

umb

UNIVERZITA
MATEJA BELA

V BANSKEJ BYSTRICI



Ivan Pavlov a kol.

SEBAUČENIE DOSPELÝCH

2026

 BELIANUM

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY

SEBAUČENIE DOSPELÝCH

Ivan Pavlov a kol.



Banská Bystrica 2026

Názov: Sebaučenie dospelých

Autori:

prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD. (1., 3., 4. kapitola – 4AH)

doc. PhDr. Dominika Temiaková, PhD. (4. kapitola – 2AH)

doc. PhDr. Lenka Rovňanová, PhD., univer. profesorka (3. kapitola – 2AH)

doc. PhDr. Ján Kaliský, PhD. (2. kapitola – 1AH)

Recenzenti:

prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.

prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.

Vydavateľ:

Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Edícia: Pedagogická fakulta.

Rok vydania:

2026

Rozsah:

142 s.

Text vysokoškolskej učebnice je výstupom riešenia projektu KEGA (006UMB-4/2023) Rozvoj kompetencií pre učenie sa dospelých modernými elektronickými učebnými prostriedkami na Katedre pedagogiky a andragogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici.

Text neprešiel jazykovou korektúrou.

ISBN 978-80-557-2317-4

EAN 978805572317-4

<https://doi.org/10.24040/2026.9788055723174>



Učebnica „Sebaučenie dospelých“ je publikovaná a šírená ako open access publikácia na základe podmienok Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-NC-ND.

*Venované pamiatke profesora Štefana Šveca (1939 – 2025)
významného slovenského pedagóga a andragóga*

OBSAH

ÚVOD	6
1 SEBAUČENIE V ZDROJOCH DOMÁCEJ ODBORNEJ LITERATÚRY...	7
1.1 Východiská teoretického ukotvenia sebaučenia	8
2 FILOZOFICKÉ KONTEXTY SEBAUČENIA ČLOVEKA.....	19
2.1 Epistemologický rozmer sebaučenia.....	20
2.2 Antropologicko-etický rozmer: človek ako bytosť sebaformovania	21
2.3 Existenciálny rozmer: sebaučenie a autenticita.....	23
2.4 Hermeneuticko-fenomenologický rozmer: sebaučenie ako interpretácia skúsenosti.....	23
2.5 Pragmatický rozmer: učenie konaním	24
2.6 Kritický a politický rozmer: sebaučenie medzi emancipáciou a adaptáciou	26
3 VÝCHODISKÁ A KONTEXTY DOCILITY	29
3.1 Východiská konceptu docility človeka.....	29
3.2 Vychovanosť/vzdelanosť a vychovávateľnosť a vzdelávateľnosť	33
3.3 Psychologické kontexty docility – biodromálna (vývinová) psychológia ...	38
3.4 Učiteľ a lektor ako sebaregulovaná vyučujúca osoba budujúca spôsobilosť docility.....	43
3.4.1 Sebaregulácia a docilita	43
3.4.2 Vzťah sebaregulácie – docility – roly vyučujúcej osoby.....	44
3.4.3 Rozvoj sebaregulácie a docility v príprave budúcich učiteľov a lektorov.....	48
3.4.4 Metódy a stratégie rozvoja sebaregulácie – didaktické vymedzenie.....	49
3.4.5 Metódy a stratégie rozvoja sebaregulácie a docility – prehľad	51
3.4.6 Využívanie nástrojov umelej inteligencie (AI)	55
3.5 Metakognícia ako predpoklad sebaregulovaného učenia sa	58
4 SEBAUČENIE – PODSTATA, KONCEPTY, MODELY A SEBARIADENÉ UČENIE	68
4.1 Učenie (sa) človeka a sebariadené učenie.....	68
4.1.1 Sebariadené učenie v dospelosti v historickom kontexte	73
4.1.2 Kontexty a dimenzie sebaučenia.....	74
4.2 Sebaučenie – rôznorodosť konceptov	77
4.3 Učebná skúsenosť – zdroj docility	87
4.4 Kompetencie pre celoživotné učenie, základné zručnosti a gramotnosti ..	93

4.4.1	Iniciatívy EÚ	102
4.4.2	Kritické pohľady na celoživotné vzdelávanie.....	111
ZÁVER	118
PRÍLOHY	119
	Vymedzenie vybraných pojmov	119
	Vymedzenie vybraných pojmov	121
	Autodiagnostický dotazník	
	Dotazník na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu (sa).....	123
	Autodiagnostický dotazník	
	Dotazník o osobných hodnotách: Sprangerova typológia osobnosti podľa hodnotovej orientácie	125
	Autodiagnostický dotazník	
	Dotazník prístupu k učeniu – LSI IIa	
	Kolbov cyklus skúsenostného učenia sa	32
	Autodiagnostický dotazník	
	Dotazník na zistenie preferencií v učení sa podľa prevažujúcich druhov inteligencie	137

ÚVOD

Vážené študentky a vážení študenti,

dostávate do rúk elektronickú vysokoškolskú učebnicu, ktorá je určená študujúcim magisterského programu *Sociálna pedagogika a andragogika*. Vznikla ako výsledok riešenia projektu *KEGA (006UMB-4/2023) Rozvoj kompetencií pre učenie sa dospelých modernými elektronickými učebnými prostriedkami (2023 – 2025) pod vedením prof. PaedDr. Ivana Pavlova, PhD. z Katedry pedagogiky a andragogiky*. Ďalšími spoluautormi vysokoškolskej učebnice sú vysokoškolskí učitelia (doc. PhDr. Dominika Temiaková, PhD.; doc. PhDr. Lenka Rovňanová, PhD.; doc. PhDr. Ján Kaliský, PhD.), ktorí sa vedecky zaoberajú otázkami podpory učenia a učenia sa človeka v rôznorodých andragogických kontextoch.

Vysokoškolská učebnica sleduje didaktické ciele vysokoškolského vzdelávania a jej obsah je uspôsobený kurikulumu profilového predmetu *Manažment a poradenstvo v učení*. Cieľom je utvárať u študujúcich porozumenie procesom učenia a učenia sa človeka v biodromálnych súvislostiach, chápať ich podstatu a aplikačné možnosti, ktoré ponúka andragogická teória pre odborne cielené, praktické intervencie do rozvoja jeho docility (učenlivosti). Tematika a obsah vysokoškolskej učebnice vyplňa (na tejto úrovni odborného textu) doposiaľ málo vedecky spracovaný koncept sebaučenia dospelých v celoživotnom kontexte. Na aktuálnej úrovni vedecko-teoretického poznania sa tak ponúka odborne podložené vysvetlenie a zdôvodnenie procesov docility človeka, ktoré tvorí jadro profesijných kompetencií budúcich andragógov. Vysokoškolská učebnica prezentuje systematizovaný súbor a výklad poznatkov k vedeckej téme sebaučenia (sebavzdelávania), pričom obsahuje základné pojmy i zložité, inovatívne, ale aj rozporuplné aspekty témy. Informačná hodnota je v sumarizácii podstatných, overených a spoľahlivých poznatkov, sprostredkovaní tendencií v tejto oblasti andragogického poznania a v uvedení študentstva aj do sporných, ešte nie celkom ujasnených tendencií, predkladaní nových smerov v poňatí sebaučenia človeka.

Obsah je štruktúrovaný do kapitol, z ktorých každá pozostáva z odborného textu určeného na štúdium, ale aj súboru taxonomicky formulovaných otázok, úloh a tiež zdrojov ďalšej doplňujúcej odbornej literatúry na samoštúdium. Učebnica má charakter textu umiestneného (ako elektronický učebný zdroj) na webovom sídle www.andragog.sk. Elektronickú učebnicu, jej časti je možné voľne kopírovať, sťahovať pre študijné potreby nielen študentstva univerzít, ale aj ďalších záujemcov o problematiku podpory rozvoja (seba)učenia dospelých. Elektronická forma učebnice umožňuje ďalej jej obsah kontinuálne aktualizovať a inovovať o nové vedecké poznatky, ale aj praktické ukážky a modely andragogickej intervencie.

Naše poďakovanie patrí recenzentom vysokoškolskej učebnice, za ich podnety a návrhy pre zlepšenie jej odbornej úrovne.

prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

1 SEBAUČENIE V ZDROJOCH DOMÁCEJ ODBORNEJ LITERATÚRY

Anotácia

Kapitola popisuje vývoj teoretického domáceho (slovenského a českého) pedagogického i andragogického myslenia o sebaučení (sebavzdelávaní) človeka. Je prehľadom vývoja vybraných názorov významných pedagógov a andragógov o sebaučení. Približuje široké spektrum aspektov, z ktorých vedci nahliadajú na jeho postavenie, úlohu a význam v ľudskom učení. Sumarizuje kľúčové charakteristiky sebaučenia ako priestor pre ďalší rozvoj vedeckého výskumu aj v andragogike. Závety v podobe definície sebaučenia opierame o jeho kľúčové charakteristiky tak, aby čo najkomplexnejšie a kontextuálne obsiahli a vystihli čo najviac možných súvislostí.

Kľúčové pojmy

- ❖ učenie
- ❖ učenie (sa)
- ❖ sebaučenie
- ❖ sebavzdelávanie

V tejto kapitole skúmame sebaučenie človeka ako fenomén, ktorým sa zaoberá pedagogika i andragogika, ale aj psychológia a iné vedy. Mimoriadne očakávania spoločnosti sa spájajú spravidla s vybavenosťou človeka (kompetencia naučiť sa učiť) na celoživotné učenie sa (vlastne sebaučenie), ktorá môže významne ovplyvniť jeho uplatniteľnosť v živote a práci, ale aj celkovú kvalitu života. Napriek deklarovanému i skutočnému významu sebaučenia nedisponujú edukačné vedy takou šírkou a hĺbkou vedeckého poznania (aj interdisciplinárneho charakteru), ktoré by nám umožnilo komplexne rozumieť procesom sebaučenia, jeho postupného utvárania, determinujúcim faktorom, pozitívnym i negatívnym sprievodným prejavom, výsledkom i dopadom na život a prácu človeka.

Naša vedecká a odborná literatúra nám poskytuje o sebaučení človeka veľmi skromné výsledky vedeckého poznania. Zmienime práce vybraných autorov, ktorí vo väčšej, či menšej zhode formulujú charakteristické znaky procesov sebaučenia človeka. Náš výber sa opiera o niektoré domáce (i české) zdroje, ktoré utvárali poňatie sebavzdelávania (sebaučenia) v pedagogike a andragogike na našom území za posledné desaťročia. Prehľad ilustruje, aké aspekty, determinanty a koncepty vytvárajú vedecký diskurz o ľudskom sebaučení a ponechávame ich plnej dikcii ich autorov. Deskripcia vedeckých názorov nám umožňuje nahliadnuť, ako sa vo vývoji pedagogického (i andragogického) myslenia utváral koncept sebaučenia človeka.

1.1 Východiská teoretického ukotvenia sebaučenia

V Pedagogickej encyklopédii **Chlupa** (1939 II. diel, s. 595–596) nachádzame pod heslom sebaučenia činnosť smerujúca k rozvinutiu a prehĺbeniu vlastnej osobnosti. Zdokonaľovanie seba samého (sebaučenie) nikdy neustáva a výchova rodinná, školská je len základom a východiskom sebaučenia. Sebaučenie je dôležitou zložkou sebaučenia a pojmový rozdiel medzi nimi je daný rozdielom medzi výchovou a vzdelávaním, kde vzdelávanie tvorí časť rozsahu pojmu výchova. Sebaučenie a jeho rôzne podoby závisia na individuálnych predpokladoch toho kto sa vzdeláva a na celkovej kultúrnej úrovni a na rozvoji kultúrnych činiteľov. Ďalej (1939 I. diel, s.69) pri hesle autodidaksie (z gr. autos = sám, didasko = učím) sa uvádza, že je to štúdium, či už všeobecné alebo odborné bez systematickej pomoci učiteľa a školy. Autodidakt (samouk) je väčšinou odkázaný len na seba. Autodidaksia nie je sebaučenie ako didaktická metóda, ktorou žiak nadobúda vedomosti a zručnosti vlastnou prácou, ale pod vedením a kontrolou učiteľa. **Čečetka** v Príručnom pedagogickom lexikóne (1943, II. diel, s. 191–192) používa pojem sebaučenie na označenie celkom individualizovaného sebaučenia alebo učenia, ktoré sa deje bez priamej pomoci učiteľa (resp. vyučovania), ale ten jeho realizáciu stále určuje (domáca príprava žiakov na vyučovanie). Sebaučenie je osobitým úsekom, druhom sebaučenia a sleduje nadosobné ciele, ktoré sebaučenie nemusí obsahovať. **Kujal** a kol. v Pedagogickom slovníku (1967, s. 122) pri hesle sebaučenia a sebaučenia uvádza, že ide o zámernú, cieľavedomú, z vlastného úsilia vychádzajúcu činnosť, zameranú na formovanie a rozvoj osobnosti, schopností, morálnych rysov atď. a osvojovania spoločenskej skúsenosti (vedomosti, spôsobov činnosti atď.). Ide o proces, ktorý vyžaduje rozvoj rozumových schopností, vôle, citového života, charakteru, záujmov a potrieb. Častejšie sa používa pojem sebaučenie, ktorým rozumieme výsledok sebaučenia a to vo všetkých zložkách – intelektuálnej, citovej, vôľovej, morálnej i charakterovej.

V socialistickej etape jej ideoví protagonisti, **Skalka** (1975, s. 686) uvádza, že osobnosť dospelého človeka sa utvára a rozvíja nielen výchovou a vzdelávaním, praktickými činnosťami a prostredím, ale aj sebaučovaním a sebaučovaním. Sebaučenie a sebaučenie hrajú u dospelého človeka podstatne významnejšiu úlohu než u detí a mládeže. Sebaučenie a sebaučenie ani u dospelého človeka nie je úplne autonómnym, spontánnym procesom. Sú podnecované mnohými okolnosťami a faktormi, medzi ktorými výchova a vzdelávanie dospelých zaujíma prvoradé miesto. Medzi výchovou (vzdelávaním) a sebaučovaním (sebaučovaním) dospelého človeka existujú vzájomné štruktúrne i funkčné vzťahy a prechody.

Pavlík (1979, s. 250) formuloval zo súčasného pohľadu legitímne požiadavky na sebaučenie:“ 1. predovšetkým o intenzívnejší rozvoj poznávacích a konacích schopností, medzi ktoré patrí schopnosť vedieť sa učiť, samostatne si dopĺňať a rozvíjať svoje vedomosti a poznávacie schopnosti; 2. treba vypestovať chcenie, vôľu, chuť učiť sa sústavne a vytrvalo, nepovažovať vzdelanie zo školy za dovŕšené, dostatočné. Permanentné vzdelávanie predpokladá, že teda škola prebudí a rozvinie už v mladom veku túžbu, akúsi

inherentnú vnútornú potrebu učiť sa ďalej, po celý život sa vzdelávať. Práve v tom, aby si žiak osvojil viac samostatnosti pri získavaní a využívaní vedomostí, spôsobilostí a zručností, sa má dnes škola premeniť, prebudovať.“

Neskôr **Skalka** (1990, s.7) uvádza, že úlohou koncepcie celoživotnej výchovy je vytvárať predpoklady pre ďalšie vzdelávanie a výchovu v dospelom veku utváraním kladného postoja žiakov a študentov k sebaučelávaniu a sebaučchove, kultiváciou potreby permanentne sa vzdelávať rovnako ako rozvíjaním tvorivej učebnej aktivity, utváraním postojov, ktoré vedú k aktívnemu sebaučelávaniu a sebaučchove. Sebaučchova a sebaučelávanie sa stáva organickou súčasťou celoživotnej výchovy a prejavom tvorivej aktivity človeka, zameranej na vlastné sebaučdokonaľovanie a rozvoj. Žiadny vzdelávací systém nemôže poskytnúť toľko informatívnych a formatívnych podnetov koľko ich človek je schopný prijať, respektíve koľko ich môže v priebehu života potrebovať.

Pedagogická encyklopédia Slovenska (1984, s. 214–215) charakterizuje sebaučelávanie (aj samoučenie) ako individuálne riadený poznávací proces jedinca zameraný na získavanie vedomostí a formovanie rozumových spôsobilostí a návykov. Je to samostatná rozumová činnosť človeka, ktorá vplýva na jeho všestranný rozvoj a umožňuje mu plniť požiadavky spoločnosti. Ciele sebaučelávania jedinca sú často podmienené úrovňou mimoškolského vzdelania, vždy vznikajú na základe vnútorných potrieb a motívov jedinca. Sebaučelávanie predpokladá aktivitu pri výbere sebaučelávacích cieľov. Zahrňuje aj voľnejšiu poznávaciu činnosť, človek sa vzdeláva aj v kine, v divadle, čítaním novín alebo prostredníctvom televízie či rozhlasu. Sebaučelávanie je teda poznávacía činnosť určovaná nielen pracovnými ale aj relaxačnými zámermi a predstavuje významnú súčasť permanentného vzdelávania dospelých. Ďalej (s. 211) je na rozdiel od sebaučelávania samostatné štúdium chápané ako užší pojem, s ktorým sa stretávame vtedy, keď jedinec v záujme zvládnutia istých úloh si musí programovo osvojiť príslušné kvantum poznatkov. Samostatné učenie (samoučenie) je vzdelávací proces, v ktorom dominuje individuálne vnútorné riadenie učiaceho sa, sebaučriadenie, kým vonkajšie riadenie (učiteľom) je nepriame. Samostatné štúdium sa začína na základnej, prehľbuje sa na strednej škole a vyvrcholíuje v permanentnom vzdelávaní. Priestorovo a časovo sa realizuje za odlišných podmienok ako vyučovanie. Okrem škôl na ňom participujú aj iné výchovné inštitúcie a organizácie, ktoré školu nenahrádzajú, ani neznižujú jej funkcie, ale naopak prehľbujú, znásobujú a dovršujú jej výchovno-vzdelávacie výsledky.

Livečka (1987, s. 69–87) uvádza, že potrebná zrelosť jedinca pre sebaučchovu a sebaučelávanie sa vytvorí v priebehu celého života učením – od napodobňovania vzorov a návykové mechanizmy samostatnosti v detstve, osamostatňovanie v dospievaní, až k tvorivému a zodpovednému utváraní svojho života podľa potrieb svojej osobnosti a so zreteľom k spoločenským a subjektívnym záujmom. Vnútorné podmienky sebaučchovy a sebaučelávania vyplývajú z biosociálnej podstaty človeka, najmä jeho potreby aktivity, samostatnosti a sebaučrealizácie. Z vonkajších podmienok pôsobia (živelne i zámerne) zásady a vplyvy spoločnosti prostredníctvom noriem, hodnôt, ideálov, vzorov osobnosti, životných štýlov, spoločenských štruktúr.

