

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2020

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jan Kotovský

**Idea sebeřízeného vzdělávání z pohledu praxe
vzdělávání dospělých**

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Bohumír Fiala

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2018-2020

DIPLOMA THESIS

Jan Kotovský

**The idea of self-directed learning from the
point of view of adult education practice**

Prague 2020

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Bohumír Fiala

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jan Kotovský

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Bohumíru Fialovi za jeho čas, odborné a metodické vedení, podnětné připomínky, trpělivost a vstřícnost.

Anotace

Diplomová práce se zabývá sebeřízeným učením a aplikací jeho principů ve výuce. První, teoretická část, pojednává o jednom z propagátorů sebeřízeného učení a andragogiky, kterým byl M. S. Knowles. Ukazuje jeho koncept vzdělávání dospělých spolu se základními tezemi sebeřízeného učení. V této části jsou uvedeny současné definice tohoto přístupu ve vzdělávání dospělých a příslušný teoretický kontext. Je zde popsána transformace role učícího se i vyučujícího a s touto změnou související nároky. Přibližuje koncepci heutagogiky a její praktickou reflexi. Závěr teoretické části obsahuje kritický pohled na sebeřízené učení. Praktická část představuje výsledky výzkumu založeného na třech případových studiích, které zkoumají realizace kurzu s prvky sebeřízeného učení pro tři skupiny účastníků. Práce je zakončena komparací výsledků výzkumu a některých tezí uvedených v teoretické části.

Klíčová slova

Bloomova taxonomie, cíle učení, heutagogika, klíčové kompetence, Knowles M. S., kurz, proces sebeřízeného učení, případová studie, sebeřízené učení, vzdělávání dospělých.

Anotation

The diploma thesis deals with self-directed learning and the application of its principles in education. The first, theoretical part, deals with one of the promoters of self-directed learning and andragogy, which was M. S. Knowles. It shows his concept of adult education together with the basic theses of self-directed learning. Current definitions of this approach in adult education as well as the related theoretical context are both provided here. The transformation of the role of the learner and the teacher, and the demands related to this change are described here. It introduces the concept of heutagogy and its practical reflection. The conclusion of the theoretical part contains a critical view of self-directed learning. The practical part presents the results based on a research of three case studies, which examine the implementation of a course with elements of self-directed learning for three groups of participants. The work ends with a comparison of research results and some theses presented in the theoretical part.

Keywords

Adult education, Bloom taxonomy, case study, core competencies, heutagogy, Knowles M. S., learning goals, self-directed learning process, self-directed learning, workshop.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VYMEZENÍ POJMŮ.....	10
1.2 Malcolm S. Knowles a sebeřízené učení.....	11
1.2.1 Knowlesův život.....	11
1.2.2 Knowlesovy teze.....	13
1.3 Současné definice sebeřízeného učení.....	16
2. TEORETICKÝ KONTEXT SEBEŘÍZENÉHO UČENÍ.....	20
2.1 Sebeřízený přístup a teorie učení.....	20
2.2 Proces sebeřízeného učení.....	21
2.2.1 Lineární modely.....	21
2.2.2 Interaktivní modely.....	22
2.2.4 Instruktažní modely.....	25
2.2.3 Nelineární modely.....	27
3. UČÍCÍ SE A VYUČUJÍCÍ V SEBEŘÍZENÉM PŘÍSTUPU.....	30
3.1 Učící se.....	30
3.1.1 Cíle učení.....	32
3.1.2 Taxonomie cílů.....	33
3.2 Vyučující.....	38
3.2.1 Kompetence vyučujícího.....	39
3.2.2 Kompetenční rámec pohledem praktiků.....	41
3.2.3 Sebereflektivní kompetence.....	44
4. HEUTAGOGIKA.....	48
4.1 Heutagogická experimentální konference.....	51
4.2 Heutagogika z perspektivy učícího se.....	52
5. KRITIKA SEBEŘÍZENÉHO UČENÍ.....	54
5.1 Deset mýtů o sebeřízeném učení.....	56
PRAKTICKÁ ČÁST.....	60
6. POPIS VÝZKUMU A JEHO CÍLE.....	60
6.1 Popis výzkumu.....	60
6.2 Cíle výzkumu.....	61
6.3 Výzkumné otázky.....	61
6.4 Předpoklady.....	62

7. METODA VÝZKUMU A SBĚR DAT.....	63
7.1 Případová studie.....	63
7.2 Metody sběru dat.....	64
8. POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	67
9. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	70
9.1 Skupina A.....	70
9.1.2 Vstupní dotazník.....	72
9.1.3 Průběh kurzu.....	74
9.1.4 Evaluační dotazník.....	76
9.2 Skupina B.....	81
9.2.1 Vstupní dotazník.....	84
9.2.2 Průběh kurzu.....	85
9.2.3 Evaluační dotazník.....	87
9.3 Skupina C.....	91
9.3.1 Vstupní dotazník.....	93
9.3.2 Průběh kurzu.....	96
9.3.3 Evaluační dotazník.....	97
9.4. Souhrn výsledků.....	101
9.4.1 Průběh zapojení studentů do sebeřízeného přístupu.....	101
9.4.2 Celkové hodnocení zapojení sebeřízeného učení do kurzu.....	102
9.4.3 Kompetence lektora ovlivňující průběh sebeřízeného procesu.....	103
10. POHLED LEKTORA.....	104
10.1 Příprava kurzu.....	104
10.1 Postřehy z realizace kurzu.....	106
10.2 Shrnutí realizace kurzu.....	106
ZÁVĚR.....	108
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	109
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK.....	116
SEZNAM PŘÍLOH.....	118

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá edukací dospělých formou sebeřízeného učení a praktickým využitím tohoto fenoménu při realizaci kurzu. Cílem práce je představit a přiblížit zmíněné téma v širším teoretickém kontextu a detailně popsat realizaci kurzu s prvky sebeřízeného učení včetně lektorského pohledu.

Na sebeřízené učení lze nahlížet dvěma způsoby. Jako na běžnou součást života dospělého jedince v podobě intencionálního vzdělávání organizovaného samotnými dospělými – autodidaktiky, nebo jako na edukační proces připravený a vedený andragogickým profesionálem. Tato práce se zaměřuje právě na variantu sebeřízeného učení jako záměrného edukačního nástroje ve vzdělávání dospělých.

V první, teoretické části, se pojednává o jednom z propagátorů sebeřízeného učení a andragogiky, kterým byl M. S. Knowles. Ukazuje jeho koncepční rámec vzdělávání dospělých a jím publikované základní teze s charakteristikou sebeřízeného učení, propojenou do praxe modelem základních kroků, včetně přípravy studijní smlouvy. Dále jsou uvedeny současné definice sebeřízeného učení spolu s příslušným teoretickým kontextem. Je zde popsáno, jakou změnou prochází role učícího se i transformace role vyučujícího a na tyto změny navazující nároky na osvojení specifických dovedností a kompetencí jmenovaných účastníků edukačního procesu. Teoretická část přibližuje koncepci heutagogiky spolu s praktickou reflexí tohoto relativně nového edukačního přístupu. Závěr této části obsahuje kritický pohled na koncept sebeřízeného učení.

Praktická část představuje tři případové studie přibližující realizaci třicetihodinového kurzu s prvky sebeřízeného přístupu pro tři skupiny studentů.

Edukační proces je zde analyzován od počátečního vymezení cílů studentů, které jsou v sebeřízeném učení podstatným spoluformujícím prvkem, přes chronologicky popsanou realizaci kurzu k závěrečnému hodnocení jak celého kurzu, zapojení prvků sebeřízeného učení a míry dosažení cílů účastníků i práce lektora během celého procesu. Tato část také představuje reflexi lektorské role v sebeřízené edukaci od přípravy, vedení kurzu k závěrečné diskusi.

Na závěr jsou předloženy výsledky výzkumu vycházejícího ze zmíněných případových studií a jejich komparace s některými poznatky a tezemi předloženými v teoretické části práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ

V anglické odborné literatuře se výraz „self-directed learning“ vyskytuje nejfrekventovaněji v oblasti edukace dospělých. Český překlad tohoto pojmu sebeřízené učení je také dlouhodobě akceptován.

Oproti tomu anglické označení „self-directed education“ propaguje profesor psychologie na Bostonské univerzitě Peter Gray a to v oblasti vzdělávání dětí. Peter Gray dal tomuto ne příliš frekventovanému označení „self-directed education“ přednost před v oblasti edukace dospělých hojně používaným pojmem „self-directed learning“. Termín „self-directed education“ podle Graye jasně odkazuje na získání široké škály dovedností, znalostí a hodnot, které jednotlivci pomáhají adaptovat se, více než jakékoli konkrétní učení.¹

Jako český překlad anglického „self-directed education“ se užívá označení sebeřízené vzdělávání. Toto označení je i v Čechách propagováno směrem zabývajícím se vzděláváním dětí. Termín používají aktivity zabývající se a podporující sebeřízené vzdělávání dětí u nás, např. Aliance pro sebeřízené vzdělávání a SvobodaUčení.cz.

V odborné rovině vzdělávání dospělých a andragogiky se rozlišují pojmy vzdělávání a učení. Průcha a Veteška dávají vzdělávání v odborném významu do souvislosti s termínem edukace. To označuje proces řízeného učení a vyučování. Pro něj je charakteristické edukační prostředí školy nebo jiného edukačního prostředí. Jednou z forem vzdělávání je i osobní sebevzdělávání. Udržení kontinuity vzdělávání je podmínkou udržení a dalšího rozvoje společnosti.²

Učení, v nejobecnější rovině, Plamínek označuje procesem umožňujícím rozšířit naše spektrum chování a obohacovat tak i naši osobnost. Díky učení jsou lidé úspěšnější v překonávání překážek a hrozeb.³

¹ GRAY, P. *Self-Directed Education - Unschooling and Democratic Schooling* [online]. © 2017 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-80>

² PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 301. ISBN 978-80-247-4748-4.

³ PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2010, s. 18. ISBN 978-80-247-3235-0.

Nejčastěji je učení podle Palána definováno jako proces úmyslného navozování činností. Tento proces vede k získávání, rozvíjení a rozšiřování dovedností a znalostí učícího se jedince.⁴

Nicméně dochází k určitému posunu a preferovaným pojmem andragogiky se stává pojem učení dospělých, oproti dříve hojně používanému pojmu vzdělávání dospělých, který je, dle Beneše, na ústupu. Tento vývoj lze vysvětlit sociálními, kulturními a ekonomickými změnami v rámci celkového vývoje západní společnosti, kde je stále větší důraz na osobní odpovědnost jedince za získávání a udržování svých kompetencí a kvalifikací. Tento proces je podpořen společenským a profesním uznáním sebeurčeného, sebezkušenostního a sebeřízeného učení. Jiným důvodem změny terminologie může být přesun tohoto edukačního procesu stále více mimo jeho institucionalizované formy. Samotný pojem učení lze definovat jako snahu andragogiky přetvořit problémy jedince, případně společnosti na problémy zvládnutelné učením.⁵

V této práci bude, s ohledem na zažitou praxi, používán převážně pojem sebeřízené učení, obzvláště pokud půjde o ekvivalent či překlad anglického „self-directed learning“. Nic, ale nic nebrání používat pojem sebeřízené vzdělávání při popisu komplexnějších edukačních procesů dospělých, případně popisu sebeřízeného přístupu jako celku.

1.2 Malcolm S. Knowles a sebeřízené učení

Anglický termín self-directed learning v oblasti vzdělávání dospělých popularizoval a v roce 1975 jasně vymezil americký profesor Malcolm S. Knowles zabývající se vzděláváním dospělých a propagátor termínu andragogika.

1.2.1 Knowlesův život

Knowles se narodil v roce 1913 a vyrůstal zpočátku v Montaně. Jeho otec byl veterinář. Knowles ho od svých čtyř let často doprovázel při návštěvách farem a rančů. Zdá se, že jeho školní docházka posílila Knowlesovo „pozitivní sebepojetí“. Významným místem formování byl pro Knowlese skauting. Sám o tom říká: „znalosti a dovednosti,

⁴ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 43. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁵ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014, s. 17-18. ISBN 978-80-247-4824-5.

kteře jsem získal v procesu získávání více než padesáti odznaků za zásluhy a vykonávání vedoucí role, byly v mém rozvoji stejně důležité jako všechno, co jsem se naučil ve svých středoškolských kurzech“.⁶

Knowles získal stipendium na Harvardu a absolvoval kurzy filozofie, literatury, historie, politické vědy, etiky a mezinárodního práva. Byl zapojen do mnoha mimoškolních aktivit. Během studia na Harvardu poznal svou ženu. Bakalářské studium ukončil v roce 1934. Původně plánoval kariéru v zahraniční službě. Složil potřebnou zkoušku, ale na uvolnění pracovní pozice by musel čekat tři roky. Knowles potřeboval práci a tak nastoupil do Národní správy mládeže v Massachusetts. Díky tomu se setkal s Eduardem Lindemanem, který se stal jeho mentorem. Knowles o tom říká: „Byl jsem při čtení jeho prací tak nadšený, že jsem nemohl přestat. Stal se mým hlavním zdrojem inspirace a nápadů na další čtvrt století.“

Před svým odvedením do námořnictva v roce 1943 se stává ředitelem vzdělávání dospělých YMCA v Bostonu. Stále více se zajímá o oblast vzdělávání dospělých. V roce 1946 se přesouvá do Chicaga, přijímá nabídku na ředitelský post programu YMCA Chicago pro vzdělávání dospělých a zahajuje studium magisterského programu na Chicagské univerzitě. Právě zde Knowles objevuje rozdíl mezi „učitelem“ a „facilitátorem“ díky zážitku na semináři profesora Arthura Sheldina (docenta Carla Rogerse). Po prvním semináři „běžel do knihovny“, aby si přečetl každou knihu od Carla Rogerse. Na Chicagské univerzitě dochází k dalšímu významnému setkání. Během studií je Knowlesovým poradcem a mentorem Cyril O. Houle. Knowles na Chicagské univerzitě nastupuje na postgraduální studium a zůstává zde učit až do roku 1960.⁷

Rozhoduje se pro změnu a zahajuje nový vzdělávací program pro dospělé na Bostonské univerzitě. O svém působení zde říká: „Mých čtrnáct let na Bostonské univerzitě pro mne bylo obdobím obrovského růstu. Dozvěděl jsem se hodně o univerzitní politice a o tom, jak akademické standardy často zasahují do učení. Ale tím snad nejdůležitějším bylo, že jsem měl živou laboratoř, ve které jsem vyzkoušel svůj andragogický model. Do svého odchodu jsem jej zdokonalil do té míry, že byl dobrým základem pro další teoretickou práci a výzkum.“

⁶ SMITH, M. K. *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy* [online]. © 2002 [cit. 2020-04-06]. Dostupné z: <https://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>

⁷ BATES, C. *Malcolm Knowles (1913 – 1997)* [online]. © 2009 [cit. 2020-04-19]. Dostupné z: http://web.utk.edu/~start6/knowles/malcolm_knowles.html

V roce 1974 Knowles přijímá nabídku Státní univerzity v Severní Karolině a zůstává zde do roku 1979, kdy odchází do důchodu. Dále zůstává zapojen do vedení workshopů a konzultací. Jako emeritní profesor má možnost psát další knihy a články. V roce 1997 umírá na Den díkuvzdání ve svém domě v Arkansasu.

1.2.2 Knowlesovy teze

Pro Knowlese byla andragogika uměním i vědou.⁸ Knowles pokládá za nejdůležitější učení pro všechny, jak děti, tak dospělé, naučit se, jak se učit, tedy získat schopnost sebeřízeného hledání a dotazování.⁹ Knowles ve svém nejširším smyslu sebeřízené učení definuje jako proces, ve kterém jednotlivci přijímají iniciativu, ať už s pomocí nebo bez pomoci druhých, od stanovení svých vzdělávacích potřeb, stanovení cílů učení, identifikaci lidských a materiálních zdrojů pro své učení, výběru a implementaci vhodných strategií učení až po hodnocení výsledků svého učení¹⁰.

Knowles dále uvádí tři bezprostřední důvody pro sebeřízené učení. Prvním důvodem je existence přesvědčivých důkazů toho, že lidé se chopili iniciativy v učení - proaktivní studenti - se učí více věcí a také se učí lépe, než lidé co sedí před učitelem a pasivně čekají až budou naučeni – reaktivní studenti.

Druhým důvodem podle Knowlese je větší soulad sebeřízeného učení s přirozenými lidskými procesy psychologického vývoje. Zásadním aspektem vývoje jedince je rozvíjení schopnosti převzít rostoucí odpovědnost za naše vlastní životy.

Třetím důvodem je to, že mnoho nových vzdělávacích přístupů a směrů klade na jednotlivce velkou odpovědnost za to, aby byli ve svém učení aktivní. Ovšem bez toho, aby je naučily dovednostem potřebným pro vlastní sebeřízení. To vede k prožívání úzkosti, frustrace až k selhání, nejen u studentů, ale také u lektorů.¹¹

Knowles v Americe popularizoval původně evropský pojem andragogika. Byl přesvědčen, že se dospělí učí jinak než děti a jeho dřívější práce na neformálním vzdělávání dospělých zdůraznila některé prvky procesu vzdělávání a jeho uspořádání.

⁸ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014, s. 49. ISBN 978-80-247-4824-5.

⁹ KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge, the Adult Education Company, 1980, s. 41. ISBN 08-428-2213-5.

¹⁰ KNOWLES, M. S. *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*, Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1975, s. 18. ISBN 0695811169.

¹¹ Tamtéž, s. 15.

V roce 1980 formuloval čtyři předpoklady koncepce pro vzdělávání dospělých jedinců, které v roce 1984 rozšířil o formulaci pátého a následně i šestého předpokladu. Tyto předpoklady (assumptions) jsou:¹²¹³

1. Sebepojetí (Self-concept). Postupně se vyvíjí také sebepojetí jedince, až se stane sebesměřující a autonomní lidskou bytostí.
2. Zkušenost (Experience). Spolu s osobním zráním se akumuluje a zvětšuje rezervoár zkušeností jedince. Tato základna zkušeností se stává rostoucím a cenným zdrojem pro budoucí učení. Dospělý jedinec má natolik bohaté zkušenosti, že mu umožňují čerpat z nich napříč různými kontexty.
3. Připravenost se učit (Readiness to learn). Připravenost k učení se s postupným vývojem a zráním jedince více orientuje na vývojové úkoly jeho sociálních a pracovních rolí.
4. Orientace na učení (Orientation to learning). S postupným formováním jedince se mění jeho perspektiva a přechází od pozdější aplikace znalostí k bezprostřední aplikaci. V rámci učení dojde k posunu z původního na subjekt zaměřeného učení na učení zaměřené na zvládnání problémů
5. Motivace k učení (Motivation to learn). Časem se stane dominantní vnitřní motivace. Dospělý jedinec nachází pohnutky k učení v sobě samém. Například z potřeby seberealizace, zvýšení sebevědomí, ctižádosti, sebeúcty apod. Taková motivace je daleko silnější než vnější motivace.
6. Potřeba učit se (The need to know). Dospělý se angažuje v učení úměrně své potřebě učit se a to mu pomůže dosáhnout určený cíl. Dospělí potřebují znát důvod, proč se něco naučit. Prvním úkolem vyučujícího v učení dospělých je pomoci učícímu se uvědomit si potřebu vědět. Jak již bylo zmíněno, pokud se dospělý chce naučit pro něj něco cenného, je ochoten do učení investovat významné množství zdrojů.

¹² KNOWLES, M. S. *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*, San Francisco: Jossey Bassm, 1984, s. 12. ISBN 0875896219.

¹³ TAYLOR, B. a M. KROTH. Andragogy's Transition into the Future: Meta-Analysis of Andragogy and Its Search for a Measurable Instrument. *Journal of Adult Education*. 2009, sv. 38, č. 1, s. 6. ISSN: 0090-4244.

Veteška uvádí, že tyto předpoklady, asumpce jsou často nesprávně pochopeny – jde o předpis, návod, teorii či filozofii? Dochází k tomu, že asumpce jsou v základu edukační jednotky kódující návod, metodiku i přístup.¹⁴

Knowles vytrvale propagoval svoji myšlenku sebeřízeného učení. Jako praktický základ pro vytvoření studijního rámce publikoval následující model pěti kroků:¹⁵

1. Diagnostika vzdělávacích potřeb.
2. Formulace vzdělávacích potřeb.
3. Identifikace lidských a materiálních zdrojů pro učení.
4. Výběr a provádění vhodných strategií učení.
5. Hodnocení výsledků učení.

Na uvedený model pěti kroků navazuje Knowlesův pojem studijní smlouva či smlouva o učení (learning contract). Dle Knowlese obvykle specifikuje (1) znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které má student získat (cíle učení), (2) jak budou tyto cíle dosaženy (učební zdroje a strategie), (3) konečný termín dosažení určených cílů, (4) jak bude prokázáno dosažení vytyčených cílů, (5) jakým způsobem bude prokázání výsledků posuzováno či validováno.¹⁶

Tato studijní smlouva je vysoce funkční součástí sebeřízeného učení. Učící je díky smlouvě, kterou si sám připravil, zodpovědný za své finální hodnocení. Podle Knowlese existuje následujících osm kroků k vytvoření smlouvy o učení:¹⁷

1. Zjistěte své potřeby učení – jde přesně o tu chybějící část mezi tím, kde se nacházíte nyní a kde chcete být. Například konkrétní soubor kompetencí.
2. Definujte si své učební cíle – ujistěte se, že vaše cíle popisují, co se máte naučit a nikoliv to, co budete během učení dělat.
3. Určete zdroje a strategie učení – po dokončení seznamu cílů definujte zdroje učení a strategie. Popište, jaký navrhujete postup plnění vašich cílů.

¹⁴ VETEŠKA, J. *Celoživotní učení pro všechny -- výzva 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014, s. 32. ISBN 978-80-7452-047-1.

¹⁵ SMITH, M. K. *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy* [online]. © 2002 [cit. 2020-04-06]. Dostupné z: <https://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>

¹⁶ BATES, C. *Malcolm Knowles (1913 – 1997)* [online]. © 2009 [cit. 2020-04-06]. Dostupné z: http://web.utk.edu/~start6/knowles/malcolm_knowles.html

¹⁷ KNOWLES, M. S. *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing, 1990, s. 213-217. ISBN-13: 978-08-8415-107-4.

Identifikujte mentální a lidské zdroje, které je třeba zapojit na cestě k cílům. Stejně tak si ujasněte strategie (techniky a nástroje), které budete používat.

4. Specifikujte, jak prokážete dosažení cíle – popište, čím prokážete míru dosažení svého cíle.
5. Nastavte si ověření důkazů dosažení cíle – jaká kritéria na který cíl budete mít a jaké nástroje použijete na ověření splnění každého cíle.
6. Svoji smlouvu s někým konzultujte – jakmile dokončíte návrh své smlouvy, oslovte své přátele, odborníky, nebo někoho, kdo vám pomůže smlouvu posoudit. Vy získáte cennou zpětnou vazbu a návrhy.
7. Splňte svoji smlouvu – postupujte podle své smlouvy. Může se stát, že se během učení váš cíl, který chcete dosáhnout, změní. Neváhejte revidovat svoji smlouvu, aby byla v souladu s tím, co chcete.
8. Vyhodnoťte své učení – je užitečné posoudit, jak se vám dařilo a zda jste se naučili, co jste chtěli. Oslovte své „konzultanty“ z bodu šest. Ať zhodnotí přiměřenost vašeho prokázání výsledků a jeho validaci.

1.3 Současné definice sebeřízeného učení

Malcolme S. Knowles svoji klíčovou definici samořízeného učení publikoval před pětácti lety. Jak je tento pojem definován dnes?

Podle Hartla a Hartlové je sebeřízené učení hlavní formou učení dospělých, kdy jednotlivec sám dohlíží na své učení a rozhoduje o jeho cíli, tempu, zdrojích a metodách, které využije.¹⁸

Průcha a Veteška uvádí jako české synonymum pro anglický výraz „self-directed learning“ český výraz sebeřízené učení. Jde o učební proces, kde má student či frekventant značně aktivní roli. V rámci tohoto procesu si dospělý jedinec určuje tempo svého vlastního učení. Zároveň dohlíží na plnění připraveného učebního plánu a kontroluje výsledky. Sebeřízené učení nachází uplatnění především ve vzdělávání dospělých, v programovém učení a v distančním vzdělávání. Podle Průchy a Vetešky jsou pro realizaci tohoto typu učení zapotřebí dva prvky.

¹⁸ HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 639. ISBN 978-80-7367-686-5.

Prvním jsou speciální didaktické prostředky v podobě počítačů a učebnic s výukovými programy, které odpovídají tomuto typu učení. Druhým prvkem je profesionální studijní opora, jako jsou tutoři, konzultanti, poradci aj. Tento typ učení současně klade na studenty nárok vysoké motivovanosti a studijní kázně. Tyto nároky jsou důvodem, proč je sebeřízené učení u části frekventantů neúspěšné. Jakou související témata uvádí samostudium a e-learning.¹⁹

Chee, Divaharan a Tan definují samořízené učení jako dovednost 21. století, která zahrnuje následující hlavní rysy:²⁰

- Vlastnictví učení (ownership of learning) - osobní odpovědnost při určování nedostatků ve vzdělání a stanovení cílů učení.
- Sebemanagement a sebe monitorování (self-management and self-monitoring) - procesy řízení úkolů, času a zdrojů, jakož i pokračující úsilí o přijímání, nebo vylepšení opatření k dosažení cílů učení.
- Přesah učení (extension of learning) - vytváření vazeb napříč obory, propojení mezi formálním a informálním učením a zájmy jedince.

Mužík poukazuje, že sebeřízené učení bývá dáváno do souvislosti se sebe-regulovaným učením dospělého (self-regulated learning), v rámci kterého jsou předmětem zkoumání hlavně interní, osobnostní faktory, související s regulačními procesy dospělých. Strategie v procesu učení volí jedinec na základě motivačních faktorů a z nich vyplývající angažovanosti. Příbuzný přístup k sebeučení dospělých „self-responsible learning“ zkoumá odpovědnost jednotlivce za vlastní učení a usiluje o ideální fungování didaktické trojice učící se – učivo – vyučující.²¹

Podle Beneše by maximální podoba sebeřízeného učení znamenala, že se každý jedinec může rozhodovat jak, kdy a proč se učí. Existuje celé spektrum nastavení poměru prvku sebeřízení a již definovaných parametrů učení. Často jsou v andragogické literatuře uváděny i omezené formy sebeřízeného učení například:²²

¹⁹ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 245. ISBN 978-80-247-4748-4.

²⁰ CHEE, T. S., S. DIVAHARAN a L. THAN. *Self-Directed Learning with ICT: Theory, Practice and Assessment*. Singapore: Ministry of Education, 2011, s. 12-15. ISBN 978-981-08-8300-3.

²¹ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, s. 60. ISBN 978-80-7357-581-6.

²² BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014, s. 78-79. ISBN 978-80-247-4824-5.

- Dospělý jedinec rozhoduje o tom, co se bude učit. Profesionálové mu doporučí obsahy a metody – např. rozhodne se učit se cizí jazyk, ale realizace probíhá na kurzu.
- Mohou být předem dané cíle učení a v rámci sebeřízeného učení frekventanti spoluvytváří obsahy, formy, určují tempo a časový rozvrh.

Z pohledu Pemberton a Cookerové je sebeřízené učení jednoduchým konceptem. Jak tento termín napovídá, týká se učení, které je zaměřeno spíše na žáka než na někoho jiného. Většina studií sebeřízeného učení pro dospělé se zaměřila na zkoumání procesu plánování, provádění a hodnocení vzdělávacích aktivit - technické nebo metodologické aspekty převzetí odpovědnosti za učení.²³

Vhodnost sebeřízeného učení je podporována několika liniemi argumentů.²⁴

- Ve vztahu k člověku se vychází z jeho seberegulace myšlení a jednání a také z biografického podložení tohoto přístupu.
- Linie andragogicko – didaktické argumentace klade důraz na vyšší míru osobní spokojenosti a motivace, efektivitu učení a spojitost s aktuálními problémy dospělého.
- Z politického pohledu je sebeřízené učení demokratizací vědění.
- Podstatné jsou i ekonomické a pragmatické důvody. Jde o levnější řešení, které má zároveň spojitost s praxí. Pro podniky je výhodou rychlá reakce při řešení problémů.

Podle Šeráka je celý koncept sebeřízeného učení postaven na dvou pilířích, které reflektují postavení a role učícího se dospělého a andragoga:²⁵

- Na učícího se dospělého je nahlíženo jako na vnitřně integrovanou, zralou a autonomní osobnost schopnou sebeřízení.
- Andragog přestává být přednášejícím a stává se poradcem při učení a facilitátorem.

²³ MERCER, S., S. RYAN a M. WILLIAMS. *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. New York: Palgrave Macmillan 2012, s. 204. ISBN 978-0-230-30115-3.

²⁴ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014, s. 79. ISBN 978-80-247-4824-5.

²⁵ ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009, s. 79. ISBN 978-80-7367-551-6.

Merriam považuje sebeřízené učení za jednu ze tří hlavních základních teorií učení dospělých, které se objevily kolem poloviny dvacátého století. Zbylé dvě jsou andragogika a transformativní učení. Tento pohled na sebeřízené učení vybočuje z uvedených definic, které sebeřízené učení považují za jeden ze směrů v rámci andragogiky. Podle Merriam jsou uvedené tři teorie či rámce pevně zakotveny v humanistické teorii učení. Každá z uvedených teorií je spojena s pedagogem dospělých, který chtěl definovat, čím je charakteristické učení dospělých oproti učení dětí, každá má robustní výzkumnou základnu a z velké části byly ověřeny časem.²⁶

Podnět k tomu, aby se sebeřízené učení stalo jednou z hlavních teorií, vzešel z Toughova výzkumu samostatně plánovaných (self-planned) vzdělávacích projektů kanadských dospělých studentů, publikovaném v roce 1971. Zjistil, že 90% jeho účastníků se v předešlém roce zapojilo průměrně do sta hodin samostatně plánovaných projektů, které si studenti sami zorganizovali. To ukazuje na hluboké zakořenění tohoto typu učení v každodenním životě studentů.²⁷

Více jak 45 let výzkumů v Severní Americe a Evropě ukazuje, že většina dospělých se účastní vzdělávacích projektů založených na sebeřízeném učení, a že takové učení probíhá systematicky, jako součást běžného života. Sebeřízené učení probíhá také na pracovištích, v dalším profesním vzdělávání, zdravotnictví, medicíně, vysokoškolském a on-line vzdělávání. Výzkum naznačuje, že úspěšní studenti on-line výuky lépe zvládají sebeřízení.²⁸

Z uvedených definic vyplývá, že podstata sebeřízeného učení – odpovědnost a svoboda jedince v celém edukačním procesu – zůstává zachována. Definice mají tendenci spíše vymezit pole působnosti pro sebeřízené učení, případně jeho umístění v rámci vzdělávacích teorií, nežli redefinovat podstatu sebeřízeného učení do nové podoby.

²⁶ ILLERIS, K. *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words*. Abingdon: Routledge, 2018, s. 84. ISBN: 978-1-138-55048-3.

²⁷ Tamtéž, s. 85.

²⁸ Tamtéž, s. 85-86.