Hartl (1999, s. 211–212) uvažuje, že nároky na sebaučenie dospelých sa stále viac presadzujú ako jeden z výrazných činiteľov ekonomického rastu spoločnosti, významný činiteľ kultúrneho a osobného rastu každého člena spoločnosti. Sebaučenie dospelých prestalo byť subjektívnou záležitosťou jedinca a stalo sa celospoločenským závažným javom. Sebaučenie je jedna z foriem individualizovaného učenia, v ktorej jedinec sám získava poznatky štúdiom učebníc, príručiek, slovníkov, prácou s prístrojmi a pod. Akékoľvek takéto učenie je do istej miery sebariadiacim procesom. V priebehu sebaučenia jedinec pretvára sám seba tým, že sa stáva aktívnym subjektom výchovy a učenia. Každý dospelý ktorý má záujem o akúkoľvek činnosť v oblasti ľudského poznania, ktorý má akékoľvek záľuby sa stáva človekom, ktorý sa sebaučuje.

Hotár, Paška, Perhács a kol. (2000, s. 49) pri hesle slovníka autodidaxia (aj sebaučenie), autodidakt (samouk), ho charakterizujú ako projektovanie a realizáciu cieľov vzdelávania seba samého (sebaučenie, sebaučovanie, sebaučovanie, sebaučovanie), pričom sa predpokladajú isté špecifické schopnosti a silná motivácia. Podstatou je, že v jednej a tej istej osobnosti sa spájajú funkcie subjektu a objektu výchovy a vzdelávania. Predpoklady pre sebaučenie a sebaučenie sa vytvárajú v priebehu celého života učení, a to napodobňovaním vzorov a návykových mechanizmov samostatnosti v detstve, osamostatňovaním v dospievaní až k tvorivému a zodpovednému vytváraniu svojho spôsobu života v dospelosti. Autodidakt sa dopracoval k istým výsledkom bez predchádzajúcej formálnej prípravy.

Obsiahlu charakteristiku sebaučenia (v podmienkach výkonu profesie) ponúka **Pospíšil** (2001, s. 96–162), kde chápe sebaučenie (a sebaučenie) ako zavŕšenie predchádzajúcich etáp edukácie človeka. Výsledky sebaučenia nespočívajú len vo vhodne zvolených formách a metódach sebaučenia, ale skôr v osobnosti učiaceho sa. Zodpovedajúcim spôsobom motivovaný pracovník, ktorý je pripravený preukázať pevnú vôľu, vytrvalosť, seba-disciplínu, ktorý dokáže prekonať prekážky na ceste k vytýčenému cieľu, dokáže nájsť i najvhodnejšie spôsoby štúdia. Tu hrá hlavnú úlohu doterajšia životná, študijná i pracovná skúsenosť, ktorá pomáha vybrať z možných ciest tie najefektívnejšie. Sebaučenie sa tiež pokladá za súbežnú činnosť so sebaučovaním, ktorej je nástrojom. Sebaučenie je zameraná na celú osobnosť samostatne študujúceho jednotlivca. Jej výsledky spočívajú v rozvoji všetkých zložiek psychiky, v kultivácii životného slohu, v tvorbe a rozvoji hodnotového systému, presvedčení a i. Sebaučenie sa vzťahuje zvlášť k vytváraniu a prehľbovaniu vedomostí a zručností. O sebaučovaní hovoríme tam, kde sa výsledky vlastného úsilia jednotlivca prejavujú formovaním životných názorov, životného a pracovného štýlu, kultúrnosti správania spôsobmi hodnotenia a prežívania, postojmi, názormi, presvedčením, sústavou hodnôt určitého druhu a pod. O sebaučení hovoríme tam, kde výsledky vlastného úsilia jednotlivca sa prejavujú v nových alebo zdokonalených a prehľbených vedomostiach, nových alebo zdokonalených zručnostiach resp. transformácií ich prvkov na návyky, rozvoji schopností atď. Východiskom každej koncepcie sebaučenia je predstava stotožnenia subjektu a objektu výchovy a vzdelávania. Sám fakt, že sa subjekt rozhodne riadiť svoje vlastné

vzdelávanie predpokladá, že existuje motív pre toto konanie. Tento motív chápeme ako vonkajší vplyv, ktorý však prenikol celou osobnosťou subjektu, nielen jednou zložkou jeho psychiky. Vyvoláva potrebu vzdelávať sa, ktorá musí byť realizovaná, ak nemá nastať stav neuspokojenia. Sama realizácia sebaučenia je opäť dimenzovaná všetkými zložkami osobnosti, v ktorej dominujú racionálne a vôľové zložky. Jednotlivec, ktorý sa sebaučuje, chce nielen niečo vedieť, niečo dokázať, ale tiež niekým byť. Ideálny je vzťah motív – cieľ – motív ako interakcia, na ktorej je založený proces sebaučenia. Intenzita, frekvencia, dynamika tohoto procesu je jedným z ukazovateľov vzdelávateľnosti dospelého človeka. Ak je dospelý schopný sa sebaučiť je vzdelávateľný. Interakcia motívu a cieľa, ich realizácia sa stáva sebaučiacou osobnosti dospelého človeka na základe sebaučenia. Účinnosť inštitucionálneho výchovno-vzdelávacieho pôsobenia spočíva aj v rozvíjaní schopnosti sebaučenia sa. Táto schopnosť je okrem intencionálnych vplyvov utváraná aj jeho doterajšou životnou alebo pracovnou skúsenosťou.

Palán (2002, s. 81) vo Výkladovom slovníku Lidské zdroje, sebaučenie (individuálne vzdelávanie) nazýva vzdelávaním seba samého, buď ako vzdelávanie spontánnym získavaním vedomostí a zručností neformálne z rôznych prameňov na základe vnútornej potreby, zväčša formovanej pracovnou činnosťou alebo osobnostným zameraním (záujmy, dispozície, okolie), keď si jednotlivec sám stanoví ciele, spôsob sebaučenia, sám seba motivuje a hodnotí. Zaraduje sem aj riadené sebaučenie vyvolané potrebou zvýšenia kvalifikácie alebo spoločenského statusu, ktoré môže byť formalizované (dištančné, diaľkové, externé formy štúdia) alebo formované – keď nie je riadený priebeh vzdelávania, ale je riadená a vyvolávaná študijná potreba (napr. učiacia sa organizácia). Ďalej (s.189) samoštúdium (individuálne štúdium) charakterizuje ako proces sebaučenia, ktorý prebieha bez priamej interakcie s učiteľom, lektorom, inštruktorom, konzultantom. Riadiacim činiteľom je sám učiaca sa subjekt (dospelý človek), ktorý pri štúdiu používa rôzne metódy a pomôcky. Samoštúdium je komplexný edukačný proces, ktorý má za cieľ osvojiť si a upevniť sústavu trvalých vedomostí, zručností alebo návykov. Efektívnosť je podmienená tým, či učiaca sa má jednoznačne ujasnené ciele, schopnosť sebahodnotenia, schopnosť a možnosť porovnávať svoje študijné výsledky so študijnými cieľmi, či má schopnosť sebaumotivácie, či má k dispozícii vhodnú podporu štúdia, možnosti konzultácie a poradenstva. Ideálne je riadené samoštúdium, realizované formou dištančného vzdelávania, ktoré spĺňa všetky uvedené podmienky efektívnosti vrátane dodržiavania zásad riadenia a regulácie samoštúdia, ku ktorým patrí zodpovednosť, sústavnosť, koncentrácia, individuálnosť, systémovosť. Samoučiaci – autodidaktom (angl.: independent learner) je človek, ktorý si bez cieľavedomej cudzej pomoci dokázal osvojiť určité schopnosti (výrobné, technické, ekonomické, umelecké a pod.), ktoré obvykle predpokladajú ucelenú odbornú špeciálnu prípravu.

Podľa **Šveca** (2002, s. 37) je sebariadené učenie viac-menej uvedomované a zámerné samoučenie bez cudzej pomoci a zasahovania, s možnosťou využívať rôzne učebné prostriedky a sám ho kontrolovať a regulovať prostredníctvom vlastnej spätnej väzby (sebaučiaci sa je sám sebe „učiteľom“). **Beneš** (2003, s. 100–101) tvrdí, že andragogika sa

zameriava na určitým spôsobom riadené učenie sa, sebaučenie dospelých (Self-Directed Learning). Sebaučenie (sebavzdelávanie) definuje ako sebariadené učenie, v ktorom si účastník alebo skupina určuje ciele, účely, programy, metódy, tempo, štýl atď. Existujú názory, že toto učenie vedie k lepším výsledkom, je efektívnejšie a motivovanejšie. Aj sebaučenie môže byť podporované rôznym spôsobom. **Obdržálek, Horváthová** a kol. (2004 s.293) charakterizujú sebavzdelávanie ako poznávací proces, v ktorom si jedinec sám stanovuje cieľ, vyberá obsah učiva, volí metódy, riadi kontroluje a hodnotí kvalitu svojho učenia a určuje ďalší postup. Sebavzdelávanie vzniká na základe vnútorných potrieb a záujmov, ktoré bývajú motivované rodinou a školou, a to najmä vtedy, ak sa žiak zmocňuje nových poznatkov aktívnym objavovaním a nie pasívnou transmissiou. Základy sebavzdelávania poskytuje škola i tým, že ponúka nielen poznatkový základ, praktické zručnosti, ale aj nástroje poznávania, kľúčové kompetencie, ktoré bude môcť žiak, študent využívať aj po skončení školy. Potreba sebavzdelávania rastie vekom, osobnými skúsenosťami, snahou adaptovať sa na meniace životné a pracovné prostredie vrátane aktívnej účasti na živote v integrovanej Európe (celoživotné vzdelávanie). **Porubská, Ďurdiak** (2005, s. 60) chápu sebavzdelávanie ako sústavný proces, v ktorom jednotlivec riadi seba samého v smere nadobúdania vedomostí, zručností a návykov, správnej predstavy a názoru o niečom najmä prostredníctvom zmyslového vnímania a rozumovej činnosti, či rozvíja svoje individuálne vlohy a schopnosti. Sebavzdelávanie považujú za neoddeliteľnú súčasť seba výchovy, ktorá predpokladá určitú úroveň sebaregulačných schopností. Vďaka sebavzdelávaniu sa mladý človek lepšie orientuje vo svete plnom protirečení, nachádza v ňom uplatnenie a zmysel svojej existencie; sebavzdelávanie rozvíja jeho schopnosť orientovať sa v najrozmanitejších problémoch života a schopnosť efektívne ich riešiť.

Prusáková (2005, s. 27–29) v Základoch andragogiky konštatuje, že sebavzdelávanie je taký proces, v ktorom si jednotlivec prevažne sám stanovuje ciele, vyberá učivo, volí metódy, sám seba motivuje, riadi a kontroluje, hodnotí kvalitu svojho učenia a prijíma ďalšie rozhodnutia. Sebavzdelávanie (sebaučenie) je závislé na osobnosti človeka. Je jeho individuálnou voľbou a je závislé na jeho individuálnom riadení. Má rozličné podoby od úplne individuálneho, keď sa jednotlivec ujíma iniciatívy a volí si cestu buď úplne individuálnu alebo až po rozličné typy čiastočne usmerňovaného učenia za pomoci poradcov, koučov alebo kolegov. Podľa **Kosová, Kasáčová** (2009, s. 30–31) je sebavzdelávanie súbor činností, ktorými subjekt sám riadi, t. j. plánuje, realizuje a kontroluje vlastné učenie sa. Realizuje sa na základe vlastných potrieb, záujmov a záľub. Jednotlivec si sám stanovuje ciele, vyberá si učivo, volí metódy, motivuje sám seba, kontroluje svoje učenie, robí autokorekciu (opravuje sám seba), hodnotí kvalitu svojho učenia a prijíma ďalšie rozhodnutia. Je podmienené osobnosťou jednotlivca, závisí od veku, skúseností, vytrvalosti, sebaopätia a i. Môže byť úplne súkromné a individuálne (človek si kupuje knihy z istej oblasti) až po rôzne formy organizovaného dištančného vzdelávania.

Perhács (2010, s. 87) formuluje zovšeobecnenia o vychovávateľnosti, vzdelávateľnosti človeka resp. o jeho schopnosti učiť sa. Dospelý je schopný učiť sa, zmeniť svoje osobnostné črty, osobné vlastnosti a svoje správanie, ak má na to dostatočný dôvod. Rozhodujúcim

faktorom je motivácia. Zastáva názor o potrebe výchovy k sebaučedávaniu. Dôsledkom je premena osobnosti jednotlivca prostredníctvom sebaučezvoja, ktorý sa spája s určitou mierou iniciatívnosti dospelého. Schopnosť sebaučedávania sa teda vyvíja v procese výchovy od nevedomených foriem, až po uvedomené formy sebaučezvovy a sebaučezformovania.

Průcha, Veteška (2012, s. 228) chápu sebaučedávanie ako formu vzdelávania, v ktorej si jedinec prevažne sám stanovuje ciele, vyberá učivo, volí metódy a techniky, motivuje a riadi sa, kontroluje priebeh svojho učenia a hodnotí jeho kvalitu. Sebaučedávanie závisí na osobnosti jedinca, na jeho veku, životných skúsenostiach, vytrvalosti, motivácii a sebaučezpoňatí. Dôležité je tiež správne vytýčenie cieľov a vhodné podmienky na učenie. Ďalej (s. 227) uvádzajú, že samoštúdiu je individuálne štúdiu, ktoré uskutočňuje jedinec s využitím rôznych edukačných prostriedkov. Napr. učebníc, výučbových programov, on-line vzdelávacích programov, interaktívnych kurzov. Má formu neriadeného učenia realizovaného iba na základe záujmu a motivácie učiaceho sa subjektu alebo formu riadeného učenia, ktoré je súčasťou dištančného vzdelávania. Samoštúdiu je významné aj s ohľadom na realizáciu konceptu celožitného učenia.

Průcha (2014, s. 71–76) sa zamýšľa, že je zvláštne, že procesy sebaučedávania sú v andragogickej i pedagogickej teórii objasňované nedostatočne. Je to paradoxné vzhľadom k tomu, že sebaučedávanie má dôležité postavenie v praxi vzdelávania dospelých. V psychológii učenia sa postupne formujú nové koncepcie, ktoré umožňujú objasniť určité stránky procesov informálneho učenia. Ide najmä o kvalitatívne metódy napr. rozhovorov so subjektami učenia, kde sa kladú otázky o tom, čo sa dospelí učia, ako sa učenie realizuje, ktoré faktory učenie ovplyvňujú? Ťažkosti tohto typu výskumu spočívajú v tom, že informálne učenie je viditeľné, zúčastnené subjekty ho nepovažujú za učenie, výsledná vedomosť je chápaná ako súčasť celkovej schopnosti subjektu, než niečo naučené, dopytované subjekty často nevedia vysvetliť povahu a zložitosť získaných skúseností. Ku skúmaniu týchto javov odporúča uplatniť fenomenologický prístup psychológie učenia. Jeho podstatu vysvetľuje na odlišnosti tradičného poňatia, kde sa „zvonku“ nazerá na subjekt, ktorý sa niečo učí, stojí pred úlohou, ktorú sa usiluje splniť (cez výsledky učenia, čo sa subjekt fakticky naučil). O vlastnom priebehu procesu učenia sa subjektu, sa viac nedozvieme. Fenomenografické poňatie sa usiluje objasniť procesy učenia „zvnútra“, tým, že zisťuje od učiaceho sa subjektu ako prežíva, hodnotí vlastné učenie, do akej miery si učebné postupy a obsahy uvedomuje, eventuálne, či sám učenie riadi, aké uplatňuje učebné stratégie a aké skúsenosti postupne získava zo svojho učenia, vrátane spokojnosti s jeho výsledkami. Prevláda presvedčenie, že je takto možné lepšie objasňovať subjektívne, skryté stránky procesov ľudského učenia a rozumieť jeho priebehu. Neskôr Průcha (2015 s.96) okrem kategórií formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia vymedzuje ešte jeden druh edukácie – sebaučedávanie (samoštúdiu). Je to taký druh vzdelávania, pri ktorom si jedinec sám stanovuje ciele svojho učenia, sám ho riadi a kontroluje a sám uplatňuje podmienky a situácie tohto učenia. Pretože sebaučedávanie prebieha mimo vzdelávacie inštitúcie, je v andragogických výskumoch aj v medzinárodných štatistických zisteniach považované za spôsob informálneho vzdelávania, aj keď má podobu riadeného (autoregulovaného) učenia.

Významný slovenský psychológ **Grác** (2015, s. 169–173) formuluje niektoré zistenia psychologických vied, ktoré súvisia s možnosťou sebaučenia dospelých:

- rýchlosť osvojovania poznatkov sa vekom významne nemení,
- schopnosť učiť sa je lepšia u tých, ktorí sa už skôr intenzívne a permanentne učili,
- vnímanie a pozornosť je viac ovplyvnené zámernosťou (názorným predvádzaním, cvičením) než opakovaním (auditívne vnímanie inštrukcií, prednášky),
- vek najnepriaznivejšie vplýva na spôsobilosť pamätať si, postihuje viac krátkodobú, bezprostrednú než dlhodobú pamäť, individuálne sú oslabené zložky pamäti (zapamätanie, podržanie v pamäti a vybavovanie), vekom sa zhoršuje viac vizuálna než sluchová pamäť, mechanická pamäť viac než logická,
- myslenie je skôr ovplyvnené zaužívanými nesprávnymi spôsobmi myslenia stagnáciou v učení, progres myšlienkových funkcií podporuje ich permanentná aktivizácia – učením sa.

Temiaková, Petrová, Pančíková, Valicová (2020, s. 158) medzi špecifické formy vzdelávania zaraďuje sebvzdelávanie dospelých. Rola vzdelávateľa a vzdelávaného splyva v jednu osobu. Úspešnosť takéhoto vzdelávania závisí od zrelosti, prípravy a motivácie učiaceho sa. V súčasnosti táto forma vzdelávania naberá na význame. Podporuje ju najmä dostupnosť informácií, častokrát zdarma na rôznych webových portáloch a sociálnych sieťach, potreba neustáleho rozvoja a flexibility príznačnými pre rýchlo sa meniace podmienky dnešnej spoločnosti. **Bontová** (2017, s. 44) uvádza, že vo vzťahu k učiacemu a vzdelávajúcemu sa dospelému, je potrebné uvedomiť si tiež miesto sebvzdelávania a sebaučenia – autodidaxie, v rámci ktorej dospelý preberá rolu vzdelávateľa „do vlastných rúk“. K všeobecným androdidaktickým cieľom je preto možné zaradiť aj kompetentnosť dospelých učiť sa a zároveň „vyučovať samého seba“ (self learning; self-teaching). Sebvzdelávanie pokladáme za jednu z perspektívnych tém androdidaktického výskumu.

Rabušicová, Rabušic (2008, s. 77–79), označujú za najproblematickejšiu časť konceptu celoživotného učenia informálne učenie dospelých hlavne z dôvodu, že jeho mieru, obsah a kvalitu nie je jednoduché empiricky overiť a mnohí tvrdia, že je to úplne nemožné. Vyplýva to zo samotnej definície informálneho učenia, ktorá naznačuje, že informálne sa učíme všetkými svojimi aktivitami, stále, každodenne, uvedomele, či neuvedomele. Súčasne je považované informálne učenie za jeden z najstarších spôsobov osvojovania poznatkov a zručností. Pojem informálne učenie sa aj napriek svojej vágnosti stal kľúčovým pojmom vzdelávacích politík EÚ a postavil sa na úroveň formálneho a neformálneho vzdelávania. Pritom potenciál informálneho učenia v živote dospelých je obrovský, lebo umožňuje vo všetkých fázach života získavať, doplňovať a obohacovať svoje poznanie si, získavať kvalifikácie a kompetencie užitočné pre pracovný i osobný život. Zatiaľ túto formu ľudského učenia nevieme využiť na to, aby sa premietlo do vzdelávacej kariéry jednotlivca. Je pre nás individuálne významné, ale v utilitárnom zmysle slova nedôležité. I keď hodnota nadobudnutých poznatkov, či zručností pre osobný rozvoj človeka má zmysel, je ťažké hodnotiť kvalitu takto informálne nadobudnutých poznatkov a zručností. Ak sa človek dobrovoľne rozhodne formálne zhodnotiť nadobudnuté vedomosti a zručnosti

za účelom získania príslušného certifikátu mal by na to mať príležitosť. To vytvára objednávku na budovanie mechanizmu, systému spoľahlivej a objektívnej certifikácie (hodnotenia) kvality nadobudnutých kompetencií informálnym učením (kvalifikačný a hodnotiaci štandard). Ako perspektívne sa javí overovanie kompetencií pre čiastkové (pracovné činnosti, ale nie v celom rozsahu povolania) možno aj úplné kvalifikácie (až na úroveň stupňa formálneho vzdelania). Koncept uznávania výsledkov informálneho učenia je určite pozitívnym príspevkom vzdelávacích politík k podpore vzdelanostnej úrovne osôb alternatívnymi cestami, než tradičným formálnym vzdelávaním. Významné je tiež vyrovnávanie vzdelávacích nerovností v prístupe ku vzdelávaniu aj pre ohrozené sociálne skupiny, tých, ktorí neukončili alebo nedosiahli potrebný stupeň formálneho vzdelania alebo sa potrebujú rekvalifikovať pre trh práce.

Čermák (In Nešpor, 2020) ponúka definíciu sebaučenia (sebaučenie, tiež autodidaxia, či „sebautváranie“) ako projektovanie a realizáciu cieľov vzdelávania seba samého, predpokladá niektoré špecifické schopnosti a silnú motiváciu. Ide o najrozšírenejšiu formu vzdelávania dospelých. Súvisí s rastom potreby permanentného vzdelávania pre naplnenie vyvíjajúcich sa nárokov vykonávaných profesií, ale aj rastúcich nárokov každodenného života. Zvýšenú potrebu sebaučenia v profesijnej i mimo profesijnej oblasti vyvoláva obdobie spoločenských zmien, kedy sa sebaučenie stáva obzvlášť významným prostriedkom prispôsobovania novým požiadavkám a možnostiam. Je prvkom rekvalifikácií a resocializácie v širokom zmysle slova. Z individuálneho hľadiska súvisí sebaučenie so stimuláciou adaptačných mechanizmov s maximálnym využitím osobných schopností a s rozvojom osobnosti. Je významnou súčasťou záujmových činností a cestou, ktorou sa amatér mení na profesionála. Všeobecne je jednou z podmienok vzniku inovácií. Zo sociologického hľadiska patrí k cieľavedomým nástrojom uspokojovania určitých aspirácií a k prostriedkom na posilňovanie šancí uskutočniť náročnejšie kariérne dráhy. Cieľom sebaučenia môže byť doplnenie všeobecného vzdelania a vnútorné uspokojenie z procesu poznávania, prípadne zo zvýšenia spoločenskej prestíže v určitej spoločenskej skupine. Niekedy je potreba sebaučenia vyvolaná zjavnými nedostatkami, medzerami v inštitucionalizovanej vzdelávacej sústave, niekedy obmedzením prístupu k nej, respektíve k niektorým jej exkluzívnejším súčasťami. Predmetom sociologického štúdia je aj napätie medzi školskou politikou a reálnymi vzdelávacími potrebami premietajúcimi sa do sebaučenia.

Zhrnutie názorov o sebaučení človeka

Z uvedených odborných textov sme abstrahovali najfrekvencovanejšie charakteristiky procesov sebaučenia dospelých:

- je teoreticky ukotvené, pretože má svoje teoretické vysvetlenie vo vedách o človeku (antropológia, psychológia, pedagogika, andragogika a ďalšie);
- je uvedomelé (vedomé) lebo vyžaduje vlastnú aktivitu a úsilie, ktoré si človek plne uvedomuje, aby dosiahol potrebné zmeny vo svojom správaní a konaní;
- je plánované (cieľavedomé), orientované na dosiahnutie vytýčených životných ideálov;

- je dobrovoľné (vyvolané určitou potrebou, ktorú slobodným rozhodnutím uspokojujeme);
- je systematické (budujúce a využívajúce systém učebných stratégií);
- je biodromálne (celoživotné) a rozvíjajúce / sebarozvíjajúce (nadväzujúce na dosiahnutú úroveň, zdokonaľujúce a prehlbujúce kognitívne schopnosti, motiváciu, sebareguláciu v učení, ale aj osobnostné, charakterové vlastnosti človeka);
- je aktívne, orientované na ideály, životné ciele (v práci, osobnom, občianskom živote);
- je determinované (podmienené vnútornými a vonkajšími faktormi);
- je synchronizujúce aktuálne a perspektívne potreby sociálneho prostredia (trhu práce) s potenciálom človeka;
- je posilňujúce sebadôveru, schopnosť aktívne prekonávať prekážky (nielen v učení);
- je otvorené radám (poradenstvu) vo vlastnom smerovaní, zdokonaľovaní;
- je rozporuplné (uvedomujem si, čo všetko ešte neviem, rozpor medzi naučeným a nepoznaným, ktorý vyžaduje aplikovať inovatívne učebné stratégie a prístupy);

Prezentovaný vývoj vybraných názorov, myšlienok o sebaučení, vyústil do jeho kľúčových charakteristík a umožnil nám formulovať jeho definíciu odrážajúcu aktuálnu úroveň vedeckého poznania. V poňatí Pavlov, Valášková – Vincejová (2024) *sebaučenie človeka charakterizujeme ako celoživotnú, uvedomelú, dobrovoľnú, plánovitú, aktívnu, individuálnu učebnú činnosť, ktorá je determinovaná mnohými faktormi (vnútornými i vonkajšími), čím sa utvára spôsobilosť docility (naučiť sa učiť) zdokonaľovaná po celý život. Človek samostatne (alebo s podporou) realizuje svoje učebné potreby, aby synchronizoval napätie medzi tým čo nevie, nepozná a tým čomu sa chce naučiť. Vo výsledku proces sebaučenia človeka vedie nielen k osvojeniu plánovaných učebných obsahov (vedomostí, zručností a postojov), ale aj kultivácii jeho osobnosti (dôvera vo vlastné schopnosti, motívy, vôľa, charakter, ideály, hodnoty a i.).*

Sebaučenie človeka je legitímnym priestorom, v ktorom andragogika pomocou výchovy (Pavlov, 2018), vzdelávania a poradenstva dospelým v učení (Pavlov, 2020) napomáha diagnostikovaníu a zlepšovaniu spôsobilosti sebaučenia u jednotlivcov i rôznych špecifických sociálnych skupín. Pilierom, na ktorom sa buduje porozumenie konceptu sebaučenia je model docility – učenívosti človeka, ktorý vytvára široký interdisciplinárny rámec. Potenciál docility človeka je neohraničeným a nevyčerpatelným zdrojom rozvojových možností človeka v čase i priestore (Schubert, Pavlov, Neupauer, 2021).

? Úlohy

- Charakterizujte kľúčové aspekty fenoménu sebaučenia z pohľadu vybraných autorov.
- Urobte kritickú analýzu prístupov vybraných autorov k sebaučeniu podľa dôrazu na psychologické, sociologické alebo edukačné aspekty.
- Navrhните vlastnú definíciu sebaučenia.
- Nájdite v ďalšej (tu nezahrňte) odbornej domácej literatúre iné pohľady na sebaučenie človeka.

Literatúra

- Beneš, M. (2003). *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum.
- Bontová, A. (2017). *Andragogika. Vysokoškolská učebnica*. Banská Bystrica: Belianum.
- Chlup, O. (1939). *Pedagogická encyklopedie. II. díl*. Praha: Novina.
- Čečetka, J. (1943). *Príručný pedagogický lexikón I a II*. Turčiansky Svätý Martin: Kompas.
- Grác, J. (2015). Samoučenie dospelých. In Š. Švec (Ed.), *Slovenská encyklopédia edukológie* (pp. 169–173). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Hartl, P. (1999). *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum.
- Hotár, V. S., Paška, P., Perhács, J., et al. (2000). *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
- Kosová, B., & Kasáčová, B. (2009). *Základné pojmy a vzťahy v edukácii* (pp. 30–31). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Kujal, B., et al. (1967). *Pedagogický slovník. II. díl*. Praha: SPN.
- Livečka, E. (1987). Kvalifikační sebezvdělávání pracovníků. In J. Skalka et al., *Výchova a vzdělávání dospělých v kontextu pedagogiky a celoživotní výchovy* (pp. 69–87). Praha: Academia, Studie ČSAV, č. 12.
- Nešpor, Z. R. (Ed.). (2020). *Sociologická encyklopedie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Sebevzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>
- Obdržálek, Z., & Horváthová, K., et al. (2004). *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
- Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academia.
- Pavlík, O. (1979). Miesto a úloha mimoškolského vzdelávania v systéme výchovy dospelých. *Pedagogika*, 3, 241–254. Bratislava: SPN.
- Pavlík, O. (1984). *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. Bratislava: Veda.
- Pavlov, I. (2018). *Teória výchovy a sebvýchovy dospelých*. Banská Bystrica: Belianum.
- Pavlov, I. (2020). *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus.
- Pavlov, I., & Válašková–Vincejová, E. (2024). Názory na sebaučenie človeka v optike pedagógov a andragógov. In *Zborník Edukácia 2024* (pp. 36–48). Banská Bystrica: Belianum.

- Perhác, J. (2010). *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF.
- Porubská, G., & Ďurdiak, E. (2005). *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: SlovDidac. Paedacta.
- Pospíšil, O. (2001). *Pedagogika dospelých – andragogika* (studijní text). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Prusáková, V. (2005). *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výskum*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdelanost*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.). (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospelých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Schubert, M., Pavlov, I., & Neupauer, Z. (2021). *Andragogický model docility*. Banská Bystrica: Belianum.
- Skalka, J. (1975). K současnému stavu a hlavním směrům rozvoje pedagogiky dospelých v ČSSR. *Pedagogika*, 6, 679–690.
- Skalka, J. (1990). Výchova a vzdělávání dospelých. *Pedagogika*, 1, 3–7.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
- Švec, Š. (2002). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS.
- Temiaková, D., Petrová, G., Pančíková, V., & Valicová, M. (2020). *Profesijná andragogika*. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa.

2 FILOZOFICKÉ KONTEXTY SEBAUČENIA ČLOVEKA

Anotácia

Kapitola analyzuje sebaučenie človeka v niekoľkých kľúčových filozofických rámcoch: epistemologickom, antropologicko-etickom, existenciálnom, hermeneuticko-fenomenologickom, pragmatickom a kriticko-politickom. Vychádza z tradície filozofie výchovy a andragogiky, pričom prepája koncepty autonómie, zrelosti, autenticity, Bildung, učenia konaním a emancipačného rozmeru vzdelávania. Teoretické úvahy sú doplnené odkazmi na súčasný výskum sebariadeného učenia (self-directed learning) a klasické diela filozofie vzdelávania (Gadamer, Dewey, Freire). Chceme v nej ukázať, že sebaučenie nie je len individuálna študijná technika, ale komplexný proces sebaformovania podmienený vzťahom k svetu, druhým a mocenským štruktúram spoločnosti.

Kľúčové pojmy

- ❖ sebaučenie
- ❖ autenticita
- ❖ sebaformovanie
- ❖ emancipácia

Sebaučenie (v modernej terminológii často **sebariadené učenie**, self-directed learning – SDL) sa stalo kľúčovým pojmom v teórii vzdelávania dospelých a celoživotného vzdelávania. (Morris, 2019) Filozoficky však nejde len o metodicko-didaktický problém „ako sa učiť sám“, ale o otázku, čo znamená, že človek sám seba formuje, čo legitimizuje jeho poznanie, aké limity má jeho autonómia a do akej miery je tento proces podmienený spoločenským kontextom. Preto cieľom tejto kapitoly je rozvinúť filozofické kontexty sebaučenia človeka v nasledovných kontextoch:

1. epistemologický rozmer – otázka podmienok dôveryhodného sebapoznania a sebaučenia;
2. antropologicko-etický rozmer – človek ako „otvorený projekt“ a morálna povinnosť sebaformovania;
3. existenciálny rozmer – sebaučenie ako cesta k autenticite;
4. hermeneuticko-fenomenologický rozmer – sebaučenie ako interpretácia skúsenosti;
5. pragmatický rozmer – učenie konaním a riešením problémov;
6. kriticko-politický rozmer – sebaučenie ako emancipačný alebo naopak adaptačný nástroj.

2.1 Epistemologický rozmer sebaučenia

Epistemologický rozmer sebaučenia sa sústreďuje na otázku, za akých podmienok môže sebariadené učenie viesť k poznaniu, ktoré nie je iba subjektívnym dojmom, ale má racionálne obhájiteľný nárok na platnosť. V klasických charakteristikách self-directed learning (SDL) je dospelý učiaci sa opisovaný ako ten, kto preberá zodpovednosť za ciele, zdroje, stratégie aj hodnotenie vlastného učenia (Hiemstra, 1994). Takéto chápanie SDL nadväzuje na andragogický rámec, v ktorom sa zdôrazňuje potreba dospelých stať sa samoriadenými, využívať vlastnú skúsenosť ako kľúčový zdroj učenia a orientovať sa na životné úlohy a problémy, nie na abstraktné učivo (Hiemstra, 1994). Brookfield (1985) upozorňuje, že SDL sa v 80. rokoch stalo akousi „novou ortodoxiou“ andragogiky, ktorú mnohé texty preberali bez hlbšej epistemologickej diskusie. Vo svojej kritickej prehľadovej štúdii systematicky analyzuje výskumy SDL a ukazuje, že často implicitne predpokladajú ideál racionálneho, autonómneho dospelého (Brookfield, 1985). Z epistemologického hľadiska to znamená, že tvrdenia o „efektivite“ sebariadeného učenia sú podmienené konkrétnym sociokultúrnym kontextom a nie sú automaticky prenosné do iných prostredí. Epistemologická kritika tak odhaľuje, že predstava „dobre informovaného“ sebaučiacoho sa subjektu je popri racionálnych argumentoch formovaná aj **kultúrnymi normami** o tom, čo je považované za rozumné, zodpovedné a „dospelé“ správanie (Brookfield, 1985).

Hiemstra zdôrazňuje, že SDL možno chápať ako kontinuum miery, v akej jednotlivec preberá zodpovednosť za rozhodovanie o vlastnom učení. V každej učebnej situácii existujú súčasne prvky sebariadenia aj prvky vonkajšieho riadenia: aj v silne formálne štruktúrovanom kurze si učiaci sa slobodne volí konkrétne stratégie učenia, a naopak, aj pri sebaučení môže byť výrazne ovplyvnený inštitúciami, trhom práce či rodinnými očakávaniami (Hiemstra, 1994). Epistemologická otázka sa tak mení z jednoduchého „kto riadi učenie“ na komplexnejšie **„akým spôsobom sa v daných podmienkach konštruuje poznanie“**.

T. H. Morris (2019) interpretuje SDL ako multidimenzionálny jav: rozlišuje **procesnú dimenziu** (plánovanie, realizácia a hodnotenie učenia), **osobnostnú dimenziu** (črty ako zodpovednosť, vytrvalosť, vnútorná motivácia), **kontextovú dimenziu** (podmienky podporujúce alebo obmedzujúce sebariadenie) a **kognitívnu dimenziu** (spôsoby konštruovania a spracovania poznania). Z epistemologického hľadiska ide o posun: pozornosť sa nevenuje iba otázke „kto má kontrolu“, ale aj tomu, aké predpoklady, stratégie a zdroje vstupujú do samotného procesu tvorby poznania. Tým sa odhaľuje, že sebaučenie je vždy prepletené s konkrétnymi predstavami o tom, čo je platné poznanie, čo je „dôkaz“ a aké zdroje sa považujú za legitímne.

Dôležitým prvkom epistemologického rozmeru je **metakognícia a kritická reflexia**. S. D. Brookfield (1985) zdôrazňuje, že kritická reflexia znamená systematické odhaľovanie skrytých predpokladov, na ktorých stojí uvažovanie učiaceho sa, a ich konfrontáciu s alternatívnymi interpretáciami. D'Addelfio dopĺňa, že v hermeneuticko-fenomenologickom

rámci sa reflexia netýka iba technického zlepšovania metód učenia, ale zasahuje aj základné spôsoby, akými človek rozumie seba, druhým a svetu (D'Addelfio, 2017). Epistemologicky zrelé sebaučenie preto zahŕňa aj schopnosť **rozpoznať obmedzenia** vlastných „horizontov porozumenia“ a otvoriť ich korekcii.

Hiemstra (1994) zároveň upozorňuje, že sebariadené učenie neznamená izolované učenie „osamote“. V prehľadovej štúdií ukazuje, že sebariadení učitelia sa využívajú širokú škálu aktivít a zdrojov: samostatné čítanie, študijné skupiny, mentoring, stáže, elektronickú komunikáciu a reflexívne písanie. Poznanie vznikajúce v sebaučení je teda **spoluvytvárané v sociálnych sieťach** – prostredníctvom dialógu, spätnej väzby a spoločnej interpretácie skúseností – a nemožno ho redukovať na čisto individuálny výkon.