2. TEORETICKÝ KONTEXT SEBEŘÍZENÉHO UČENÍ

2.1 Sebeřízený přístup a teorie učení

Sharan B. Merriam považuje sebeřízené učení za pevně zakotvené v humanistické teorii učení.²⁹

Tvůrce transformativní teorie učení, americký sociolog Mezirow, o sebeřízeném učení říká, že žádný jiný koncept není blíže tomu, o co ve vzdělávání dospělých jde, nežli je právě sebeřízené učení.³⁰

Beneš vidí jako zajímavé, že sebeřízené učení není odvozováno od jednoho, ale pomocí několika teoretických rámců. Jako příklad uvádí konstruktivistickou sociologii, behaviorismus a „instructional design“ – směr založený na kognitivní a behaviorální psychologii, dnes navazující také na konstruktivismus či humanismus částečně obohacený ideami behaviorismu.³¹

Sebeřízené učení je samozřejmým edukačním prvkem i pro další teorii – konektivismus. Conradie svoji studii „Podpora sebeřízeného učení konektivismem a osobními vzdělávacími prostředím“ uzavírá přesvědčením, že konektivismus, osobní vzdělávací prostředí (PLE) a samořízené učení budou v dohledné době důležitými oblastmi výzkumu v rámci e-learningu, m-learningu, zejména s ohledem na nástup masivních otevřených online kurzů (MOOC) do oblasti vzdělávání.³²

Knowles sám o sobě říkal, že je filozofický eklektik, který své filozofické přesvědčení používá podle situace a je osvobozený od ideologických doktrín. Nicméně za své filozofické kořeny považoval humanistický, pragmatický a existenciální rámec, směry zastupované J. Deweyem, E. Lindemanaem, A. Maslowem a C. Rogersem. Také neměl pochybnosti o filozofickém pohledu behavioristů, jako je Skinner, a kognitivních teoretiků, jako jsou Bruner a Gagne.³³

²⁹ ILLERIS, K. *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words*. Abingdon: Routledge, 2018, s. 84. ISBN: 978-1-138-55048-3.

³⁰ MEZIRROW, J. *A Critical Theory of Self-Directed Learning*. *New Directions for Continuing Education*, 1985, č. 25, s. 17. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/ace.36719852504>

³¹ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014, s. 83. ISBN 978-80-247-4824-5.

³² CONRADIE, P. W. Supporting Self-Directed Learning by Connectivism and Personal Learning Environments. *International Journal of Information and Education Technology*. 2014, roč. 4, č. 3, s. 258. ISSN: 2010-3689.

³³ KNOWLES, M. S. *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989, s. 111-112. ISBN-13: 978-1-555-42169-4.

Brockett píše o nedorozumění v případě spojení sebeřízeného učení a humanismu. Neexistuje žádná jediná správná vzdělávací teorie či jediný správný způsob jak přemýšlet a uchopit sebeřízené učení. Uvádí, že pro něj samotného a jeho kolegu Hiemstera je vyhovující pohled humanismu, ale zároveň jsou práce zabývající se tématem sebeřízeného učení v kontextu konstruktivistické sociologie (Candy) nebo behaviorismu (Rskurich). Vyučující, který se chce zabývat sebeřízeným učením, potřebuje mít soubor principů a předpokladů, které budou pedagoga směřovat svým pohledem na tento koncept učení.³⁴

Z uvedeného je zřejmé, že sebeřízené učení není svázáno jedním konkrétním konceptem či teorií učení. Jeho podstata je nadčasově definována do jednoduchého konceptu. Sebeřízené učení je spíše edukačním nástrojem, a právě díky tomu je přirozeně a efektivně uchopeno nově příchozími teoretickými pohledy na učení, které reflektují nový společenský vývoj.

2.2 Proces sebeřízeného učení

Sebeřízené učení je proces, ve kterém jednotlivci přebírají primární iniciativu v oblasti plánování, realizace a hodnocení svých výsledků i osobních studijních zkušeností. Merriamová uvádí tři typy modelů procesu sebeřízeného učení – lineární, interaktivní a instruktážní³⁵. Je zde zařazen také model heutagogický, který jeho tvůrci označují jako nelineární.

2.2.1 Lineární modely

Merriamová uvádí, že první ucelený popis sebeřízeného učení navrhl Tough. Ten na základě studie edukačních projektů šedesáti šesti lidí poukázal na to, že 70% projektů si studenti napalávali sami. Studie ukázala, že učící se v rámci absolvovaných vzdělávacích projektů aplikovali třináct kroků, které jsou klíčovými rozhodovacími body k výběru toho, co a kde se učit, kdy se učit ve skupině, jaké zdroje k učení potřebují, jaké překážky se mohou objevit a pod.³⁶

³⁴ BROCKETT, R. G. Resistance to Self-Direction in Adult Learning: Myths and Misunderstandings. *New Directions for Adult and Continuing Education*. zima 1994, č. 64, s. 10. ISSN 0195-2242.

³⁵ MERRIAM, S. B., R. S. CAFFARELLA a L. M. BAUMGARTNER. *Learning in adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. 2007, s. 110. ISBN-13: 978-0-7879-7588-3.

Mezi lineární modely patří Knowlesovo pojetí sebeřízeného učení. Jde o pět kroků, kterými učící se krok za krokem prochází: diagnostika vzdělávacích potřeb, formulace vzdělávacích potřeb, identifikace lidských a materiálních zdrojů pro učení, výběr a provádění vhodných strategií učení a hodnocení výsledků učení.³⁷

2.2.2 Interaktivní modely

Chápání procesu sebeřízeného učení jako lineárního se ukázalo omezující. Jde spíše o faktory, které mezi sebou interagují. Tuto skutečnost se snaží reflektovat interaktivní modely sebeřízeného procesu.

Spearsův model chápe každý vzdělávací projekt jako klastry (cluster) sestávající ze základních tří elementů: příležitostí, které lidé nachází ve svém prostředí, minulých či nových znalostech a náhodných, neplánovaných událostech (chance occurrences). Vzdělávací projekty – klastry obecně nemají lineární posloupnost a nesouvisí jeden s druhým. To, co se jedinec naučí činnostmi v rámci jednoho klastru se ukládá do doby, než se takto získané vědomosti nespojí s jinými myšlenkami a poznatky na stejné téma, získané v rámci činností v jiném klastru. Úspěšný vzdělávací projekt je takový, kde se v rámci jednoho projektu podaří zapojit do dostatečného množství relevantních klastrů a dojde tak k seskupení získaných poznatků do souvislého celku. Také se ukázalo, že studenti jsou schopni specifikovat své cíle až po ovládnutí určité míry znalostí nebo dovedností.³⁸

Brockettův a Hiemstrův model „Personal Responsibility Orientation“ (PRO) je postavený na ústředním konceptu, kterým je osobní odpovědnost. Odráží se zde základní předpoklady humanistické filozofie a víry v lidský potenciál. Osobní odpovědnost znamená kontrolu nad všemi okolnostmi, ale znamená kontrolu nad svojí reakcí a přístupem jednotlivce v dané situaci. Osobní odpovědnost je důsledkem volby. Model autoři definují jako procesně orientovaný. Předpokládá, že osobní odpovědnost je výchozím bodem vedoucím skrze charakteristiku transakce výuka – učení (teaching-learning)

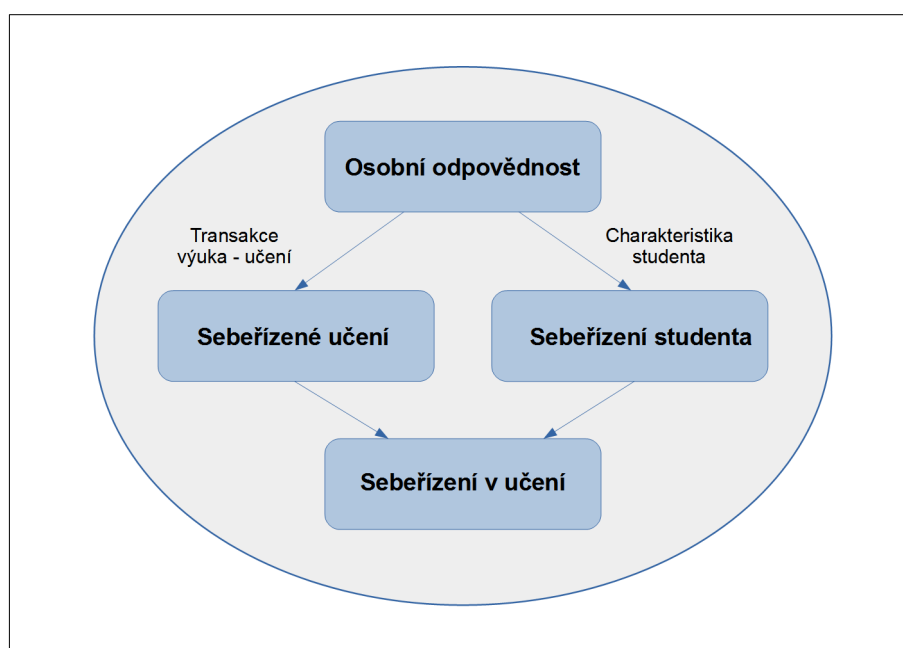
³⁶ MERRIAM, S. B., R. S. CAFFARELLA a L. M. BAUMGARTNER. *Learning in adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. 2007, s. 110-111. ISBN-13: 978-0-7879-7588-3.

³⁷ SMITH, M. K. *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy* [online]. © 2002 [cit. 2020-04-06]. Dostupné z: <https://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>

³⁸ MERRIAM, S. B., R. S. CAFFARELLA a L. M. BAUMGARTNER. *Learning in adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. 2007, s. 112-113. ISBN-13: 978-0-7879-7588-3.

a charakteristiky učícího se jedince (learner self-direction), k dosažení realizace sebeřízení v učení. Ovál kolem grafického znázornění odkazuje na fakt, že sebeřízené učení probíhá v širším sociálním kontextu, který má vliv na studenta i edukační proces. Tohoto modelu využívá dotazník Personal Responsibility Orientation to Self-Direction in Learning Scale (PRO-SDLS) a osobní odpovědnost, je analyzována třeceti pěti položkami dotazníku.³⁹

Obrázek 1: „Personal Responsibility Orientation“ (PRO) model



Zdroj⁴⁰

Model „Person Proces Context“ (PPC), od stejných autorů, vznikl kombinací předšlého modelu a nových zkušeností. Nejedná se o nový model procesu sebeřízeného učení, ale o rekonfiguraci starého modelu, protože základní prvky zůstávají stejné. Těmito prvky jsou:

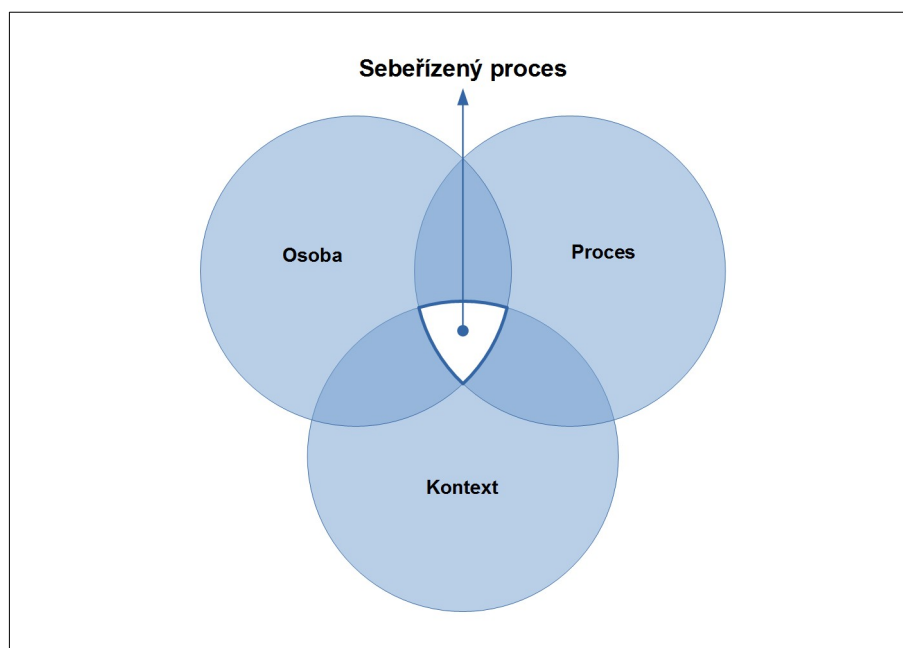
- Osoba – jde o charakteristiky jednotlivce, jako jsou kreativita, kritická reflexe, životní zkušenost a spokojenost, nadšení, motivace, odolnost, sebepojetí, ale i co se dosud naučil.

³⁹ BROCKETT, R. G. a R. HIEMSTRA. *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge, 1991, s. 26-33. ISBN 0-415-00562-0.

⁴⁰ Překlad z práce. BROCKETT, R. G. a R. HIEMSTRA. *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge, 1991, s. 25. ISBN 0-415-00562-0.

- Proces – obsahuje transakci výuka – učení, včetně stylů učení, plánování, hodnotících schopností apod.
- Kontext – tvoří kultura, finance, pohlaví, rasa, sexuální orientace aj.⁴¹

Obrázek 2: „Person Process Context“ (PPC) model



Zdroj⁴²

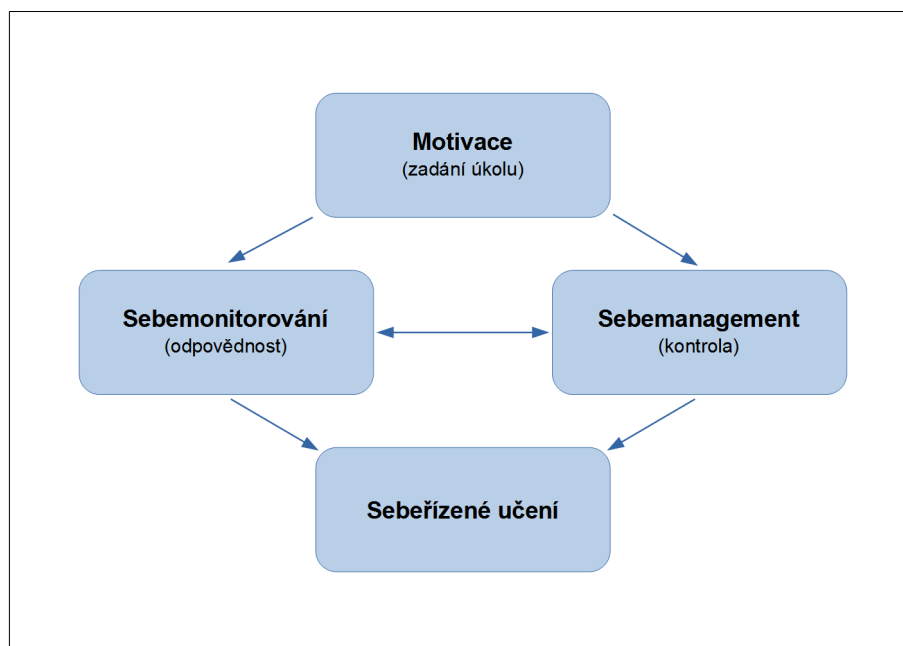
Garrisonův model integruje sebemanagement (kontextová kontrola), sebemonitorování (kognitivní odpovědnost) a motivační dimenzi (vstup a úkol). Dimenze motivace a sebemonitorování představují kognitivní dimenze sebeřízeného učení. Sebemonitorování popisuje schopnost studentů sledovat jak svoje kognitivní, tak metakognitivní procesy a je spojena s kritickým myšlením.⁴³

⁴¹ HIEMSTRA, R. a R. G. BROCKETT. Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model. *Proceedings of the 54th Annual Adult Education Research Conference*, Saratoga Spring, 2012, s. 157-158. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/2913/226d5832e32de34f394a04cafb699d9ae3d.pdf>

⁴² Překlad z práce. HIEMSTRA, R. a R. G. BROCKETT. Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model. *Proceedings of the 54th Annual Adult Education Research Conference*, Saratoga Spring, 2012, s. 158. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/2913/226d5832e32de34f394a04cafb699d9ae3d.pdf>

⁴³ GARRISON, D. R. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 1997, roč. 48, č. 1, s. 18–33. DOI: <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>

Obrázek 3: Garrisonův model dimenzí sebeřízeného učení



Zdroj⁴⁴

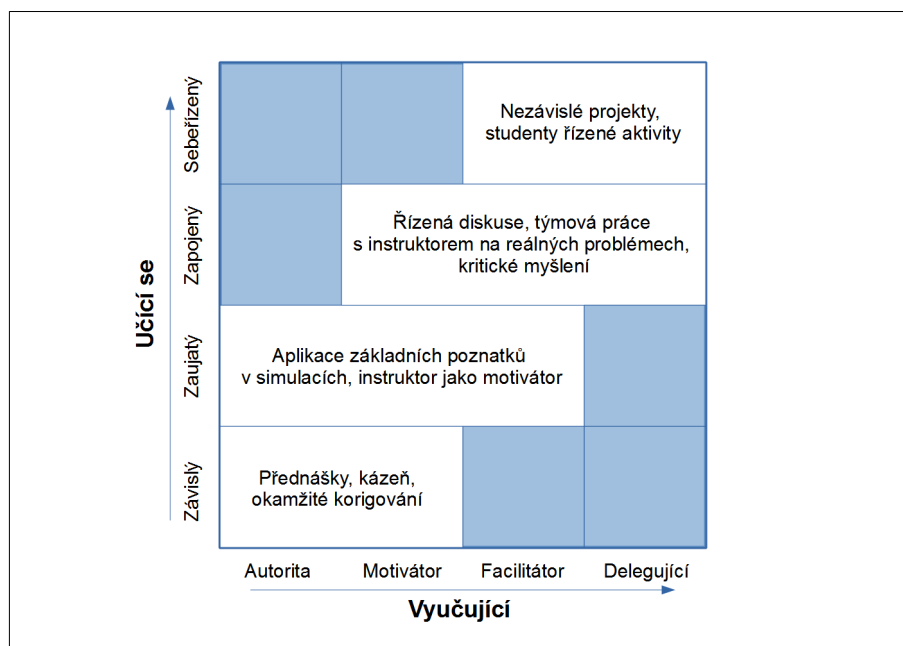
2.2.4 Instrukční modely

Jedná se o teoretické rámce navržené jako pomoc lektorům integrovat metody sebeřízeného učení ve formálním prostředí.

Model Grows „Staged Self-Directed Learning“ (SSDL) ukazuje jak mohou být lektori nápomocní studentům stát se více sebeřízení ve svém učení. Model popisuje čtyři různé stupně na straně studentů a čtyři možné role vyučujících. Grow se také zabývá problémy vzniklými nesouladem úrovně studenta a rolí lektora.

⁴⁴ Překlad z práce. GARRISON, D. R. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*. 1997, roč. 48, č. 1, s. 22. DOI: <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>

Obrázek 4: Aplikace Growova modelu



Zdroj⁴⁵

Hammondův a Collinsův model se cíleně zaměřuje na podporu demokratického přístupu a sociální interakce jako ústředních principů sebeřízeného učení. Autoři nastínilí sedmistupňový rámec pro pomoc zapojení studentů do sebeřízeného procesu:

1. Vytvoření prostředí spolupracujícího učení.
2. Analýza a kritické zhodnocení sebe a svého sociálního, ekonomického a společenského kontextu.
3. Vytvoření svého kompetenčního profilu.
4. Určení svých vzdělávacích potřeb v rámci svého osobního i sociálního kontextu.
5. Formulování osobně i společensky relevantních cílů učení.
6. Implementace a řízení svého učení
7. Reflexe a zhodnocení učení.⁴⁶

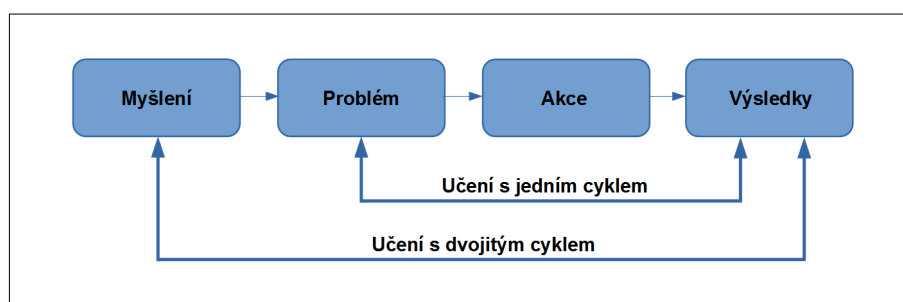
⁴⁵ Překlad z práce. GROW, G. Teaching learners to be self-directed: A stage approach. *Adult Education Quarterly*. 1991, roč. 41, č. 3, s. 143. DOI: <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>

⁴⁶ GROW, G. Teaching learners to be self-directed: A stage approach. *Adult Education Quarterly*. 1991, roč. 41, č. 3, s. 125–149. DOI: <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>

2.2.3 Nelineární modely

Pro zakladatele heutagogiky, která je předmětem samostatné kapitoly této práce, Haseho a Kenyona je Knowlesův lineární přístup k procesu sebeřízeného učení příliš omezující, proto svůj heutagogický edukační proces staví na nelineárním učení a učení s dvojitým cyklem (double-loop learning)⁴⁷, kde výsledky edukace vedou ke kritické reflexi cílů, hodnot, víry, strategií a koncepčních rámců.⁴⁸

Obrázek 5: Učení s dvojitým cyklem



Zdroj⁴⁹

Struktura heutagogického procesu se skládá ze tří kroků. Každý krok by měl poskytovat prostor na studentovu sebereflexi a posouzení jednotlivých činností v celkovém edukačním kontextu:

- Definování výukového kontraktu, který zahrnuje také cíle učení. Ideální cíl heutagogického učení, by měl být – motivující, smysluplný, komplexní, konzistentní, kontrolovatelný a přiměřený.
- Výběr a příprava edukačních aktivit – zde je důraz na uplatnění tří aspektů, kterými jsou podpora, nezávislost a výzva. Součástí tohoto kroku je i osvojení si potřebných dovedností a jejich rozvoj.

⁴⁷ HASE, S. a KENYON, C. From andragogy to heutagogy [online]. © 2000 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://webarchive.nla.gov.au/awa/20010220130000/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>

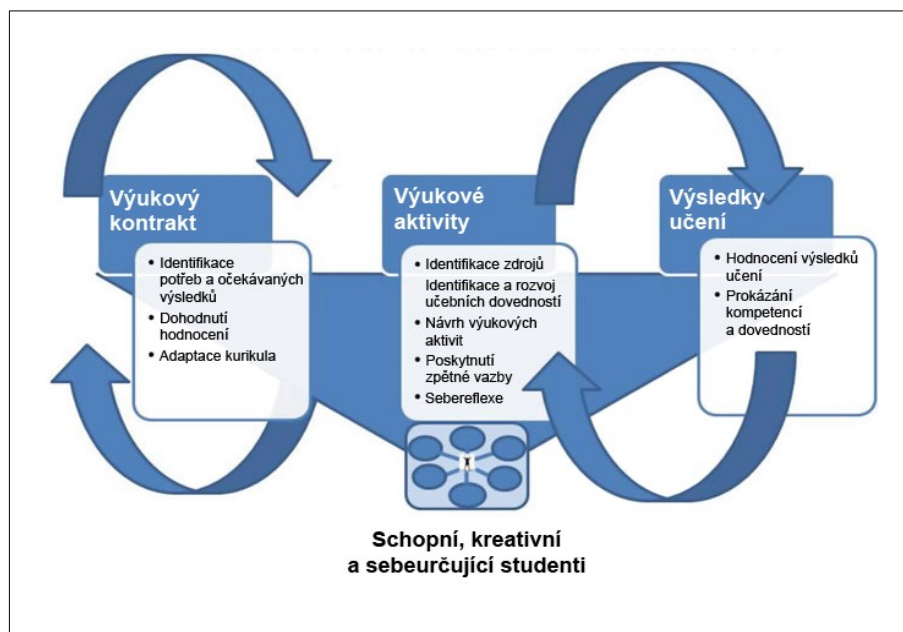
⁴⁸ EBERLE, J. *Heutagogy: What your mother didn't tell you about pedagogy and the conceptual age*. Dublin: Academic Conferences Limited 2009, s. 183. ISBN: 978-1-906638-52-8.

⁴⁹ Překlad z práce. EBERLE, J. *Heutagogy: What your mother didn't tell you about pedagogy and the conceptual age*. Dublin: Academic Conferences Limited 2009, s. 183. ISBN: 978-1-906638-52-8.

- Vyhodnocení výsledků učení – reflexe výsledků učení s ohledem na definovaný výukový kontrakt a ověření dosažené úrovně dovedností a kompetencí.⁵⁰

Uvedené kroky heuragického procesu jsou navzájem propojeny a tvoří synergický celek, který Blaschke a Hase zobrazují následovně:

Obrázek 6: Heuragický proces



Zdroj⁵¹

Zobrazení heuragického procesu se sbíhá do vrcholu, na kterém zároveň stojí. Jsou zde základní prvky heuragického procesu:

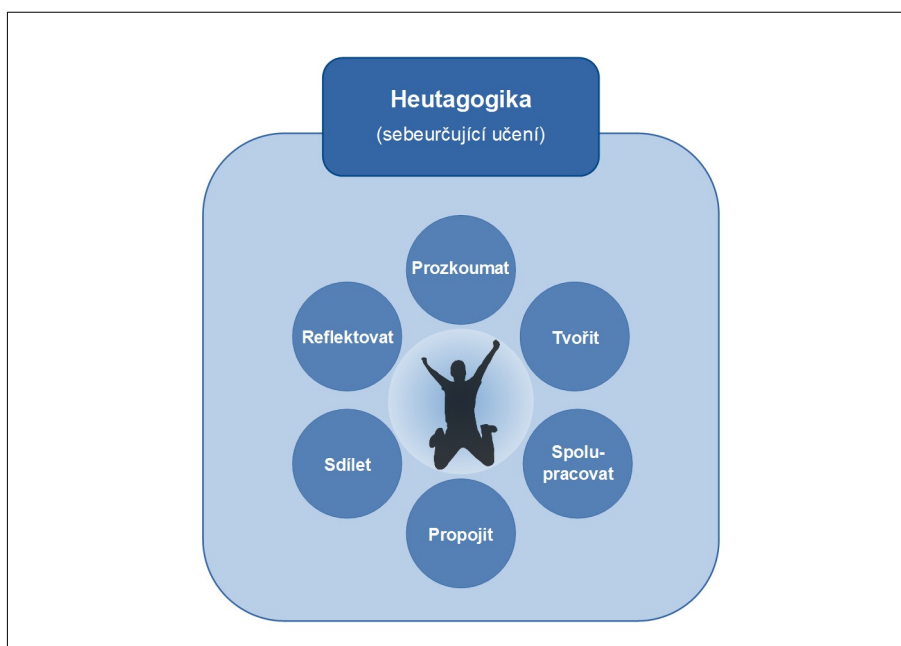
- Prozkoumat – je základním prvkem heuragického procesu. Svobodné probádání možných cest, kde lze objevit nové znalosti.
- Tvořit – volnost v tvorbě a její podpora širokým spektrem nástrojů – myšlenkové mapy aj.
- Spolupracovat – vybudovat prostředí, kde se může učit jeden od druhého.
- Propojit – navázat nové kontakty a zapojit další do společné práce.

⁵⁰ BLASCHKE, L. M. a HASE, S. *The Future of Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogies (Lecture Notes in Educational Technology)*, Berlin: Springer, 2016, s. 30. ISBN-13: 9783662515525.

⁵¹ Překlad z práce. BLASCHKE, L. M. a HASE, S. *The Future of Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogies (Lecture Notes in Educational Technology)*, Berlin: Springer, 2016, s. 30. ISBN-13: 9783662515525.

- Sdílet – cesta k obohacení se navzájem poznatky a zkušenostmi druhých.
- Reflektovat.⁵² – upevnit naučené a posunout se na vyšší úroveň poznání díky analýze a syntéze.

Obrázek 7: Prvky heutagogického procesu



Zdroj⁵³

⁵² BLASCHKE, L. M. a HASE, S. *The Future of Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogies (Lecture Notes in Educational Technology)*, Berlin: Springer, 2016, s. 31. ISBN-13: 9783662515525.

⁵³ Překlad z práce. BLASCHKE, L. M. a HASE, S. *The Future of Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogies (Lecture Notes in Educational Technology)*, Berlin: Springer, 2016, s. 31. ISBN-13: 9783662515525.

3. UČÍCÍ SE A VYUČUJÍCÍ V SEBEŘÍZENÉM PŘÍSTUPU

Z uvedeného Knowlesova konceptu a současných definicí je zřejmé, že se mění pohled a požadavky jak na učícího se jedince, tak vyučujícího. Beneš uvádí množné vlivy prosazení sebeorganizovaného učení: „*Koncepce sebeřízeného učení mění nároky na učícího se, na vyučující a vzdělávací organizace i na vzdělávací politiku.*“⁵⁴

3.1 Učící se

Knowlesovy předpoklady pro vzdělávání dospělých jsou již zmíněné – sebepojetí (self-concept), zkušenost (experience), připravenost se učit (readiness to learn), orientace na učení (orientation to learning), motivace k učení (motivation to learn) a potřeba učit se (the need to know).⁵⁵

Při sebeřízeném učení je od učícího se jedince vyžadováno nové spektrum schopností a dovedností. Beneš vyzdvihuje schopnost rozpoznávat vlastní edukační potřeby a cíle obdobně jako umět připravit, naplánovat, uskutečnit a vyhodnotit procesy vlastního učení. Posoudit, které edukační cíle chce a může jednotlivec dosáhnout sám a kdy využije organizované formy učení. Vědět jak udržovat potřebnou míru své koncentrace a motivace. Úspěšná realizace zmíněných požadavků vyžaduje znalost strategií učení, médií a technologií. Sebeřízené učení zvyšuje požadavky na osobní vlastnosti učícího se, ale i jeho autodidaktické dovednosti.⁵⁶

Podle Hladílků lze předpoklady úspěšného učení dospělých stanovit jako souhrn motivace, schopností, umění učit se a vůle. Zároveň umět racionálně využít volný čas a dodržovat vhodnou životosprávu. Ve svém výčtu nezbytných předpokladů zdárného učení se dospělých uvádí:

- Motivaci k učení.
- Způsobilost k učení.
- Umění učit se.

⁵⁴ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014, s. 80. ISBN 978-80-247-4824-5.

⁵⁵ KNOWLES, M. S. *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*, San Francisco: Jossey Bass, 1984, s. 12. ISBN 0875896219.

⁵⁶ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014, s. 80. ISBN 978-80-247-4824-5.

- Schopnost posoudit důležitost toho, co je třeba se naučit a umět si podle toho stanovit vlastní cíle.
- Obeznamenost s průběhem svého učení a s úrovní dosaženého pokroku.