Rozlíšenie medzi self-directed learning (SDL) a **self-regulated learning (SRL)** poukazuje na odlišné epistemologické rámce, v ktorých sa sebaučenie konceptualizuje. Prehľadové texty z pedagogickej psychológie uvádzajú, že SRL zdôrazňuje najmä kognitívne a metakognitívne procesy plánovania, monitorovania a regulácie učenia, zatiaľ čo SDL v andragogike akcentuje autonómiu, voľbu a zodpovednosť dospelých učiacich sa (Vassallo, 2013; Williams, 2017). Vassallo (2013, 2014) zároveň ukazuje, že diskurz SRL môže byť v neoliberaálnom kontexte prepojený s produkciou subjektu, ktorý je chápaný ako trvalo „**sebaregulujúci sa**“ **nositeľ výkonu** – zodpovedný za vlastnú úspešnosť, adaptabilitu a permanentnú optimalizáciu. Epistemologický status sebaučenia sa tak spája s otázkou: aký typ subjektivity tieto modely v praxi vytvárajú.

Epistemologický rozmer sebaučenia možno zhrnúť ako spojenie troch rovín: (1) **rovina definícií a modelov** SDL/SRL, ktoré opisujú, ako je učenie organizované a riadené (Hiemstra, 1994; Morris, 2019; Williams, 2017); (2) **metakognitívnych a reflexívnych procesov**, ktoré rozhodujú o tom, ako sa s poznaním pracuje (Brookfield, 1985; D'Addelfio, 2017); (3) **kritickej analýzy kultúrnych a politicko-ekonomických predpokladov**, v ktorých tieto modely vznikajú (Vassallo, 2013, 2014). Sebaučenie sa tak ukazuje nie ako neutrálna technika „lepšieho učenia sa“, ale ako spôsob konštruovania poznania, identity a vzťahu k svetu v konkrétnych historických a spoločenských podmienkach.

2.2 Antropologicko-etický rozmer: človek ako bytosť sebaformovania

Antropologicko-etický rozmer sebaučenia nadväzuje na tradíciu **Bildung**, v ktorej je človek chápaný ako bytosť, ktorá sa v priebehu života formuje prostredníctvom **vzťahu k svetu, tradícii a druhým ľuďom**. Gadamerovo poňatie Bildung (podľa Hogan, 2010) zdôrazňuje, že nejde o jednoduché zhromažďovanie poznatkov, ale o rozširovanie horizontu porozumenia a schopnosti vnímať veci z rôznych perspektív. Hogan interpretujúc Gadamera ukazuje, že vzdelávanie znamená učiť sa, „že druhý môže mať pravdu“, čo predstavuje zásadnú antropologickú zmenu: subjekt sa transformuje z nositeľa „vlastnej pravdy“ na **účastníka dialógu**, ktorý berie vážne perspektívu druhého (Hogan, 2010).

V andragogickej literatúre, ktorá popisuje self-directed learning, je dospelý sebaučiaci sa chápaný ako „**otvorený projekt**“. R. Hiemstra (1994) opisuje, že dospelí učiaci sa prinášajú do učenia bohatú životnú skúsenosť a majú potrebu spájať učenie s aktuálnymi životnými úlohami. S. D. Brookfield (1985) zdôrazňuje, že sebariadené učenie je súčasťou širšej snahy o seba-rozvoj, v ktorej nejde iba o získanie nových zručností, ale aj o formovanie **osobnej identity a postoja k svetu**. T. H. Morris (2019) dopĺňa, že v rýchlo sa meniacej spoločnosti je schopnosť sebariadeného učenia základnou kompetenciou, ktorá umožňuje dospelému zostať účastníkom, nie iba objektom zmien.

Etický rozmer sebaučenia súvisí so **zodpovednosťou** za to, akým človekom sa jednotlivec stáva. Hermeneuticko-fenomenologické štúdie transformujúceho učenia ukazujú, že učenie dospelých často vedie k preformulovaniu vlastných životných príbehov, hodnotových rámcov a vzťahu k druhým (D'Addelfio, 2017; Friesen et al., 2012). Zmena perspektívy neznamená iba prijatie nových informácií, ale aj etické dôsledky: mení sa spôsob, akým človek **vníma zodpovednosť za svoje rozhodnutia, ako rozumie utrpeniu druhých a aký význam pripisuje spravodlivosti či solidarite**.

Kritické pedagogické a filozofické texty upozorňujú, že dôraz na individuálnu sebazodpovednosť môže prekryť štrukturálne nerovnosti. S. Vassallo (2013, 2014) ukazuje, že diskurz sebaregulovaného učenia môže v neoliberalnom kontexte viesť k obrazu ideálneho subjektu, ktorý je neustále adaptabilný, súťažiaci a výhradne zodpovedný za vlastný úspech či neúspech. V antropologicko-etickom rámci je preto potrebné držať spolu dve roviny: **osobnú zodpovednosť** za vlastný rozvoj a **vedomie hraníc**, ktoré jednotlivcovi kladú sociálne, ekonomické a politické podmienky (Morris, 2019; Williams, 2017).

Gadamerovo chápanie človeka ako bytosti vťahovanej do tradície spochybňuje predstavu úplne „sebestačného“ sebaučiaceho subjektu. Človek je vždy už vložený do jazykových, kultúrnych a historických štruktúr, ktoré podmieňujú, čo môže považovať za zmysluplné ciele a aké otázky vôbec dokáže formulovať (Hogan, 2010). Sebaučenie v tomto svetle nie je čistým aktom autonómneho subjektu, ale spôsobom, akým subjekt vstupuje do **dialógu s tradíciou** a mení sa v tejto interakcii. Rozvoj autonómie je podmienený schopnosťou reflektovať vlastné zakorenenie.

Antropologicko-etický rozmer napokon otvára normatívne otázky: čo predstavuje „**dobrý**“ **rozvoj osoby**, aké podoby sebazodpovednosti sú eticky opodstatnené a ako sa má vyvažovať osobná sebarealizácia so zodpovednosťou za druhých a za spoločnosť. Texty o existencializme vo vzdelávaní zdôrazňujú, že vzdelávanie zasahuje samotnú existenciu subjektu – spôsob, akým človek chápe vlastnú slobodu, zodpovednosť a zmysel života (Drew, 2020). V tomto rámci je **sebaučenie procesom sebaformovania, v ktorom sa rozhoduje o konkrétnej podobe ľudskej bytosti** v daných historických a spoločenských podmienkach.

2.3 Existenciálny rozmer: sebaučenie a autenticita

Existenciálny rozmer sebaučenia vychádza z tradície, v ktorej je **človek chápaný ako bytosť povolaná „stať sa sebou samým“ prostredníctvom slobodných rozhodnutí a preberania zodpovednosti**. Texty o existencializme v edukácii uvádzajú, že vzdelávanie neznamená len prenos poznatkov, ale vytváranie priestoru, v ktorom sa jednotlivci učia reflektovať vlastnú existenciu, voľbu a zodpovednosť (Drew, 2020). Učenie sa tak chápe ako integrálna súčasť budovania **životného projektu**, nie ako neutrálna technická aktivita.

Existencialisticky orientované interpretácie zdôrazňujú, že autenticita neznamená „byť verný sebe“ v prvoplánovom zmysle, ale **vedome prijímať vlastnú slobodu a konečnosť** namiesto úniku do anonymných rolí či neautentických konvencií (Drew, 2020). V kontexte sebaučenia to znamená, že sebariadené projekty môžu mať dve podoby: buď sa stávajú **formou úniku** pred existenciálnou zodpovednosťou (napr. nekonečné hromadenie kurzov a certifikátov bez reflexie), alebo sú **cestou k autentickému rozhodovaniu** o živote, práci a vzťahoch.

Štúdie o existencializme vo vzdelávaní uvádzajú ako kľúčové motívy osobnú voľbu, hľadanie zmyslu a prežívanie úzkosti (Drew, 2020). Rozšírenie poznania – napríklad v oblasti filozofie, psychológie či spoločenských vied – často narúša existujúce istoty: vzniká **pocit prázdna, neistoty alebo konfliktu medzi starým a novým chápaním sveta**. V sebaučení sa to prejavuje v situáciách, keď dospelý zistí, že doterajší životný smer alebo hodnoty prestávajú byť udržateľné a učenie ho núti prehodnocovať vlastnú biografiiu.

Ďalším existencialistickým pohľadom je, že **pravda** sa netýka len obsahu výpovedí, ale aj existenciálneho vzťahu subjektu k tomu, čo považuje za pravdivé. Vzdelávanie k autenticite preto zahŕňa nielen rozvoj **kritického myslenia**, ale aj konfrontáciu s vlastnou zraniteľnosťou, obmedzeniami a schopnosťou **niest' dôsledky** rozhodnutí. Sebaučenie sa tak stáva procesom, v ktorom sa človek učí nielen „čo je správne“, ale aj to, ako žiť v zhode s tým, čo uzná za záväzné.

Existenciálny rozmer sebaučenia možno zhrnúť ako pohyb medzi dvoma pólmi: medzi tendenciou uniknúť pred zodpovednosťou (napríklad prispôbovaním sa vonkajším očakávaniam bez reflexie) a tendenciou k autentickému prijatiu vlastnej slobody a konečnosti. Sebaučiaci sa dospelý prechádza týmto napätím vždy, keď sa rozhoduje, či bude učenie používať len na funkčnú adaptáciu (napr. na trhu práce), alebo aj na **premýšľanie o tom, kým je a aký život chce viesť** (Drew, 2020).

2.4 Hermeneuticko-fenomenologický rozmer: sebaučenie ako interpretácia skúsenosti

Hermeneuticko-fenomenologický rozmer sebaučenia vychádza z predpokladu, že **človek sa učí predovšetkým interpretáciou vlastnej skúsenosti** a v stretnutí s inakosťou. Gadamerova filozofická hermeneutika zdôrazňuje, že porozumenie sa vždy deje z určitého

horizontu predporozumenia, ktorý je formovaný tradíciou, jazykom a doterajšími skúsenosťami (Hogan, 2010). Vzdelávanie je v tomto rámci chápané ako rozširovanie horizontu – nie prostým nahrádzaním jedného názoru iným, ale postupným „spájaním horizontov“ vlastného porozumenia s horizontom textov, druhých ľudí a kultúr.

Hermeneutická fenomenológia, ktorá spája fenomenologický opis skúsenosti s hermeneutickou interpretáciou, je v súčasnej literatúre o transformujúcom učení chápaná ako vhodný rámec na skúmanie toho, ako sa mení chápanie sveta u dospelých učiacich sa (Friesen et al., 2012; D'Addelfio, 2017). D'Addelfio (2017) ukazuje, že hermeneuticko-fenomenologický výskum sa zameriava na bohaté **opisy prežívanej skúsenosti** (čo účastníci videli, cítili, mysleli) a následnú interpretáciu významových štruktúr, ktoré tieto skúsenosti nesú. V kontexte sebaučenia to znamená, že dôležitou súčasťou učenia je schopnosť pomenovať vlastné skúsenosti a hľadať pre ne adekvátne interpretácie.

Hermeneuticko-fenomenologické štúdie v oblasti vzdelávania zdôrazňujú, že **porozumenie sa rodí v dialógu** – v konfrontácii vlastných výkladov s inými textami a názormi (Friesen et al., 2012; Hogan, 2010). Pre sebaučenie to znamená, že jednotlivec sa neučí len „pre seba“, ale v neustálom rozhovore s tradíciou, odbornými textami, komunitami z praxe či kolegami. Takto chápané sebaučenie je procesom, v ktorom subjekt priebežne **prehodnocuje vlastné interpretácie** a skúma, či sú schopné obstáť v konfrontácii s inými.

D'Addelfio upozorňuje, že hermeneuticko-fenomenologický prístup má aj metodologické dôsledky pre výskum sebaučenia: využitie rozhovorov, denníkov či naratívnych textov umožňuje zachytiť, ako si dospelí vytvárajú „príbehy“ vlastného učenia a ako sa tieto príbehy menia pri stretnutí s novými interpretáciami (D'Addelfio, 2017). Sebaučenie je možné chápať ako neustále „písanie a prepisovanie“ vlastnej biografie v svetle nových skúseností a významov. V tomto kontexte subjekt nie je chápaný ako vlastník hotových významov, ale ako ich spoluvorca v historicky a sociálne podmienenom dialógu (Hogan, 2010; Friesen et al., 2012). Sebaučenie znamená trvalé **preusporadúvanie interpretácií seba a sveta**, v ktorom sa epistemologický, existenciálny a etický rozmer navzájom prelínajú: to, čo sa človek naučí, mení nielen „vedomosť“, ale aj spôsob, akým vidí seba a svoje miesto v spoločnosti.

2.5 Pragmatický rozmer: učenie konaním

Pragmatistický rozmer sebaučenia je spojený najmä s dielom Johna Deweyho. V knihe *Experience and Education* Dewey (1938) formuluje predstavu, že dobré vzdelávanie spočíva v organizovaní skúseností tak, aby viedli k ďalšiemu rastu – teda k rozvíjaniu schopnosti riešiť nové situácie, nie len opakovať naučené vzorce. Učenie je chápané ako **riešenie problémových situácií v interakcii s prostredím**, nie ako pasívne prijímanie informácií. Dewey tým spája poznanie s konaním: **pravdivosť ideí sa ukazuje v ich praktických dôsledkoch** (Dewey, 1938).

Sekundárne texty o Deweyho pragmatizme v edukácii zdôrazňujú, že pre Deweyho je kľúčové prepojenie učenia s reálnymi problémami, skúsenostný charakter poznania a spojenie vzdelávania s **demokratickým životom** (Williams, 2017). Učenie má byť zakotvené v konkrétnych situáciách a komunitách, v ktorých sa rozhoduje o spoločných veciach; práve v takýchto situáciách sa rozvíja **praktická inteligencia a občianska zodpovednosť**. Pre sebaučenie to znamená, že kľúčové sú konkrétne projekty, v ktorých si človek overuje účinok nových poznatkov v praxi.

Deweyho poňatie **slobody** ako „slobody v a prostredníctvom skúsenosti“ znamená, že skutočná autonómia vzniká tam, kde človek má **možnosť konať, niest' dôsledky a reflexívne ich spracovať**, nie tam, kde má iba formálnu možnosť voľby medzi vopred danými alternatívami (Dewey, 1938; Williams, 2017). V kontexte sebaučenia to znamená, že kvalita sebariadeného učenia závisí od toho, do akej miery je spojené s reálnymi projektmi a skúsenosťami, ktoré vedú k rastu kompetencií a porozumenia, nie iba k hromadeniu informácií.

Morris interpretuje sebariadené učenie ako základnú kompetenciu v rýchlo sa meniacej spoločnosti: schopnosť efektívne sa učiť je podľa neho nevyhnutná na adaptáciu na digitálne a spoločenské zmeny. Z pragmatického hľadiska ide o schopnosť využívať učenie na riešenie nových problémov v práci, rodine či občianskom živote, nie len na udržiavanie statického súboru vedomostí (Morris, 2019). Pragmatický dôraz na **skúsenosť, experiment a reflexiu** sa tu spája s diskusiou o celoživotnom učení a kompetenciách dospelých.

Pragmatický rozmer sebaučenia teda zdôrazňuje **cyklus skúsenosť – reflexia – modifikácia konania**. Pre sebaučiaceho sa dospelého z toho vyplýva požiadavka nielen čítať a premýšľať, ale aj systematicky skúšať, aký praktický účinok má nové poznanie, a podľa toho upravovať svoje presvedčenia a stratégie (Dewey, 1938; Morris, 2019). V spojení s hermeneuticko-fenomenologickým a kritickým rozmerom sa zároveň otvára otázka, aké skúsenosti sú jednotlivcom vôbec dostupné a ako spoločenské podmienky formujú možnosti učenia týmto spôsobom.

Kritické texty ďalej upozorňujú, že ak sa pragmatický dôraz na „efektívne riešenie problémov“ spojí s **neoliberálnou logikou výkonu** a merateľných výsledkov, môže dôjsť k zúženiu sebaučenia na utilitárnu adaptáciu (Vassallo, 2014). V takom prípade sa **stráca priestor pre reflexiu**, či sú samotné zadania problémov legitímne a či nie je potrebné meniť nielen spôsoby riešenia, ale aj rámec, v ktorom problémy vznikajú (Vassallo, 2014). Sebaučenie tu funguje ako súkromná stratégia prežitia, ale nie ako nástroj kritiky systému, kvôli ktorému je toto prežitie také náročné. Ak je teda sebaučenie chápané čisto pragmaticky („nauč sa lepšie riešiť to, čo od teba svet žiada“), kriticky môžeme povedať, že človek sa síce stáva výkonnejším a adaptabilnejším, ale prestáva sa pýtať, či samotné požiadavky sú rozumné, spravodlivé a zmysluplné. „Meniť rámec“ znamená, že sa nielen učíme, ako riešiť zadané úlohy, ale aj uvažujeme, kto tie úlohy zadáva, z akých dôvodov, komu slúžia a či by sa nemali definovať inak (cez politiku, kolektívne vyjednávanie, občianske iniciatívy, zmenu pravidiel v organizácii atď.).

2.6 Kritický a politický rozmer: sebaučenie medzi emancipáciou a adaptáciou

Kritický a politický rozmer sebaučenia vychádza z tradície **kritickej pedagogiky**, najmä z diela Paula Freireho. Samacá Bohórquez (2020) zhrňa Freireho kľúčové pojmy – reflexiu, dialóg, kritické uvedomovanie, prax a transformáciu – a ukazuje, ako vzdelávanie môže slúžiť buď reprodukcii útlaku, alebo jeho prekonávaniu. V tomto rámci je vzdelávanie chápané ako proces, v ktorom utláčaní rozvíjajú **schopnosť kriticky reflektovať svoje podmienky a spoločne konať na ich zmenu**. V kontexte sebaučenia to znamená, že sebariadené učenie je emancipačné len vtedy, keď nesmeruje iba k lepšej adaptácii na existujúce mocenské pomery, ale aj k ich kritickému spochybňovaniu. Kriticky orientované texty zdôrazňujú, že subjekt sa neučí len „fungovať“ v systéme, ale aj pomenúvať formy útlaku (napríklad pracovná neistota, marginalizácia, diskriminácia), ktoré sa v jeho živote prejavujú a hľadať kolektívne riešenia (Samacá Bohórquez, 2020).

S. Vassallo ukazuje, že diskurz sebaregulovaného učenia (SRL) môže byť v rozpore s kritickým cieľom emancipácie. V psychologickú literatúre je SRL často spájané so „zmocňovaním sa“ (empowerment), samostatným konaním a demokratickou participáciou, no v neoliberalnom rámci môže SRL viesť ku „**kurikulu poslušnosti**“, ktoré produkuje adaptabilných, súťažiacich a individuálne zodpovedných subjektov (Vassallo, 2013). Sebaregulácia sa vtedy stáva nástrojom vnútornej kontroly – človek si sám dohliada na svoje správanie podľa externých požiadaviek výkonu a flexibilitnosti.

Vassallo zároveň analyzuje, ako sú „mysliace a učiace sa zručnosti“ prepletené s neoliberalným diskurzom 21. storočia. Deklarovaná podpora samostatného myslenia môže v praxi viesť k formovaniu **subjektov, ktoré internalizujú trhovú logiku výkonu a permanentnej sebaoptimalizácie**: sebaučenie sa stáva morálnym imperatívom („ak neuspeješ, málo si na sebe pracoval“), ktorý zakrýva štrukturálne príčiny nerovností a marginalizácie (Vassallo, 2014).

Z kritického hľadiska je preto potrebné rozlišovať medzi sebaučením orientovaným primárne adaptačne a sebaučením orientovaným emancipačne. **Adaptačné** sebaučenie rozvíja zručnosti potrebné na fungovanie v existujúcich štruktúrach bez ohľadu na ich spravodlivosť; **emancipačné** sebaučenie spája rozvoj kompetencií s kritickou reflexiou týchto štruktúr a hľadaním alternatív (Samacá Bohórquez, 2020; Vassallo, 2013). V reálnom živote sa adaptačné a emancipačné sebaučenie často miešajú. Napriek tomu má zmysel ich v analýze rozlíšiť, aby sa dalo rozlíšiť, či konkrétne politiky a predstavy o „celoživotnom učení“ skôr len udržiavajú existujúci poriadok alebo podporujú aj jeho kritiku a možnú zmenu.

M. K. Williams (2017) ukazuje, že v diskusii o Deweyho odkaze v 21. storočí sa vzdelávanie a učenie často prezentujú ako kľúčové nástroje riešenia spoločenských problémov, pričom sa zároveň zanedbáva otázka **nerovného prístupu k zdrojom učenia**. Medzinárodné stratégie celoživotného učenia, ktoré zdôrazňujú sebariadené učenie ako kompetenciu 21. storočia, môžu neúmyselne posilňovať tlak na jednotlivcov, aby znášali dôsledky systémových nerovností ako osobné zlyhanie (Morris, 2019; Williams, 2017).

Emancipačne orientovaný prístup preto požaduje, aby sa sebaučenie spájalo nielen s individuálnou zodpovednosťou, ale aj s úsilím o spravodlivejšie spoločenské podmienky, v ktorých je vôbec možné učiť sa a rozvíjať (Samacá Bohórquez, 2020).

Zhrnutie

Sebaučenie človeka je z filozofického hľadiska mnohorozmerný jav:

- Epistemologicky ide o otázku, za akých podmienok môže autonómny subjekt dospieť k dôveryhodnému poznaniu, keď je zároveň učiteľom aj žiakom.
- Antropologicky a eticky sa sebaučenie ukazuje ako základný prejav ľudskej nehotovosti a povolania k sebaformovaniu, spojený s cnosťami zrelosti a zodpovednosti.
- Existenciálne predstavuje sebaučenie cestu k autenticite, ktorá nesie riziko úzkosti a osamelosti pri prijímaní vlastnej slobody.
- Hermeneuticko-fenomenologicky je sebaučenie procesom interpretácie skúsenosti a otvorenosti voči inakosti, ktorá koriguje vlastné predsudky.
- Pragmaticky je sebaučenie formou praktického skúmania a riešenia problémov, ktoré prepája poznanie, konanie a demokratickú participáciu.
- Kriticky a politicky je sebaučenie ambivalentné: môže byť nástrojom emancipácie a revolty, ale aj mechanizmom adaptácie na nespravodlivé štruktúry.

Z hľadiska filozofie vzdelávania z toho vyplýva, že sebaučenie nemožno redukovať na individuálnu techniku efektívneho učenia. Je to proces, v ktorom **sa rozhoduje o podobe subjektu, jeho vzťahu k svetu a k druhým**. Ak má mať sebaučenie emancipačný charakter, musí byť spojené s **kritickým myslením, dialógom a vedomím širších spoločenských kontextov**, v ktorých sa jednotlivec učí a formuje.

? Úlohy

- Vysvetlite, prečo sebaučenie nie je len individuálna študijná technika, ale proces sebaformovania viazaný na sociálny a mocenský kontext.
- Rozlíšte a stručne charakterizujte šesť filozofických rámcov sebaučenia (epistemologický, antropologicko-etický, existenciálny, hermeneuticko-fenomenologický, pragmatistický, kriticko-politický).
- Aplikujte epistemologické nástroje (kritériá dôveryhodnosti, práca so zdrojmi, metakognícia) na vlastný učebný projekt.
- Navrhňte sebaučiaci projekt pre reálnu životnú/pracovnú situáciu, ktorý prepája skúsenosť, konanie a reflexiu (nie iba čítanie).
- Kriticky zhodnoťte, kedy sebaučenie slúži skôr adaptácii a kedy emancipácii, vrátane vplyvu nerovností a tlaku na individualizovanú zodpovednosť.

Literatúra

- Brookfield, S. D. (1985). Self-directed learning: A critical review of research. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (25), 5–16. https://www.academia.edu/48698721/Self_directed_learning_A_critical_review_of_research
- D'Addelfio, G. (2017). Hermeneutic phenomenology meets transformative learning: Epistemological and methodological issues. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung* (pp. 127–140). Sense. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-6300-797-9_11.pdf
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi. https://archive.org/details/experienceeducat00dewe_0
- Drew, C. (2020). Existentialism in education: 7 key features. *Helpful Professor*. <https://helpfulprofessor.com/existentialism-in-education/>
- Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (Eds.). (2012). *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice*. Sense. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/THEATRE308/Phenomenology/5.%20Hermeneutic-phenomenology-in-education.pdf>
- Hiemstra, R. (1994). *Self-directed learning*. Online manuscript. https://www.academia.edu/19790100/Self_Directed_Learning
- Hogan, P. (2010). Gadamer and the philosophy of education. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 381–383). SAGE. https://transreads.org/wp-content/uploads/2022/02/2022-02-12_62080b0bac616_gadamerandthephilosophyofeducationpadraighogan.pdf
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633–653. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Samacá Bohórquez, Y. (2020). A self-dialogue with the thoughts of Paulo Freire: A critical pedagogy encounter. *HOW*, 27(1), 125–139. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/520/540>
- Vassallo, S. (2013). Critical pedagogy and neoliberalism: Concerns with teaching self-regulated learning. *Studies in Philosophy and Education*, 32(6), 637–658. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9337-0>
- Vassallo, S. (2014). The entanglement of thinking and learning skills in neoliberal discourse: Self, self-regulated learning, and 21st-century competencies. In T. Corcoran (Ed.), *Psychology in education: Critical theory–practice* (pp. 145–165). Sense. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-6209-566-3_10.pdf
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 9(1), 91–102. <https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiae/vol9/iss1/7>

3 VÝCHODISKÁ A KONTEXTY DOCILITY

Anotácia:

Kapitola popisuje koncept docility človeka z aspektu filozofie, antropológie, psychológie a andragogiky. Predstavuje biodromálnu psychológiu, psychológiu učenia a ich vybrané teoretické smery ako interdisciplinárny príspevok k rozvoju andragogickej teórie i praxe. Predstavuje metakogníciu ako základný predpoklad sebaregulovaného učenia sa (SRL) a jej význam v príprave budúcich učiteľov a lektorov. Sústreďuje sa na teoretické východiská, definovanie metakognície, jej komponenty a praktické využitie pri plánovaní, monitorovaní a hodnotení vlastného učenia sa. Zdôrazňuje význam metakognície pre rozvoj autonómie, reflexie a efektívneho učenia sa naprieč vzdelávacími úrovňami. Kapitola obsahuje aj porovnanie modelov metakognície a príklady ich pedagogického využitia.

Kľúčové pojmy

- ❖ učenie, učenie sa
- ❖ docilita /učenlivosť
- ❖ vzdelanosť/vzdelateľnosť a vychovanosť/vychovateľnosť
- ❖ metakognícia
- ❖ sebaregulované učenie sa (SRL)
- ❖ reflexia

3.1 Východiská konceptu docility človeka

Ak pátrame po zdrojoch pojmu docilita (*docilitas*, učenlivosť), zistíme, že pochádza z latinčiny, ale jeho filozofický obsah má korene už v starogréckom myslení. Aristoteles (*Etika Nikomachova*, VI. kniha), rozoberá cnosť rozumnosti (φρόνησις – *phronēsis*), ktorá je schopnosťou rozumu správne riadiť konanie. Hovorí, že človek, ktorý má dosiahnuť múdrosť v praktických veciach, musí vedieť počúvať rozumné rady, učiť sa od skúsených a byť otvorený ich skúsenosti. Z tohto vyplýva, že rozumnosť vyžaduje učenlivosť – otvorenosť k múdrosti iných. Túto „učenlivosť“ neskôr scholastici preložili do latinčiny ako *docilitas*. Aristoteles teda nehovorí priamo o „docilite“, ale o dispozícii učenlivosti, ktorú považuje za nevyhnutnú pre rozumnosť. Neskôr Platón chápe učenlivosť (μαθητικότητα) ako schopnosť duše poznať pravdu, ktorá je jej vlastná, ale zakrytá nevedomosťou a pravé poznanie vzniká cez dialóg, otvorenosť a vedenie učiteľa – teda v duchu docility, ktorá je podmienkou filozofického rastu duše, ktorá sa nechá viesť k pravde.

Tomáš Akvinský (scholastický filozof a teológ 13. storočia) prevzal a rozvíjal Aristotelovu myšlienku, že človek potrebuje učenlivosť ako základ rozumnosti (*phronēsis*), teda schopnosti správne usudzovať a konať. V diele *Summa Theologiae* II–II, q. 49, a. 3–4, hovorí, že dispozícia učenlivosti je ochota, pripravenosť prijímať poučenie a múdrosť

od iných. Ide o morálnu a intelektuálnu cnosť, ktorá je nevyhnutná pre každého, kto sa chce stať múdrom a žiť podľa rozumu. Docilita umožňuje človeku prijať rady, vedenie a poučenie od iných – najmä od múdrejších alebo skúsenejších. Ide teda o intelektuálnu otvorenosť voči múdrosti iných, lebo človek nemôže všetko vedieť sám a rozumové vedenie iných je často nevyhnutné pre správne rozhodovanie. Ochota učiť sa od iných je znakom múdrosti a pokory, nie slabosti a slepej poslušnosti lebo nikto nemôže obsiahnuť všetku skúsenosť sám, pričom človek uznáva, že sa môže myliť a že druhí môžu vedieť viac. Docilita je zároveň cnosť pokory intelektu lebo bráni pýche, ktorá odmieta učenie od druhých, podporuje rast múdrosti a cnosti rozumnosti. Bez docility sa človek stáva „neučenlivým“, uzavretým vo vlastných názoroch.

Existuje nejaký koncept, ktorý by nám umožnil uchopiť a vysvetliť procesy učenia sa človeka tak, aby bol využiteľný pre andragogickú podporu? Každý jednotlivec disponuje určitou mierou schopnosti učiť sa – docilitou (z lat. docilitas – učenlivosť byť človekom, ale aj učenlivý, tiež schopný učiť sa), ktorá je viacvýznamový pojem, ktorý je sémanticky blízky antickej gréckej paidei v jej chápaní „starostlivosti o dušu“. Súbor dispozícií na učenie (a z nich utvorený potenciál) je u každého subjektu rozdielny. Docilita má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie učenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami. Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou (Pavlov, Neupauer 2018, s. 23–25). Istý stupeň docility človeka je možné považovať aj za andragogické kritérium dospelosti (narušená alebo dočasne, či trvale znížená schopnosť docility – indocilita môže dospelým brániť dosahovať životné ciele). Docilita (vo význame učenlivosť) je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učením sa prispôbovať novým požiadavkám a situáciám. V súčasnosti v poňatí vzdelávania dospelých dominuje paradigma preferujúca individuálne spôsobilosti jednotlivcov od ktorých sa očakáva, že vlastným pričinením sa budú podieľať na riadení, vedení a riešení rozmanitých životných výziev a situácií. Úlohou odborníkov je identifikovať individuálny potenciál učiaceho sa, organizovať, viesť a riadiť jeho rozvoj a uplatnenie v živote človeka, sociálnych skupín a spoločnosti. Špatenková, Smékalová (2015, s. 8–22) vysvetľujú docilitu človeka na jeho aktívnom prístupe (doterajších výsledkoch a pripravenosti, otvorenosti k učeniu), psychických dispozíciách (podliehajúcich dynamickým zmenám v ontogenéze ako je vnímanie, pozornosť, pamäť, tvorivosť a iné) a osobnostným zmenám (formovaným situačným a životným kontextom, ale aj sebapoňatím, sebahodnotením, sebadôverou a hodnotami). Argumentujú, že docilita vekom neklesá, modifikuje sa, štruktúrne sa mení vzhľadom na úroveň poznávacích funkcií (intelekt, tvorivosť, pozornosť, pamäť ai.), ale aj osobnostné zmeny (sebapoňatie, sebahodnotenie, sebadôvera i hodnoty) človeka.

Ak skúmame docilitu ako potenciál pre učenie opierame sa aj o psychologické a sociologické interpretácie tohto pojmu. Machalová (2005, s. 811) z psychologického hľadiska chápe odlišnosť individuálneho potenciálu a individuálnej dispozície jednotlivca v tom, že individuálna dispozícia je danosť, ktorá sa ešte nerozvinula, nepremenila do vlastnosti a schopnosti ľudského jednotlivca a nateraz zostáva iba v latentnej podobe.

Môže, ale tiež sa nemusí rozvinúť do podoby, ktorá je schopná realizácie navonok, čiže do podoby individuálneho potenciálu. Individuálny potenciál je permanentne sa utvárajúci zložitý celok dispozícií, ktorý je v stave pohotovosti k svojmu uskutočneniu. Tvorí súčasť ľudskej bytosti a je neopakovateľným jedinečným základom, ktorý určuje individuálne charakteristiky činností jednotlivca na rôznej úrovni psychického vývinu (na úrovni individua, osobnosti alebo individuality). Tento neopakovateľný a originálny celok uskutočňovaných dispozícií je viac menej stabilným no nie statickým výtvorom, ktorý podlieha zmenám v priebehu života. Je pravda, že záleží na genetických danostiach, no záleží tiež na vplyve spoločenského prostredia na ľudí, vrátane výchovných vplyvov a vzdelávania. Tokárová (2007, s. 104) označuje pojmom potenciál „celkovú schopnosť, spôsobilosť k výkonu, možnosť (z lat. potentia, sila). Sociológia analyzuje praktické problémy sociálneho rozvoja z aspektu dynamizácie vnútorných zdrojov – skrytých rezerv jednotlivca, skupín i spoločností ako celkov. Pojem potenciál funguje v sociológii ako systémová kategória na označenie optimálnej (teoretickej alebo reálnej) hodnoty, ktorú je možné dosiahnuť vzhľadom na relevantnú skutočnosť alebo cieľ. Pojem potenciál sa spravidla používa vo väzbe na sociálnu alebo individuálnu aktivitu. Vyjadruje disponibilný energetický fond, sociálnu alebo individuálnu silu potrebnú na dosiahnutie určitého cieľa.“ Tokárová ďalej uvádza (2007, s. 105), že individuálny potenciál vyjadruje existenciu (alebo neexistenciu) vlastností človeka, ktoré môžu (ale nemusia) byť nejakým spôsobom rozvinuté a spoločensky uplatniteľné a využiteľné. Sú to potenciálne možnosti a skryté zdroje konkrétneho človeka, realizovať a uspokojovať vlastné i spoločenské potreby alebo schopnosť vytvárať predpoklady pre ich budúce uspokojovanie. Individuálny potenciál ako súbor dispozícií je determinovaný nielen bio-psychicky, ale aj sociálne. Je to hodnota, ktorá sa formuje v procese individuálnej (osobnostnej) a rodinnej genézy, v každodenných procesoch a udalostiach sociálneho života jedinca, v interpersonálnych vzťahoch a kooperácii.

Docilita predstavuje potenciál utvárajúci sa z viacerých dispozícií a rozvíjajúci sa u človeka spočiatku predovšetkým ako implicitné (náhodné) a explicitné (úmyselné) učenie a postupne obohacovaný implementovaním prvkov sebaregulácie v učení o cieľavedome riadené učebné aktivity (sebariadeného učenia, sebaregulovaného učenia, sebaučenia). Ku komponentom, ktoré menia kvalitu sebaučenia (implicitného a explicitného) na sebariadené je možné zaradiť napr. uvedomele a zámerne využívané spôsobilosti:

- učebnej, vnútornej motivácie;
- evalvácie vlastných učebných potrieb;
- stanovenie učebného cieľa;
- voľbu učebných metód a postupov v učení;
- voľbu zdrojov, prostriedkov, potrebných na učenie;
- monitorovania a spätnej väzby o procese a výsledkoch učenia;
- flexibilnej zmeny učebných postupov podľa aktualizovaných potrieb a požiadaviek.

Docilita ako univerzálny ľudský potenciál na učenie sa, je prítomný vo všetkých formách celoživotného učenia, v ktorých sa uplatňuje, prejavuje a graduje. Špatenková, Sméalová

(2015, s. 20) uvádzajú, že dospelí učiaci sa predstavujú veľmi heterogénnu skupinu, čo sa ešte komplikuje individuálnymi zvláštnosťami každého jednotlivca. K najzásadnejším faktorom vo vzdelávaní a učení patrí docilita, spôsobilosť učiť sa (vzdelávateľnosť). Pre docilitu platí, že s vekom neklesá, ale modifikuje sa, štruktúrne sa mení s ohľadom na úroveň poznávacích funkcií, ktoré sa podieľajú na vnímaní, spracovaní a pochopení učebných informácií. Docilitu ovplyvňujú psychické a osobnostné zmeny jedinca. Psychické zmeny sa dotýkajú intelektu, tvorivosti, vnímania, pozornosti, a najmä pamäte. Osobnostné zmeny, ktoré môžu mať významný vplyv na docilitu sa spájajú so sebapoňatím, sebahodnotením, sebadôverou a hodnotami človeka. Pre edukačný kontext sú nevyhnutné informácie o psychicky determinovaných znakoch učenia, ktoré nadobúdajú vekom rôznu intenzitu. Lektori vzdelávajúci dospelých musia brať ohľad na kapacitu učenia, ľahkosť učenia, trvácnosť výsledkov učenia sa u dospelých, ich učebnú intenzitu a celkovo na podnety, ktoré dospelých vedú k učeniu. Iba tak sa môžu psychické aspekty vzdelávania a učenia podieľať na úspešnosti učenia sa dospelých jednotlivcov v edukačnom procese.