Hladílek považuje za významnou především vůli. Volním jednáním jedinec záměrně a vědomě uspořádává svoji činnost, tak aby dosáhl stanovených cílů. Ukázněnost, vytrvalost a cílevědomost jsou ukázkou hlavních volných vlastností. Díky pevné vůli člověk překonává nejrůznější překážky a obtíže ve všech aktivitách vykonávaných v rámci svého osobního i pracovního života.⁵⁷

Knowles opakovaně vyzdvihuje nutnost osobní zralosti (maturity).⁵⁸ Zralostí je Hartlem a Hartlovou označována identifikace s vlastním já a porozumění svému názoru na svět. V rámci psychické zralosti, kterou jedinec získává v dospělosti. Jde o určitou úroveň duševních funkcí spojených s pokročilým rozumovým vývojem, jasnými názory a zájmy, sebejistotou, sebeúctou a emocionální stabilitou, nezávislostí v rozhodování a přebíráním odpovědnosti. Zralá osobnost se ve světě realizuje bez poškozování druhých.⁵⁹

Důležitým souborem schopností ovlivňující proces učení je kognitivní svébytnost zahrnující poznávání, učení se, zpracovávání informací či zacházení s chybným výkonem. Krykorková uvádí, že kognitivní svébytnost je utvářena metakognicí (jde o náhled na vlastní kognitivní procesy, který je dnes většinou psychologů vnímán jako součást definice inteligence⁶⁰) a autoregulací.⁶¹

Špatenková a Smékalová sumarizují podmínky pro úspěšné učení se v dospělosti jako souhrn podmíněnosti a především otevřenosti k učení jako takovému, zájmem, motivací a vůlí. Úspěšné učení je také ovlivněno duševními predispozicemi, včetně intelektu, a nezbytnými dovednostmi, jako je umění učit se a osvojení si pro sebe vhodného učebního stylu. Dalšími faktory jsou racionální organizování volného času a péče

⁵⁷ HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 148-149. ISBN 978-80-86723-75-4.

⁵⁸ KNOWLES, M. S. *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*, San Francisco: Jossey Bassm, 1984, s. 12. ISBN 0875896219.

⁵⁹ HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 708. ISBN 978-80-7367-686-5.

⁶⁰ STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s.502. ISBN 978-80-7367-638-4.

⁶¹ KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*. 2008, č. 2, s. 140-155. ISSN 2336-2189.

o sebe v podobě správné životosprávy a psychohygieny. Zdárné učení neovlivňují pouze osobní faktory, ale také životní a sociální kontext.⁶²

Během pozdních 70. let se ukázalo potřebné rozšířit výzkum sebeřízeného učení za hranici deskripce směrem k predikci a porovnání. Vznikly čtyři hlavní nástroje přispívající k porozumění připravenosti učícího se k sebeřízenému procesu. Jako první (1978) vznikla škála připravenosti pro sebeřízené učení „Self-Directed Learning Readiness Scale“ (SDLRS) a zásadně přispěla k robustnosti výzkumu sebeřízeného učení. Druhým (1986) nástrojem je inventář „Oddi Continuing Learning Inventory“, ve kterém jsou identifikovány tři základní dimenze učících se v sebeřízeném procesu – proaktivní versus reaktivní přístup, kognitivní otevřenost versus obrana a třetí dimenze sleduje jak si studenti učení užívají ze své podstaty, nebo mají jen malý zájem zapojit se. Třetím (1998) nástrojem je škála „Self-Directed Learning Perception Scale“ zkoumající jak studenti posuzují to, co jim v sebeřízeném procesu pomáhá. Posledním (2003) nástrojem je škála „Personal Responsibility Orientation to Self-Direction in Learning Scale“ (PRO-SDLS) založená na modelu osobní odpovědnosti „Personal Responsibility Orientation“ (PRO) představeném v roce 1991 Brockettem a Hiemstrou.⁶³

Existuje řada studií zabývajících se vlivem osobnosti učícího se na jeho přístup a výkon v sebeřízené učení. Výzkumníci pro tyto účely využívají osobnostní dotazníky. Například dotazníky pětifaktorového modelu osobnosti (NEO-PI-R), či jungovské typologie (MBTI, případně GPOP – Golden Profiler of Personality, který klasické jungovské osobnostní dimenze rozšiřuje o škálu napětí – uvolnění. U dotazníku GPOP bylo potvrzeno konceptuální překrývání dimenzí s pětifaktorovým modelem⁶⁴).

3.1.1 Cíle učení

V sebeřízeném učení má důležité místo definování cílů. Výukové cíle jsou podle Kosíkové sjednocujícím elementem a jednou z klíčových didaktických kategorií. Cíl učení má také významnou motivační funkci. Didaktika v nejobecnější rovině rozlišuje tři kategorie vzdělávacích cílů:

⁶² ŠPATENKOVÁ, N a L. SMÉKALOVÁ. Předpoklady úspěšného učení se v dospělosti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2015, roč. 5, č. 2, s. 10. ISSN 1804-526X. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201505028>

⁶³ HIEMSTRA, R. More Than Three Decades of Self-Directed Learning: From Whence Have We Come? *Adult Learning*. 2003, roč. 14, č. 4, s. 6. DOI: <https://doi.org/10.1177/104515950301400402>

⁶⁴ WAGNEROVÁ, I. Dotazník typologie osobnosti – GPOP. *E-psychologie*. 2011, roč. 5, č. 1, s. 83. ISSN 1802-8853.

- Kognitivní (vzdělávací) – osvojování znalostí, vědomostí a fakt.
- Formativní (postojové) – vztahují se k emocionální oblasti, osvojování postojů a hodnotové orientace.
- Instrumentální (výcvikové) – rozvoj aplikačních dovedností, způsobilost řešit problémové situace ale také tvořivé myšlení.⁶⁵

Merriam uvádí, že v rámci sebeřízeného učení lze hlavní cíle dělit na tři základní skupiny:

- Rozšířit sebeřídící schopnost dospělých v jejich učení – tyto cíle vychází především z humanistického konceptu, pro který je osobní růst, osobní autonomie a svobodná vůle cílem vzdělávání dospělých.
- Rozvíjet transformativní učení jako centrální prvek sebeřízeného učení – jde o využití spojení procesu a reflexe k usilování o smysl.
- Podněcovat emancipační učení (emancipatory learning) a sociální činnost jako integrální část sebeřízeného učení.⁶⁶

Výukové cíle dospělých musí, podle Zormanové, být:

- Komplexní – aby mohlo dojít ke změnám ve všech oblastech – kognitivní, afektivní a psychomotorické.
- Konzistentní – propojenost nižších a vyšších cílů.
- Kontrolovatelné – cíl má kontrolovatelné atributy.
- Přiměřené – jsou v souladu s výukou, možnostmi a úrovní učícího se.
- Jednoznačné – jasně a konkrétně popsané.⁶⁷

3.1.2 Taxonomie cílů

Pravděpodobně nejznámější a nejdiskutovanější systém klasifikace cílů je Bloomova taxonomie z roku 1956. Tvoří ji šest kategorií cílů. K popisu těchto kategorií se použí-

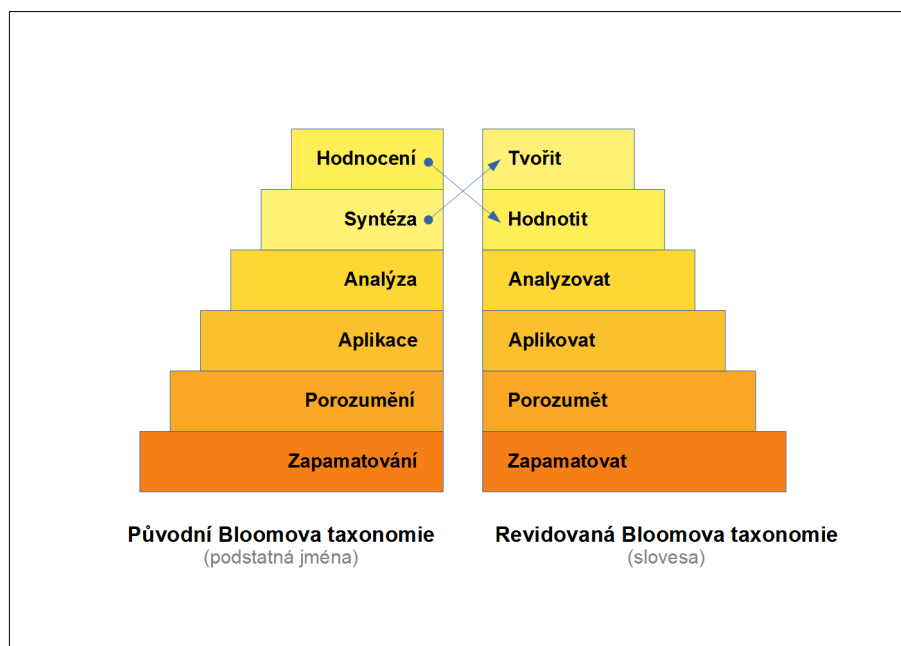
⁶⁵ KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, s. 25-26, 62. ISBN 978-80-247-2433-1.

⁶⁶ MERRIAM, S. B., R. S. CAFFARELLA a L. M. BAUMGARTNER. *Learning in adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. 2007, s. 107-109. ISBN-13: 978-0-7879-7588-3.

⁶⁷ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 111. ISBN 978-80-271-0051-4.

vají podstatná jména. Od nižších kognitivních cílů k vyšším – nejnižší je znalost, následuje pochopení, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení. Posloupnost je kumulativní, další kategorie cílů v sobě zahrnuje předešlé. Jde o jednodimenzionální model, inspirovaný behaviorismem.⁶⁸

Obrázek 8: Původní a revidovaná Bloomova taxonomie



Zdroj⁶⁹

V roce 2001 Anderson a kol. publikují revidovanou Bloomovu taxonomii (dále RBT). Hlavní změnou je transformace na dvojdimenzionální model – jedna dimenze je zaměřená na kognitivní procesy a druhá dimenze je znalostní. S orientací na procesy došlo také ke změně označení jednotlivých úrovní. V původní Bloomově taxonomii jednotlivé úrovně vyjadřují stav a k jejich označení se používá podstatné jméno, v revidované verzi jsou dimenze kognitivních procesů značeny slovesy vyjadřujícími činnost. Také dochází ke změně nejvyšších kategorií cílů. V původní verzi jsou na špičce pyramidy syntéza a hodnocení, kdežto v nové verzi zde najdeme hodnotit a tvořit. Dimenze kognitivních procesů zachovává stejný počet úrovní jako původní verze, tedy šest. Nově

⁶⁸ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 55. ISBN 978-80-247-4748-4.

⁶⁹ Autor práce, 2020

přidaná dimenze znalostí je strukturována na kategorie – znalost faktů, znalost konceptů (pojmy), procedurální znalost (postupy) a metakognitivní znalost.⁷⁰

Uspořádání prvků dimenze znalostí do čtyř kategorií RBT (Anderson a kol. uvádí také příklady příslušných znalostí):

- A) Znalost faktů – základní elementy, které student musí znát.
 - a) Znalost terminologie.
 - b) Znalost specifických detailů a elementů.
- B) Konceptní znalost – vztah mezi základními elementy v rámci větší struktury což umožňuje jejich společné fungování.
 - a) Znalost klasifikací a kategorizací.
 - b) Znalost principů a generalizací.
 - c) Znalost teorií, modelů a struktur.
- C) Procedurální znalost – jak něco dělat, metody dotazování a kritéria používání dovedností, algoritmů, technik a metod.
 - a) Znalost specifických dovedností a postupů.
 - b) Znalost specifických technik a metod.
 - c) Znalost kritérií pro určení, kdy aplikovat vhodný postup.
- D) Metakognitivní znalost – znalost kognice obecně, stejně jako povědomí a znalost vlastního poznání.
 - a) Strategická znalost.
 - b) Znalost kognitivních úkolů, včetně vhodných znalosti kontextu a podmínek.
 - c) Sebepoznání.⁷¹

Devatenáct kognitivních procesů je seskupeno do šesti dimenzí RBT (autoři uvádí i alternativní pojmenování a příklady):

- 1 Zapamatovat – vybavovat si relevantní znalosti z dlouhodobé paměti.

1.1 Ropoznávání

⁷⁰ VÁVRA, J. Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? [online]. © 05. 05. 2011 [cit. 2020-05-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>

⁷¹ ANDERSON, L. W. a kol. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001, s. 46. ISBN: 9780801319037.

- 1.2 Vybavování
- 2 Porozumět – vytvářet význam na základě získaných informací z ústní, psané, nebo grafické komunikace.
 - 2.1 Interpretování
 - 2.2 Dokládání příkladu
 - 2.3 Klasifikování
 - 2.4 Sumarizování
 - 2.5 Odvozování
 - 2.6 Porovnávání
 - 2.7 Vysvětlování
- 3 Aplikovat – uskutečnit, nebo použít postup k dané situaci
 - 3.1 Vykonávání
 - 3.2 Implementování
- 4 Analyzovat – rozložit celek na jeho základní části a odvodit v jakém vztahu jsou části k sobě i k celku.
 - 4.1 Rozlišování
 - 4.2 Uspořádávání
 - 4.3 Přisuzování
- 5 Hodnotit – posuzovat na základě kritérií a standardů.
 - 5.1 Kontrolování
 - 5.2 Kritizování
- 6 Tvořit – sestavit prvky do koherentní formy, nebo funkčního celku či reorganizovat elementy do nových struktur.
 - 6.1 Předpokládání (generating, hypothesizing)
 - 6.2 Plánování
 - 6.3 Vytváření (producing, constructing)⁷²

⁷² ANDERSON, L. W. a kol. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001, s. 67-68. ISBN: 9780801319037.

Přechod k dvoudimenzionálnímu modelu umožňuje reflexi obsahové a procesní roviny do podoby taxonomické tabulky, hlavního analytického nástroje RBT. Tabulku mohou vyučující použít jak na přípravu edukačních programů, volbu přiměřených výukových prostředků, tak na hodnocení i analýzy výuky.⁷³

Tabulka 1: Taxonomická tabulka RBT

Dimenze znalostí ▼	Dimenze kognitivních procesů ►					
	1. Zapamatovat	2. Porozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalost						
◀ Kognitivní úroveň I ▶			◀ Kognitivní úroveň II ▶			

Zdroj⁷⁴

Revidovaná Bloomova taxonomie přinesla popis kognitivních procesů pomocí sloves. Jejich seznamy jsou frekventovaným nástrojem na práci s měřitelnými výsledky učení studentů. Stanny udělala analýzu třiceti seznamů sloves pro práci s RBT. Zajímalo ji nakolik důsledně jsou slovesa používána pro popis učení na různých úrovních RBT, zda existuje jednoznačné doporučení, která slovesa odpovídají specifickým úrovním kognitivních dovedností a jak velká shoda používání sloves je. Ve zmíněných třiceti seznamech bylo celkem 788 sloves. Jen 54,5% sloves se objevilo pouze v jedné kategorii. Zbýlých 45,5% se objevovalo ve dvou až šesti kategoriích. Stanny na závěr práce konstatuje, že lidé nepoužívají slova stejným způsobem, RBT je užitečným, ale neúplným nástrojem pro formulaci cílů učení.⁷⁵

⁷³ HANUS, M. a M. MARADA, Mapové dovednosti v českých a zahraničních kurikulárních dokumentech. *Geografie*. 2013, roč. 118, č. 2, s. 162. ISSN 2571-421X.

⁷⁴ Příklad z práce. ANDERSON, L. W. a kol. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001, s. 28. ISBN: 9780801319037.

⁷⁵ STANNY C. J. Reevaluating Bloom's Taxonomy: What Measurable Verbs Can and Cannot Say about Student Learning. *Education Sciences*. 2016, roč. 6, č. 4, s. 2-12. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/educsci6040037>

Existuje celá řada taxonomií cílů. Zormanová na porovnání uvádí Niemierkovu taxonomii kognitivních cílů a taxonomii afektivních cílů, Krathwohlovu taxonomii afektivních cílů a Daveovu taxonomii psychomotorických cílů.⁷⁶

3.2 Vyučující

Požadavky na vyučujícího bývají nejčastěji formulovány odkazem na některou z rolí ze současné škály profesí andragoga a na ně navazujících kompetencí. Z definicí sebeřízeného učení plyne, že nároky na andragogického profesionála odpovědného za sebeřízené učení přesahují pouhý výčet kompetencí.

Proměny role andragoga si všímá Beneš. Vyučující se stává poradcem, umožňuje učení a vytváří prostředí podporující učení.⁷⁷ Knowlese nahlížel na vyučujícího nejčastěji jako na facilitátora, poradce či konzultanta. Tyto zmíněné role patří dle Vetešky do spektra tradičních profesí andragoga.⁷⁸

Facilitace je podle Palána proces zjednodušení, ulehčení a usměrňování vnějších i vnitřních podmínek pro nejvhodnější průběh edukačního procesu, ale i usměrňování psychických procesů jako je výkonnost, motivace apod.⁷⁹

Medlíková popisuje facilitátora jako odborníka na procesy, který s klienty spolupracuje na způsobech řešení obtížných záležitostí. Využívá diskusi, řízené otázky a interaktivní techniky. Předpokladem pro úspěch facilitace je vzájemná komunikace účastníků a skutečný zájem na dosažení výsledku. Jde o typický přístup pro firemní procesy.

Facilitátor neradí jak by bylo možné postupovat při řešení zadání. Jeho úloha je pomáhat klientům soustředit se a sledovat stanovený cíl a v reálném čase nalézt finální řešení. Odpovědnost facilitátora je, že výsledek bude dosažen. Tento přístup se využívá pro práci se skupinou.⁸⁰

⁷⁶ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 109-111. ISBN 978-80-271-0051-4.

⁷⁷ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014, s. 80. ISBN 978-80-247-4824-5.

⁷⁸ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 186-188. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁷⁹ PALÁN, Z.. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, s. 97. ISBN 80-86723-03-8.

⁸⁰ MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti, manuál úspěšného lektora*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2013, s. 14. ISBN 978-80-247-4336-3.

Knowlesova definice sebeřízeného učení odkazuje na nutnost sebeaktualizace, sebe-rozvoje a sebereflexe učícího jedince. Jako příslušnou andragogickou roli pro tyto oblasti rozvoje a práce na sobě uvádí Zormanová roli kouče. Koučink je metodou poradenství, kdy dochází k hledání individuálního a pro klienta nejvhodnějšího řešení. Obdobně jako u facilitátora ani kouč neradí a nedoporučuje řešení. Dalším zaměřením koučinku je motivovat klienta k seberozvoji v oblasti klientova zájmu, případně ke kariérenímu růstu.⁸¹

Rosinski přirovnává kouče k facilitátorům, ani oni neradí klientům a neříkají jim co mají dělat. Podmínkou koučinku je ochota a odvaha klienta prozkoumat oblast v které chce dosáhnout progresu, ale i pohled sebe samotného z nových perspektiv. Klient musí být ochoten vystoupit ze své komfortní zóny, odložit své zažité stereotypy a vyzkoušet nové cesty k dosažení cíle. V takovém případě může, díky využití transformačního potenciálu, dojít k rychlé změně.⁸²

Poslední ze zmíněných rolí vyučujícího v sebeřízeném vzdělávání, poradce a konzultanta Medlíková charakterizuje jako odborníka na příslušnou věc, na které chce klient pracovat. Může odpovídat na dotazy k tématu, vysvětlovat, doporučovat změny, poskytovat návody pro postup a uvádět příklady z oboru (best practice). Jde o odborníka s praktickými zkušenostmi v oboru, jehož vzdělání nehraje roli. Podstatná je praktická zkušenost v oblasti klientova reálného problému.⁸³

Veteška blíže specifikuje vzdělávacího poradce pro dospělé, jeho práce navazuje na určené vzdělávací potřeby. Tento typ poradenství bývá navázán na profesní a firemní vzdělávání. Vzdělávací poradce nabízí vzdělávací formy a metody efektivní daném čase a prostředí a odpovídající typu, charakteru a zájmu klienta.⁸⁴

3.2.1 Kompetence vyučujícího

Zormanová se pokouší sjednotit dělení kompetencí vyučujícího a předkládá jejich zobecněné dělení do kategorií kompetencí:

⁸¹ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 81. ISBN 978-80-271-0051-4.

⁸² ROSINSKI, P. In SVOBODOVÁ, D. *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2015, s. 27. ISBN 978-80-247-5092-7.

⁸³ MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti, manuál úspěšného lektora*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2013, s. 12. ISBN 978-80-247-4336-3.

⁸⁴ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 187. ISBN 978-80-262-1026-9.

1. Odborně předmětové kompetence – systematické znalosti z oboru, včetně aplikace v praxi.
2. Obecně pedagogické kompetence – schopnost rozvoje individuálních kvalit učících se, schopnost rozumět procesům a podmínkám výuky a být schopen zajistit vzájemný respekt.
3. Didaktická a psychodidaktická kompetence – disponovat širokým metodickým repertoárem pro výuku, rozumět tvorbě vzdělávacích programů a efektivně umět používat IT technologie ve výukových programech.
4. Diagnostická a intervenční kompetence – znát nástroje pedagogické diagnostiky a jejich aplikaci ve výuce. Být schopen reagovat na vzdělávací zájmy a potřeby učících se a rovněž umět s nimi aktivně pracovat.
5. Sociální psychosociální a komunikativní kompetence – orientovat se v prostředcích pedagogické diagnostiky a být schopen je používat ve výuce. Vést účinnou pedagogickou komunikaci a navozovat pozitivní klima.
6. Manažerská a normativní kompetence – orientovat se v zákonech vztahujících se k výkonu andragogické profese a vzdělávací politice. Mít organizační schopnosti, umět vést studenty a výuku.
7. Profesně a osobnostně kultivující kompetence – dodržovat profesní etiku a disponovat všeobecným rozhledem. Být schopen sebereflexe a spolupráce s kolegy.⁸⁵

Obdobné definování, vymezení a roztřídění kompetencí pedagogického pracovníka uvádí Vašutová:

1. Kompetence oborově předmětová.
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická.
3. Kompetence obecně pedagogická.
4. Kompetence diagnostická a intervenční.
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní.
6. Kompetence manažerská a normativní.
7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující.⁸⁶

⁸⁵ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 80. ISBN 978-80-271-0051-4.

3.2.2 Kompetenční rámec pohledem praktiků

Cílený pohled na klíčové kompetence facilitátorů vzdělávání dospělých v Evropě přináší projekt Qualified to Teach – QF2TEACH koordinovaný německým institutem pro vzdělávání dospělých – Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE) ve spolupráci se sedmi evropskými univerzitami. Přichází s koncepcí nadnárodního kvalifikačního rámce. Výzkumnou skupinou bylo dvě stě devět expertů z osmi evropských zemí – Švýcarsko, Německo, Itálie, Holandsko, Polsko, Rumunsko, Švédsko a Velká Británie. Hlavní částí tvořili zkušení pedagogové z různých oborů vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání (109; 52,2%). Zbytek byli další odborníci z řad vedoucích pracovníků (44; 21%) a manažerů zařízení dalšího vzdělávání dospělých, vědci (26; 12,4%), zástupci sdružení (14; 6,7%), státní správy a politici (16; 7,7%).⁸⁷

Koncepce kvalifikačního rámce pro facilitátory učení dospělých je strukturována do tří oblastí kompetencí. Tyto tři oblasti byly zvoleny podle známého, tzv. „Herbartova didaktického trojúhelníku⁸⁸“, prostoru, kde probíhá didaktická transformace. Tento trojúhelník popisuje vztah tří hlavních prvků, které musí být během edukačního procesu propojeny:⁸⁹

- učící se
- facilitátor učení
- předmět výuky – učivo

Uvedené tři prvky edukačního procesu posloužily k rozdělení kompetencí do tří odpovídajících oblastí:

1. Pomoc pro učícího se (základní kompetence týkající se žáka).
2. Osobní rozvoj a rozvoj „profesionálního já“ (hlavní kompetence související s facilitátory učení).
3. Obsah a didaktika (předmětové základní kompetence).

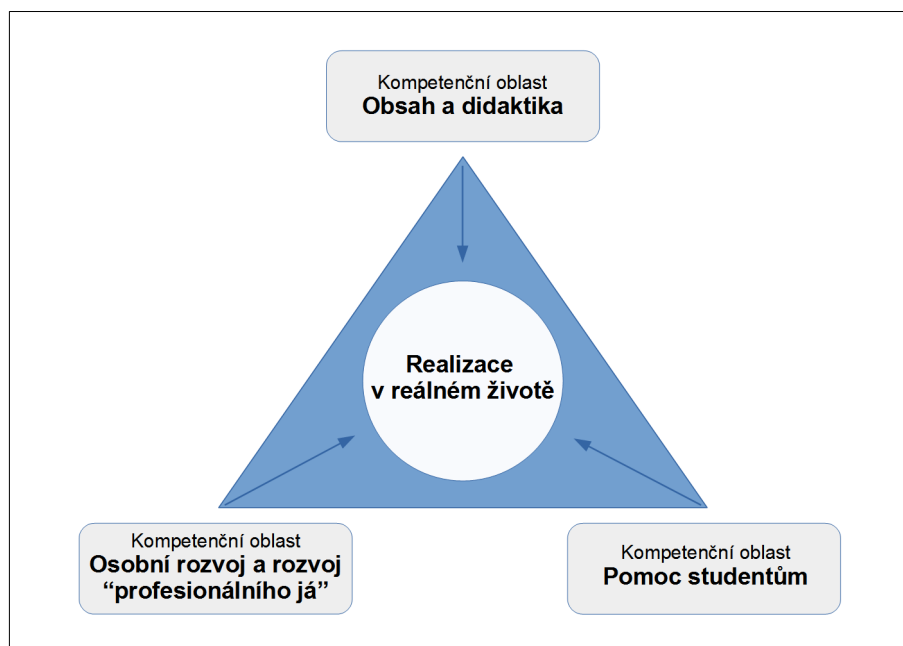
⁸⁶ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 54. ISBN 80-7315-082-4.

⁸⁷ BERNHARDSSON, N. a S. LATTKE. *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe*. © 2009, s. 35. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: https://asemllhub.org/wp-content/uploads/attachments/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf

⁸⁸ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2007, s. 112. ISBN 978-80-247-1821-7.

⁸⁹ BERNHARDSSON, N. a S. LATTKE. *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe*. © 2009, s. 50-51. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: https://asemllhub.org/wp-content/uploads/attachments/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf

Obrázek 9: Tři oblasti kompetencí facilitátora



Zdroj⁹⁰

Didaktický trojúhelník je zde považován za analytickou kategorii. Ve skutečném životě je úkolem zprostředkovatelů učení realizovat a kombinovat všechny tři oblasti kompetencí v jejich společenském a pracovním kontextu, například učitel, školitel, kouč a poradce.

V uvedeném modelu jsou dle uvedených oblastí kompetence rozděleny takto:⁹¹

1. Kompetenční oblast - pomoc studentům:

- Povzbuzovat a motivovat k učení.
- Podpora učení.
- Péče o studenta.
- Vedení skupiny.

⁹⁰ Překlad z práce. BERNHARDSSON, N. a S. LATTKE. *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe*. © 2009, s. 51. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: https://asemlllhub.org/wp-content/uploads/attachments/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf

⁹¹ BERNHARDSSON, N. a S. LATTKE. *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe*. © 2009, s. 52. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: https://asemlllhub.org/wp-content/uploads/attachments/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf

2. Kompetenční oblast - osobní rozvoj a rozvoj „profesionálního já“:

- Osobní kompetence.
- Profesionální vývoj.

3. Kompetenční oblast - obsah a didaktika:

- Odbornost v předmětu, který se vyučuje, a v didaktice.
- Uspořádání učení.
- Analýza procesů učení.

Jak již bylo zmíněno, jde o analytické kategorie, podstatná je schopnost facilitátora učení realizovat kompetence v různých kontextech reálného života.

Projekt Qualified to Teach takto sestaveným kvalifikačním rámcem klíčových kompetencí následuje společný Evropský rámec kvalifikací (The Europeans Qualification Framework for Lifelong Learning – EQF) a strukturovaně rozpracovává soubor klíčových kompetencí pro kvalifikační úroveň 5. a 6. zmíněného Evropského rámce kvalifikací.⁹²

Kolbová, Jin a Songová z Pensylvánské státní univerzity zveřejnili v roce 2008 studii „Rozvoj rámce kompetencí facilitátora: Poučení z terénu“. V osmi fázích sběrů dat předložili několika skupinám praktikujících facilitátorů dotazník se seznamem kompetencí. Tento seznam se během realizace jednotlivých fází aktualizoval a zpřesňoval. Jako výchozí bod byl použit seznam jedenácti kompetencí ze studie Kolbové a Rothwella z roku 2002. Konečná podoba dotazníku obsahovala postupně revidovaný seznam dvaceti tří kompetencí facilitátora. Výsledkem studie je osm nejdůležitějších kompetencí facilitátora učení malých skupin:⁹³

- Aktivně naslouchá.
- Zvládá rušivé jedince, jejichž chování škodí skupině.
- Věnuje a udržuje pozornost řeči těla a neverbální komunikaci mezi členy skupiny.
- Kompetentně a dovedně používá otázky.
- Pomáhá skupině vyjasnit její účel a stanovit základní pravidla.

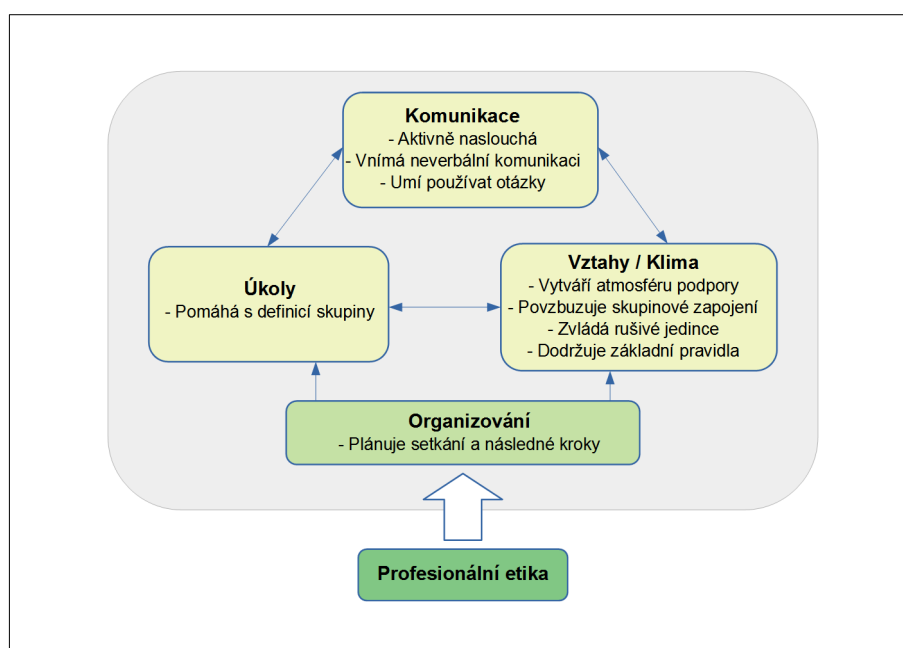
⁹² BERNHARDSSON, N. a S. LATTKE. *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe*. © 2009, s. 104-112.. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: https://asemllhub.org/wp-content/uploads/attachments/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf

⁹³ KOLB, J. A., J. SUNGMI a J SONG. *Developing a Framework of Facilitator Competencies: Lessons from the Field*. © 2008, s. 6. [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED501657>

- Dodržuje základní pravidla.
- Vytváří klima, které podporuje interakci a diskusi.
- Povzbuzuje skupinové zapojení.