Machalová (2006, s. 74) usudzuje, že v procese vzdelávania dospelých sa má v prvom rade podnecovať dispozícia ku komplexnému učeniu (vedieť sa učiť) a dispozícia motivácie učiť sa (chcieť sa učiť). Dodávame, že k týmto dvom iste náleží aj dispozícia môcť sa učiť, ktorá je založená na vytváraní priaznivých podmienok na efektívne učenie. V psychológii na rozdiel napr. od filozofie alebo teológie, kde ide o mravnú dispozíciu rozumu, sa docilita chápe ako osobnostná črta, kognitívna schopnosť alebo sociálna dispozícia súvisiaca s učením, otvorenosťou a prispôbivosťou, ale aj ako predpoklad učenia: kognitívna plasticita – schopnosť meniť myslenie na základe skúsenosti alebo sociálneho učenia – učenia prostredníctvom interakcie s druhými (ochota učiť sa a rozvíjať alebo prílišná poddajnosť, strata autonómie). Docilita v psychológii je osobnostná a kognitívna dispozícia učiteľnosti – ochota a schopnosť prijímať nové poznatky, skúsenosti a spätnú väzbu od iných. Zahŕňa otvorenosť mysle, flexibilitu v myslení a motiváciu učiť sa, pričom predstavuje základ pre celoživotné učenie a osobnostný rast.

Andragogika (označovaná aj ako praktická veda) potrebuje pre svoj rozvoj nielen rozpracovanie teoretických východísk podpory učenia sa dospelých v rôznych prostrediach a podmienkach, ale aj spoľahlivé (diagnostické) nástroje, ktoré jej umožnia subjekt pomoci – dospelého človeka – čo najlepšie poznať. Toto poznanie je pre rozvoj vedy kľúčové a dnes vychádza z poznatkov príbuzných vied, ktoré v interdisciplinárnych presahoch andragogika využíva pre budovanie vlastných konceptov. Ide o hľadanie fundamentálneho východiska, na ktorom andragogika buduje svoje poznanie a potenciál, pre ktorý je spoločensky užitočná. Andragogika ako veda o vzdelávaní a učení dospelých sa orientuje na všetky edukačné formy, metódy a prostriedky pomoci dospelému človeku v procese jeho socializácie a enkulturácie a integruje v sebe aj oblasť poradenstva. Spoločenské očakávania a požiadavky na andragogiku súvisia s hľadaním riešení umožňujúcich optimalizáciu procesov celoživotného učenia sa človeka v rôznych kontextoch jeho života (práca, občiansky a súkromný priestor). Vymedzenie jadra výskumného poľa, ktoré andragogike umožní jasne a zreteľne ohraničiť svoju pôsobnosť a prijať primeranú vedeckú i spoločenskú zodpovednosť voči jednotlivcom, je kľúčové. Naša reflexia andragogickej praxe, teoretické úvahy o podstate andragogického poznania, ktoré zostáva posledné

desaťročia uväznené v tradičnej systematike (systematickej andragogike), nás priviedli k preskúmaniu staronového konceptu – docility. Docilitu teoreticky konceptualizujeme, kontextualizujeme, systematizujeme jej komponenty a ponúkame konkrétne návrhy a riešenia, ako postupovať v andragogickej praxi. Po teoretickom vymedzení docility (jeden z možných prístupov) druhým krokom na tejto ceste je tvorba, štandardizácia diagnostického nástroja, ktorý umožní spoľahlivo zistiť stav v potenciáli učenlivosti dospelého človeka. Význam tohto kroku spočíva v tom, že andragogika má k dispozícii a môže používať svoj vlastný (validný) diagnostický nástroj na posudzovanie miery docility človeka. Za týmto krokom nasledujú ďalšie, ktoré majú intervenčný a metodický charakter a hľadajú odpovede napr. na otázky: Ak sme niečo zistili, čo s tým urobíme? Aký bude optimálny postup pomoci (intervencie, zlepšenia) dospelému v uplatnení jeho potenciálu? Kde sú hranice pomoci (technické, personálne, inštitucionálne, odborné)?

Zistením stavu v potenciáli učenlivosti dospelého človeka predpokladáme odhalenie určitého deficitu nastoľujúceho potrebu, ktorú možno uspokojiť rôznymi andragogickými metódami. Vzniká tak variabilný priestor na uplatnenie rôznorodých andragogických prístupov (intervencií), metód, stratégií, ktorými reagujeme na jedinečné a špecifické potreby jednotlivcov v rozvoji ich potenciálu docility. Po zistení stavu docility dospelého človeka pristupuje andragogika k intervencii. *Andragogická intervencia je premyslený, plánovaný a systematický algoritmus zákrokov a zásahov vedúcich k zmierneniu problémov klienta, ktoré sú riešiteľné učením. Je cieľovým odborným postupom (metódou, súborom metód a foriem alebo stratégií) aplikovaným v pôsobení na procesy učenia sa dospelých. Je zásahom zvonku do vnútorných procesov riadenia (sebariadenia) učenia sa dospelého človeka („teba manažovania“ alebo „sebamanažovania“ v procesoch učenia sa). V tomto zmysle je zásah preorganizovaním vnútorných štruktúr jednotlivca, skupiny alebo organizácie, ktorý optimalizuje procesy učenia sa.*

3.2 Vychovanosť/vzdelanosť a vychovávateľnosť a vzdelávateľnosť

V tejto časti sa budeme venovať dôležitým pojmom, ktoré bezpochyby patria na pôdu pedagogiky i andragogiky, ale ich výskum (konceptualizácia i kontextualizácia) je zanedbaný vzhľadom k ich úlohe v cieľovej podpore docility človeka. V súčasnom modernom andragogickom kontexte sa stretávame aj s pojmami vychovanosť a vzdelanosť (produkt, výsledok) aj vychovávateľnosť a vzdelávateľnosť (potenciál). Docilita (individuálny potenciál) pre učenie človeka, sa teda prejavuje ako jeho:

- **vzdelávateľnosť** (potenciál pre rozvoj poznávacích spôsobilostí, osvojovanie vzdelávacích obsahov);
- **vychovávateľnosť** (potenciál pre rozvoj osobnostných, charakterových a mravných vlastností).

Rozlišujeme medzi vzdelateľnosťou a vychovateľnosťou človeka. Prvá sa týka schopnosti učiť sa (môže byť aj znížená, ak je dôsledkom neúspešného školovania alebo vrodenných a získaných porúch) novým poznatkom, zručnosťami. Druhá sa týka schopnosti osvojiť si žiaduce vzorce správania, hodnoty a osobnostné charakterové vlastnosti (posudzujú sa ako vychovanosť, či nevychovanosť podľa kritérií sociálneho

prostredia a môže byť podmienená geneticky alebo oslabením, poškodením centrálnej nervovej sústavy, je výsledkom mravnej výchovy doma, v škole i mimo nej). Jednotlivec môže byť vzdelateľný – schopný sa ďalej učiť (napr. napredovať v učebných výkonoch), ale nie vychovateľný (schopný meniť a rozvíjať svoje osobnostné vlastnosti a charakter) a naopak. Vzdelanosť (na rozdiel od vzdelateľnosti) chápe Průcha (2015, s. 168) ako komplex všetkého poznania, ktoré jednotlivci nadobudnú prostredníctvom rôznych typov vzdelávania (formálneho, neformálneho a informálneho).

Výsledky procesov výchovy a vzdelávania označujeme aj ako:

- **vzdelanosť** (jednotlivca, spoločnosti) – úroveň (nie stupeň) vzdelania a jeho spoločensky uznávaných atribútov (niekedy aj nevzdelanosť – absencia vzdelania, tiež polovzdelanosť, či nedovzdelanosť).
- **vychovanosť** – úroveň osvojenia morálnych princípov, žiadúcich vzorcov správania, hodnôt a osobnostných charakterových vlastností (posudzuje sa ako vychovanosť, či nevychovanosť podľa kritérií sociálneho prostredia a môže byť podmienená geneticky alebo oslabením, poškodením centrálnej nervovej sústavy, je výsledkom mravnej výchovy doma, v škole i mimo nej).

Kým docilitu chápeme ako koncept úzko sa viažuci k individu, jednotlivcovi, človeku (ako potenciál jeho individuálnej učiteľnosti, vychovateľnosti, vzdelateľnosti) pojem vzdelanosť má pre nás aj sociálny rozmer v kontexte hľadania odpovedí na spoločenské otázky:

- čo to je vzdelanosť (národa), ako ju definovať, vymedziť?
- ako vzdelanosť chápu, prežívajú tí, ktorí ju spoluvytvárajú (občania, médiá, inštitúcie)?
- aké sú sociálno-ekonomické, politické a kultúrne determinanty vzdelanosti?
- aké sú ukazovatele, indikátory národnej vzdelanosti, ktoré je možné sledovať, vyhodnocovať?
- aké sú možné opatrenia vzdelávacích politík posilňujúcich vzdelanosť?

Argumenty pre vychovateľnosť a vzdelateľnosť človeka nachádzame vo sfére humanitných vied i spoločenskej praxe:

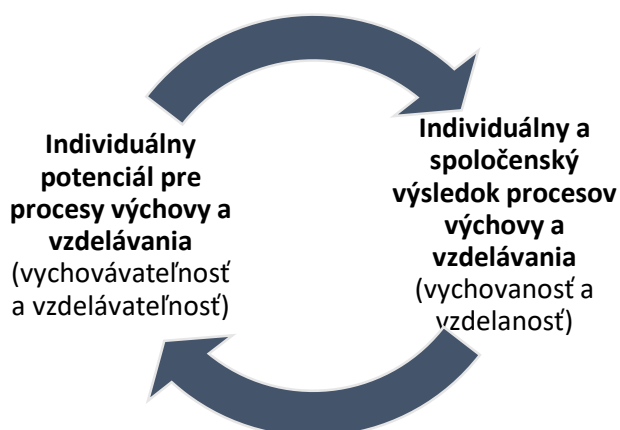
- vo výsledkoch psychologického výskumu osobnosti (výskum správania a konania človeka) a bio-psycho-sociálnej vybavenosti človeka, ktorých zdroje a hranice sú stále nepoznané;
- v reflexii životných (pracovných) situácií, ktorých zvládnutie vyžaduje isté osobnostné kvality (napr. rozvoja schopné osobnostné charakterové vlastnosti človeka);
- v spoločenskej objednávke na vyššiu kvalitu života občanov a trvalo udržateľný rozvoj spoločnosti (rodičovská, spotrebiteľská a mediálna výchova, finančná gramotnosť a iné);
- v požiadavkách na vyššiu produktivitu a efektívnosť práce založenú aj na osobnostných charakterových – pracovných vlastnostiach zamestnanca;
- v osobnom sebanaplnení dospelých uspokojovaním ich kultúrnych potrieb a voľnočasových záujmov.

Průcha (2008, s.275 – 285) v štúdiu zásadnej pre výskum vzdelanosti charakterizuje jej atribúty takto:

- vzdelanosť ako stupeň dosiahnutého vzdelania populácie,
- vzdelanosť ako úroveň dosiahnutých výsledkov žiakov v školskom vzdelávaní (PISA),
- vzdelanosť ako úroveň funkčnej gramotnosti obyvateľstva (PIAAC),
- vzdelanosť ako súbor indikátorov kvality vzdelávacieho systému,
- vzdelanosť ako kultúrny fenomén (kulturologický prístup),
- vzdelanosť ako sociologický fenomén (indikátory kvality života)
- vzdelanosť ako historický fenomén (dejiny vzdelanosti).

V dospelosti prechádza schopnosť byť vychovávaný a vzdelávaný v sebaučenie a sebaučenie (sebaučenie). Na Obrázku 1 sme načrtli vzájomný vzťah individuálneho potenciálu pre učenie (docility) pre vychovávateľnosť a vzdelávateľnosť človeka a individuálny a spoločenský výsledok, ktorý tieto procesy „produkurujú“ – vychovanosť a vzdelanosť. Obe dimenzie (individuálna i spoločenská) sú vzájomne úzko prepojené, vzájomne sa podmieňujú nielen v procese, ale aj výsledkoch a ich využití v živote a práci. Učenie (sa) zostáva základom procesov, ktoré Švec (2009, s. 198) označuje ako komplexnú poznávaciu, konaciu, hodnotiacu a dorozumievaciu kultúrnosť osôb a skupín, ktorá podstatne určuje a podmieňuje kvalitu života, výkonu pracovných a mimopracovných aktivít životného cyklu. Má šesť gradačných úrovní pamäťovo-reproduktívnu, porozumievaciu, aplikatívnu, analyticko-integratívnu, evalvatívnu a kreatívnu.

Obrázok 1 Individuálny potenciál docility a jej spoločenský výsledok



Zdroj: autor

V ďalšej časti ponúkame vybrané vedecké názory teoretikov filozofie, pedagogiky a andragogiky na vychovanosť a vzdelanosť človeka, na ktorých ilustrujeme bohatosť prístupov a súčasne komplexnosť i zložitosť problematiky.

Podľa Čečetku (1943, s. 317) vychovateľnosť znamená mieru v akej môžeme u jednotlivca dosiahnuť dané výchovné ciele pôsobením výchovným. Počítame tu nielen s mierou pasívnej prispôsobivosti, poddajnosti jednotlivca, ale aj s jeho aktívnou sklonnosťou k daným cieľom. Vychovateľnosť závisí jednak od vlastností, schopností vrodených, zdedených, ale jednak aj od vplyvov okolia (myslíme tu iba tie, v ktorých nemožno predpokladať výchovnú intenciu). Kotásek, Škoda (1966, s. 84) uvádzajú, že docilita dospelých nie je určená len budúcim postavením a úlohami, na ktoré ich pripravovala škola, ale množstvom životných javov a situácií, ktoré nedokážu bez výchovy a vzdelávania zvládnuť. Dospelý si uvedomuje potrebu výchovy a vzdelávania, aby zvládol zložité pracovné a osobné problémy. Tento nový pocit životnej nepripravenosti a nedokončenosti je typický u mnohých ľudí a motivuje ich k sebarozvoju (sebavýchove a sebvzdelávaniu). Ďalej (1966, s. 85) opisujú antropologickú analýzu vzdelateľnosti dospelých, ktorá ukazuje jej hranice. Vzdelávanie v dospelosti nemôže nahradiť vzdelávanie v detstve, či mladosti. Odlišné prežívanie sveta v čase nedospelosti sa nemôže vrátiť v dospelosti, keď nadobúda vzdelávanie iné funkcie. Sily, ktoré nezískal človek v detstve nie je možné nahradiť vzdelávaním v dospelosti. Výchovné vplyvy v detstve sa ponárajú do oblasti nevedomého a formujú postoje účinnejšie než v dospelosti, ktorá racionalizuje svet, ktorý sa dospelému predstavuje vo všetkých rozdieloch a členitostiach a stáva sa jasným na základe jednoty získanej v detstve. Vzdelateľnosť dospelého je možné posudzovať len v súvislosti so vzdelávaním v detstve.

Perhács, Paška (1995, s. 42) tvrdia, že „téza o nevyhovateľnosti dospelého človeka je v rozpore s princípom jednoty a kontinuity výchovy ako celoživotného integrovaného procesu. Terminologický a výkladový slovník výchovy a vzdelávania dospelých (Hotár, Paška, Perhács et al., 2000, s. 492–493) chápe otázku vychovateľnosti a vzdelateľnosti dospelých ako komplementárne a kontinuálne procesy, v ktorých sa dospelý človek ako objekt spoločenských vplyvov a vlastnej činnosti mení na subjekt vlastného sebarozvoja (sebavýchovy). Vyplýva to zo zákonitosti rozvoja dospelého človeka, ktorý nekončí dospievaním (dovŕšením fyzickej zrelosti), ale pokračuje nepretržite v kontexte jeho života a práce. Poukazujú na to, že dospelý človek je schopný meniť svoje osobnostné črty, vlastnosti a správanie, ak má dostatočnú motiváciu na prekonávanie prekážok vo svojom sebarozvoji v prostredí intencionálnych a funkcionálnych vplyvov. Úspech (naplnenie životného poslania) dospelého človeka v živote a práci je determinovaný nielen jeho vedomosťami, pracovnými zručnosťami, ale aj osobnostnými vlastnosťami, charakterom, hodnotovou orientáciou a pod. Súčasne označujú vychovateľnosť a vzdelateľnosť dospelých za formujúcu a pretvárajúcu možnosť dospelého človeka založenú na funkcii štruktúr spoločenského prostredia a samotnej ľudskej aktivity. Človek ako objekt spoločenských vplyvov (zámerných a nezámerných) sa prostredníctvom činnosti vykonávanej v spoločnosti mení na subjekt (interiorizačná schopnosť pomocou výchovy a sebavýchovy).

Machalová (2006, s. 74 – 75) tvrdí, že myšlienka, o celoživotnom vzdelávaní (a vzdelávaní sa) vo svojej podstate vyjadruje presvedčenie, že ľudia majú spôsobilosť učiť sa, ktorá sa v priebehu života nestráca, ale sa v štádiách života rôzne rozvíja. Perhács (2011, s. 65) ako jedno zo zovšeobecnení o „vychovateľnosti, vzdelateľnosti dospelých“

uvádza ich schopnosť učiť sa, zmeniť svoje osobnostné črty, osobné vlastnosti a svoje správanie, ak na to majú dostatočný dôvod, pričom rozhodujúcim faktorom je motivácia. Kolář a kol. (2012, s. 166 a 181) uvádzajú, že „Vychovateľný je schopný byť vychovaný; získať prostredníctvom výchovy určité kvality, vlastnosti, schopnosti. Vychovateľné kvality človeka na rozdiel od kvalít získaných biologickou cestou, zdedením v rámci rodu aj individuálne. Vzdeláateľnosť – týmto termínom označujeme mieru možností a hranice ovplyvniteľnosti človeka vzdelávaním (vzdelaním). Vzdeláateľnosť je určovaná vzťahom medzi psychickými a sociálnymi podmienkami na strane jednej a účinnosťou, efektívnosťou pedagogických opatrení na strane druhej. V podstate je jednou zo základných otázok, aké kvality osobnosti je možné vytvoriť vzdelávaním a naopak, na čo vzdelaním vplyv nemáme – teda tradičná otázka vzťahu zdedeného a naučeného.

Švec (2002, s. 145) ideu andragogického rozvoja osobnosti chápe ako systémový, cyklický a stupňovitý sociálny proces vytvárania vzdelanostných a vychovanostných hodnôt, ktorým sa rozvíjajú osobnostné štruktúry. Bez faktoru zvyšovania úrovne vzdelanosti a vychovanosti, bez procesu rozšírenej reprodukcie hodnôt vzdelanosti a vychovanosti sotva možno hovoriť o organizovanom rozvoji osobnosti a o predstave obrazu (modelu) všestranne rozvíjanej a rozvitej osobnosti. Pedagogický antropológ Malík (2013, s. 15) upozorňuje, že v hľadaní odpovede na otázku: či je človek v princípe formovateľný – je už jedno, či prostredím alebo výchovou. Ťažisko pýtania sa presúva do perihélia novej dilemy: vrodené verus získané, gény alebo prostredie, prípadne prírodné verus kultúrne, gény alebo výchova. Ďalej Malík (2013, s. 16–22) pod vplyvom neurovied, kognitívnych vied a evolučnej psychológie tematizuje tri vektory formujúce človeka: 1. genetický program 2. vplyvy prostredia, ktoré spoluvytvárali genóm človeka v dávnej minulosti, ale kontinuálne formujú štruktúry jeho mozgu a endokrinnnej sústavy aj v súčasnosti a aktuálne prostredie priamo ovplyvňujúce psychické procesy (myslenie a konanie). Ako ďalší – 3. vektor uvádza formačný vplyv fenoménu sebaučiny človeka. Z pohľadu našich úvah o docilite ide o podnetný návrh, v ktorom je možné posledný vektor označiť aj ako vektor sebaregulačného potenciálu dospelého človeka pre procesy sebaučiny (sebaučiny, sebaučenia a sebaučivku). Beneš (2003, s.128) medzi základné pojmy v pedagogickej antropológii zaraďuje: závislosť na starostlivosti (schopnosť byť vychovávaný), vzdeláateľnosť (schopnosť sa sám i za pomoci iných učiť), schopnosť vychovávať (schopnosť sprostredkovať obsahy vzdelanosti i vychovanosti iným).

Filozofia výchovy človeka nám ponúka tiež niekoľko zamyslení k otázke vychovateľnosti a vzdelateľnosti. Palouš (2010, s. 36) hovorí o tom, že človek vzdelaný na tej či onej úrovni, je pozvaný k stálemu „horolezectvu“, aby zostal vzdeláateľným a vzdelávajúcim sa. Akonáhle vzdelaný ustrnie, prestane pokračovať v starostlivosti o vzdelávanie, neaktualizuje ho, jeho vzdelanost' skamenie. Vzdelávacie inštitúcie by mali zdôrazňovať túto otvorenosť „horolezectva“ nielen deklaratívne. Znakom vzdelanosti nie je vzdelanie ako vid dokonavý ale vzdelávanie ako vid nedokonavý. Podľa Rajskej (2021, s.84) sa zamýšľa nad nevzdelanosťou, ktorá neznamená absenciu formálneho intelektu, deficit kognitívnych mohutností, ale redukciu horizontu poznania na výsek bezprostredne viditeľného z aspektu obchodu informácií. Ide o zámernú nevzdelanosť, pohrdajúcu vzdelancom ako anachronickým čudákom, víťaznú nevzdelanosť, sebaučomú nevzdelanosť, ktorá rezignuje na úlohu porozumieť. Pôvodný výmer vzdelanosti ráta

s tým, že principiálnym motivátorom vedenia je „láska k pravde“ prameniaca z údivu (Platón: gréc. *thaumazein* = diviť sa) nad nepoznaným. Údiv, ktorý je otcom filozofie, ústi do pochybovania a myslenia. Snaha po poznaní dôvodov empirického sveta je základným teoretickým postojom, ktorý má účel sám v sebe. Myslenie ako kladenie otázok, spochybňovanie samozrejmeho, hľadanie súvislostí, túžba po nepochybnom... dnes patrí skôr do marginálnej zóny balastu: filozofovanie sa stáva zbytočným luxusom, ekonomicky nenávratnou a politicky nekorektnou bizarnosťou, prípadne súkromnou kratochvíľou zo sféry hobby. Systematicky „diviaci sa“ je v súčasnosti skôr podivínom.

Edukácia nadobúda nový význam: už nie je vy-vádzaním, vy-t'ahovaním (*ex-ducere*) duchovných tvarov a podôb, ale viac či menej efektívnym, merateľným a predajným procesom, podobným firemnému riadeniu s cieľom zisku. Edukácia sa oddeľuje od „podozrivej“ výchovy a do obehu uvádza upotrebitel'né znalosti. Pedagogika sa oddeľuje od filozofie, pretože remeselník učiteľ nepotrebuje ani lásku (*filia*), ani múdrosť (*sofia*); namiesto lásky potrebuje *skills* (zručnosti) a namiesto múdrosti *drajv, know-how* a výsledky. Asi takto by sa mohla ironicky vyjadriť kritika techno-pedagogických trendov, s ktorými sa žiaľ často stretávame.

Je reálne, že jednotlivec môže byť vzdelateľný – schopný sa ďalej učiť (napr. napredovať v učebných výkonoch), ale nie vychovateľný (schopný meniť a rozvíjať svoje osobnostné vlastnosti a charakter) a naopak. Niektorí autori vyjadrujú názor o nevychovateľnosti dospelých z dôvodu rizika ideologickej indoktrinácie, ale pripúšťajú ich vzdelateľnosť a budujú na nej teórie celoživotného učenia sa dospelých. Nedávne historické skúsenosti však nasvedčujú, že aj vzdelávanie môže byť rovnako ohrozené manipulátnymi praktikami totalitárnej ideológie (večerné školy marxizmu-leninizmu, povinné kurzy ideovo-politického vzdelávania, či iné formy masívne vyžadovanej účasti na ideologicky založených vzdelávacích aktivitách občanov). Švec (2002, s. 73) uvádza, že „Vzdelanosť je synonymom kultúrnosti a od vycvičenosti a jednostrannej vyškolenosti (indoktrinovanosti) sa odlišuje v miere kultivovanosti, v akej sa manifestuje úroveň slobody mravného vedomia, stupeň uvedomenia sociálnych dôsledkov motívov a šírka hĺbka spoznania zmyslu zákonitosti viery, úžitku a krásy medzi ľudských vzťahov, života a zvyšku okolitého sveta a jeho humanizačného zdokonaľovania.“

3.3 Psychologické kontexty docility – biodromálna (vývinová) psychológia

Docilným (učenívým), ale aj vychovaným a vzdelávaným sa človek stáva v procese života pod vplyvom mnohých faktorov (biologických, psychologických a sociálnych). Ich pochopenie, interpretácia je predmetom teoretického štúdia mnohých ucelených koncepcií, teórií, ktoré vývin človeka popisujú a vysvetľujú. Pre správne pochopenie procesov vývinu človeka a možných andragogických intervencií je nevyhnutné poznať tieto východiská lebo nám umožňujú porozumieť aktuálnemu stavu jednotlivca, konfrontovať tento stav s optimálnym a prijať také podporné opatrenia, ktoré harmonizujú jeho stav s individuálnymi potrebami i spoločenskými požiadavkami. Docilita potrebuje na svoje ukotvenie určitý teoretický koncept, v ktorom ju chápeme v širších psychosociálnych kontextoch. Poňatie rozvoja osobnosti človeka (aj v dospelosti), ktoré slúži ako navigácia

na upriamenie pozornosti na kľúčové body, udalosti, zmeny, ktoré človeka sprevádzajú a odrážajú sa aj v jeho učení. Optimálne andragogické intervencie do procesov podpory učenia sa dospelých vyžadujú niektoré špecifické vedomosti andragógov:

- o tom, čo je proces učenia (čo to znamená, keď sa niekto učí) – psychológia učenia,
- o tom, aké sú zvláštnosti procesu učenia (sa) človeka v priebehu jednotlivých životných etáp – biodromálna (vývinová) psychológia,
- o tom, aké je andragogické inštrumentárium podpory procesov celoživotného učenia (sa) – andragogika.

Z aspektu zámeru našej učebnice je potrebné na tomto mieste osvetliť najmä otázku psychického vývinu v priebehu života, ktorým prechádzajú všetky živé bytosti. Vývin neznamena len prebiehajúce zmeny, ale aj kontinuitu, ktorá je základom stability psychologických charakteristík. Stabilita a zmena sa v kontexte vývinovej psychológie skúma v troch oblastiach (Mendl, 2017, s. 18 – 19):

- **Biologický vývin** súvisí s oblasťami, ako sú telesný rast, zretie centrálnej nervovej sústavy alebo fyzické prejavy starnutia. Môže byť ovplyvnený genetickými dispozíciami, určitý podiel na jeho priebehu má aj životný štýl a celková životospráva.
- **Psychologický vývin** zastrešuje zmeny v kognitívnych, emočných a ďalších oblastiach, ktoré ovplyvňujú správanie a konanie človeka.
- **Sociokultúrny vývin** je zakotvený v kultúre, spoločnosti, sociálnej skupine, v ktorej človek žije. S ľuďmi okolo seba nadväzuje viac alebo menej blízke vzťahy, dôležité sú aj sociálne inštitúcie, akými sú škola alebo pracovisko. Na najširšej úrovni ide o celú spoločnosť a kultúru, v ktorej sa konkrétny človek vyvíja.

Tieto oblasti sa navzájom ovplyvňujú. Diskurz o miere zastúpenia (výhradných alebo dominantných faktorov) biologických vplyvov (dedičnosť, biologické zrenie) a vplyvov prostredia (výchova, sociálne inštitúcie, kultúra) sa súčasne poňatia prikláňa k ich interakcii a integrácii. Americká tradícia rozlišuje vývinovú psychológiu (developmental psychology) zaoberajúcu sa predovšetkým vývinom v prvej polovici života (po mladú dospelosť) a psychológiu celoživotného vývinu (life-span [developmental] psychology), ktorá sa zaoberá vývinom v priebehu celého života. V európskej tradícii také presné rozdelenie neexistuje. V Tabuľke 1 uvádzame principiálne charakteristiky aktuálneho poňatia uplatňovaného vo výskume psychológie celoživotného vývinu človeka.

Tabuľka 1 Základné východiská psychológie celoživotného vývinu

Vývin je...	
celoživotný proces	zahŕňa nielen detstvo, ale aj akúkoľvek etapu ľudského života
rôznorodý (multidirektívny)	má rôzne charakteristiky (emočné, intelektové, motorické ai.), ktoré sa vyvíjajú odlišnými spôsobmi
charakterizovaný plasticitou	plasticita sa prejavuje v priebehu celého života

ovplyvnený kultúrno-historickým prostredím	ide o prostredie, v ktorom človek žije, ide o jeho normy, hodnoty, zvyky
ovplyvnený súborom faktorov	niektoré vplyvy sú pomerne univerzálne (normatívne), iné sú veľmi špecifické
obsahuje zisky i straty	zisky nie sú spojené len s detstvom a dospelosťou, podobne ani straty sa neobjavujú výhradne počas starnutia, ale v celom živote
proces vyžadujúci multidisciplinárny prístup	v posledných desaťročiach došlo k významnému rozvoju „vied o vývine“

Zdroj: Blatný, M. ed. (2016, s.20)

Poznatky klasických teórií psychického vývinu (S. Freud, J. Piaget, K. Havighurst a iní) sa sústreďujú na detský vek, keď sa vytvárajú základy osobnosti, obdobie, keď je človek najviac prístupný vonkajším výchovným vplyvom a súčasne obdobie, v ktorom je možné uplatniť celú škálu formálnych aktivít podpory a regulácie jeho správania a konania (škola, iné sociálne inštitúcie, ale aj budovanie systému dodržiavania noriem správania), ale najmä učenia. Až v druhej polovici 20. storočia dochádza k zvýšenému záujmu vývinovej psychológie o ďalšie vývinové štádiá a vzniku biodromálneho prístupu. Z pohľadu andragogiky je inšpiratívna teória E. H. Eriksona, ktorú si stručne priblížime, pretože doposiaľ zostávajú nedocenené a málo využívané jej inšpirácie aj pre procesy sebaučenia (sa) človeka.

Podľa Ričan (2006, s. 45 – 54) Erikson, ktorý vychádza z psychoanalýzy, vytvoril samostatnú teóriu celoživotného vývinu človeka, v ktorej skombinoval psychologické hľadisko s biologickým a sociologickým. Erikson sa pokúsil objaviť v psychike človeka, v každom štádiu jeho života krízový protiklad. V ňom spočíva rozhodujúci stret, konflikt, do ktorého sa premietajú biologické a sociálne hybné sily, ale ktorý vedie k reštruktúracii, reorganizácii duševného života. Každé vývinové štádium je definované svojou hlavou úlohou a má svoje príznačné krízy. Vývinovú úlohu je možné splniť len tak, že človek ju prekoná a počas toho sa zmení, zdokonalí. To sa udeje len vtedy, ak krízu zvládne úspešne. Každé vývinové štádium má príslušnú krízu, lebo v každom období existujú protikladné psychické sily, vývinové možnosti a tendencie osobnosti, ktoré sú v dlhodobom napätí, ktoré môžu, ale nemusia prerásť do skutočnej krízy (akútnej alebo zdĺhavej). Ak sa nepodarí krízu zdolať, môže to vyústiť v debakel, v defektný vývin, ktorý vyžaduje zvláštne učebné stratégie, prípadne i psychoterapeutickú pomoc. Vývinové štádium a vývinová kríza znamená prechod medzi dvoma štádiami, ktoré majú pomerne pokojný priebeh a patria k náplni aktuálne prežívaného štádia. Medzi jednou krízou a krízou nasledujúcou jednotlivce konštruktívne využíva výsledky prekonanej krízy a pozvoľna vzniká nové napätie, nové rozpory medzi hybnými silami vývinu – dozrieva ďalšia kríza, rieši sa ďalšia vývinová úloha.

Pojem vývinové krízy v Eriksonovom poňatí je užitočný, pretože tak môžeme v živote každého dieťaťa, dospelého i starnúceho človeka (aj vo vlastnom živote) hľadať prejavy príslušnej vývinovej krízy, príznaky toho, že sa blíži, alebo znaky jej dozrievania. Môžeme tiež rozpoznať a pochopiť akúkoľvek atypickú, jedinečnú individuálnu krízu. Dôležité je

vedieť, že krízy prichádzajú a že sa v nich stretávajú protikladné hybné sily vývinu, a že je vždy potrebné hľadať cestu vpred, k niečomu novému.

Priblížime si základné charakteristiky ôsmich štádií vývinu človeka a krízy, ktoré ho sprevádzajú (v Tabuľke 1, upravené podľa Blatný, M. ed. (2016, s. 26 – 28):

1. základná dôvera vs. základná nedôvera (obdobie novorodenca):

V najranejšom období vývinu jednotlivca zohráva dôležitú úlohu matka. Spôsob, akým sa stará o dieťa, je ovplyvnený kultúrou a ovplyvňuje ďalší rozvoj identity. Toto obdobie Erikson nazýva orálne-zmyslové, pretože pozornosť je zameraná na ústa: satie, ale aj bolesť pri prerezávaní zubov.

2. autonómia vs. hanba, pochybnosti (obdobie batolaťa):

Dochádza k rozvoju svalstva, Erikson ho označuje ako svalovo-análne obdobie. Dieťa si osvojuje základné hygienické návyky súvisiace s vylučovaním. Zo strany rodičov je dôležité primerane pevné vedenie, stanovenie pravidiel a poriadku. Rozvíja sa vôľa, pocit autonómie pri zvládnutí požiadaviek súvisí s možnosťou slobodnej voľby.

3. iniciatíva vs. vina (predškolské obdobie):

V predškolskom období je hlavnou činnosťou hra a pohyb. Iniciatíva sa spája a každou aktivitou, ktorú dieťa vykonáva. V nadväznosti na Freuda hovorí Erikson o tomto štádiu ako o etape infantilnej genality.

4. usilovnosť vs. inferiorita (školské obdobie):

V školskom období sa rozvíjajú základy rôznych schopností. Dieťa sa učí narábať s predmetmi a osvojuje si vedomosti. Kľúčový je pocit kompetentnosti. Pociťovanie nedostatku (inferiority) vyplýva z pocitu nedostatku znalostí v porovnaní s ostatnými spolužiakmi. Toto obdobie je dôležité zo sociálneho hľadiska. Dieťa si začína uvedomovať rasové alebo sociálne rozdiely a dochádza k výraznému zameraniu na vonkajší svet, na skupinu vrstovníkov.

5. identita vs. konfúzia (zmätenie rolí; adolescencia):

Toto obdobie považuje Erikson za kľúčové pre rozvoj identity. Jednotlivec si vytvára vlastný rebríček hodnôt, ktorý je obvykle v hlavných bodoch ovplyvnený kultúrou a sociálnym prostredím. Difúzia identity hrozí najmä pri nadmernej identifikácii so skupinou. Mysel je v stave psychosociálneho moratória. V tomto štádiu je častý ideologický pohľad na spoločnosť.

6. intimita vs. izolácia (mladá dospelosť):

V mladej dospelosti sú dôležité intímne a partnerské vzťahy, v ktorých sa kladie dôraz na lásku. Na rozdiel od predchádzajúcich etáp vývinu sa môže v tomto období rozvíjať skutočná genitalita. Pokiaľ jednotlivec nie je schopný si vytvoriť intímne vzťahy, vzniká izolácia charakteristická úsilím vyhýbať sa kontaktom, ktoré vedú k intímite.

7. generativita vs. stagnácia (dospelosť):

V dospelosti dochádza k sprostredkovaniu skúseností ďalším generáciám. Dôležitá je starostlivosť o novú generáciu a zlepšovanie kvality života detí. Charakteristická je tzv. generativita, ktorú Erikson chápe ako typ tvorivosti. Generativitu sprevádza prokreativita (plodnosť), produktivita a kreativita. Pri neschopnosti starostlivosti alebo nebo odovzdávaniu vedomostí a hodnôt dochádza k stagnácii človeka, v krajnom prípade k zahlteniu vlastnou osobou – sebaabsorbcií.

8. ego integrita vs. zúfalstvo (staroba):

V tomto štádiu dochádza k integrácii všetkých skúseností a udalostí predchádzajúcich období. Základom je integrácia ega, ktorá vedie k pocitu spokojnosti so životom. Nedostatok integrácie naopak vedie k pocitu nenaplnenosti súčasného života a k pocitu zúfalstva.

Eriksonova manželka a spolupracovníčka Joan Eriksonová nadviazala na Eriksonov model a pridala 9. štádium, ktoré sa objavuje vo neskorej starobe (nad 80 rokov) a vyznačuje sa charakteristikami: spiritualita (pocity prepojenosti), expanzia Ja, filozofický pohľad na smrť alebo vnímanie obmedzeného zostávajúceho času života.