Těchto osm kompetencí je rozděleno do tří skupin. Nejdůležitější kompetence jsou v kategorii komunikace a zbylé v kategorii úkolů a v kategorii vztahů / klimatu ve skupině studentů. Vztahy mezi těmito skupinami kompetencí zachycuje následující obrázek:

Obrázek 10: Kompetence facilitátora



Zdroj⁹⁴

3.2.3 Sebereflektivní kompetence

Tomšíková, Smékalová a Slavík se ve své empirické studii poukazují na nezbytnost sebereflexe jako nutné součásti profesní identity pedagogického pracovníka. Vzhledem k tomu, že současné nároky na vyučujícího vyžadují získávání a rozvíjení profesních kompetencí během celého profesního života, lze sebereflektivní kompetenci považovat

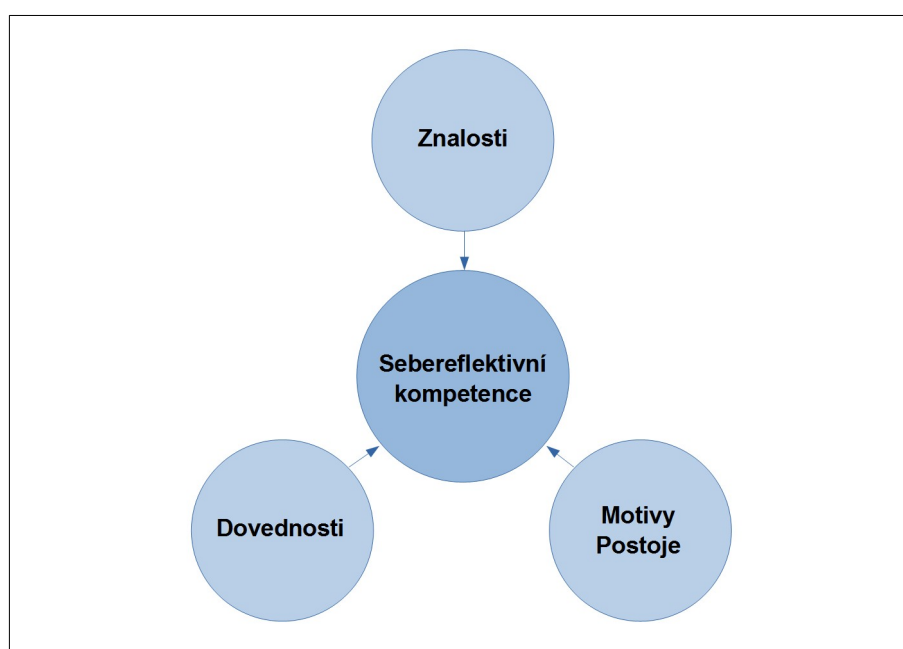
⁹⁴ Příklad z práce. KOLB, J. A., J. SUNGMI a J SONG. *Developing a Framework of Facilitator Competencies: Lessons from the Field*. © 2008, s. 6. [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED501657>

za dominantní a zastřešující zbylé profesní kompetence. Ve své studii vychází z již, uvedeného modelu členění kompetencí do sedmi kategorií.⁹⁵

Sebereflexi lze definovat jako proces, díky kterému u jednotlivce probíhá percepce, posuzování a korekce jeho chování. Jde o aktivní přístup, ne jen automatické reakce na sociální okolí.⁹⁶ Pojem sebereflexe má blízko k pojmu metakognice se kterým bývá ztotožňován.⁹⁷ V odborné literatuře je dnes sebereflexe vnímána jako podřízený základní mechanismus metakognitivních strategií.⁹⁸

Strukturu seberefektivní kompetence předkládá Janišová a Křivánek:

Obrázek 11: Pojetí seberefektivní kompetence



Zdroj⁹⁹

⁹⁵ TOMŠÍKOVÁ, K., L. SMÉKALOVÁ a M. SLAVÍK. Reflexe a sebereflexe v oblasti kompetencí: komparativní pohled vysokoškolských učitelů a jejich studentů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. roč. 4, č. 3, s. 42–45. ISSN 1804-526X.

⁹⁶ HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 515. ISBN 978-80-7367-686-5.

⁹⁷ ŘÍČAN, J. *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich využití v moderní pedagogické praxi*. Most: Hněvín, 2016, s. 16. ISBN 978-80-86654-39-3.

⁹⁸ LOKAJÍČKOVÁ, V. Metakognice: vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*. 2014, roč. 64, č. 3, s. 294. ISSN 2336-2189.

⁹⁹ JANIŠOVÁ, D. a M. KŘIVÁNEK. *Velká kniha o řízení firmy: praktické postupy pro úspěšný rozvoj*. Praha: Grada Publishing 2013, s. 189. ISBN 978-80-247-4337-0.

Pro uvedenou koncepci sebereflektivní kompetence platí, že:

- **Znalosti** vyučujícího by měly obsáhnout sebereflektivní techniky spolu s principy psychohygieny a vyučující by si také měl být vědom úrovně svých profesních kompetencí.
- **Dovednosti** jsou vztaženy na uvedenou oblast znalostí. Vzdělavatel by je měl umět aplikovat v praxi. Zároveň by měl být schopen je průběžně monitorovat a zkoumat včetně retrospekce a analýzy.
- **Motivy a postoje** jsou oblastí zahrnující také přesvědčení o důležitosti sebereflexe pro sociální a osobnostní profesionální rozvoj včetně zjišťování vhodných nástrojů pro tento rozvoj.¹⁰⁰

Sebereflektivní kompetence v sobě obsahuje dva aspekty, které jsou objektem analýz sebereflektivní činnosti – aspekt osobnosti vyučujícího a aspekt jeho zkušenosti. Z uvedeného vyplývá, že sebereflektivní kompetence má v určitém ohledu povahu meta-kompetence, tedy kompetence umožňující realizaci dalších kompetencí.¹⁰¹

Výsledek studie Tomšíkové a kolektivu poukazuje na fakt, že vyučující hodnotí sami svoje schopnosti ve většině kompetencí velmi vysoko s tendencí k přeceňování se. Vyplývá to z komparace sebehodnocení pedagogů s hodnoceními studentů, kdy se objevují výrazné rozdíly hodnocení. Autoři studie doporučují častější a kontinuálnější využívání různých sebereflektivních technik a s jejich pomocí dosáhnout objektivnějšího náhledu na svoji profesní identitu. Jako příklad techniky uvádí sebeevaluace edukačního působení vyučujícího, umožňující vyjádření jeho dílčích schopností pomocí položek dotazníku a určení úrovně těchto položek škálou dotazníku.¹⁰²

Z předložených přehledů kompetencí je zřejmé, že prioritizovaná skupina kompetencí facilitátora ve vzdělávání dospělých souvisí především se schopností kvalitně komunikovat, s aktivním nasloucháním a vnímáním nálad učícího se jednotlivce nebo skupiny.

¹⁰⁰ TOMŠÍKOVÁ, K., L. SMÉKALOVÁ a M. SLAVÍK. Reflexe a sebereflexe v oblasti kompetencí: komparativní pohled vysokoškolských učitelů a jejich studentů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. roč. 4, č. 3, s. 47-48. ISSN 1804-526X

¹⁰¹ JAKUBÍKOVÁ, D. *Strategický marketing: strategie a trendy*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, , 2013, s. 111. ISBN 978-80-247-4670-8.

¹⁰² TOMŠÍKOVÁ, K., L. SMÉKALOVÁ a M. SLAVÍK. Reflexe a sebereflexe v oblasti kompetencí: komparativní pohled vysokoškolských učitelů a jejich studentů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. roč. 4, č. 3, s. 54-55. ISSN 1804-526X

To odpovídá aktuálnímu posunu pojetí výukového procesu směrem ke komunikační koncepci a interaktivnímu přístupu v práci lektora.¹⁰³ Další soubor kompetencí souvisí s efektivní prací s učícím se jedincem nebo skupinou a udržením jejich pozitivní orientace, tvůrčí atmosféry a soustředění na cíl, snažením se a s udržením motivace. Důležité jsou také kompetence zrcadlící profesní kvalitu vyučujícího, jeho profesionalitu. Soubor profesních kompetencí by ideálně měla korunovat sebereflektivní kompetence, bez které prakticky není možný další profesní rozvoj. Kompetence lze vyhodnocovat, pracovat s pořadím a prioritami jednotlivých kompetencí. V konečném důsledku jde ale o jejich synergické působení a především schopnost vyučujícího uplatňovat kompetence v reálných situacích.

¹⁰³ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, s. 228. ISBN 978-80-7357-581-6.

4. HEUTAGOGIKA

Pojem heutagogika je spojením řeckých slov heurista – objevovat a ago – vést. Termín symbolicky zrcadlí evoluci od pedagogiky, přes andragogiku k heutagogice.

Šerák heutagogiku zařazuje do do nově se objevujících teorií a koncepcí ve vzdělávání spolu s konektivismem a kybergogikou.¹⁰⁴

Pilný o heutagogice hovoří jako o pojetí personalizovaného učení, které ve svém základu staví na separaci procesu osvojování znalostí a dovedností od samotného procesu učení. Znalosti a dovednosti lze získat a následně zopakovat. Samotný proces učení ale nelze takto snadno předat a reprodukovat. Proces učení je integrovaná zkušenost vzešlá ze syntézy změny v chování, pochopení a znalostí dohromady se stávajícím osobnostním souhrnem a schématem jedince – jeho chováním, motivací, postoji a hodnotami. Rozdílnost a benefit tohoto přístupu vynikne v situacích, kde pro úspěch nestačí pouhé reprodukování naučených dovedností a znalostí, ale je nutné vypořádat se s zcela novými okolnostmi a naučené se úspěšně aplikovat.¹⁰⁵

Dle Pilného heutagogika staví na následujících několika principech:

- Potřeba vytvoření pružného kurikula schopného reagovat na změny během učení.
- Akceptace teze oddělenosti a oddělitelnosti procesů učení i získávání znalostí a dovedností.
- Maximalizace začlenění učícího se do edukačního procesu.
- Učící může ovlivnit edukační proces.
- Učící je zapojen do diagnostiky procesu učení a evaluace dosažených cílů, na jejichž tvorbě se spolupodílí.
- Kooperace mezi učícím se a vyučujícím.
- Učící se je veden – koučován s ohledem na jeho individuální požadavky a potřeby.¹⁰⁶

¹⁰⁴ ŠERÁK, M. *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012, s. 195. ISBN 978-80-904531-3-5.

¹⁰⁵ PILNÝ, I. *Máte na víc! Probud'te svůj mozek*. Brno: BizBooks, 2013, s. 79. ISBN 978-80-265-0065-0.

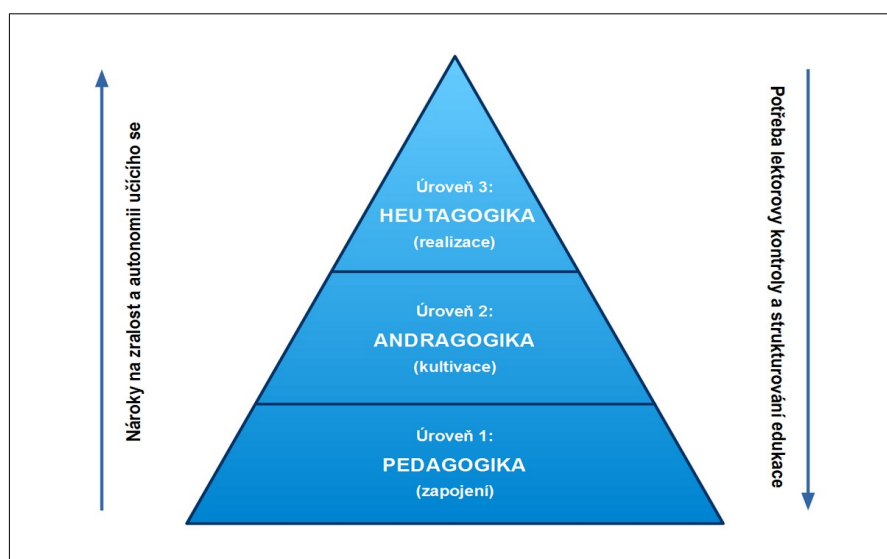
¹⁰⁶ Tamtéž, s. 80..

Základní koncept heutagogiky byl představen v textu s názvem „Od andragogiky k heutagogice“ publikované v roce 2000 australskými psychology Hasem a Kenyonem.¹⁰⁷

Hase a Kenyon ve své eseji objasňují proč je nutné udělat další vývojový krok ve vzdělávání dospělých. Knowlesovo pojetí andragogiky bylo významným vymezením vůči pedagogice a jasně odděluje vzdělávání dospělých. Náš svět se ale stále vyvíjí. Informace jsou dnes snadno dostupné a změny jsou tak rychlé, že se tradiční vzdělávací metody stávají zcela neadekvátními, nevyhovují současným požadavkům a nereflktují nové poznatky například neurověd o učení. Heutagogika je připravená na budoucnost, kdy umět se učit bude základní dovedností.¹⁰⁸

Heutagogika je zde chápána jako nadstavba či pokračování andragogiky. Blaschke vývoj od pedagogiky k andragogice a následně k heutagogice zobrazuje následující pyramidou. Od pedagogiky k heutagogice stoupá vyžadovaná zralost a autonomie učícího se jedince. Směrem od heutagogiky k pedagogice stoupá požadavek míry kontroly a strukturování edukace lektorem.

Obrázek 12: Od pedagogiky přes andragogiku k heutagogice



Zdroj¹⁰⁹

¹⁰⁷ BARTON, M. *Co je heutagogika?* [online]. © 8. 10. 2012 [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/vzdelavani-a-seberozvoj/co-je-heutagogika/>

¹⁰⁸ HASE, S. a KENYON, C. *From andragogy to heutagogy* [online]. © 2000 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://webarchive.nla.gov.au/awa/20010220130000/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>

¹⁰⁹ Překlad z práce. BLASCHKE, L. M. *Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning*. *International Review of Research in Open and Distance*

Blaschke následně detailněji popisuje v čem spočívá vývojový krok od andragogiky k heutagogice. Heutagogika rozšiřuje andragogický přístup a proto ji lze chápat jako kontinuum andragogiky. V andragogice vyučující navrhuje všechny parametry procesu na základě potřeb studenta. V rámci na studenta orientované heutagogiky je definování parametrů procesu edukace na frekventantovi.

Tabulka 2: Heutagogika jako kontinuum andragogiky

Andragogika (sebeřízené)	Směr vývoje	Heutagogika (sebeurčující)
Učení s jednoduchým cyklem	▶	Učení s dvojitým cyklem
Rozvoj kompetencí (competency)	▶	Rozvoj schopností (capability)
Lineární design a přístup k učení	▶	Nelineární přístup k designu a učení
Řízené lektorem – studentem	▶	Řízené studentem
Učí studenty se učit obsah	▶	Učí studenty porozumět jak se učí

Zdroj¹¹⁰

Hase a Kenyon heutagogiku vymezují jako sebeurčující učení. Nechápu to jako odklon od Knowlesovy andragogiky a sebeřízeného učení, ale rozšíření, které původní koncepty zahrnuje.

Heutagogika byla původně vytvořena s ohledem na distanční vzdělávání a tak je pro ni přirozené zapojovat do didaktického procesu moderní informační a komunikační technologie, jako je web 2.0 a sociální sítě.¹¹¹

Beneš považuje heutagogiku za poslední evoluci směru sebeřízeného učení, přestože mnohé teze heutagogiky nejsou nijak nové. Vyučující spíše provází procesem učení, je facilitátorem a koučem. Učící se je zapojen do vyhledávání zdrojů, diskuse nad předmětem učení a navazujícími tématy. Funkčnost koncepce heutagogiky dle Beneše čeká na své prověření, hlavně pro jakou oblast témat a obsahů je tento přístup vhodný a jaké nároky klade na učícího se jedince.¹¹²

Learning. 2012, roč. 12, č. 1, s. 60. ISSN: 1492-3831.

¹¹⁰ Překlad z práce. BLASCHKE, L. M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2012, roč. 12, č. 1, s. 61. ISSN: 1492-3831.

¹¹¹ BARTON, M. *Co je heutagogika?* [online]. © 8. 10. 2012 [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/vzdelavani-a-seberozvoj/co-je-heutagogika/>

¹¹² BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014, s. 81-82. ISBN 978-80-247-4824-5.

4.1 Heutagogická experimentální konference

V roce 2013 v Praze proběhla experimentální konference „Welcome Heutagogy! - rozvojové safari“, která měla za cíl přiblížit koncept heutagogiky. Tohoto experimentu se účastnilo osmdesát participantů – frekventantů a čtrnáct lektorů. Program byl rozdělen na dvě části – dopolední složenou z klasických přednášek zabývajících se heutagogickým přístupem, hosté byli odborníci v oblasti heutagogiky: S. Hase – jeden ze zakladatelů tohoto přístupu, L. Blashkeová a L. Suarez. Odpoledne byla druhá, zážitková část. Prostor konference byl rozčleněn do tří zón – sdílení, klidu a samostudia. Předem vyhrazený čas byl čtyři hodiny, kdy mohli účastníci svobodně využívat prostor konference.

Byla stanovena tato základní pravidla:

- Účastníci jsou sami zodpovědní za svoje volby.
- Sami hospodaří s vymezeným časem.
- Mohou aktivně přetvářet program a poptávat téma, která nejsou v připravené nabídce
- Mohou si vybrat s kým téma chtějí diskutovat.¹¹³

Pro realizaci zážitkové části konference byli nezbytní lektori - průvodci, na této konferenci označovaní jako „rangeři“. Kritéria pro jejich výběr byla:

- Vysoká přizpůsobivost.
- Schopnost plného soustředění na práci s frekventanty.
- Mít zvládnuté své ego a nesoutěžit s ostatními lektory o nejlepší hodnocení.
- Psychická odolnost pro situace, kdy se během přednášky může zásadně měnit počet studujících – od individuální konzultace až ke skupině nově příchozích účastníků. Lektor si musí umět poradit i s opačnou situací, kdy mohou všichni studenti odejít.
- Schopnost naprosto otevřeného sdílení.¹¹⁴

¹¹³ BARTON, M. *Je heutagogika odpovědí na současné potřeby celoživotního rozvoje?* © 22. 8. 2014 [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <http://www.patecnici.net/prednasky/monika-barton-je-heutagogika-odpovedi-na-soucasne-potreby-celozivotniho-rozvoje/>

¹¹⁴ ANDRLOVÁ, V. *Jak se rodí safari...* [online]. © 2. 4. 2013 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.hrkavarna.cz/tema/rozvojove-safari/jak-se-rodí-safari/>

Poznatky z experimentální konference:

- Příprava je důležitá – klíčový je výběr lektorů, témat, prostoru i frekventantů.
- Studenti k nabídce přistupovali různě – od těch co se zúčastnili dvou přednášek, až k těm co prošli celou nabídku přednášek.
- 2 účastníci (cca 2%) odešli – byli to ti, co si leták konference nečetli. Očekávali běžnou konferenci a tohle provedení jim nevyhovovalo: „Byl to pro ně cirkus, ve kterém se nevyznali“. Heutagogika nevyhovuje každému.
- Účastníci byli na konci dne plní energie – rozvoj nemusí vyčerpávat. Plánovaný konec byl na 18:00. Běžná konference má problém udržet účastníky do plánovaného konce. Zde museli konferenci ukončit ve 20:00. Jinak by účastníci neodešli vůbec.
- Lektorská role přináší diskomfort – nové nároky, je nutné ovládat nové postoje a dovednosti. Podobně je potřebná psychická odolnost.
- Ukázal se význam prostoru – členitý, kreativní a variabilní prostor s důrazem na oddělenost skupin.
- Nesoupeřit a sdílet – důležitou roli měly „hostesky“. Pomáhali zastavovat lidi při přechodech mezi zónami a startovat komunikaci ve skupinách.
- Networking je přirozenou součástí.
- Nutný prostor pro reflexi – účastníci potřebují sdílet a uzavřít zážitek. Hlavní důvod prodloužení konference byla nutnost zpracovat zážitek a emoce.¹¹⁵

4.2 Heutagogika z perspektivy učícího se

Osobní zkušenost frekventanta v on-line kurzu vedeném podle zásad heutagogiky popisuje ve své studii Brandtová. Účastnila se postgraduálního univerzitního kurzu zaměřenému na principy vzdělávání dospělých s možností výběru konkrétních témat. Kurz byl z běžné délky patnácti týdnů zhuštěn do letních čtyř týdnů. Frekventanti kurzu byli pedagogové zabývající se nejrůznějšími akademickými obory, učící od základní školy po univerzitu. Pro Brandtovou bylo slovo heutagogika na začátku kurzu neznámé. Pou-

¹¹⁵ BARTON, M. *Je heutagogika odpovědí na současné potřeby celoživotního rozvoje?* © 22. 8. 2014 [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <http://www.patecnici.net/prednasky/monika-barton-je-heutagogika-odpovedi-na-soucasne-potreby-celozivotniho-rozvoje/>

žívané terminologie či odkazy na zdroje pro ni byly úplně nové a začátek kurzu pro ni byl těžký. Popisuje, že: „Se cítila, jako by šplhala na horu znalostí.“¹¹⁶

Po ukončení kurzu pro ni bylo obtížné vrátit se k předchozímu způsobu studia. Na běžných kurzech byla frustrovaná, když musela číst jen články doporučené pedagogy. Po ochutnání svobody učení a z toho plynoucích výhod chtěla více takového přístupu. Plánovala oslovit pedagogy běžně strukturovaných kurzů s žádostí o začlenění prvků heutagogického přístupu, ale roky disciplinovaného přístupu ke studiu jí v tom zabránily. Dokonce si chvíli přála, aby nikdy neměla možnost zažít heutagogický přístup v rámci univerzitního on-line vzdělávání. Možnost zažít sebeřízený proces hodnotí jako neuvěřitelnou zkušenost, kterou si chce zopakovat.¹¹⁷

Brandtová svoji zkušenost uzavírá poznatkem, že heutagogická forma posiluje proces učení. Studenti se začnou spolupodílet na svém učení. Studie také ukázala významnost kvalitního pedagoga – facilitátora, který je nenahraditelným prvkem pro pokrok studenta v sebeřízeném učení. Sebeřízený přístup vede studenta k transformační zkušenosti. To je přínosné jak pro studenty, tak pro společnost. Účastníci studie uvedli, že heutagogické pojetí uplatňují i v jiných aspektech svého života, včetně svých studentů. Brandtová se domnívá, že potřebujeme rozšířit schopnosti pedagogů v oblasti aplikace heutagogického přístupu. Vyučující budou schopni krok za krokem začleňovat heutagogické prvky do výuky. Umožní tím svým studentům stát se sebeurčenými studenty. Zároveň bude postupně procházet procesem změny také jejich pedagogická role – od vůdců po průvodce.¹¹⁸

¹¹⁶ STEWART, H. a C. KENYON. *Self-Determined Learning: Heutagogy in Action*. London, New York: Bloomsbury Academic, 2013, s. 99-100. ISBN 978-1-4411-4277-1.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 103.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 109-112.

5. KRITIKA SEBEŘÍZENÉHO UČENÍ

Obdobně jako je, podle Šeráka, dosud nejednoznačně uzavřená debata andragogů, zda je možné dospělého jedince „naučit se učit se“,¹¹⁹ čelí také sebeřízené učení kritice a odmítání.

S kritikou se setkává již samotný Knowlesův přístup k vzdělávání dospělých. Hlavní výtkou poukazuje na příliš psychologizující přístup, orientovaný na Rogersovu humanistickou psychologii a z části na behaviorismus. Knowles prý nebere v úvahu dopad okolí (sociální prostředí, životní kontext nebo sdílenou kulturu), který ovlivňuje styly učení. Podle kritiků se také nevěnuje kurikulární problematice a není zřejmé zda jde o edukační teorii, model učení, nebo soubor předpokladů.¹²⁰

Veteška poukazuje na jeden z problémů sebeřízeného učení a to na skutečnost, že ne každý jedinec disponuje dostatečnou mírou celkové samostatnosti, jakou předpokládal Knowles. To platí hlavně u vzdělávacích cílů, které jsou zcela nové povahy. V takovém případě jedinec nemůže upotřebit transfer předchozích zkušeností a požadavek na asistenci ze strany vyučujícího bude od učícího se jedince podstatně vyšší. Veteška se odkazuje na A. Harteeovou a pokládá otázku, zda jde – u schopností, které přisuzujeme učícímu se jedinci v sebeřízeném edukačním procesu – pouze o určité idey, vodítka ze kterých mají vzdělavatelé dospělých vycházet, nebo jde o vymezení a popis ideálu učícího se dospělého.¹²¹

Levett-Jonesová na základě porovnání studií ukazuje, že sebeřízené učení nelze pro-
sazovat plošně. Není univerzálně použitelné pro všechny studenty a všechny situace. Využití sebeřízeného učení selhává pokud je zaváděno jen jako moderní edukační přístup, kdy se často zapomíná na pragmatická omezení dané oblasti vzdělávání a na osobní preference učících se.

Učící se hlavně během počáteční fáze studia preferují přístup zaměřený na učitele, kde učitel jasně strukturuje edukační proces, informace i předávané zkušenosti, a studenti mají jasně stanovené očekávání a požadavky. Toto neakceptování očekávání studentů se může projevit jejich odmítáním sebeřízeného přístupu a může se jevit až jako ne-

¹¹⁹ ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009, s. 62. ISBN 978-80-7367-551-6.

¹²⁰ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014, s. 49-50. ISBN 978-80-247-4824-5.

¹²¹ VETEŠKA, J. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých, andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 180. ISBN 978-80-7452-012-9.

přátelství vůči pedagogům prostřednictvím výroků: „Vy jste odborník... Přišel jsem se učit od vás... Pokud budu dělat veškerou práci já, co budete dělat vy?“¹²²

Podle Beneše k časté výtce sebeřízeného učení náleží názor, že je sociálně diskriminující, jelikož je přístupné zejména střením vzdělanostní vrstvě společnosti. Motivované, navyklé se učit a disponující potřebnými materiálními i sociálními zdroji, které jim pomohou a poradí při vzniklých problémech s učením. Předpokladem zdárného sebeřízeného učení je potřebný soubor kompetencí, které nelze zprostředkovat, a patřičně strukturované poznatky. Získat nové klíčové kompetence a naučit se učit pouze formálně, bez obsahů, nelze.¹²³

Levett-Jonesová v souladu s Knowlesem dosvědčuje, že pokud je sebeřízené učení studentům předloženo bez ohledu na jejich očekávání, může je takové učení frustrovat a berou jej jako obtěžující překážku. Studenti na vyučujícího potom nahlíží jako na někoho, kdo si nedělá svoji práci, a vzdává se své odpovědnosti. Pro úspěšné zavedení sebeřízeného učení do praxe je nutné, aby učící se i vyučující tento koncept znali a měli osvojené dovednosti potřebné pro jeho implementaci do edukačního procesu.¹²⁴

Brockett se zabývá kritikou sebeřízeného učení vyplývající s jeho spojením s humanistickým rámcem, ze kterého on sám také čerpá. Předkládá obhajobu tří oblastí takové kritiky:

- První kritikou je, že humanismus se soustředí a zdůrazňuje tady a teď. Popírá možnou existenci nadpřirozena, a je tak v rozporu s křesťanskými a jinými náboženskými principy. Brockett vychází ze své více než patnáctileté praxe se sebeřízeným učením, včetně různých náboženských prostředí. Studentům zdůrazňuje, že sebeřízením nepopírají možnou existenci vyšší autority a nejsou stavěni před volbu sebeřízení versus jejich náboženské přesvědčení. Není nutné opouštět náboženské přesvědčení, aby mohli využívat princip sebeřízení ve svém učení.
- Druhou kritikou je, že humanismus zaměřuje pozornost učícího se jedince na sebe a přehlíží sociální kontext učení. Podle Brocketta jde o jedno z největších

¹²² LEVETT-JONES, T. L. Self-directed Learning: Implications and Limitations for Undergraduate Nursing Education. *Nurse Education Today*. 2005, roč. 25, č. 5, s. 365. ISSN 0260-6917. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2005.03.003>

¹²³ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014, s. 80. ISBN 978-80-247-4824-5.

¹²⁴ LEVETT-JONES, T. L. Self-directed Learning: Implications and Limitations for Undergraduate Nursing Education. *Nurse Education Today*. 2005, roč. 25, č. 5, s. 366. ISSN 0260-6917. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2005.03.003>

nedorozumění o humanismu. Ten se sice soustředí na individuální rozvoj a růst, ale zároveň se nevzdává oslavy lidské existence a společenství lidí.

- Třetí kritika čerpá především z názoru, že v humanistickém přístupu nelze dostatečně měřit pozorovatelný výkon. Tato kritika má oporu především u pedagogů, kteří svůj pohled na učení zakládají na behavioristickém přístupu. Brockett poznamenává, že humanismus je zaměřen na afektivní oblast – postoje a hodnoty, ale také výkon. Ale pokud se u sebeřízeného učení zaměříme pouze na měření výkonu, zcela se tím zmaří potenciál, který sebeřízený přístup přináší.¹²⁵

5.1 Deset mýtů o sebeřízeném učení

Většinu uvedených výtek na adresu sebeřízeného učení lze podle Brocketta a Hiemstra identifikovat v podobě deseti mýtů – předsudků, které jsou často spojovány s tímto přístupem, a které vedou k neoprávněné kritice a odporu proti sebeřízenému učení.¹²⁶

Brockett následně tyto mýty opět přezkoumává právě s ohledem na jejich dopad v podobě odporu k sebeřízenému učení:

1. Sebeřízené učení je přístup všechno a nebo nic (all or nothing) – není neobvyklé slyšet pedagogy hovořit o sebeřízeném učení jako o dichotomickém konceptu. Edukace je buď sebeřízená, nebo řízená vyučujícím. Tento pohled ignoruje rozdílnou úroveň studentů ve schopnosti sebeřízení, stejně tak rozdílné styly vyučujících. Pokud přistoupíme na tento pohled, budeme dělit studenty na schopné sebeřízení a pedagogy podporující sebeřízení. Řešením je nahlížet na sebeřízené učení jako na kontinuum, schopnost, kterou jsou všichni studenti v nějaké míře schopni. Potom bude sebeřízené učení cílem edukačního procesu a ne hodnotícím prvkem studentů. Je možné, aby lektor v jaderné elektrárně předával vysoce strukturovaný obsah s jasnými pravidly hodnocení v odborné v bezpečnostní části školení, ale budou jistě i části edukace, kde může být přínosné použít sebeřízený princip.
2. Sebeřízené učení znamená izolované učení o samotě – častým stereotypem je představa sebeřízeného studenta jako izolovaného jedince bez kontaktu

¹²⁵ BROCKETT, R. G. Resistance to Self-Direction in Adult Learning: Myths and Misunderstandings. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1994, č. 64, s. 10-11. ISSN 0195-2242.

¹²⁶ Tamtéž, s. 10-16.

s ostatními. Pro většinu z nás přináší interakce s ostatními radost a synergii, proto není divu, že pod vlivem takového předsudku se pedagogové sebeřízenému učení vyhýbají. Je pravda, že myšlenka tohoto přístupu obsažená ve slově „sebe“, charakterizuje okamžiky intenzivního a soustředěného individuálního bádání. Dalším krokem je ale interakce s ostatními a z ní vzešlé nové poznatky a růst, což není možné dosáhnout izolovaným bádáním o samotě. Pedagogové mohou účelně pracovat s rovnováhou mezi individuálními a skupinovými činnostmi.

3. Sebeřízené učení je jen dalším výstřelkem v oblasti vzdělávání dospělých – tento pohled zaujmají vyučující, kteří nekriticky přebírají částečné či zkreslené definice sebeřízeného učení, aniž by vzali v potaz komplexní a rozsáhlé znalosti vzešlé z několika desetiletí teorie, výzkumu a praxe.
4. Sebeřízení a individualizace učení nestojí za čas potřebný k tomu, aby to fungovalo – je pravda, že příprava a realizace sebeřízeného procesu vyžaduje určitý čas. Na druhou stranu tento čas je součástí sebeřízení studentů. V neposlední řadě přínosem těchto procesních činností bude bohatší komunikace mezi studenty i facilitátory.
5. Aktivity spojené se sebeřízeným učením jsou především čtení a psaní – tento mýtus není překvapivý v souvislosti s tím, kolik toho bylo napsáno o sebeřízení v kontextu formálního institucionálního prostředí. Zcela se ale přehlíží široká škála situací, kdy dosažení požadovaného cíle není možné jen na základě čtení a psaní.
6. Vedení sebeřízeného učení je pro pedagoga snadným zbavením se zodpovědnosti a usnadněním si práce – opět jde o názor někoho, kdo nejspíše nemá se sebeřízeným učením zkušenost. Sebeřízený přístup je charakteristický nutností daleko intenzivnějšího zapojení lektora, což odráží popis sebeřízeného učení jako učícího se partnerství („learning partnership¹²⁷“).
7. Sebeřízené učení může být aplikováno jen v situacích, které umožňují svobodný a demokratický přístup – existují situace, kdy motivace k účasti ve vzdělávacím procesu či nutná vysoká strukturovanost edukační situace jsou v rozporu s principy sebeřízeného přístupu. I v takových situacích je možné studentům poskytnout kontrolu nad co největším počtem prvků edukačního procesu.

¹²⁷ LONG, H. B. *Self-Directed Learning: Application and Theory*. Athens: University of Georgia, Adult Education Department, 1988, s. 118. ISBN-13: 978-0943571065.

8. Sebeřízené učení je určeno primárně pro dospělé bělochy ze střední třídy – to je v rozporu s celou řadou výzkumů ukazujících existenci sebeřízeného učení ve všech vrstvách společnosti. Sebeřízené učení má v sobě potenciál pro oslovení širokého společenského spektra právě svým odlišným přístupem.
9. Sebeřízené učení zhoršuje kvalitu institucionálních edukačních programů – předpokládá analogii mezi přenesením odpovědnosti za proces na učící se a zbavení se odpovědnosti za kvalitu na straně vyučujícího. Opět existuje celá řada výzkumů a prakticky zaměřené publikace zabývající se úspěšným začleněním sebeřízeného učení do nejrůznějších prostředí. Pokles kvality u sebeřízeného učení je následek nesprávné implementace.
10. Sebeřízené učení je tím nejlepším přístupem k učení dospělých – to prostě tak není. Je třeba uznat existenci obrovského množství přístupů, které umožňují úspěšné učení dospělých. Tvrdit, že jediné možné učení dospělých je sebeřízenou formou, znamená ignorovat rozdíly mezi individualitami učících se a šíří institucionálních vzdělávacích politik.¹²⁸

Díky svému humanistickému zaměření Hiemstra vítá kritiku sebeřízeného přístupu, jelikož ji lze využít k lepšímu porozumění sebeřízeného učení. Myslí si, že mnozí z těch, co sebeřízené učení kritizují, jednoduše neměli možnost zažít aktivaci a posílení potenciálu jednotlivce nebo i skupiny, a vidět u učících se objevování sebe sama a převzetí osobní zodpovědnosti za učení. Na základě své více než pětatřicetileté zkušenosti profesora je ohledně budoucnosti sebeřízeného přístupu velmi optimistický. Jeho optimismus potvrzuje úspěšné šíření aspektů tohoto přístupu do dalších oblastí, např. podnikové sféry, průmyslu a medicíny. Neustále se zvyšující možnosti distančního vzdělávání a technologický rozvoj přispívají nejlepšímu načasování rozvoje sebeřízeného učení.¹²⁹

¹²⁸ BROCKETT, R. G. Resistance to Self-Direction in Adult Learning: Myths and Misunderstandings. *New Directions for Adult and Continuing Education*. zima 1994, č. 64, s. 6-10. ISSN 0195-2242.

¹²⁹ HIEMSTRA, R. More Than Three Decades of Self-Directed Learning: From Whence Have We Come? *Adult Learning*. 2003, roč. 14, č. 4, s. 7. DOI: <https://doi.org/10.1177/104515950301400402>

Levett-Jonesová dochází k závěru, že ve vzdělávání čelíme zcela nové situaci, kdy je cílem vzdělávání usnadnění změn a učení. Vzdělávání, resp. učení, je třeba definovat jako celoživotní proces, ve kterém bude sebeřízené učení prostředkem usnadnění tohoto celoživotního procesu. Pouze osvojení procesu vyhledávání znalostí vytváří jistotu zvládnutí této nové situace. Vzdělaným se člověk stává, když se naučí, jak se učit.¹³⁰

¹³⁰ LEVETT-JONES, T. L. Self-directed Learning: Implications and Limitations for Undergraduate Nursing Education. *Nurse Education Today*. 2005, roč. 25, č. 5, s. 364–365. ISSN 0260-6917. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2005.03.003>

PRAKTICKÁ ČÁST

6. POPIS VÝZKUMU A JEHO CÍLE

V praktické části této práce bude formou tří případových studií popsán výzkum aplikace principů sebeřízeného učení v rámci kurzu určeného pro vysokoškolské studenty. Bude možné lépe porozumět problematice použití tohoto edukačního přístupu pro skupinovou edukační aktivitu v rámci formálního vzdělávání dospělých. Pozornost bude zaměřena nejen na učící se jedince, ale také na vyučujícího.

6.1 Popis výzkumu

Sebeřízené učení je formou učení, která budí stále více pozornosti. V teoretické části práce lze nalézt popis sebeřízeného učení spolu s jeho specifiky a očekávaným přínosem, ale také kritikou. Tato kvalitativní studie se zaměřuje na popis možností a omezení realizace kurzu s co možná největším využitím potenciálu sebeřízeného učení.

Edukační aktivita je zde označována jako kurz. Jde o označení vycházející z požadavku zadavatele. Z didaktického hlediska realizovaný kurz využívá celou škálu metod od těch zaměřených na lektora (přednáška, výklad), až k metodám zaměřeným na učícího se (hraní rolí, koučování).¹³¹

Kurz má časovou dotaci třiceti vyučovacích hodin v rámci tří dnů. Je určen pro tři skupiny vysokoškolských studentů. Kurz je s ohledem na ověření tezí uvedených v teoretické práci koncipován tak, že studenti budou o využití sebeřízeného přístupu informováni až během úvodu kurzu. Tato koncepce také studentům umožní porozumět jejich klientům. V pomáhajících profesích klienti často přicházejí za odborníky a chtějí radu a přesné řešení své situace. Cílem současného konceptu poradenství, tak trochu v rozporu s jeho názvem, není klientům radit. Cílem je podpořit klienta v nalezení jeho vlastního řešení a doprovázet jej na cestě k realizaci jeho cíle. Klienti jsou často zaskočení a prožívají negativní emoce, které musí oslovený profesionál pomoci zpracovat. Studenti budou v tomto kurzu vystaveni obdobné situaci.

¹³¹ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 153. ISBN 978-80-271-0093-4.

Přijdou na kurz, o kterém předpokládají klasický průběh s minimálním zapojením a aktivitou. Na tomto kurzu budou ale nuceni zapojit se a začít kurz strukturovat dle svých požadavků.

Více je k tématu přípravy a průběhu jednotlivých kurzů uvedeno v následujících kapitolách.

6.2 Cíle výzkumu

Jak předešlý text napovídá, cílem tohoto výzkumu je popsat realizaci kurzu s využitím sebeřízeného učení. Tento popis bude prezentován v podobě tří případových studií vycházejících ze získaných dat.

Výzkum se zaměří jak na účastníky kurzu, tak lektora. Cílem výzkumu je také blíže popsat postup sběru dat v rámci edukačního procesu a jeho celkový příběh.

6.3 Výzkumné otázky

Na základě tezí prezentovaných v teoretické části práce a zkušenosti autora této práce byly formulovány následující výzkumné otázky:

1. Jak proběhne zapojení studentů do sebeřízeného přístupu?
2. Jak studenti celkově hodnotí zapojení sebeřízeného učení do realizace kurzu?
3. Jaké kompetence lektora ovlivňují průběh sebeřízeného procesu?

6.4 Předpoklady

S ohledem na hlavní cíl tohoto výzkumu, kterým je snaha o zmapování aplikace sebeřízeného přístupu na realizaci kurzu a využití stejného základu jako u výzkumných otázek, jsou hlavní předpoklady následující:

1. Průběh a přínos realizace sebeřízeného učení je podmíněn přípravou na tuto formu edukace jak na straně učícího se, tak vyučujícího. Jinak může docházet k nepochopení, odporu k sebeřízenému učení, případně až negativním emocím směrem k vyučujícímu.
2. Sebeřízené učení je pro dospělého jedince přirozené a může být přínosnější než klasický způsob edukace.
3. Práce vyučujícího v sebeřízeném přístupu je postavena zejména na klíčové skupině kompetencí zahrnující schopnost kvalitně komunikovat, aktivně naslouchat a vnímat nálady učícího se.

7. METODA VÝZKUMU A SBĚR DAT

Probíhající edukační aktivita v podobě sebeřízeného kurzu s desítkou účastníků a trvajícím třicet vyučovacích hodin je velmi složitým a komplexním jevem. Obsáhnout takový jev v plné celistvosti a složitosti včetně vztahů je náročné. Podle Hendla je pro tyto případy vhodnou metodou výzkumu případová studie.¹³²

7.1 Případová studie

Zkoumaným jevem bude průběh kurzu se třemi skupinami studentů, které proběhnou a budou analyzovány samostatně. Z hlediska času půjde o jednorázové sledování. Pro rozlišování různých typů případových studií není jednotný přístup. Podle Mareše by zde uvedená případová studie byla studií v anglické literatuře označovanou jako „multiple-case study“, neboť jde o studii zaměřenou na více než jeden zkoumaný případ. Navrhuje používat termín vícepřípadová studie¹³³. Hendl v takovém případě hovoří o mnohonásobné či mnohopřípadové případové studii.¹³⁴ Kritérií podle nichž lze rozlišovat případové studie je více. Podle Švaříčka nejsou ani hranice mezi jednotlivými vymezeními pojmu případová studie příliš ostré. Případová studie je empirický design určený pro velmi detailní zkoumání a pochopení jednoho nebo několika případů. Základem případové studie je sběr skutečných dat vztahujících se ke zkoumanému případu.

Přes svoji schopnost postihnout komplexní jevy má případová studie i svá omezení. U případových studií je třeba mít na paměti, že svojí povahou neumožňují formulovat spolehlivé závěry, jak upozorňuje Ferjenčík.¹³⁵ Případová studie slouží k zobecnění výsledků. Právě zkoumání více případů přináší větší pochopení dané problematiky, což je také cílem tohoto výzkumu.

¹³² HENDL, J. Kvalitativní výzkum, základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2016, s. 102. ISBN 978-80-262-0982-9.

¹³³ MAREŠ, J. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. Pedagogika. 2015, roč. 65, č. 2, s. 119. ISSN 2336-2189.

¹³⁴ HENDL, J. Kvalitativní výzkum, základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2016, s. 110. ISBN 978-80-262-0982-9.

¹³⁵ FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu, jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2010, s. 133. ISBN 978-80-7367-815-9.

V souladu s doporučením pro zpracování případových studií Stejskalové a Rolínka¹³⁶, byla vypracována strukturovaná rámcová osnova s těmito body: představení skupiny, analýza dat ze vstupního dotazníku, popis průběhu kurzu a analýza závěrečného hodnotícího dotazníku. Do analýz dotazníků byla zpracována také data z polostrukturovaných skupinových rozhovorů.

Případové studie kurzů budou popisovány s důrazem na probíhající proces sebeřizného učení. Konkrétní aktivity či témata budou zmíněna jen okrajově, nejsou předmětem této studie.

7.2 Metody sběru dat

V kvalitativním výzkumu následuje výběr metod sběru po stanovení cílů výzkumu, definování otázek jako i celkového rámce výzkumu.¹³⁷ V rámci výzkumu uvedeném v této práci, byly vybrány následující metody sběru dat.

Dotazník

S ohledem na omezené časové možnosti sběru dat během kurzu je jako hlavní metoda sběru dat vybrán dotazník. Jeho použití v prezentovaném výzkumu je v souladu s tvrzením Průchy, že nejčastějším využitím dotazníku je zjišťování postojů, názorů a hodnocení.¹³⁸

Dotazníky jsou použity dva. Oba lze nalézt v příloze této práce. Jeden dotazník je vstupní, který byl studentům předložen na začátku kurzu a druhý dotazník, hodnotící, předložený na konci kurzu, po závěrečné diskusi. Vstupní dotazník obsahuje tři otevřené otázky zkoumající co se chce student naučit, jakým způsobem se to chce naučit a proč se to chce naučit. Každou ze tří otázek doplňuje několik podotázek uvedených jako vodítko. Například otázka „Co se chci naučit?“ je doplněna podotázkami „Jaká je moje představa o výsledku kurzu?“, „Jaký má být jeho cíl?“, „S čím chci odcházet?“ apod. Tento přístup se ukázal velmi praktický, protože v části účastníků samotná otázka „Co se chci naučit?“ vyvolávala značnou nejistotu.

¹³⁶ STEJSKALOVÁ, I. a L. ROLÍNEK. *Manažerský audit v malých a středních podnicích*. Praha: ASPI, 2008, s. 50. ISBN 978-80-7357-406-2.

¹³⁷ ŠVAŘÍČEK, R. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s. 146. ISBN 978-80-262-0644-6.

¹³⁸ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 114. ISBN 978-80-247-5232-7.

Z odpovědí na otázky vstupního dotazníku „co?“ a „proč?“ budou následně vypsána podstatná jména a slovesa. Ta budou pomocí popisů dimenzí znalostí a kognitivních procesů revidované Bloomovy taxonomie zaneseny do taxonomické tabulky. Podle četnosti popisu cílů tak vznikne mapa obsazenosti taxonomické tabulky. Tato mapa bude zobrazovat schopnost studentů identifikovat a popsat své cíle.

Závěrečný hodnotící dotazník se soustředí na tři oblasti: kurz, učícího se a lektora. Ke každé oblasti jsou uvedeny v páru dvě otázky. Na první se odpověď zanášá na pětistupňovou Likertovu škálu¹³⁷ a druhá, párová otázka, je otevřená. První oblast, kurz, obsahuje část zaměřenou na kurz samotný a také sebeřízené učení. Linkertova škála byla vybrána, protože je používána v dotazníku připravenosti pro sebeřízené učení (SDLRS) uvedeném v teoretické části této práce. Druhým důvodem je, že obsahuje neutrální střední polohu a nenutí respondenta vybrat si pozitivní či negativní hodnocení, pokud si není jistý. Byť se sudá a lichá škála podle Červenky projevuje naprosto odlišným chováním otázky a právě středová hodnota liché škály může pro část respondentů sloužit jako bezpečný úkryt.¹³⁹

V dotazníku je použita následující Linkertova škála – číselná hodnota pro zpracování dotazníků je v závorce:

velmi negativně (-2), negativně (-1), nevím (0), pozitivně (1), velmi pozitivně (2)

V dotazníku je na místo slovního nebo číselného značení použita škála „smajlíků“. Takto v dotazníku vypadá sada otázek ke kurzu:

„Jak přínosný byl kurz?“ 😞 😞 😐 😊 😊

„Proč byl / nebyl kurz přínosný?“

Tato podoba dotazníku se setkala s velmi kladným přijetím respondentů: „Konečně dotazník pro humanitní obory“.

¹³⁹ ČERVENKA, J. Spokojenost s celkovým pracovním životem: co představuje a s čím souvisí? *Naše společnost*. 2015, č. 1, s. 35. ISSN: 1214-438X.

Skupinový rozhovor

Během každé již zmiňované zpětné vazby probíhal polostrukturovaný skupinový rozhovor¹⁴⁰. Předpřipravené otázky se vztahovaly ke stejným tématům jaká jsou v hodnotícím dotazníku a lektor si otázky zapisoval. Tyto odpovědi se následně zpracovaly s odpověďmi z hodnotícího dotazníku pro potřeby případové studie.

¹⁴⁰ ŠVAŘÍČEK, R. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s. 184. ISBN 978-80-262-0644-6.

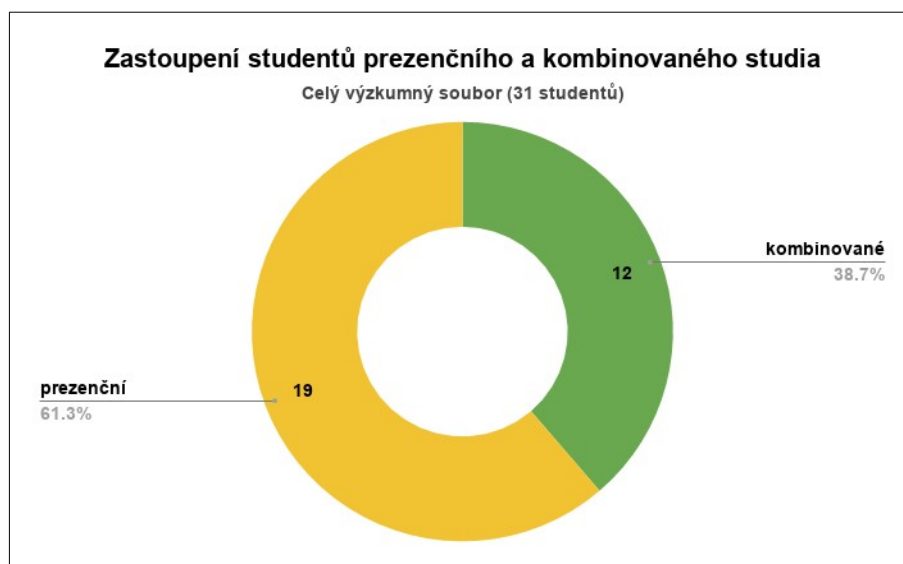
8. POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkumný soubor je tvořen vysokoškolskými studenty dvou humanitních oborů zaměřených na práci s lidmi. Všichni studenti jsou v posledním ročníku bakalářského studia. Jeden obor má prezenční a druhý kombinovanou formu studia. Studenti se navzájem znají, od prvních ročníků studia mají utvořené mezioborové skupiny. Rozřazení do skupin se děje v prvních ročnících. Klíčem pro tvorbu skupin je proporcionalita zastoupení podle věku, pohlaví, typu osobnosti apod. Tyto charakteristiky posuzují pedagogové a lektori. Pro některé aktivity studenti zůstávají v určených skupinách, po celou dobu studia.

Pro studenty byla účast na kurzu povinná. Kurz byl součástí studia a při neúčasti by si studenti museli zameškané hodiny nahradit. Studenti si sami určili, ve které skupině – A, B, C budou. Jediná podmínka byla dodržení poměrného rozdělení na třetiny.

Výzkumný soubor tvoří celkem 31 studentů. Přihlášených jich bylo 32, ale jeden se nakonec nezúčastnil. Prezenční formou studuje 19 (61,3% výzkumného souboru) a kombinovanou formou studuje 12 studentů (38,7% výzkumného souboru).

Graf 1: Prezenční a kombinované studium v celém výzkumném souboru

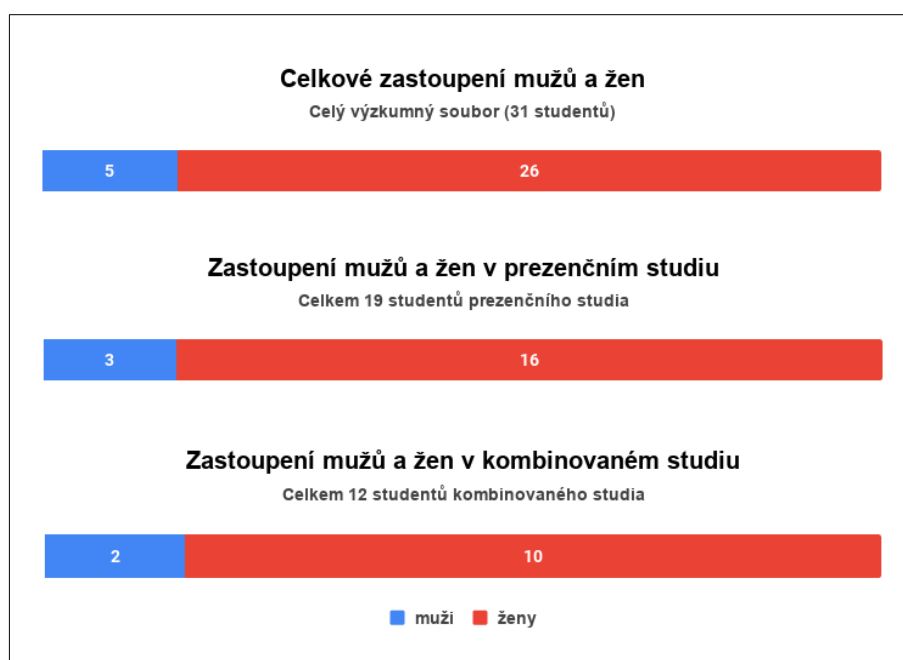


Zdroj¹⁴¹

¹⁴¹ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Poměr zastoupení mužů a žen ve výzkumném souboru je 5 mužů (16,1%) a 26 žen (83,9%). Prezenčně studují 3 muži (15,8% studentů prezenční formy) a 16 žen (84,2% studentů prezenční formy). Kombinované studium navštěvují 2 muži (16,7% studentů kombinovaného studia) a 10 žen (83,3% studentů kombinovaného studia). Z grafického znázornění je zřejmé, že poměr mužů a žen v rámci jednotlivých forem studia odpovídá jejich poměru v rámci celého výzkumného souboru.

Graf 2: Zastoupení mužů a žen ve výzkumném souboru



Zdroj¹⁴²

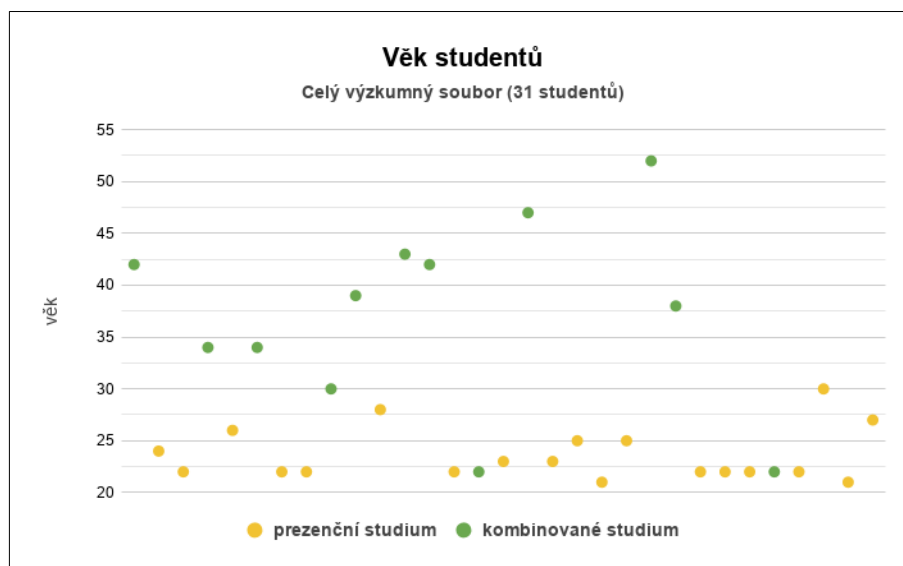
Věk studentů v rámci celého výzkumného souboru je od 21 let do 52 let a průměrný věk je 28,8 let. Průměrný věk mužů je 28,4 let a žen 28,9 let.

Věk studentů prezenčního studia je od 21 let do 30 let. Průměrný věk studenta prezenčního studia je 23,6 let, průměrný věk mužů je 22,7 let a průměrný věk žen je 23,8 let.

Věk studentů kombinované formy je od 22 let do 52 let. Kombinovanou formou studuje průměrně 37,1 let starý student z toho mužům je průměrně 37 let a ženám 37,1 let.

¹⁴² Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 3: Věk studentů v celém výzkumném souboru



Zdroj¹⁴³

Údaje o studentech celého výzkumného souboru uvádí následující tabulka.

Tabulka 3: Data celého výzkumného souboru

	Celý výzkumný soubor		Prezenční studium		Kombinované studium	
	Studenti	Věk	Studenti	Věk	Studenti	Věk
Všichni	31	28,8 let	19	23,6 let	12	37,1 let
Muži	5	28,4 let	3	22,7 let	2	37 let
Ženy	26	28,9 let	16	23,8 let	10	37,1 let

Zdroj¹⁴⁴

¹⁴³ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

¹⁴⁴ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

9. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Tato kapitola obsahuje výsledky výzkumu zaměřeného na využití prvků sebeřízeného učení. Jsou zde prezentovány a detailně popsány případové studie skupin A, B a C.

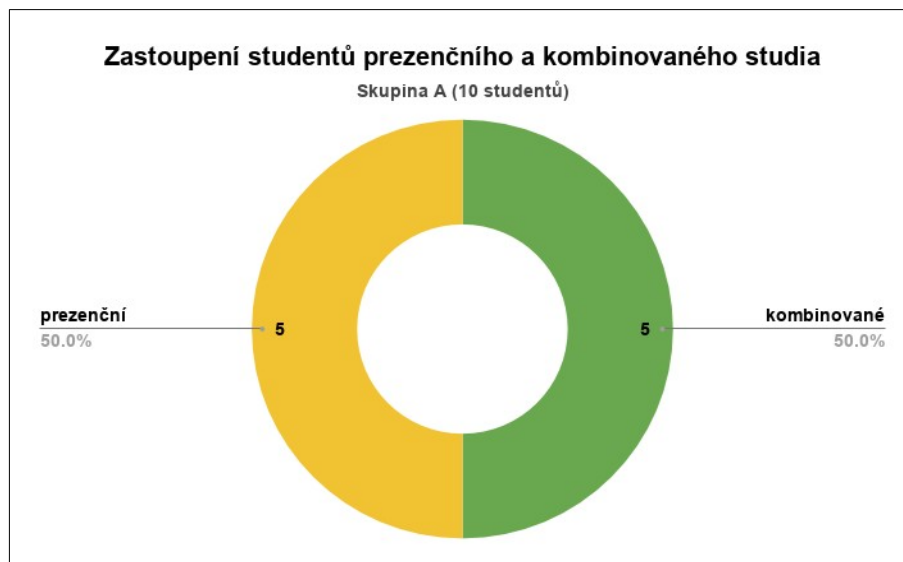
V každém popsaném šetření jsou shrnuta faktická data příslušné skupiny, vyhodnocení vstupního dotazníku, chronologické zmapování, vyhodnocení výstupního evaluačního dotazníku a tabulka s lektorovým hodnocením jednotlivých dnů kurzu.

V závěru kapitoly je celkové shrnutí prezentovaných případových studií.

9.1 Skupina A

Skupina A je složena z deseti studentek. Poměrné zastoupení prezenční a kombinované formy studia je na poloviny, po 5 studentkách.

Graf 4: Prezenční a kombinované studium ve skupině A



Zdroj¹⁴⁵

¹⁴⁵ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Ve skupině A jsou pouze ženy.

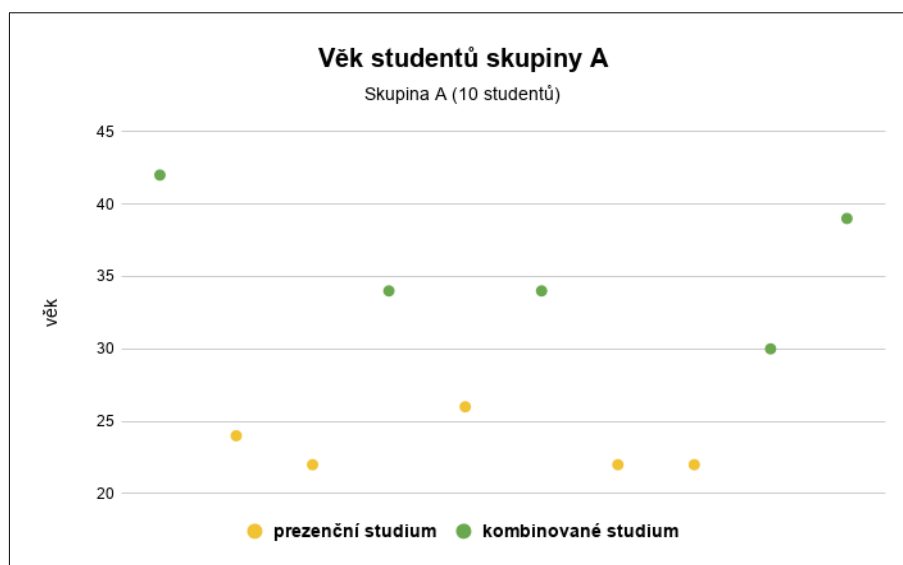
Graf 5: Zastoupení mužů a žen ve skupině A



Zdroj¹⁴⁶

Průměrný věk studentek skupiny A je 29,5 roku, v rozmezí 22 až 42 let. Průměrný věk studentek prezenčního studia je 23,2 roku a u studentek kombinovaného studia je průměrný věk 35,8 roku.

Graf 6: Věk studentů ve skupině A



Zdroj¹⁴⁷

¹⁴⁶ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

¹⁴⁷ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Následující tabulka shrnuje faktická data skupiny A.

Tabulka 4: Data skupiny A

	Skupina A		Prezenční studium (A)		Kombinované studium (A)	
	Studenti	Věk	Studenti	Věk	Studenti	Věk
Všichni	10	29,5 let	5	23,2 let	5	35,8 let
Muži	-	-	-	-	-	-
Ženy	10	29,5 let	5	23,2 let	5	35,8 let

Zdroj¹⁴⁸

9.1.2 Vstupní dotazník

Vstupní dotazník s otevřenými otázkami studenti vyplňovali první den, v rámci prvního bloku. Odpovědi na tři otevřené otázky byly zpracovány a následovně vyhodnoceny.

„Co se chci naučit?“

Na tuto otázku je nejčastější odpověď informace, znalosti a umět je využít v praxi, zážitky, dovednosti, ale i mít jasno, a také odpověď „nemám konkrétní představu“. Příklady odpovědí:

„Primární znalosti v oblasti poradenství. Umět využít v praxi. Schopnost aktivně využívat. S pocitem, že tyto nové poznatky skutečně využít mohu a dokážu. Kombinace teorie, kazuistik a nácviků.“

„Budu mít ucelený pohled o daném tématu. Informovat nás o daném tématu z nejvíce úhlů. S pocitem, že to nebylo zbytečné, a že jsem se něco naučila.“

„Jak se to chci naučit?“

Charakteristické jsou odpovědi „uvedením kazuistik, nácvikem a pochopením“. Objevují se i „být pozorná a vnímat“ a popisy emocí. Ukázka odpovědí:

„Cvičením technik a praktických dovedností. Obecný základ a teorie. Praktická cvičení. Diskuze.“

¹⁴⁸ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

„Otevřu se všemu a nejlépe doptáváním. Porovnáním s mými zkušenostmi a dalšími znalostmi. Živou diskusí. V kurzu budou podobně motivovaní a aktivní účastí.“

Následně byly odpovědi na dvě uvedené otázky, co a jakým způsobem se chtějí studenti naučit, posouzeny dle revidované Bloomovy taxonomie. Z odpovědí byla vypsána slovesa a podstatná jména a podle popisů a příkladů uváděnými Andersonem a kol. rozčleněna do kategorií dimenzí znalostí a kognitivních procesů. Vynesením údajů do taxonomické tabulky vznikne jakási „horká mapa“ reflektující náhled studentů na své cíle a způsob jak je popisují.

Tabulka 5: Cíle skupiny A vynesené do taxonomické tabulky

Dimenze znalostí ▼	Dimenze kognitivních procesů ►					
	1. Zapamatovat	2. Porozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů	10	10	9	6	2	1
B. Konceptuální znalost	10	10	9	6	2	1
C. Procedurální znalost	8	8	•	•	2	1
D. Metakognitivní znalost	3	3	•	•	•	•
	◀ Kognitivní úroveň I ▶			◀ Kognitivní úroveň II ▶		

Zdroj¹⁴⁹

Všichni studenti chtějí dosáhnout znalosti základních elementů a jejich vztahům a vzájemnému fungování. Téměř všichni chtějí získat i procedurální znalosti a umět je aplikovat. Více než polovina chce během učení zapojit i analýzu. Tři studenti chtějí pracovat s metakognitivní znalostí. Dva studenti se odkazují na hodnocení a jen jeden student se v popisu cíle odkázal na tvořivý kognitivní proces. Tabulka je vyjádřením poměrného zastoupení.

¹⁴⁹ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

„Proč se to chci naučit?“

Na tuto otázku odpověděli téměř všichni studenti shodně, a to tak, že na kurzu chtějí být hlavně pro návaznost na jejich profesní zaměření. Objevovaly se odpovědi odkazující také na povinnost nějakým dovětkem: „Je to součást výuky.“ Jedna studentka se ohradila více: „Mrzí mne, že hodiny kurzu ubírají čas z klasické výuky.“

9.1.3 Průběh kurzu

První den.

Po úvodním vzájemném představení se jsou studenti seznámeni s konceptem kurzu. Pevné zadání (se kterým studenti byli seznámeni předem) je rámcované tématem kurzu „psychologické poradenství“ a časovým ohraničením, kurz bude trvat následující tři dny, celkem třicet vyučovacích hodin, každý den deset. Vše ostatní je na studentech. Musí si sami definovat a strukturovat kurz tak, aby vyhovoval jejich požadavkům a dosáhli svých cílů.

Tato informace vyvolává bouřlivou reakci. Nejčastější reakce je „Vždyť o tématu nic nevíme, jak si to máme definovat?“, nebo „Že je to práce lektora“. Negativně se vymezují proti výzvě zapojit se, jsou zmatení a zaskočení. Od počátku je jím lektorem nabízeno, že je k dispozici a mohou se ptát i na to jak přistoupit k strukturování kurzu. Přesto přetrvává jejich negativní vymezení, neumí určit o čem by kurz měl být ani se na to neptají.

V dalším bloku se začíná objevovat aktivní snaha části studentů, především kombinovaného studia. S lektorem se domlouvají, že se společně pokusí vymezit co je psychologické poradenství a později definovat náplň a strukturu kurzu. Stále se zapojuje jen část studentů, zbylí studenti jsou pasivní a občas si stěžují, nebo vysvětlují, že „Jsme ve škole, tak proč „tohle“ máme dělat my. To od aktivity ve škole neočekáváme“.

Průběh kurzu určují aktivnější studenti. Doptávají se na specifická témata z okruhu praktického poradenství, která zajímají jen je. Tak se částečně zvyšuje napětí studentů, kteří se nezapojují. Některá probíraná témata je neoslovují. Přesto se nechtějí zapojit. Na konci každého bloku probíhá krátká zpětná vazba.

Na přelomu třetího a čtvrtého bloku dne se ozve studentka požadující strukturu: „Už vím, co mi chybí, potřebovala bych strukturu, ale to je můj častý problém i jinde. Líbilo by se mi nabídkové menu, ze kterého můžeme vybírat a sestavit program.“

Napětí a nespokojenost z počátku kurzu pomalu opadá. Dva, tři studenti zůstávají stále výrazněji kritičtí. Část se nezapojuje, spíše akceptuje, že kurz určují jednotlivci, co se zapojují: „Čekáme, co bude“. Celý první den je strukturován aktivními studenty, kromě krátké venkovní aktivity nabídnuté lektorem. Závěrečná půlhodina je věnována zpětné vazbě a hodnocení celého dne. Studenti, co se zapojovali a strukturovali si kurz podle svých potřeb jsou spokojeni. Přibližně patnáct minut před koncem prvního dne seozývá kritika: „Kurz nemá žádnou strukturu, k čemu to je?“ Tím se spouští konflikt mezi studenty, co se podíleli na struktuře dne a těmi pasivními. Aktivní studenti situaci vnímají, jako kritiku, která míří i na ně a ohrazují se: „Pokud se vám to nelíbilo, měli jste se ozvat! Proč jste nic nedělali? Teď nemáte právo to kritizovat!“ Pasivní se brání, že „Čekali, co bude“. Bohužel se konfliktem vyčerpává zbytek času. Studenti na to poukazují. Někteří chtějí z konfliktu, co jim je nepříjemný, odejít. Všichni souhlasí, že chtějí den ukončit. Domlouvá se čas zítřejšího začátku a den končí.

Druhý den.

Během úvodního sdílení se ukazuje téma včerejšího konfliktu stále důležité. Skupinová dynamika konce předešlého dne i s emočními obsahy jsou ve studentech stále silně aktivní. Lektor studentům nabídne aktivní zpracování konfliktu. Všichni studenti souhlasí. Konflikt je postupně analyzován a zpracováván – co, jak a proč prožívali a dělo se s nimi; co, jak a proč dělali / nedělali; jaká byla jejich role a mocnost a jak ji využili / nevyužili. Studenti tím dostávají příležitost obsahy zpracovat a transformovat. Dostavuje se určitá katarze a pocit sjednocení. Na studentech je vidět úleva a radost. Jsou v dotazování daleko více aktivní. Stávají se skupinou. Začínají tvořit nástroj na strukturování dne. Jednotlivé bloky kreslí na flipchart a domlouvají se, čím by chtěli kurz naplnit, jaké aktivity – teorie, nácviky, sebezkušenost, a v jaké formě. Hledají nastavení délek bloků a přestávek. Jde o předběžný plán. Studenti stále mohou aktivně navrhovat a diskutovat o jiných edukačních obsazích bloků, stejně tak o časových parametrech. Pouze musí být dodržen celkový čas trvání kurzu.

Spojení všech studentů do jedné skupiny je nejhmatatelnější během třetího bloku dne. Studenti si toho sami všímají a poukazují na to. Zbytek programu dne a jeho úpravy vznikají společnými silami studentů. Při reflexi na závěr dne zaznívá značná spokojenost studentů. Nejvýstižnější je „Konečně jsem zažila, že skupina studentů a lektor tvoří celek.“

Třetí den.

Celý den se odehrává v atmosféře aktivní spolupráce studentů. Vzniklé problémy řeší snadno a efektivně společnými silami. Teoretické bloky probíhají v malých skupinkách, ve kterých studenti sami zpracovávají daná témata. K těm se následně vracejí a probírají je v celé skupině. Návěky probíhají také v malých skupinách v samostatných prostorech. Lektor je k dispozici pro konzultaci. Některé aktivity vede lektor, například praktické mindfulness. Závěrečné hodnocení je pozitivní. Studenti jsou s kurzem spokojeni a téměř všichni souhlasně hodnotí možnosti sebeřízení: „To bylo skvělé. Chceme to uplatnit i v jiných předmětech“.

Na konci každého dne je lektorem zapisováno jeho hodnocení atmosféry kurzu, míra akceptace a zapojení studentů do sebeřízeného procesu, stejně tak lektorovo celkové hodnocení dne. Hodnocení je také v rámci pětibodové škály -2, -1, 0, 1, 2.

Tabulka 6: Jak lektor vnímá skupinu A

Položka	1. den	2. den	3. den
Atmosféra kurzu	-2	2	2
Míra akceptace a zapojení do sebeřízeného procesu	-1	1	2
Závěrečné skupinové hodnocení dne	-2	2	2

Zdroj¹⁵⁰

9.1.4 Evaluační dotazník

Na konci posledního dne kurzu proběhla jak diskuse nad celým průběhem kurzu, tak následné dotazníkové šetření. V tom studenti hodnotili kurz, sebe, respektive dosažení cíle a lektora. Již během diskuse byly lektorem cíleně pokládány otázky v souladu s otázkami v dotazníku. Již bylo zmíněno, že obsahoval celkem čtyři okruhy, (k tématu kurzu dva) sestávající z hodnocení na pětistupňové Likertově škále a odpovědi na otevřenou otázku. U Likertovy škály je použito následující hodnocení (v závorce je příslušná číselná hodnota):

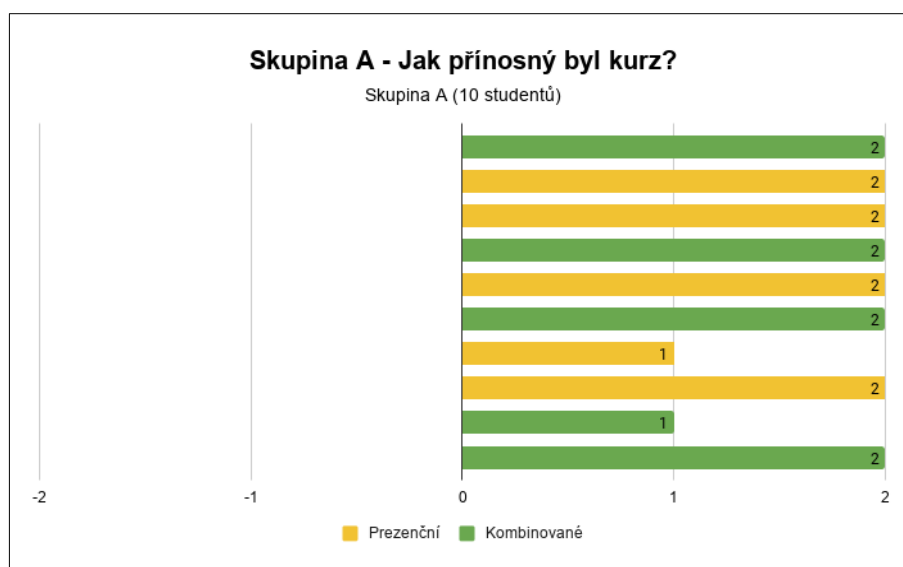
velmi negativně (-2), **negativně (-1)**, nevím (0), **pozitivně (1)**, **velmi pozitivně (2)**

¹⁵⁰ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Následuje prezentace výsledků hodnocení. Vždy je uvedena hlavní otázka k danému tématu, hodnocení na škále a hlavní témata odpovědí na otevřené otázky, případně doplněné poznámkami ze skupinového rozhovoru.

„Jak přínosný byl kurz?“

Graf 7: Přínos kurzu pro skupinu A



Zdroj¹⁵¹

Jak je vidět z grafu, hodnocení je velmi vysoké. Celkové průměrné hodnocení je 1,8. Barevně jsou odlišené odpovědi studentů prezenční a studentů kombinované formy studia. Průměrné hodnocení každé z forem studia je 1,8. Obě skupiny hodnotily stejně.

V otevřených otázkách a v rozhovoru studenti oceňovali zejména různorodost témat, ze kterých mohli vybírat a také podílení se na tvorbě struktury a flexibilitě kurzu. Oceňovali využití konfliktu z večera prvního dne. Příklady odpovědí:

„Byl velmi pestrý. Na jeho struktuře a průběhu jsme se mohli podílet. Měnil se rytmus, což bylo dobré s ohledem k časové náročnosti ve třech dnech. Velice oceňuji, že jsem se seznámila s technikami, o kterých jsem nikdy neslyšela, a rovněž jsem si je mohla vyzkoušet a mít z nich zážitek.“

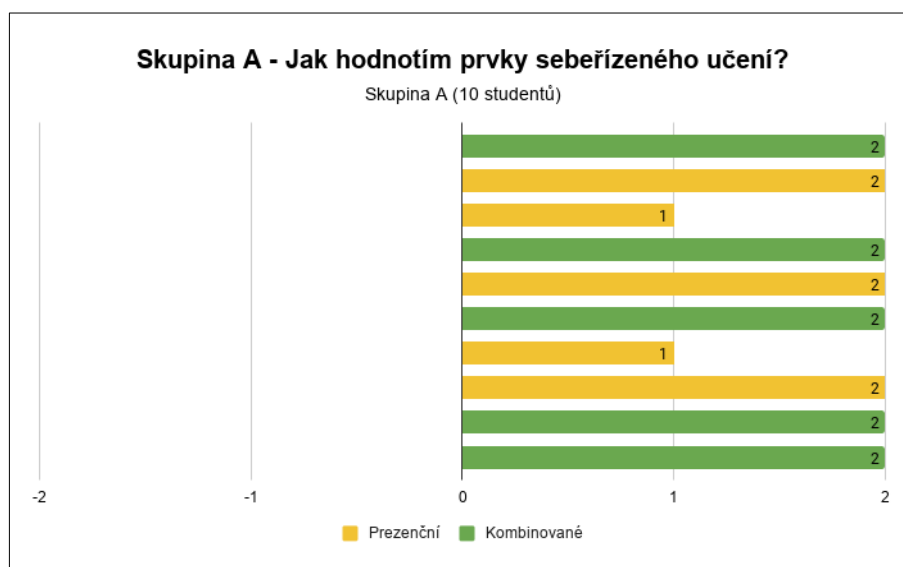
¹⁵¹ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

„Tvořili jsme si ten víkend sami, což mi přišlo jako skvělá zkušenost, ač se mi to nejdřív díky mé lenosti nelíbilo.“

„Kurz se mi líbil, protože byl plný přínosných a různorodých aktivit, které byly k tématu.“

„Jak hodnotím prvky sebeřízeného učení?“

Graf 8: Prvky sebeřízeného učení podle skupiny A



Zdroj¹⁵²

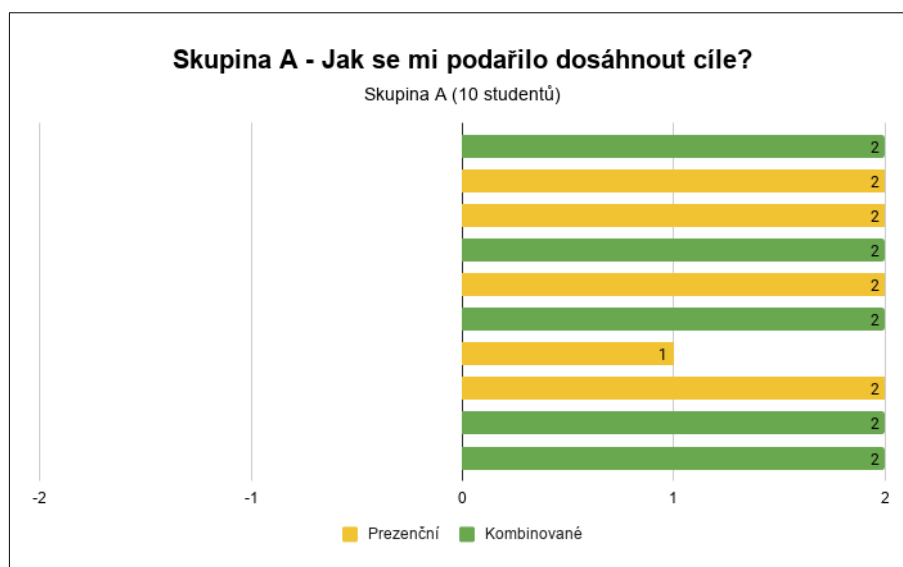
Skupina A hodnotila prvky sebeřízeného učení obdobně vysoko, jako předešlou otázku. Průměrné hodnocení je 1,8. Studenti kombinovaného studia hodnotili přínos prvků sebeřízeného učení jako velmi přínosné průměrným hodnocením 2. Studenti prezenčního studia hodnotili tyto prvky průměrným hodnocením 1,6.

Byl oceňován hlavně zážitek „sebeřízení“ a flexibilita – možnost operativně, podle potřeby, měnit aktivity

¹⁵² Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

„Jak se mi podařilo dosáhnout cíle?“

Graf 9: Dosažení cíle ve skupině A



Zdroj¹⁵³

Dosažení cíle studenti skupiny A hodnotili průměrem 1,9. Opět je hodnocení studentů kombinovaného studia vyšší, s průměrem 2, na rozdíl od studentů prezenčního studia s celkovým hodnocením 1,8.

Slovní hodnocení lze shrnout jako znalosti, nácviky, zážitky a sebezkušenost. Příklady slovních hodnocení:

„Odnáším si zážitek! A i strukturovanou představu co to je reálný poradenský / terapeutický proces.“

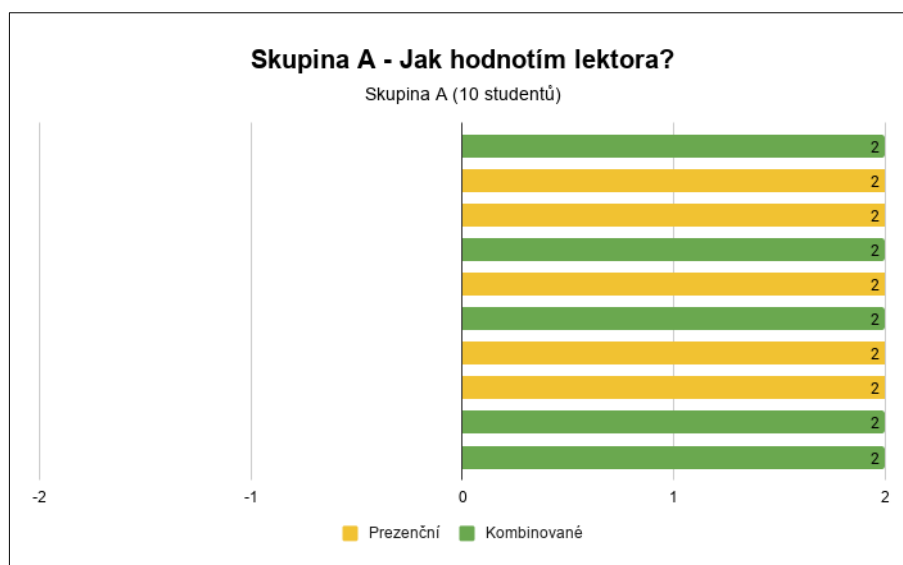
„Odnáším si ucelený pohled o daném tématu a zároveň osobní zkušenosti a zjištění o sobě a o celé skupině.“

„Sama jsem si jistější v rozhovorech s klientem (Líbil se mi Váš rozhovor s klientkou (studentkou)). Pomocí skupinové diskuse jsem si definovala obsah poradenské práce. Načerpala jsem inspiraci a chuť do práce.“

¹⁵³ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

„Jak hodnotím lektora?“

Graf 10: Hodnocení lektora podle skupiny A



Zdroj¹⁵⁴

Hodnocení lektora skupinou A je velmi pozitivní s průměrem 2. Ve slovním hodnocení dominuje schopnost adaptace, aktivnost a nápaditost, ale objevilo se i ocenění „jistě náročná příprava“ a sebeřízený koncept. Příklady hodnocení:

„Dokáže podpořit, vyvolat interakci. Pevný, sebejistý, ale flexibilní.“

„Flexibilita, zvládnutí vyhocené situace z prvního večera a její přinesení další ráno. Připravenost.“

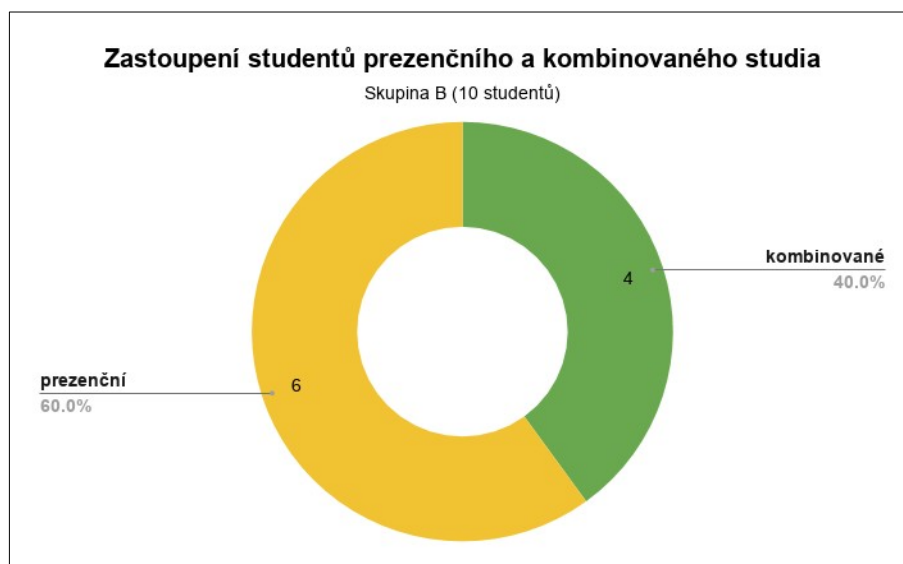
„Jsem ráda, že jsme mohli být spoluautory struktury programu kurzu. Princip vedení, styl práce, odbornost splňovaly (se nesly) v souladu s očekáváním.“

¹⁵⁴ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

9.2 Skupina B

Skupina B se skládá z deseti studentů. Studentů prezenčního studia je 6 (60% skupiny) a studenti kombinovaného studia jsou 4 (40% skupiny).

Graf 11: Prezenční a kombinované studium ve skupině B

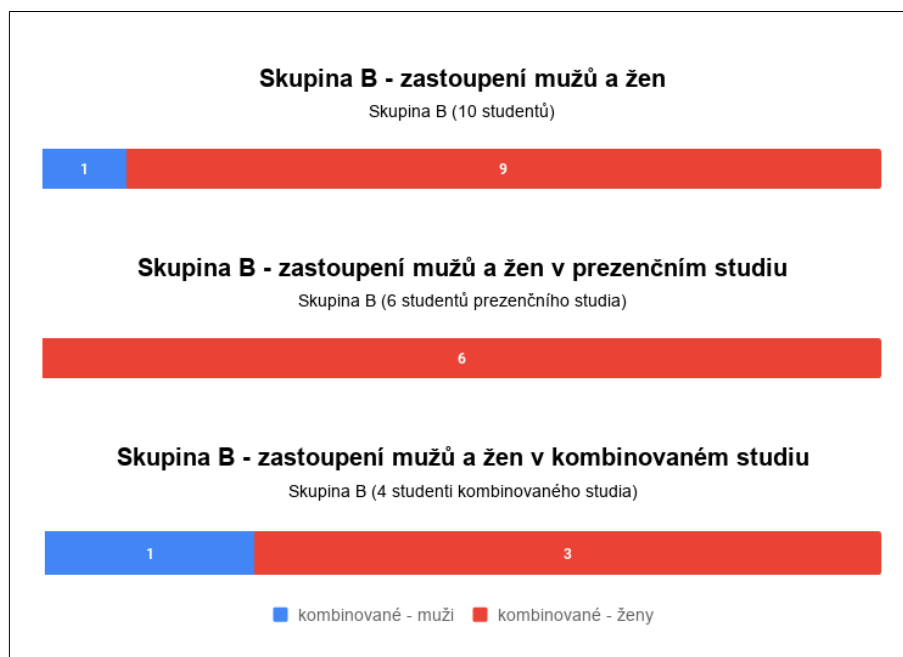


Zdroj¹⁵⁵

Ve skupině B je 9 žen (90% skupiny) a 1 muž (10% skupiny). Prezenční studium navštěvuje v této skupině 6 žen a žádní muži. Kombinovanou formou studuje 1 muž (25% kombinovaného studia) a 3 ženy (75% kombinovaného studia).

¹⁵⁵ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 12: Zastoupení mužů a žen ve skupině B



Zdroj¹⁵⁶

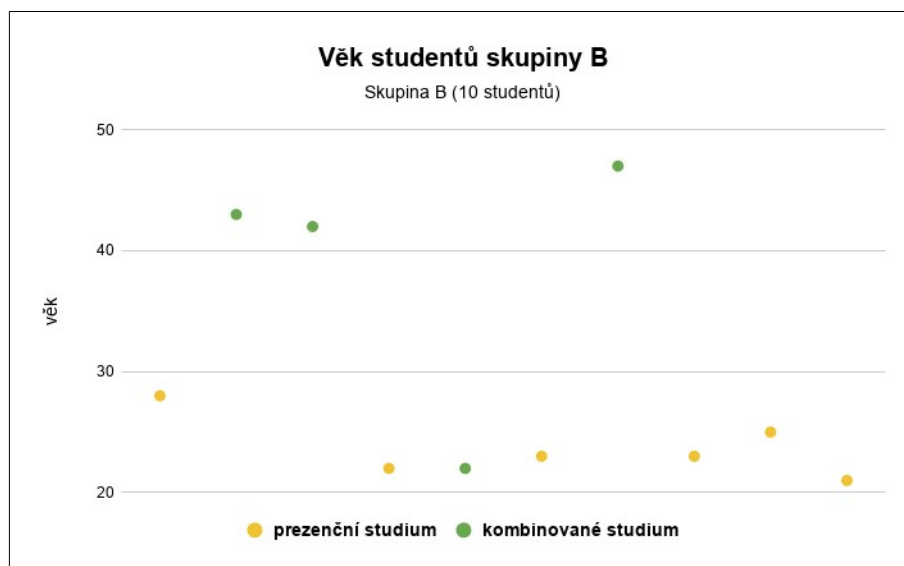
Věk studentů ve skupině B je od 21 let do 47 let. Průměrný věk skupiny je 29,6 roku. Muži je 22 let a ženám průměrně 30,4 roku.

Věk studentů prezenčního studia je od 21 let do 28 let. Ženám studujícím prezenčně je v průměru 23,7 roku.

Věk studentů kombinované formy studia je od 22 let do 47 let. Průměrný věk studenta kombinované formy studia je 38,5 roku. Muži studujícímu kombinované studium je zmíněných 22 let a průměrný věk ženy kombinovaného studia je 44 let.

¹⁵⁶ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 13: Věk studentů ve skupině B



Zdroj¹⁵⁷

V tabulce je přehled údajů studentů skupiny B.

Tabulka 7: Data skupiny B

	Skupina B		Prezenční studium (B)		Kombinované studium (B)	
	Studenti	Věk	Studenti	Věk	Studenti	Věk
Všichni	10	29,6 let	6	23,7 let	4	38,5 let
Muži	1	22 let	-	- let	1	22 let
Ženy	9	30,4 let	6	23,7 let	3	44 let

Zdroj¹⁵⁸

¹⁵⁷ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

¹⁵⁸ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

9.2.1 Vstupní dotazník

Zde je vyhodnocení odpovědí na tři otevřené otázky vstupního dotazníku Skupiny B, který studenti vyplňovali první den během prvního bloku.

„Co se chci naučit?“

Nejfrekventovanější odpovědi jsou „informace, poznatky“, teorie, ale v odpovědích je také „inspirace, sebepoznání, odvaha a zlepšení terapeutických dovedností“. Příklady odpovědí:

„Inspirace - co poradenství může nabídnout, poté potenciálně mohu nabídnout klientovi. Sebeoznání - výtěžek technik pro můj život. Prohloubení znalostí a dovedností konkrétních přístupů a technik při práci s klientem.“

„Poskytnout odvahu do praxe, kterou jsem ztratila. Bezpečnou cestu, jak jít dále a je pro mě ta správná.“

„Ráda bych prohloubila mé dosavadní znalosti co se týče technik, jako např. vedení rozhovoru a jak si ohlídat to, abych klientovi nechala jeho max prostor a vkládala tam nejmíň sebe. Líbilo by se mi také rady a tipy, na co si dát pozor, až budeme s terapií začínat. Chtěla bych odejít s pocitem, že je to, co dělat chci, a budu v tom dobrá a nemám se bát toho, že budu dělat chyby.“

„Jak se to chci naučit?“

Nejfrekventovanější je přednáška s teorií, uspořádání, diskuse a vyzkoušení. Méně se objevují kazuistiky a sebezkušenost. Některé odpovědi:

„Vlastní zvědavostí a využitím poskytnutých možností lektorem.“

„Teoretický úvod, pak nácviky / sebezkušenost, reflexe.“

„Nejraději se učím na základě kazuistik (prezentace, případně diskuse a ukázání postupů, jak by se s tím dalo pracovat), nebo ještě lépe to vidět přímo naživo, případně zkusit sama na někom / sobě.“

„Použít karimatky, když už jsme si je donesli. Může být nepříjemné tolik hodin jen sedět na židli. Zkrátit přestávky. Praktické nácviky zastřešené teorií.“

Tabulka 8: Cíle skupiny B vnesené do taxonomické tabulky

Dimenze znalostí ▼	Dimenze kognitivních procesů ►					
	1. Zapamatovat	2. Porozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů	10	10	6	3	1	0
B. Konceptuální znalost	10	10	6	3	1	0
C. Procedurální znalost	9	9	•	•	1	0
D. Metakognitivní znalost	4	4	4	•	•	0
◀ Kognitivní úroveň I ▶			◀ Kognitivní úroveň II ▶			

Zdroj¹⁵⁹

Cíle vnesené do taxonomické tabulky ukazují podobnost se skupinou A. Také ve skupině B chtějí všichni získat základní informace a rozumět jejich vztahům. Téměř všichni chtějí získat procedurální znalosti a prakticky polovina i metakognitivní znalosti. O trochu více než polovina chce znalosti aplikovat, třetina analyzovat a jeden student posuzovat. Žádný student nepoptává kognitivní úroveň tvorby.

„Proč se to chci naučit?“

Důvodem je nejčastěji profesní návaznost, případně „Chci tu být, protože prohloubím o kousek své poznání v poradenském přístupu.“, „Pro život, pro praxi. Umět uplatnit poradenství jak v práci, tak v osobním životě.“

Jen dva studenti odpovídají, že na kurzu chtějí být bez odkazu na povinnost účasti. Jeden student na kurzu ani nechce být a zbylí chtějí, byť je součástí výuky.

9.2.2 Průběh kurzu

V rámci prvního bloku byli studenti skupiny B seznámeni s formátem kurzu, kterého budou v následujících třech dnech účastníci. Byl jim vysvětlen princip sebeřízeného přístupu obdobně jako byli obeznámeni se změnou jejich role, tak role lektora. Obdobně

¹⁵⁹ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

jako studenti skupiny A byli předem informováni jen o místě konání, zaměření kurzu a tom, jaká je časová dotace. Studenti byli oznámeným konceptem zaskočení. Někteří studenti se doptávali lektora, někteří diskutovali se svými kolegy a jiní si četli na mobilech očekávajíc, co se bude dít dále. Několik studentů se ohradilo v duchu: „Vy učíte, já jsem ve škole“. Zbylý čas prvního bloku probíhá doptávání se studentů k poradenství.

Druhý blok se objevuje první snaha o společné organizování kurzu. Na chvíli se zdá, že se zapojí více studentů. Do diskuse je osloven také lektor. Postupně se diskuse transformuje do dotazování k tématům, která studenty zajímají. Postupně se ptají na místo poradenství v kontextu jiných pomáhajících profesí. Tím je vyčerpán druhý blok a část třetího. Část studentů je spokojených a část spíše apatických.

Do aktivit se zapojují všichni poměrně aktivně. Jednotlivé aktivity a témata ale určují jednotlivci. Atmosféra se ustálí a zůstává stejná celý den. Studenti se s lektorem domlouvají na realizaci práce s osobnostním testem na druhý den. Na konci posledního bloku hodnotí studenti den pozitivně. Jeden student se ostatních zeptá: „Co se domluvit na zítra ráno a celé dopoledne?“ Část studentů se zapojí. Shodnou se na prvním bloku druhého dne.

Druhý den se objeví otázka: „Jak strukturování kurzu řešili naši kolegové?“ Ukazuje se, že studenti, byť jsou ze stejných ročníků, záměrně nesdílí s kolegy o čem kurz je i co a jak řešili. Lektor popíše jak přistupovala předešlá skupina ke strukturování kurzu. Řešení je přijato s podivem „to je dobrý, že nás to taky nenapadlo“. Díky tomu dojde k rozvržení programu kurzu. Studenti se také domlouvají na přestávkách mezi bloky a úpravě konce kurzu.

Skupina začíná výrazněji funkčně spolupracovat okamžikem společné organizace bloků kurzu. Při některých aktivitách jsou studenti zapálení a nadšení, například během komunikační hry, nebo během práce s projektivními technikami. Výraznější zaujetí je patrné při ukázce práce s klientem. Velká část studentů při hledání řešení spolupracuje a během aktivit se zapojují všichni.

Poslední den kurzu probíhá v klidné atmosféře. Nedochozí k větším výkyvům. Studenti se zapojují. Část z nich je kurzem pohlcena více a také se více angažuje při realizaci kurzu.

Na konci kurzu studenti hodnotí celý kurz pozitivně. Obdobně jako u předešlé skupiny lektor na konci každého dne pomocí pětibodové škály zapisuje své vnímání následujících oblastí.

Tabulka 9: Jak lektor vnímá skupinu B

Položka	1. den	2. den	3. den
Atmosféra kurzu	-1	1	1
Míra akceptace a zapojení do sebeřízeného procesu	-2	1	1
Závěrečné skupinové hodnocení dne	-1	1	1

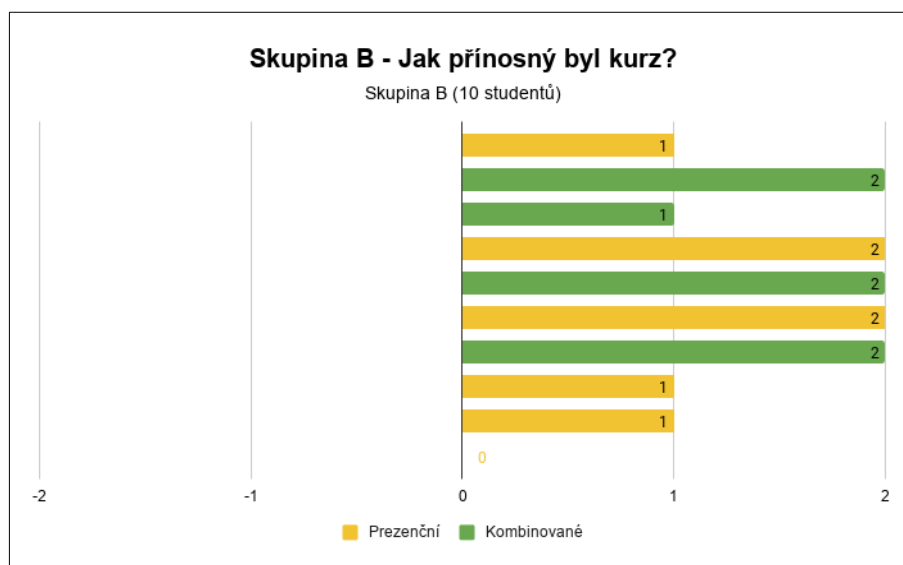
Zdroj¹⁶⁰

9.2.3 Evaluační dotazník

Na závěr kurzu studenti hodnotili kurz následovně.

„Jak přínosný byl kurz?“

Graf 14: Přínos kurzu pro skupinu B



Zdroj¹⁶¹

Průměrné hodnocení kurzu je 1,8, studenti prezenčního studia hodnotili průměrem 1,2 a 1,8 bylo průměrné hodnocení studentů kombinovaného studia.

¹⁶⁰ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

¹⁶¹ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Ve slovním hodnocení studenti kladně hodnotili kombinaci teorie a praxe a kazuistiky, ale také, že byl průměrný. Ukázky odpovědí:

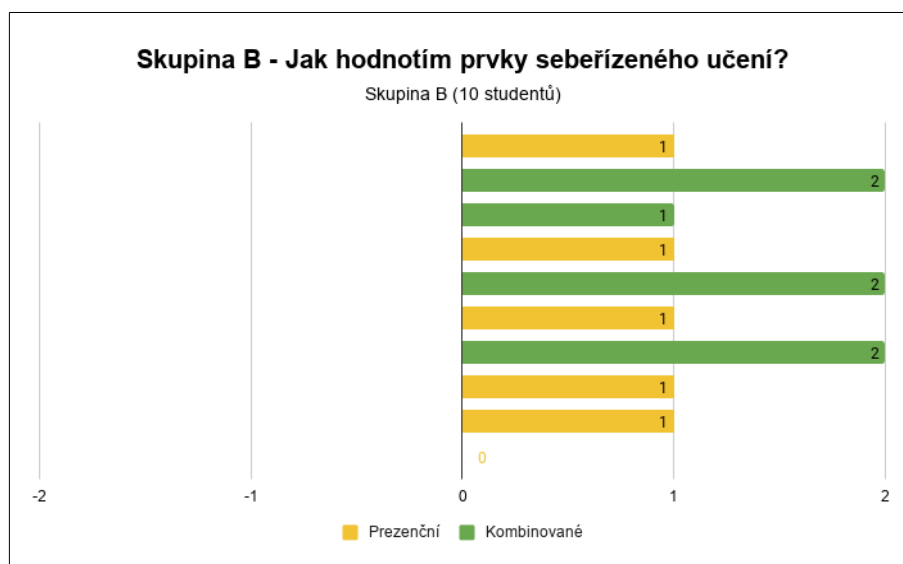
„Byl velmi pestrý a došlo u mě k příjemné katarzi. :-).“

„Kombinace teorie, sebezkušenosti a zkušeností z praxe. Dále možnost výběru obsahu a struktury. Široká nabídka aktivit a informací z různých oblastí poradenství.“

„Průměrný. Nevadilo mi tu být.“

„Jak hodnotím prvky sebeřízeného učení?“

Graf 15: Prvky sebeřízeného učení podle skupiny B



Zdroj¹⁶²

Průměrné hodnocení na škále je 1,8, studenti prezenčního studia hodnotili hodnotili průměrně 0,8 a studenti kombinovaného studia 1,8. Některá slovní hodnocení:

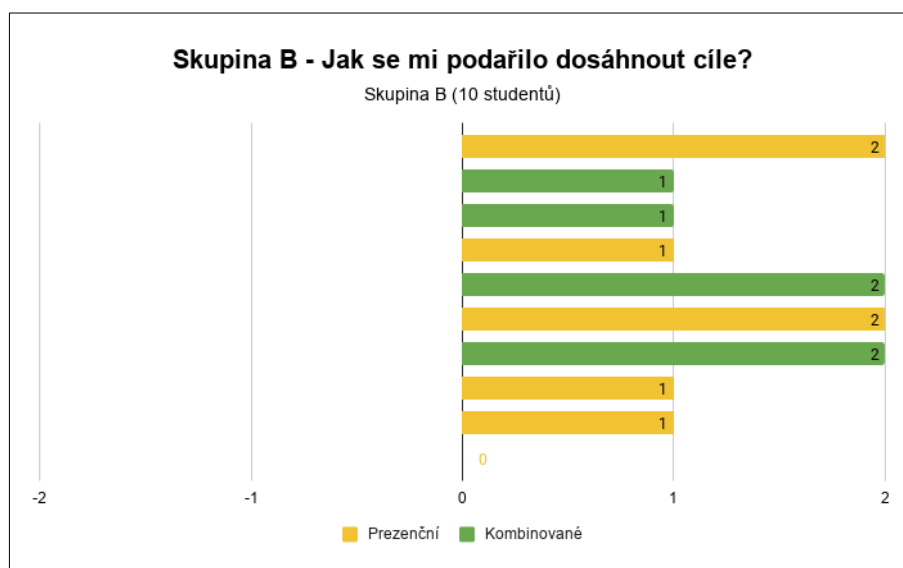
„Moderní přístup vzdělávání.“

„Bylo to docela smíchané - různé typy, aktivity, přístupy, ve stylu páté přes deváté.“

¹⁶² Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

„Jak se mi podařilo dosáhnout cíle?“

Graf 16: Dosažení cíle ve skupině B



Zdroj¹⁶³

Dosažení cíle je skupinou B hodnoceno průměrem 1,5. Prezenční studenti 1,2 a studenti kombinovaného studia 1,5. Ve slovním vyjádření co si účastníci odnášejí popisují „prohloubené znalosti, zkušenosti a sebezkušenost“. Příklady odpovědí:

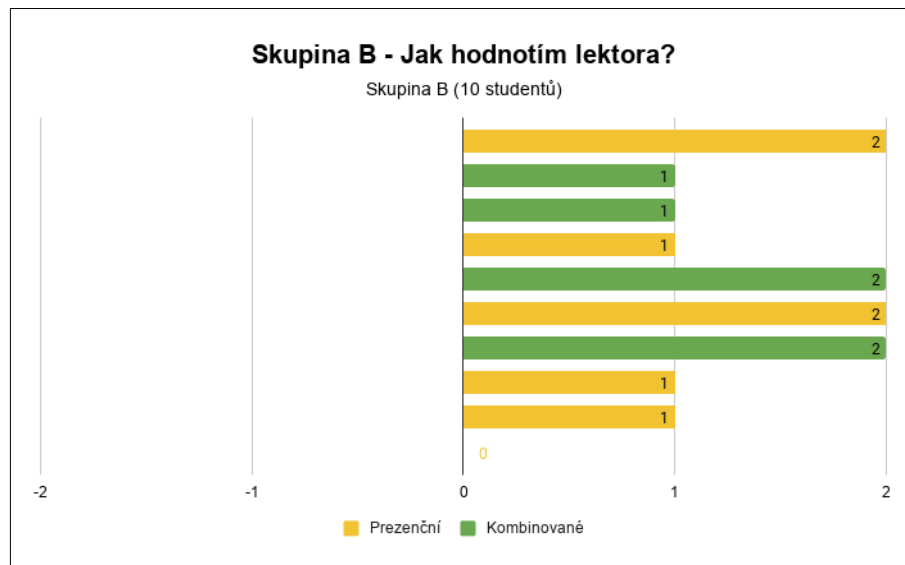
„Zkušenost s některými technikami, inspiraci pro práci s testy a uvolnění.“

„Nové poznatky jak profesní, tak osobní, dobrou náladu.“

„Fajn pocit z odpočinkového, kognitivně nenáročného víkendu.“

¹⁶³ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 17: Hodnocení lektora podle skupiny B



Zdroj¹⁶⁴

Práce lektora byla ohodnocena průměrnou hodnotou 1,5, studenti prezenčního studia hodnotili průměrně 1,2 a studenti kombinovaného studia 1,5. Odpovědi často zmiňují připravenost a přístup a komunikaci jak pozitivně, tak v jedné z odpovědí je „skákal do řeči.“ Ukázka odpovědí:

„Lektor odpověděl vždy na otázku v kontextu, který jsem čekala. Vnímala jsem pečlivou přípravu a kompetenci lektora, pokoru, střízlivost, srozumitelné mapování obsahu v tématech, co jsme si zvolili.“

„Protože mi jeho styl výuky vyhovuje a baví mě, nemusel jsem se nutit udržovat pozornost, s čímž mívám dost problém.“

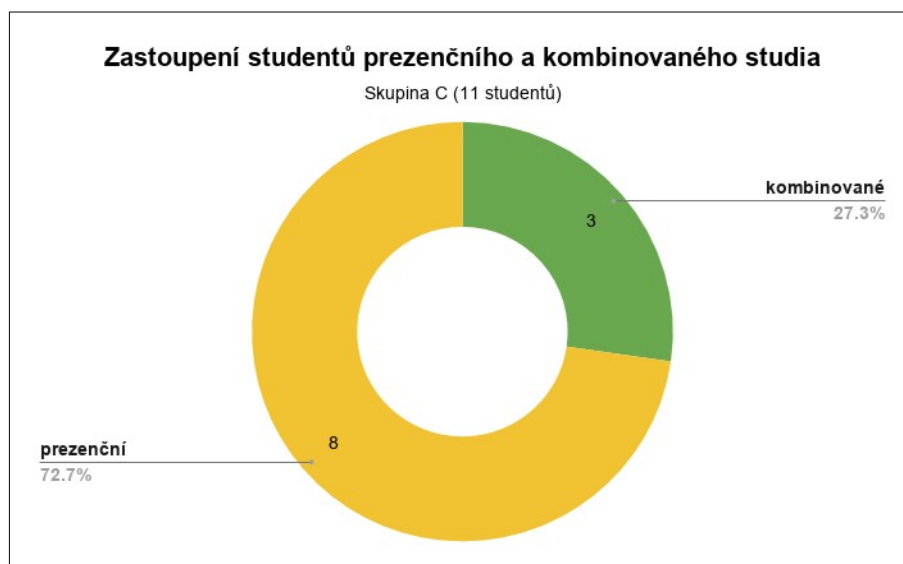
„Více by mi seděl někdo jiný, ale to pouze tím, že já spíše preferuji odbornější kurzy a přednášky.“

¹⁶⁴ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

9.3 Skupina C

Tuto skupinu tvoří celkem 11 studentů, prezenční formou studuje 8 studentů (72,2% skupiny) a kombinovanou formou studují 3 studenti (27,3% skupiny)

Graf 18: Prezenční a kombinované studium ve skupině C

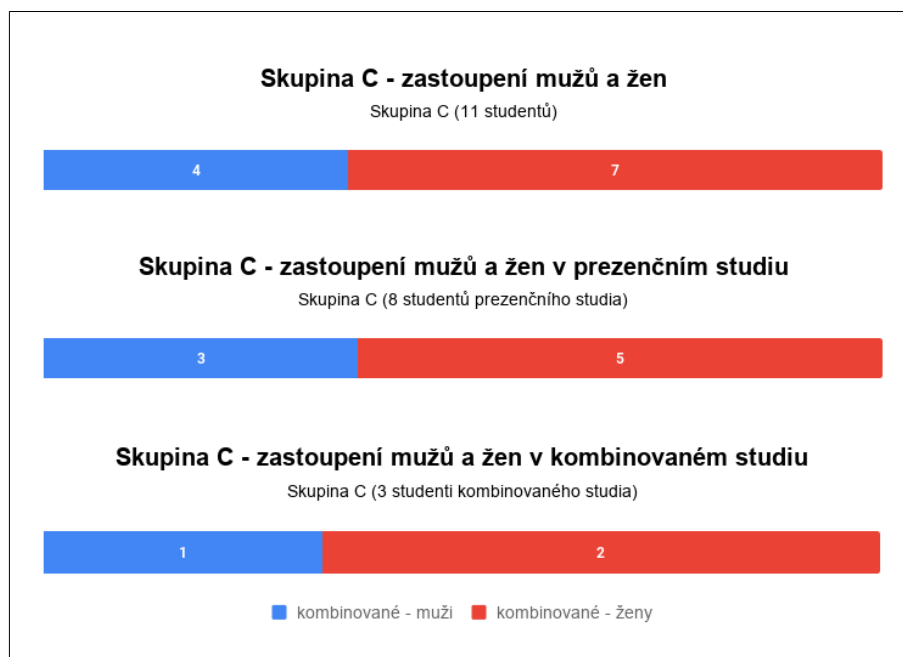


Zdroj¹⁶⁵

Skupina C má obdobný poměr mužů a žen jako celý výzkumný soubor a to i v jednotlivých formách studia. Jsou zde 4 muži (36,4% skupiny) a 7 žen (63,6% skupiny). Poměr mužů a žen v prezenčním studiu jsou 3 muži (37,5% prezenčního studia) a 5 žen (62,5% prezenčního studia). V kombinovaném studiu studuje 1 muž (33,3% kombinovaného studia) a 2 ženy (66,7% kombinovaného studia).

¹⁶⁵ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 19: Zastoupení mužů a žen ve skupině C



Zdroj¹⁶⁶

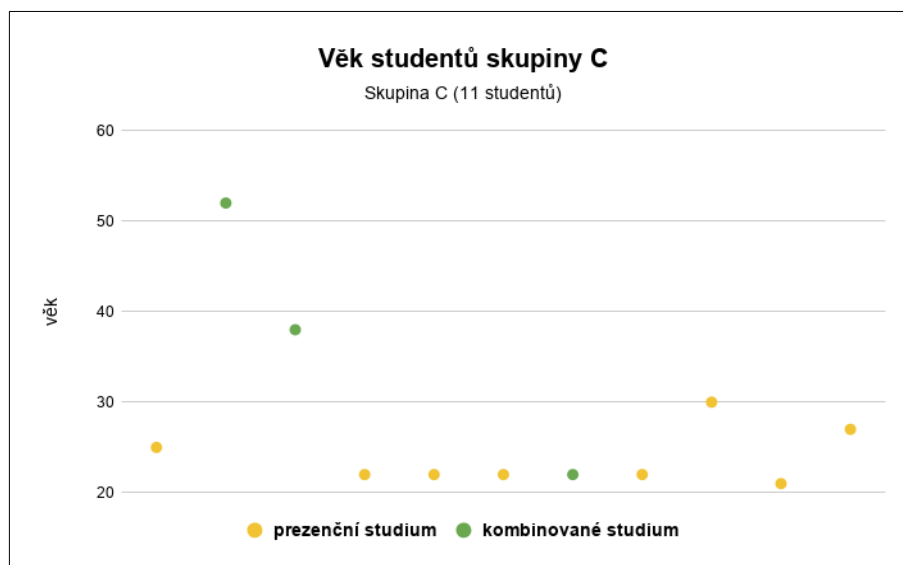
Věk studentů skupiny se pohybuje od 21 let do 52 let. Průměrný věk ve skupině je 27,5 roku. Průměrný věk mužů je 30 let a žen 26,1 roku.

Věk studentů v prezenčním studiu se pohybuje od 22 do 30 let. Průměrný věk studentů této formy studia je 23,9 let, z toho u mužů 22,7 let a u žen 24,6 let.

Věk studentů kombinovaného studia je v rozmezí 22 až 52 let. Jejich průměrný věk je 37,3 let. Muži je 52 let a ženám průměrně 30 let.

¹⁶⁶ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 20: Věk studentů ve skupině C



Zdroj¹⁶⁷

V následující tabulce jsou uvedeny základní údaje studentů skupiny C.

Tabulka 10: Data skupiny C

	Skupina C		Prezenční studium (C)		Kombinované studium (C)	
	Studenti	Věk	Studenti	Věk	Studenti	Věk
Všichni	11	27,5 let	8	23,9 let	3	37,3 let
Muži	4	30 let	3	22,7 let	1	52 let
Ženy	7	26,1 let	5	24,6 let	2	30 let

Zdroj¹⁶⁸

9.3.1 Vstupní dotazník

Obdobně jako předešlým skupinám byl vstupní dotazník předložen v úvodu kurzu. Studenti na jeho otevřené otázky odpovídali následovně.

¹⁶⁷ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

¹⁶⁸ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

„Co se chci naučit?“

Odpovědi na tuto otázku zahrnovaly především znalosti, dovednosti. Někteří zdůrazňovali potřebu více praktických zkušeností, než teorie, zlepšení své komunikace apod. Některé z odpovědí:

„Orientace v psychologickém poradenství, znalosti pro sociální poradenství, umět používat, obohacující, krizová intervence, psychologické poradenství.“

„Chtěla bych získat větší přehled, jistotu ve vědě, co poradenství nabízí, kam mohu "zajít", jaké jsou limity poradenství, chtěla bych poznat více technik a metod, do teď jsem poznala spíše teoretickou část studia.“

„Dozvědět se o technikách, definice pojmů, orientace v metodách, další zkušenosti, praktické zkušenosti, zážitkové zkušenosti, příklady z praxe, práce s neverbálními projevy, relaxační techniky, pochopit zadání klienta, umět pracovat s tématy.“

„Jak se to chci naučit?“

V odpovědích je nejčastěji „přednáškou a ukázkou“, ale také je zde „učení modelovými situacemi a workshopem“. Příklady odpovědí:

„Sdílení, otevřenost, nové zkušenosti, studium, praxe.“

„Studiem, praxí, naslouchání, modelové situace, pozorování, milý přístup lektora, aktivnější forma výuky, postřehy z vlastní praxe, co dělat nedělat, materiály, kazuistiky.“

„Ideálně chci vidět poradenství jak vypadá v praxi, prostředí by mělo být bezpečné a přátelské v případě hraní rolí.“

Tabulka 11: Cíle skupiny C vynesené do taxonomické tabulky

Dimenze znalostí ▼	Dimenze kognitivních procesů ►					
	1. Zapamatovat	2. Porozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů	11	11	6	2	1	1
B. Konceptuální znalost	11	11	6	2	1	1
C. Procedurální znalost	9	9	•	2	1	1
D. Metakognitivní znalost	1	1	•	•	1	1
	◀ Kognitivní úroveň I ▶			◀ Kognitivní úroveň II ▶		

Zdroj¹⁶⁹

Takto vypadá mapa cílů v taxonomické tabulce. Také ve skupině C chtějí všichni studenti dosáhnout znalostí prvních dvou dimenzí tabulky, tedy faktů, a těmto znalostem by chtěli porozumět. Téměř všichni by rádi dosáhli procedurálních znalostí a pouze jeden student má cíl v dimenzi metakognitivních znalostí. Přibližně polovina studentů by ráda znalosti také aplikovala, pouze dva by chtěli použít analýzu a po jednom studentovi by hodnotili a tvořili.

„Proč se to chci naučit?“

I v této skupině je motivací studentů především profesní návaznost. Osm studentů deklaruje, že na kurzu chtějí být, dva chtějí být, ale zmiňují povinnost, a jeden student odpovídá, že chce být „do určité míry“. Příklady odpovědí:

„Porozumět práci s klientem, prohloubit znalosti, naučit se pracovat komplexně - verbálně i neverbálně, lepší orientace v oboru.“

„Osvojit si vědomosti. Zvažuji práci poradce.“

„Protože bych chtěla techniky a znalosti využít i ve své praxi, kterou mám při studiu, chtěla bych se i díky novým znalostem více profilovat "profesně", za tento kurz jsem ráda, doposud jsem poznala "pouze" sebezkušenostní výcvik, který je důležitý, stejně tak je pro mne důležité začít uvádět věci pro praxe, akce.“

¹⁶⁹ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

9.3.2 Průběh kurzu

Studenti jsou po zahájení kurzu seznámeni s formou kurzu. Reakce je obdobná jako u předešlých skupin. Vymezení se části studentů proti formě kurzu je o něco intenzivnější, než během skupiny B. První den probíhá v souladu se zkušeností s průběhem kurzu u předchozích skupin. Aktivnější jedinci se zapojují a formují podobu kurzu. Skupina C začne ale na organizaci bloků kurzu pracovat již první den. Stane se tak během posledního bloku prvního dne, na studentech je vidět zápal. Ještě před koncem dne je naplánován následující den.

První tři bloky druhého dne proběhnou ve spolupracující atmosféře. Studentům se daří realizovat jimi navrženou podobu kurzu. Během třetího bloku, ale dojde ke společnému zážitku intenzivní a blízké spolupráce studentů. Tato událost má formující roli pro přístup studentů k spolupráci a sebeřízení na zbytek kurzu. Jsou daleko otevřenější v zapojování.

Poslední, třetí den, se studenti zapojují do organizace intenzivněji, atmosféra kurzu je o něco tlumenější než byla druhý den. Kurz probíhá dle programu, který si studenti připravili na závěr druhého dne. Jediná změna je v posledním bloku. Studenti jsou unavení a rozhodnou se poslední blok věnovat minfulness.

Zde jsou hodnocení lektora z konce jednotlivých dnů kurzu skupiny C. Hodnotí se identickou pětibodovou škálou, jako u studentských dotazníků.

Tabulka 12: Jak lektor vnímá skupinu C

Položka	1. den	2. den	3. den
Atmosféra kurzu	-1	2	1
Míra akceptace a zapojení do sebeřízeného procesu	0	1	2
Závěrečné skupinové hodnocení dne	0	2	1

Zdroj¹⁷⁰

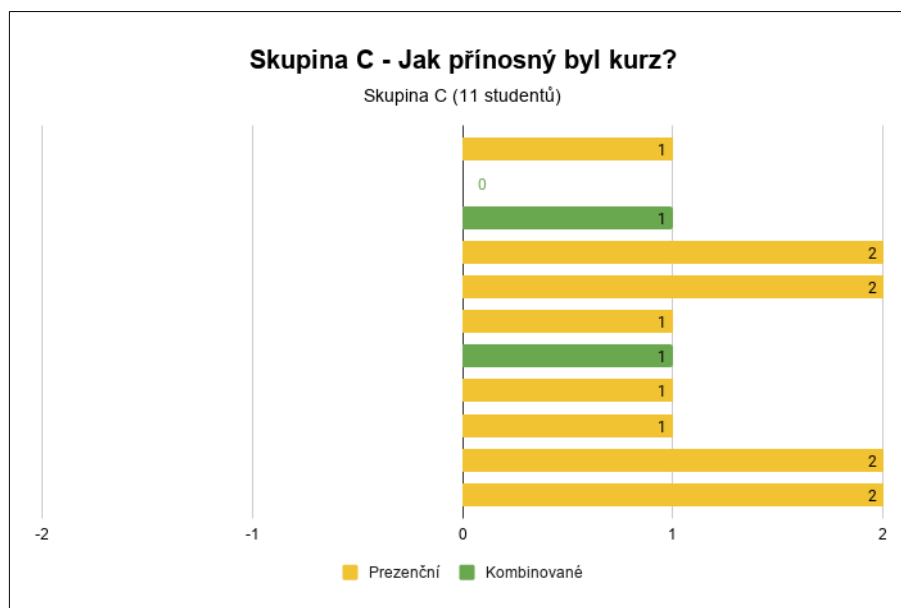
¹⁷⁰ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

9.3.3 Evaluační dotazník

Skupina C má závěrečné hodnocení kurzu následovné.

„Jak přínosný byl kurz?“

Graf 21: Přínos kurzu pro skupinu C



Zdroj¹⁷¹

Celkové hodnocení kurzu je 1,3. U studentů prezenčního studia 1,5 a u studentů kombinovaného studia 0,7. Odpovědi na otevřené otázky zahrnují znalosti, nácviky, sebereflexe, nebo pocit jistoty do praxe. Příklady odpovědí:

„Z hlediska sociální práce etický kodex, techniky, typologie osobnosti a další.“

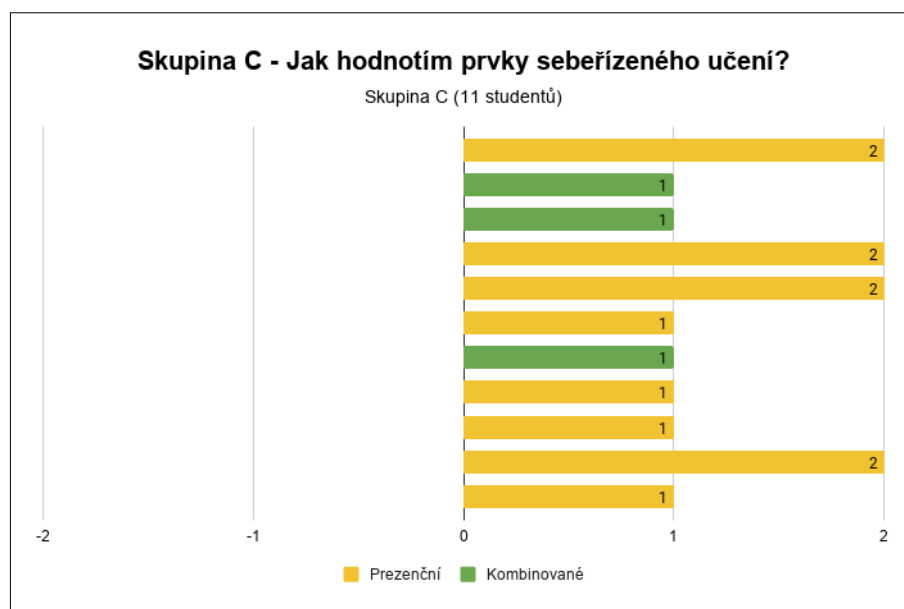
„Líbilo se mi prokládání aktivních částí. Nové informace i techniky. Super byl nácvik a všechny praktické části.“

„Teorie a zažité techniky. Nové seznámení s možnostmi využití archetypu stínu.“

¹⁷¹ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

„Jak hodnotím prvky sebeřízeného učení?“

Graf 22: Prvky sebeřízeného učení podle skupiny C



Zdroj¹⁷²

Hodnocení sebeřízeného učení celou skupinou je 1,4. Studenti prezenčního studia 1,5 a studenti kombinovaného studia 1,0. V odpovědích na otevřené otázky se nejčastěji objevovala možnost práce s časem a tvorba vlastní struktury kurzu a přizpůsobivost kurzu. Příklady odpovědí:

„Líbilo se mi, že byl volný a přesto strukturovaný, přestávky jsme si také určovali my a mohlo se tak lépe hospodařit s časem.“

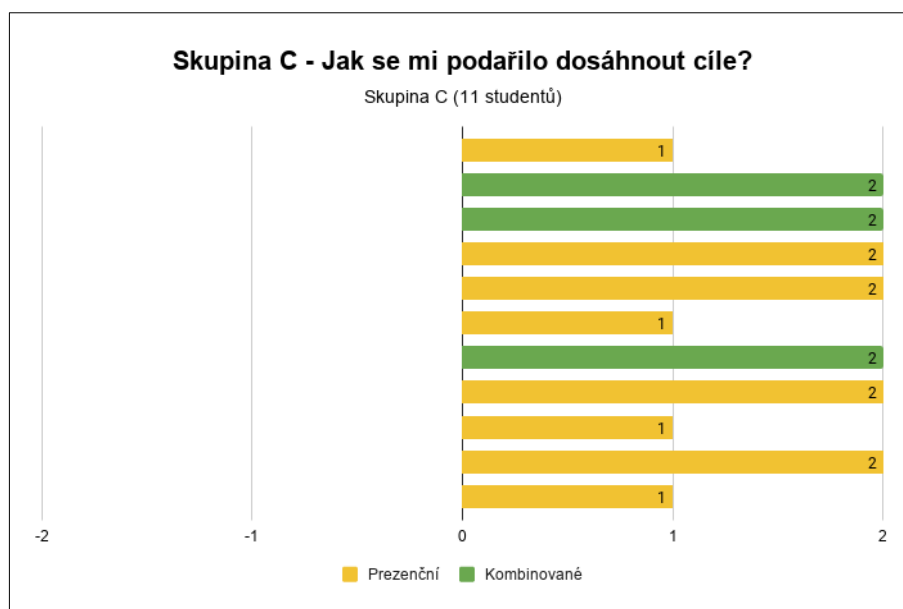
„Střídání věcí, přizpůsobivost, interaktivita. Líbila se mi možnost vlastní struktury. Nenučení do slova.“

„Více bych ocenila naplánovaný kurz dopředu. Osobně preferuji kurzy, které jsou více hlubinně analytické. Ale v rámci této struktury byl kurz příjemný.“

¹⁷² Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

„Jak se mi podařilo dosáhnout cíle?“

Graf 23: Dosažení cíle ve skupině C



Zdroj¹⁷³

Skupina C dosažení svých cílů ohodnotila průměrem 1,6. Studenti prezenčního studia 1,5 a studenti kombinovaného studia 2,0. V odpovědích nejčastěji bylo „informace a znalosti, zážitky, podněty k práci na sobě a emoce“. Některé z odpovědí:

„Většinou jsem dosáhl toho, co jsem potřeboval a asi bych už nebyl schopen v daném čase pojmout více.“

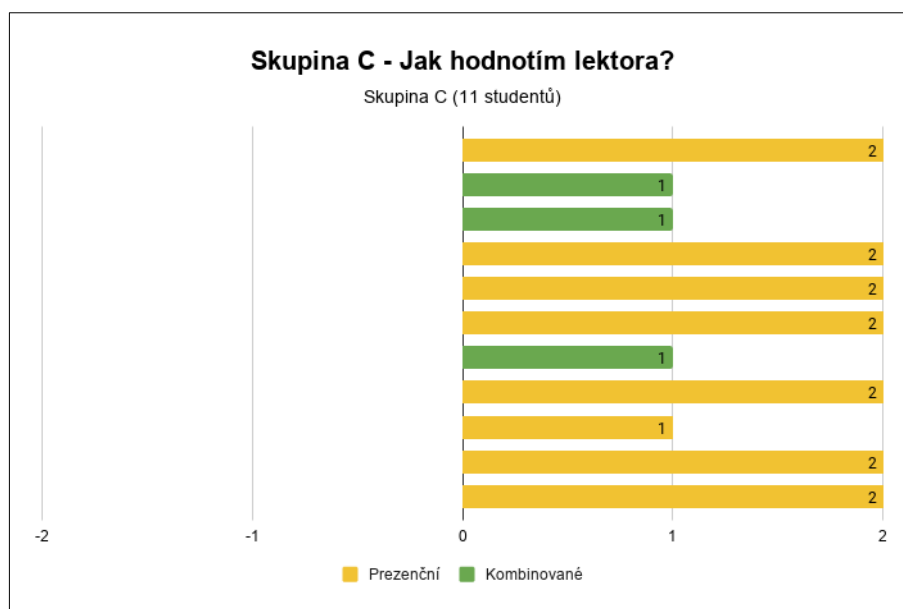
„Mohla jsem si vyzkoušet různé techniky, prodiskutovat a sdílet s ostatními.“

„U věcí, které mne zajímaly, jsem vždy dosáhla to, co jsem chtěla. Dosáhnout více bych nechtěla, bylo by to nad mou kapacitu.“

¹⁷³ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

„Jak hodnotím lektora?“

Graf 24: Hodnocení lektora podle skupiny C



Zdroj¹⁷⁴

Celkové hodnocení lektora je hodnotou 1,6. Studenti prezenčního studia 1,9 a studenti kombinovaného studia 1,0. V odpovědích studenti zmiňovali příjemnou komunikaci, připravenost, flexibilitu, profesionalitu a klidnost. Příklady odpovědí:

„Že nás celé 3 dny zvládl vést. Vydržel s námi. Připravenost, sdílení, zpětná vazba na dotazy. Předání a ochota sdílet - materiály, zkušenosti.“

„Dával nám možnost výběru. Ochota odpovídat na otázky.“

„Vtipný a příjemný lektor, znalý oboru. Hodně toho, co dokáží využít v praxi. Děkuji :-)"

¹⁷⁴ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

9.4. Souhrn výsledků

V rámci tří případových studií byly popsány a analyzovány výsledky zkoumání realizace kurzu s využitím prvků sebeřízeného učení. Případové studie umožňují rámcový, zobecňující pohled na studované jevy. Toto omezení vynahrazují možností postihnout jejich větší komplexitu. Přes tento zobecňující prvek si lze u uvedených případových studií všimnout jistých společných rysů.

9.4.1 Průběh zapojení studentů do sebeřízeného přístupu

Odpověď na výzkumnou otázku:

1. Jak proběhne zapojení studentů do sebeřízeného přístupu?

Začátek kurzu, kde byl studentům představen koncept kurzu a byli seznámeni s potřebou zapojit se do realizace kurzu, měl ve všech skupinách stejný průběh. Prvotní reakce byla „Proč, když jsme na kurzu?“, nebo „To je přece práce lektora“. Všem skupinám trvalo zhruba třetinu kurzu, najít uspokojivé řešení jak se s tím vypořádat. Je tím myšlen okamžik, kdy začala téměř celá skupina aktivně přistupovat a spolupracovat. V každé skupině bylo několik jednotlivců, kteří začali od lektora poptávat edukaci, kterou chtěli od začátku (což někdy vyvolávalo negativní hodnocení od nezapojených studentů, protože je téma nezajímalo). Obdobně v každé skupině byli jeden až dva studenti, kterým pojetí kurzu nevyhovovalo, resp. se proti němu do konce vymezovali.

Hlavním důvodem nebyla jejich neschopnost, jak se ostatně následně ukázalo v jejich aktivitě, ale určitá psychická setrvačnost vyvolaná prvotní disharmonií mezi jejich očekáváním a realitou. Nijak nepomohlo ani to, že studentům byla nabízena pomoc lektora, se kterým mohou konzultovat jak si se situací poradit. K aktivizaci studentů jako celku nepomohly ani informace z počátku kurzu, že právě zažívají situaci velké části svých budoucích klientů, kteří od nich budou očekávat hotová řešení svých problémů.

První výzkumný předpoklad byl z velké části potvrzen. Role připravenosti učících se je pro sebeřízený přístup podstatná. Tato připravenost však nespočívá pouze v osvojení si potřebných schopností a dovedností. V opačném případě může docházet k nepochopení, rezistenci k sebeřízenému učení, případně až negativním emocím vůči lektrovi.

9.4.2 Celkové hodnocení zapojení sebeřízeného učení do kurzu

Odpověď na výzkumnou otázku:

2. Jak studenti celkově hodnotí zapojení sebeřízeného učení do realizace kurzu?

Po překonání prvotního vymezení je studentské hodnocení sebeřízeného učení pozitivní. S výjimkou skupiny B, kde je průměr hodnocení kurzu studenty prezenčního studia 0,8 se hodnocení pohybuje od 1 do 2, tedy přínosné až velmi přínosné. Nejhorší studentské hodnocení je neutrální.

Využití sebeřídícího principu vede učící se k pocitu, že kurz je „také naše dílo“, a tím k jinému postoji při hodnocení kurzu včetně hodnocení dosažení cílů. Ze studentských hodnocení prezentovaného kurzu vystupuje fakt, že oproti klasicky pojatému kurzu, jim sebeřízený přístup poskytl komplexnější zážitek a sebereflexi.

Tabulka 13: Souhrnné hodnocení prvků sebeřízeného učení

Otázka	Skupina	Hodnocení		
		Celá skupina	Prezenční	Kombinované
Jak hodnotím prvky sebeřízeného učení?	A	1,8	1,6	2
	B	1,8	0,8	1,8
	C	1,4	1,5	1
	Celý soubor	1,5	1,3	1,7

Zdroj¹⁷⁵

Druhý výzkumný předpoklad byl také z velké části potvrzen. Sebeřízené učení je pro dospělého jedince přirozené a má potenciál být více přínosnější než klasický způsob edukace.

¹⁷⁵ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

9.4.3 Kompetence lektora ovlivňující průběh sebeřízeného procesu

Odpověď na výzkumnou otázku:

3. Jaké kompetence lektora ovlivňují průběh sebeřízeného procesu?

Prakticky všechna kladná hodnocení lektora v sobě obsahovala odkaz na jeho schopnost komunikovat. Důležitost komunikace ostatně ukazuje i kritika v jedné z odpovědí na otevřenou otázku v testu, že „lektor skákal do řeči“. Například řešení krizí a kritiky lektora předpokládá zvládnutou schopnost komunikovat – například krizová situace prvního dne skupiny A.

Tabulka 14: Celkové hodnocení lektora

Otázka	Skupina	Hodnocení		
		Celá skupina	Prezenční	Kombinované
Jak hodnotím lektora?	A	2	2	2
	B	1,5	1,2	1,5
	C	1,6	1,9	1
	Celý soubor	1,6	1,7	1,6

Zdroj¹⁷⁶

Třetí výzkumný předpoklad byl potvrzen. Studenti oceňovali na lektorovi zejména skupinu kompetencí zahrnujících schopnost komunikovat ať už přímo, anebo v rámci kladného hodnocení činností, ve kterých je komunikace podstatným, klíčovým prvkem pro jejich zdárnou realizaci.

¹⁷⁶ Autor práce, 2020 (vlastní šetření)

10. POHLED LEKTORA

Následující kapitola se zaměřuje na přípravu a realizaci kurzu uvedeného v této práci. Realizačním cílem bylo zapojení principu sebeřízení v co největší možné míře. V závěru kapitoly je shrnutí prezentovaných informací a reflexe požadavků kladených na lektora uvedených v teoretické části práce.

10.1 Příprava kurzu

Andragogická teorie strukturuje pohled na edukační aktivity a jejich přípravu. Mužik v této souvislosti uvádí didaktické myšlení. O tomto konceptu hovoří také jako o instrumentech didaktiky, které jsou rozděleny do dvou oblastí. První oblast se zabývá projektovou přípravou edukačních aktivit, druhá oblast obsahuje didaktickou analýzu. Ta uspořádává pohled andragoga na edukační aktivitu do na sebe navazujících oblastí: cíle vzdělávání, výběr obsahu, volba forem a metod, vyučovací technologie a logistiku výuky.¹⁷⁷

Kroky přípravy realizace edukační aktivity předkládá Šerák obdobně: analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, formulace učebních cílů, stanovení obsahu vzdělávací akce, stanovení profilu účastníků, výběr odpovídajících didaktických forem a metod, organizační zabezpečení a stanovení kritérií hodnocení. Je zřejmé, že učební cíle stojí na počátku přípravy návrhu edukační aktivity. Šerák rozlišuje dvě základní oblasti cílů:

- Heterogenní cíle, určené zadáním a účelem edukace.
- Autonomní cíle, reflektují motivaci, očekávání a potřeby účastníků.¹⁷⁸

Na základě výše uvedeného je zřejmé, že formující vliv na realizaci edukační aktivity mají obě tyto skupiny cílů. V sebeřízeném učení mohou být tyto dva prvky zastoupeny jedním subjektem – učícím se.

V případě prezentovaného kurzu je vymezení zadáním (organizací) následující:

- Kurz má pokrývat oblast psychologického poradenství.

¹⁷⁷ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. s. 19-20. ISBN 978-80-7357-581-6.

¹⁷⁸ ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009, s. 64-65. ISBN 978-80-7367-551-6.

- Cílem je, aby se student po absolvování kurzu plně orientoval v tématu psychologického poradenství.
- Kurz proběhne ve třech dnech za sebou a celý bude trvat třicet vyučovacích hodin rozdělených po deseti hodinách na den.
- Zadavatel poskytne své vnitřní i vnější prostory, některé pomůcky (projektor, flipchart, výtvarné potřeby) a služby, jako jsou tisk a kopírování materiálů pro potřeby kurzu.

Při přípravě bylo možné vycházet pouze z uvedených homogenních cílů specifikovaných zadavatelem. Sebeřízený přístup má jako jeden ze základních kamenů své filozofie definici cílů samotným účastníkem. Autonomní cíle, očekávání a potřeby účastníků bylo v rámci přípravy kurzu možné vymezit pouze odhadem předpokládané množiny cílů, jejíž nejširší ohraničení vycházelo z uvedeného konceptu zadavatele a především ze zadaného tématu, kterým je psychologické poradenství. Důležitým atributem tohoto odhadu cílů je, že v žádném aspektu nesmí omezit studenty v určení jejich cílů během kurzu.

V rámci přípravy kurzu byla identifikována témata, oblasti týkající se psychologického poradenství samotného, tak navazující okruhy. Snahou bylo, aby každá z těchto oblastí byla pro studenty dostupná po stránce znalostí, dovedností, zaměřením na účastníka a retrospekci jeho motivů a postojů. Toto členění vychází z definice seberefektivní kompetence uvedené v teoretické části práce. Kurz je určený pro studenty pomáhajících profesí a sebereflexe bude nutným aspektem jejich profesní identity.

Například téma pozitivní psychologie mělo připravený teoretický modul poskytující informace a poznatky k tomuto psychologickému směru. Dovednostní modul navazující na teoretický a poskytující prostor pro praxi s dotazníky používanými pozitivní psychologií a zahrnující seberefektivní část věnovanou práci s osobní reflexí sebe sama v kontextu výstupů dotazníků. Účastníci kurzu zároveň tvořili psychoterapeutickou skupinu, v rámci které měli možnost sdílet a zpracovávat své sebezkušenostní zážitky a emoce ze seberefektivních částí v bezpečí společného prostoru.

Pro potřeby kurzu byla vypracována celá řada okruhů a připraveno mnoho aktivit i materiálů určených pro další práci. Například profesní etika, téma profesních selhání profesionálů z pomáhajících profesí, nácviky, celá řada aktivit a technik pro práci s klienty, téma mindfulness, ukázky poradenského, terapeutického a koučovacího přístupu

v praxi, práce s osobnostními dotazníky, celé teoretické pozadí poradenství apod. Studenti měli možnost přijít s požadavkem oblasti vybočující z nabídky.

Podoba výstupů přípravy kurzu odrážela spojení didaktických metod s možnostmi didaktických prostředků.

10.1 Postřehy z realizace kurzu

Při důsledné aplikaci sebeřízeného principu na edukační aktivitu a poskytnutí účastníkům co největšího prostoru pro samořízení, bylo v případě tohoto kurzu jasné pouze kdy začne a za jak dlouho skončí. Bez ohledu na objem přípravy bylo po každém dni nutné věnovat zhruba šest až osm hodin příprav nových podkladů vycházejících z požadavků studentů.

Jak bylo uvedeno, časová dotace pro kurz byla třicet vyučovacích hodin rozčleněných na tři dny po deseti vyučovacích hodinách, šlo ale o předběžné strukturování. Studenti měli možnost určovat rozložení času v rámci jednoho dne i v rámci celého kurzu. Den byl obvykle členěn do pěti bloků a studenti určovali jak délku bloků, tak jeho rozložení v rámci celého dne. Všechny skupiny od druhého dne samostatně plánovali další rozvrh, který se dle požadavků v průběhu dále měnil. Prioritní se pro studenty ukázalo rozložení aktivit na základě jejich náročnosti.

Z pohledu lektora bylo obtížné, zcela nechat první dny studenty hledat jak kurz uchopit. Následující dny se situace změnila a další průběh vynahradil složitost prvního dne. Vedení kurzu vyžadovalo velkou otevřenost ze strany lektora. Nejvýraznější nároky byly komunikační schopnosti, flexibilita, profesní orientace v tématu kurzu, odolnost vůči nejistotě a stresu a ochota pouštět se do neznámého.

10.2 Shrnutí realizace kurzu

Tímto se zcela potvrdil předpoklad č. 3. Klíčovou skupinou kompetencí jsou schopnosti kvalitně komunikovat, aktivně naslouchat, vnímat nálady skupiny i jednotlivců. Druhá oblast kompetencí souvisí s vedením sebeřízeného procesu a v tomto případě, skupinové dynamiky. Poslední je kompetence zahrnující odbornost v předmětu, který se vyučuje.

Také nelze než souhlasit, že jde pouze o analytické kategorie a podstatná je schopnost vyučujícího realizovat své kompetence v reálné edukační aktivitě. Přičemž, podobně jako u sebeřízeného učení, nejde o daný stav, ale o neustálý proces sebereflexe a rozvoje.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo podrobně popsat využití sebeřízeného učení při realizaci kurzu pro tři skupiny vysokoškolských studentů. Tato edukační aktivita byla pro svoji komplexnost zachycena pomocí tří případových studií, které využívaly data získaná z dotazníků a polostrukturovaných skupinových rozhovorů. První, vstupní dotazník byl účastníkům předkládán během úvodu kurzu a zaměřoval se na to s čím studenti do kurzu přicházejí. Druhý, výstupní a hodnotící dotazník byl studentům předkládán na závěr kurzu.

V teoretické části práce jsou představeny základní definice a koncepty sebeřízeného přístupu ve vzdělávání dospělých. Tato část práce přibližuje zásadní změnu role jak učícího se, tak vyučujícího. Tato transformace přináší také požadavky na osvojení si nových kompetencí. Znalosti uvedené v teoretické části práce byly vnímány jako významné pro porozumění předkládanému výzkumu.

Praktická část práce popisuje výzkum soustředěný hlavně na průběh realizace kurzu s využitím sebeřízeného učení. Výsledky výzkumu jsou zpracovávány v podobě případových studií. Tato část práce přibližuje také přípravu lektora. Výsledky výzkumu ukázaly důležitost aktivního zapojení učícího se jedince již od počáteční fáze edukace probíhající formou sebeřízeného učení. Tento přístup má potenciál zprostředkovat učícímu se daleko bohatší možnosti přínosu edukace včetně osobního rozvoje. Na straně lektora se prokázala důležitost osvojení skupiny kompetencí zaměřených na komunikaci.

Již propagátor andragogiky a sebeřízeného učení M. S. Knowles poukazoval na fakt, že počet zásadních i méně podstatných změn během lidského života roste a tím i síla argumentu pro celoživotní učení jako nástroj životní adaptace. Jedním z možných nástrojů vyrovnání se s aktuálními požadavky kladenými na současného člověka je právě sebeřízené učení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

ČERVENKA, J. Spokojenost s celkovým pracovním životem: co představuje a s čím souvisí? *Naše společnost*. 2015, č.1, s. 35. ISSN: 1214-438X.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu, jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.

HANUS, M. a M. MARADA, Mapové dovednosti v českých a zahraničních kurikulárních dokumentech. *Geografie*. 2013, roč. 118, č. 2, s. 162. ISSN 2571-421X.

HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum, základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.

JAKUBÍKOVÁ, D. *Strategický marketing: strategie a trendy*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4670-8.

JANIŠOVÁ, D. a M. KŘIVÁNEK. *Velká kniha o řízení firmy: praktické postupy pro úspěšný rozvoj*. Praha: Grada Publishing 2013. ISBN 978-80-247-4337-0.

KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOTOVSKÝ, J. *Koučink a vzdělávání dospělých*. Praha 2018. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Katedra andragogiky. Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Miroslav Kostka.

KRYKORKOVÁ, H. *Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení*. *Pedagogika*. 2008. ISSN 2336-2189.

LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

- LOKAJÍČKOVÁ, V. Metakognice: vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*. 2014, roč. 64, č. 3, s. 294. ISSN 2336-2189.
- MAREŠ, J. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*. 2015, roč. 65, č. 2, s. 119. ISSN 2336-2189.
- MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti, manuál úspěšného lektora*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4336-3.
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PILNÝ, I. *Máte na víc! Probudte svůj mozek*. Brno: BizBooks, 2013. ISBN 978-80-265-0065-0.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
- ROSINSKI, P. In SVOBODOVÁ, D. *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5092-7.
- ŘÍČAN, J. *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich využití v moderní pedagogické praxi*. Most: Hněvín, 2016. ISBN 978-80-86654-39-3.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STEJSKALOVÁ, I. a L. ROLÍNEK. *Manažerský audit v malých a středních podnicích*. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-406-2.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. s.502. ISBN 978-80-7367-638-4.

- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠERÁK, M. *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012. ISBN 978-80-904531-3-5.
- ŠPATENKOVÁ, N a L. SMÉKALOVÁ. Předpoklady úspěšného učení se v dospělosti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2015, roč. 5, č. 2, s. 10. ISSN 1804-526X. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201505028>
- ŠVAŘÍČEK, R. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TOMŠÍKOVÁ, K., L. SMÉKALOVÁ a M. SLAVÍK. Reflexe a sebereflexe v oblasti kompetencí: komparativní pohled vysokoškolských učitelů a jejich studentů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. roč. 4, č. 3, s. 42–45. ISSN 1804-526X.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VETEŠKA, J. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých, andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.
- VETEŠKA, J. *Celoživotní učení pro všechny -- výzva 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-047-1.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 186-188. ISBN 978-80-262-1026-9.
- WAGNEROVÁ, I. Dotazník typologie osobnosti – GPOP. *E-psychologie*. 2011, roč. 5, č. 1, s. 83. ISSN 1802-8853.
- ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

ANDERSON, L. W. a kol. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. ISBN: 9780801319037.

BLASCHKE, L. M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2012, roč. 12, č. 1, s. 60. ISSN: 1492-3831.

BLASCHKE, L. M. a HASE, S. *The Future of Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogies (Lecture Notes in Educational Technology)*, Berlin: Springer, 2016. ISBN: 9783662515525.

BROCKETT, R. G. a R. HIEMSTRA. *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge, 1991. ISBN 0-415-00562-0.

BROCKETT, R. G. Resistance to Self-Direction in Adult Learning: Myths and Misunderstandings. *New Directions for Adult and Continuing Education*. zima 1994, č. 64, s. 6-10. ISSN 0195-2242.

CONRADIE, P. W. Supporting Self-Directed Learning by Connectivism and Personal Learning Environments. *International Journal of Information and Education Technology*. 2014, roč. 4, č. 3, s. 258. ISSN: 2010-3689.

EBERLE, J. Heutagogy: *What your mother didn't tell you about pedagogy and the conceptual age*. Dublin: Academic Conferences Limited 2009, s. 183. ISBN: 978-1-906638-52-8.

GARRISON, D. R. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*. 1997, roč. 48, č. 1, s. 22. DOI: <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>

GROW, G. Teaching learners to be self-directed: A stage approach. *Adult Education Quarterly*. 1991, roč. 41, č. 3, s. 143. DOI: <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>

HIEMSTRA, R. More Than Three Decades of Self-Directed Learning: From Whence Have We Come? *Adult Learning*. 2003, roč. 14, č. 4, s. 7. DOI: <https://doi.org/10.1177/104515950301400402>

- CHEE, T. S., S. DIVAHARAN a L. THAN. *Self-Directed Learning with ICT: Theory, Practice and Assessment*. Singapore: Ministry of Education, 2011. ISBN 978-981-08-8300-3.
- ILLERIS, K. *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words*. Abingdon: Routledge, 2018. ISBN: 978-1-138-55048-3.
- KNOWLES, M. S. *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/ Cambridge, 1975. ISBN 0695811169.
- KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge, the Adult Education Company, 1980. ISBN 08-428-2213-5.
- KNOWLES, M. S. *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bassm, 1984. ISBN 0875896219.
- KNOWLES, M. S. *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989. ISBN-13: 978-1-555-42169-4.
- KNOWLES, M. S. *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing, 1990. ISBN:978-08-8415-107-4.
- KOLB, J. A., J. SUNGMI a J SONG. *Developing a Framework of Facilitator Competencies: Lessons from the Field*. © 2008, s. 6. [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED501657>
- LEVETT-JONES, T. L. Self-directed Learning: Implications and Limitations for Undergraduate Nursing Education. *Nurse Education Today*. 2005, roč. 25, č. 5, s. 364–365. ISSN 0260-6917. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2005.03.003>
- LONG, H. B. *Self-Directed Learning: Application and Theory*. Athens: University of Georgia, Adult Education Department, 1988. ISBN-13: 978-0943571065.
- MERCER, S., S. RYAN a M. WILLIAMS. *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. New York: Palgrave Macmillan 2012. ISBN 978-0-230-30115-3.
- MERRIAM, S. B., R. S. CAFFARELLA a L. M. BAUMGARTNER. *Learning in adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. 2007. ISBN-13: 978-0-7879-7588-3.

MEZIROV, J. A Critical Theory of Self-Directed Learning. *New Directions for Continuing Education*, 1985, č. 25, s. 17. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z:

<https://doi.org/10.1002/ace.36719852504>

STANNY C. J. Reevaluating Bloom's Taxonomy: What Measurable Verbs Can and Cannot Say about Student Learning. *Education Sciences*. 2016, roč. 6, č. 4, s. 2-12. Dostupné z:

<https://doi.org/10.3390/educsci6040037>

STEWART, H. a C. KENYON. *Self-Determined Learning: Heutagogy in Action*. London, New York: Bloomsbury Academic, 2013. ISBN 978-1-4411-4277-1.

TAYLOR, B. a M. KROTH. Andragogy's Transition into the Future: Meta-Analysis of Andragogy and Its Search for a Measurable Instrument. *Journal of Adult Education*. 2009, sv. 38, č. 1, s. 6. ISSN: 0090-4244.

Seznam použitých internetových zdrojů

ANDRLOVÁ, V. *Jak se rodí safari...* [online]. © 2. 4. 2013 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.hrkavarna.cz/tema/rozvojove-safari/jak-se-rodí-safari/>

BARTON, M. *Co je heutagogika?* [online]. © 8. 10. 2012 [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/vzdelavani-a-seberozvoj/co-je-heutagogika/>

BARTON, M. *Je heutagogika odpovědí na současné potřeby celoživotního rozvoje?* © 22. 8. 2014 [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <http://www.patecnici.net/prednasky/monika-barton-je-heutagogika-odpovedi-na-soucasne-potreby-celo-zivotniho-rozvoje/>

BATES, C. *Malcolm Knowles* [online]. © 2009 [cit. 2020-04-19]. Dostupné z: http://web.utk.edu/~start6/knowles/malcolm_knowles.html

BERNHARDSSON, N. a S. LATTKE. *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe*. © 2009, s. 51. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: https://asemllhub.org/wp-content/uploads/attachments/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf

GRAY, P. *Self-Directed Education - Unschooling and Democratic Schooling* [online]. © 2017 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z:

<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-80>

HASE, S. a KENYON, C. *From andragogy to heutagogy* [online]. © 2000 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z:

<https://webarchive.nla.gov.au/awa/20010220130000/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>

HIEMSTRA, R. a R. G. BROCKETT. *Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model*. Proceedings of the 54th Annual Adult Education Research Conference, Saratoga Spring, 2012, s. 158. Dostupné z:

<https://pdfs.semanticscholar.org/2913/226d5832e32de34f394a04caffb699d9ae3d.pdf>

SMITH, M. K. *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy* [online]. © 2002 [cit. 2020-04-06]. Dostupné z:

<https://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>

VÁVRA, J. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?* [online]. © 05. 05. 2011 [cit. 2020-05-20]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: „Personal Responsibility Orientation“ (PRO) model.....	23
Obrázek 2: „Person Process Context“ (PPC) model.....	24
Obrázek 3: Garrisonův model dimenzí sebeřízeného učení.....	25
Obrázek 4: Aplikace Growova modelu.....	26
Obrázek 5: Učení s dvojitým cyklem.....	27
Obrázek 6: Heutagogický proces.....	28
Obrázek 7: Prvky heutagogického procesu.....	29
Obrázek 8: Původní a revidovaná Bloomova taxonomie.....	34
Obrázek 9: Tři oblasti kompetencí facilitátora.....	42
Obrázek 10: Kompetence facilitátora.....	44
Obrázek 11: Pojetí seberefektivní kompetence.....	45
Obrázek 12: Od pedagogiky přes andragogiku k heutagogice.....	49

Seznam grafů

Graf 1: Prezenční a kombinované studium v celém výzkumném souboru.....	67
Graf 2: Zastoupení mužů a žen ve výzkumném souboru.....	68
Graf 3: Věk studentů v celém výzkumném souboru.....	69
Graf 4: Prezenční a kombinované studium ve skupině A.....	70
Graf 5: Zastoupení mužů a žen ve skupině A.....	71
Graf 6: Věk studentů ve skupině A.....	71
Graf 7: Přínos kurzu pro skupinu A.....	77
Graf 8: Prvky sebeřízeného učení podle skupiny A.....	78
Graf 9: Dosažení cíle ve skupině A.....	79
Graf 10: Hodnocení lektora podle skupiny A.....	80
Graf 11: Prezenční a kombinované studium ve skupině B.....	81
Graf 12: Zastoupení mužů a žen ve skupině B.....	82
Graf 13: Věk studentů ve skupině B.....	83
Graf 14: Přínos kurzu pro skupinu B.....	87
Graf 15: Prvky sebeřízeného učení podle skupiny B.....	88

Graf 16: Dosažení cíle ve skupině B.....	89
Graf 17: Hodnocení lektora podle skupiny B.....	90
Graf 18: Prezenční a kombinované studium ve skupině C.....	91
Graf 19: Zastoupení mužů a žen ve skupině C.....	92
Graf 20: Věk studentů ve skupině C.....	93
Graf 21: Přínos kurzu pro skupinu C.....	97
Graf 22: Prvky sebeřízeného učení podle skupiny C.....	98
Graf 23: Dosažení cíle ve skupině C.....	99
Graf 24: Hodnocení lektora podle skupiny C.....	100

Seznam tabulek

Tabulka 1: Taxonomická tabulka RBT.....	37
Tabulka 2: Heutagogika jako kontinuum andragogiky.....	50
Tabulka 3: Data celého výzkumného souboru.....	69
Tabulka 4: Data skupiny A.....	72
Tabulka 5: Cíle skupiny A vynesené do taxonomické tabulky.....	73
Tabulka 6: Jak lektor vnímá skupinu A.....	76
Tabulka 7: Data skupiny B.....	83
Tabulka 8: Cíle skupiny B vynesené do taxonomické tabulky.....	85
Tabulka 9: Jak lektor vnímá skupinu B.....	87
Tabulka 10: Data skupiny C.....	93
Tabulka 11: Cíle skupiny C vynesené do taxonomické tabulky.....	95
Tabulka 12: Jak lektor vnímá skupinu C.....	96
Tabulka 13: Souhrnné hodnocení prvků sebeřízeného učení.....	102
Tabulka 14: Celkové hodnocení lektora.....	103

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Vstupní dotazník.....	I
Příloha B – Hodnotící dotazník.....	II

Příloha A – Vstupní dotazník

Dotazník na začátek – CO, JAK a PROČ

jméno účastníka

věk

studijní obor

souhlasím s anonymním zpracováním dat ANO / NE

Co se chci naučit?

Jaká je moje představa o výsledku kurzu?

Jaký má být jeho cíl?

Jak přesně má vypadat výsledek vypadat, abych byl/a spokojený/á?

S čím chci odcházet?

Jaký má být můj zážitek?

Znalosti, dovednosti, schopnosti, chování...

Jak se to chci naučit?

Jak nejlépe dosáhnu svého vzdělávacího cíle?

Jaké potřebuji vzdělávací podmínky, postupy a prostředí na dosažení cíle?

Jak pro mne vypadá kurz, aby pro mne byl úspěšný v dosažení cílů?

Proč se to chci naučit?

Proč na kurzu jsem?

Chci na kurzu být?

Příloha B – Hodnotící dotazník

Hodnotící dotazník na závěr.

jméno účastníka

věk

studijní obor

souhlasím s anonymním zpracováním dat ANO / NE

Kurz

Jak přínosný byl kurz? 😞 😐 😊 😄 😁

Proč byl / nebyl kurz přínosný?

Jak hodnotím prvky sebeřízeného učení? 😞 😐 😊 😄 😁

Které a proč?

Já

Jak se mi podařilo dosáhnout cíle? 😞 😐 😊 😄 😁

Proč jsem dosáhl / nedosáhl co jsem chtěl a díky čemu bych mohl dosáhnout více?

Co si odnáším?

Lektor

Jak hodnotím lektora? 😞 😐 😊 😄 😁

Proč?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jan Kotovský

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Idea sebeřízeného vzdělávání z pohledu praxe vzdělávání dospělých

Rok: 2020

Počet stran textu: 100

Celkový počet stran příloh: 2

Počet titulů českých použitých zdrojů: 38

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 26

Počet internetových zdrojů: 10

Vedoucí práce: PhDr. Bohumír Fiala