Tabuľka 2 Charakteristiky ôsmich štádií vývinu človeka podľa Eriksona

Približný vek (štádium)	Vyvinutá cnosť	Konflikt / psychosociálna kríza	Významný vzťah	Existenciálna otázka
0-2 roky kojenec	nádej	dôvera verzus nedôvera	matka	Môžem veriť svetu?
2-4 roky rané detstvo, batôľa	vôľa	nezávislosť, samostatnosť (verzus hanba a neistota)	rodičia	Je to v poriadku, aká/ý som?
4-5 rokov predškolač, vek hry	ceľ	iniciatíva verzus vina	rodina	Je to, čo robím, v poriadku?
5-12 rokov školský vek	schopnosti	zručnosť, aktivita verzus pasivita, menejcennosť	susedstvo, škola	Môžem byť prínosom vo svete ľudí a vecí?
13-19 rokov adolescencia	lojalita / vernosť	sebauvedomenie, identita verzus zmätok v roliach	rovesníci, vzory	Kto som? Čo môžem byť?
20-39 rokov mladá dospelosť	láska	intimita verzus izolácia	partneri (v sexe, priateľstve, práci, spolupráci, súperení)	Môžem milovať?
40-64 rokov dospelosť	starostlivosť	generativita, rozvoj verzus stagnácia	samostatná práca, domov, pracovisko	Môžem sa pozrieť späť na život?
65 rokov – smrť staroba	múdrosť	rovnováha, integrita verzus zúfalstvo	ľudstvo, moji blízki, vrstovníci	Bolo to v poriadku tak, ako som bol?

Zdroj: Blatný, M. ed. (2016, s.28)

3.4 Učiteľ a lektor ako sebaregulovaná vyučujúca osoba budujúca spôsobilosť docility

Súčasným paradigmatom vysokoškolského a celoživotného vzdelávania kladú dôraz na aktívne, zodpovedné a autonómne učenie sa jednotlivca. V tomto kontexte sa mení aj profesijná rola vyučujúcej osoby (učiteľ/lektor) – od tradičného transmisívneho sprostredkovateľa poznatkov k facilitátorovi učenia a sprievodcovi rozvoja učebných kompetencií. Kľúčovým predpokladom tejto role je jej schopnosť **sebaregulácie**. Práve tá významne ovplyvňuje kvalitu edukačného procesu aj rozvoj učiacich sa. Ako sme už uviedli v predchádzajúcich kapitolách, jednou z centrálnych spôsobilostí, ktoré má učiteľ a lektor podporovať, je **docilita** – chápaná ako dispozícia k učeniu sa, otvorenosť k vedeniu, schopnosť reflektovať skúsenosť a regulovať vlastné učenie. V tejto časti analyzujeme prepojenie sebaregulácie vyučujúcej osoby s rozvojom docility u učiacich sa, najmä v kontexte prípravy budúcich učiteľov a lektorov.

3.4.1 Sebaregulácia a docilita

Sebareguláciu chápeme ako komplexnú schopnosť jednotlivca vedome riadiť svoje kognitívne, emočné a behaviorálne procesy s cieľom dosahovať stanovené ciele (Zimmerman, 2000, Pintrich, 2004). V pedagogickom kontexte ide o schopnosť plánovať, monitorovať, reflektovať a hodnotiť vlastnú vyučovaciu činnosť, ako aj flexibilne reagovať na meniace sa vonkajšie a vnútorné podmienky edukačného prostredia.

Sebaregulovaný učiteľ/ lektor dokáže:

- vedome plánovať vyučovanie s ohľadom na ciele, potreby učiacich sa a ich poznania v oblasti učenia sa o vlastnom učení sa (metakognícia),
- priebežne monitorovať priebeh učenia sa a vlastné pedagogické zásahy,
- reflektovať efektivitu použitých stratégií a metód v kontexte metakognície,
- regulovať vlastné emócie, motiváciu a profesijný stres.

Výskumy v oblasti profesijnej pohody a kvality vyučovania potvrdzujú (Klusmann et al., 2008), že úroveň sebaregulácie vyučujúcej osoby priamo ovplyvňuje väčšinu premenných v edukácii (napr. klímu, kvalitu interakcií medzi učiacimi sa navzájom, medzi vzdelávateľom a učiacimi sa, mieru autonómie a zapojenia učiacich sa, a pod.). V andragogickom prostredí je sebaregulácia obzvlášť významná vzhľadom na heterogenitu skupín dospelých učiacich sa a potrebu partnerského prístupu.

Docilita chápaná v súčasnom pedagogickom diskurze ako aktívna dispozícia k učeniu sa v sociálnom a kultúrnom kontexte, neznamená podriadenosť autorite, ale otvorenosť k vedeniu, schopnosť prijímať spätnú väzbu a reflektovať vlastné učenie sa, poznanie a skúsenosti (Giesinger, 2016; Korthagen, 2010; Kolb, 1984). Ide aj o ochotu meniť vlastné poznatkové štruktúry, postoje a profesijné presvedčenia. Rozvíja sa predovšetkým v prostredí, v ktorom je autorita učiteľa/lektora založená na odbornosti, autenticite a etickej integrite, nie na mocenskom uplatňovaní kontroly. V andragogickom kontexte je docilita úzko spätá so skúsenostným a sebaregulovaným učením dospelých, ktoré predpokladá partnerský vzťah, rešpekt k skúsenostiam učiacich sa a zdieľanú zodpovednosť za

učebný proces (Jarvis, 2004). Úzko súvisí s (1) metakognitívnymi zručnosťami, (2) sebaregulovaným učením, (3) vnútornou motiváciou a (4) schopnosťou učiť sa zo skúseností (nielen vlastných). V kontexte celoživotného učenia predstavuje docilita jednu zo základných spôsobilostí adaptácie na meniace sa pracovné a spoločenské podmienky.

Docilný učiaci sa je otvorený spätnej väzbe, schopný a pripravený aktívne reflektovať vlastné učenie sa a prijímať zodpovednosť za svoj rozvoj. Neosvojuje si postoje k učeniu sa iba prostredníctvom explicitnej výučby, ale aj prostredníctvom pozorovania konania a správania vyučujúceho. Ten pôsobí ako **model (vzor) sebaregulácie a docility**, keď dokáže:

- otvorene reflektovať vlastné pedagogické rozhodnutia,
- priznať neistotu a chyby ako prirodzenú súčasť učenia,
- aktívne vyhl'adávať spätnú väzbu,
- demonštrovať celoživotné učenie ako profesijnú hodnotu.

Takéto modelovanie podporuje u učiacich sa bezpečné učebné prostredie, v ktorom je, podľa Banduru (1986), učenie chápané ako proces, nie ako výkon orientovaný výlučne na výsledok. Vzťah medzi sebareguláciou učiteľa/lektora a rozvojom docility u učiacich sa nemožno redukovať na technické zvládanie vyučovacích metód či stratégií ani na osobnostné dispozície vyučujúcej osoby. Ide o komplexný pedagogicko-etický proces, odohrávajúc sa v sociálnych interakciách a sprostredkovaný profesijnou rolou učiteľa/lektora ako nositeľa očakávanej štruktúry profesijných kompetencií. V súlade so socio-kognitívnou teóriou učenia (Bandura, 1986) zohráva správanie významných modelov (vzorov) kľúčovú úlohu pri formovaní postojov, hodnôt a učebných stratégií u učiacich sa. Učiteľ/lektor preto nepôsobí iba ako expert na obsah, ale aj ako model (vzor) učenia sa, vyučovania, (seba)reflexie a zodpovedného profesionálneho konania. Prostredníctvom sebaregulácie vytvára podmienky pre stabilné, predvídateľné a eticky bezpečné učebné prostredie, podporujúce dôveru, rešpekt, otvorenosť a aktívne zapojenie učiacich sa.

Významným rozmerom vo vnímaní roly vyučujúceho je **etický rozmer**. V tomto kontexte sa prejavuje najmä v spôsobe, akým vyučujúci narába s mocou, chybou, hodnotením a spätnou väzbou. Sebaregulovaný vyučujúci si uvedomuje etické dôsledky svojho správania, reflektuje vlastné predsudky a limity a vedome vytvára podmienky pre rozvoj autonómie učiacich sa. Etika profesie sa tak nestáva externou normou, ale integrálnou súčasťou sebaregulácie a profesijnej identity lektora/učiteľa.

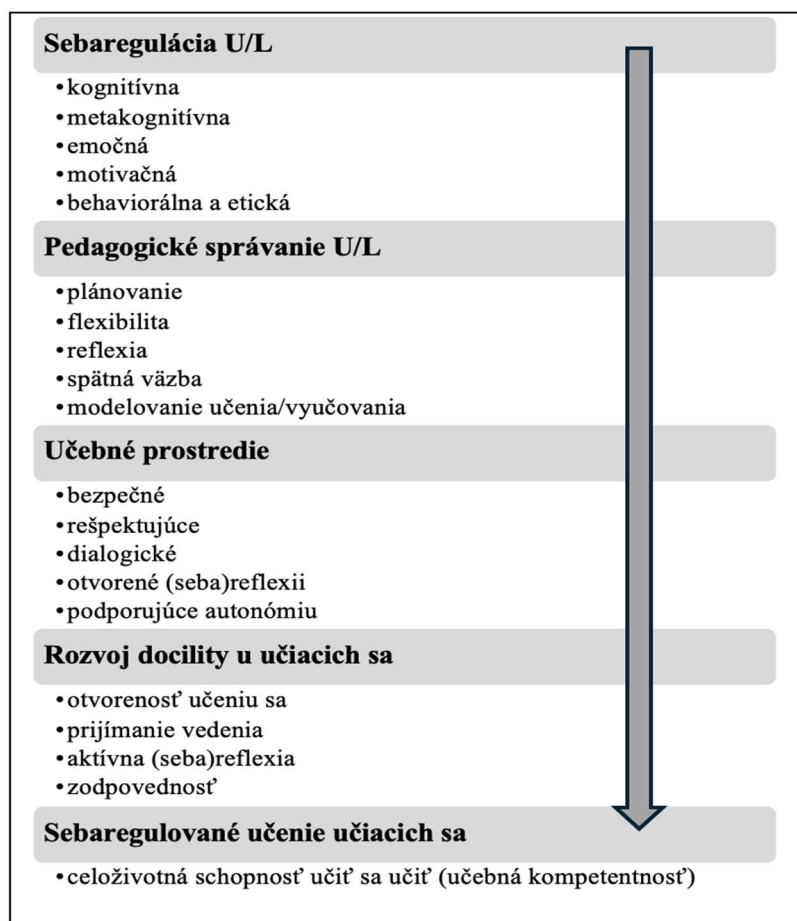
Z pohľadu **kompetenčných rámcov** učiteľa a lektora (napr. profesijné štandardy pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, andragogické kompetenčné modely) sa sebaregulácia a schopnosť podporovať docilitu premietajú do viacerých kľúčových oblastí.

3.4.2 Vzťah sebaregulácie – docility – roly vyučujúcej osoby

Obrázok 2 predstavuje autorskú syntézu vybraných teoretických východísk socio-kognitívnej teórie učenia, teórie sebaregulovaného učenia a andragogického poňatia docility. Zdôrazňuje, že docilita nie je priamym „učebným cieľom“, ale výsledkom kvality pedagogického pôsobenia. Zároveň poukazuje na nepriamy, sprostredkovaný

vplyv učiteľa/lektora a podporuje jeho chápanie ako modelu (vzoru) učenia sa, sprievodcu v tomto procese, nie kontrolóra. Prepája teóriu s praxou, je didakticky čitateľná a umožňuje čitateľstvu porozumieť vzťahom, nielen pojmom.

Obrázok 2 Vzťah sebaregulácie, docility a roly učiteľa/lektora (U/L)



Zdroj: vlastné spracovanie na základe Bandura (1986), Zimmerman (2000), Giesinger (2016), Jarvis (2004)

Nasledujúce Tabuľky 3 a 4 systematicky zachytávajú vzťah medzi jednotlivými dimenziami sebaregulácie vyučujúcej osoby, jej prejavmi v profesijnej roly a aspektmi docility, ktoré sa v dôsledku toho u učiacich sa rozvíjajú. Nepreberajú existujúci model jedného autora, ale integrujú vybrané koncepty z viacerých teoretických prístupov do didakticky prehľadnej štruktúry. Predstavujú autorské spracovanie vzťahu medzi dimenziami sebaregulácie učiteľa/lektora, prejavmi jeho profesijnej roly a rozvojom docility u učiacich sa. Vychádzajú zo socio-kognitívnej teórie učenia a konceptu modelovania (Bandura, 1986), teórie sebaregulovaného učenia (Zimmerman, 2000) a andragogických prístupov k učeniu dospelých a docilite (Jarvis, 2004; Giesinger, 2016). Zároveň ilustrujú, že sebaregulácia učiteľa/lektora nepôsobí iba ako individuálna profesijná kompetencia, ale ako kľúčový sprostredkujúci faktor rozvoja učebnej zrelosti, etickej kultúry učenia sa a pripravenosti učiacich sa na celoživotné učenie sa.

Obidve tabuľky umožňujú jasnejšie rozlišovať medzi konaním učiteľa/lektora a učebnými dispozíciami učiacich sa, ktoré sa formujú aj v dôsledku kvality pedagogického pôsobenia. Ku obsahu každej tabuľky formulujeme reflexívno-hodnotiace otázky tak, aby podporovali profesijnú sebareflexiu, aby neboli príliš osobné ani terapeutické a aby boli využiteľné v praxi vlastného vyučovania a učenia sa. Tabuľka 3 ilustruje profesijný profil sebaregulovaného učiteľa/lektora a slúži ako teoretický základ pre pochopenie jeho vplyvu na učenie sa iných.

Tabuľka 3 Dimenzie sebaregulácia učiteľa/lektora (U/L) a ich prejavy v profesijnej role

Dimenzia sebaregulácie U/L	Charakteristika dimenzie	Prejavy v profesijnej role	Indikátory
Kognitívna	Schopnosť plánovať a štruktúrovať pedagogickú činnosť.	Formulovanie cieľov, výber metód a stratégií, adaptácia obsahu.	Jasne komunikované ciele, logická štruktúra vyučovania, prepojenie teórie s praxou.
Metakognitívna	Uvedomovanie si a reflexia vlastného vyučovania.	Hodnotenie účinnosti stratégií a metód a úprava postupov.	Reflexívne vstupy, spätná väzba, zhrnutie učenia sa.
Emočná	Regulácia emócií v pedagogických situáciách.	Zvládanie záťaže, empatická a rešpektujúca komunikácia.	Pokojná reakcia na chyby, rešpekt, podpora tvorby otázok.
Motivačná	Riadenie vlastnej motivácie a vytrvalosti.	Podpora zmysluplného učenia sa.	Prepojenie obsahu s praxou, uznanie a ocenenie úsilia.
Behaviorálna a etická	Regulácia správania v súlade s profesijnými a etickými normami.	Flexibilita, férovosť, rešpekt k rôznorodosti.	Transparentné dohodnuté pravidlá, etické hodnotenie, jasné kritériá hodnotenia, konzistentnosť.

Zdroj: vlastné spracovanie na základe Bandura (1986), Zimmerman (2000), Giesinger (2016), Jarvis (2004)

? Otázky na reflexiu a diskusiu

1. Do akej miery vedome plánujem svoje vyučovanie a komunikujem učiacim sa jeho ciele a zmysel?
2. Akým spôsobom reflektujem účinnosť svojich pedagogických stratégií a metód?
3. Na základe čoho upravujem pedagogické stratégie a metódy?
4. Ako zvyčajne reagujem na záťažové alebo nepredvídané situácie vo vyučovaní?
5. Čím podporujem vlastnú motiváciu k vyučovaniu a profesionálnemu rozvoju?
6. Ako sa v mojom správaní prejavuje rešpekt, férovosť a etická zodpovednosť voči učiacim sa?
7. Ktorú dimenziu sebaregulácie považujem za svoju silnú stránku a ktorú potrebujem cielene rozvíjať?

Tabuľka 4 zobrazuje nepriamy, sprostredkovaný vplyv učiteľa/lektora na rozvoj docility ako učebnej spôsobilosti.

Tabuľka 4 Vplyv sebaregulácie učiteľa/lektora (U/L) na rozvoj docility u učiacich sa

Dimenzia sebaregulácie U/L	Vplyv na učebné prostredie	Rozvíjaný aspekt docility u učiacich sa	Indikátory u učiacich sa
Kognitívna	Zrozumiteľnosť a predvídateľnosť učenia sa.	Orientácia v učebnom procese.	Učiaci sa chápu ciele, vedia sledovať (vlastný) postup učenia sa.
Metakognitívna	Podpora (seba)reflexie a sebahodnotenia.	Uvedomenie si vlastného učenia sa.	Schopnosť pomenovať, čo a ako sa naučili.
Emočná	Bezpečné a podporujúce prostredie.	Otvorenosť k učeniu sa a spätnej väzbe.	Ochota pýtať sa, pracovať s chybou.
Motivačná	Aktivizujúce zmysluplné učenie sa.	Ochota učiť sa aj v náročných situáciách.	Vytrvalosť a vnútorný záujem.
Behaviorálna a etická	Partnerský vzťah založený na vzájomnej dôvere.	Zodpovednosť za vlastný učebný proces.	Autonómia, zodpovedné správanie.

Zdroj: vlastné spracovanie na základe Bandura (1986), Zimmerman (2000), Giesinger (2016), Jarvis (2004)

? Otázky na reflexiu a diskusiu

1. Akým spôsobom moje pedagogické správanie prispieva k tomu, aby sa učiaci sa cítili bezpečne a otvorene na mojom vyučovaní?
2. Do akej miery vytváram priestor pre (seba)reflexiu učenia u učiacich sa, nielen pre hodnotenie výkonu?
3. Ako podporujem ochotu učiacich sa prijímať spätnú väzbu a učiť sa z chýb?
4. Ako podporujem u učiacich sa záujem o premýšľanie o vlastnom premýšľaní a hľadani efektívnych stratégií vlastného učenia sa?
5. V čom sa prejavuje zodpovednosť učiacich sa za vlastný učebný proces a aký je v tom môj podiel?
6. Ako pracujem s mocou a autoritou tak, aby podporovala docilitu, nie závislosť alebo pasivitu či strach?
7. Ktoré aspekty docility považujem za najdôležitejšie pre celoživotné učenie sa a prečo?

Prepojovacia otázka

Ako spolu súvisí moja sebaregulácia ako učiteľa/lektora, etický rozmer mojej profesijnej roly a rozvoj docility u učiacich sa?

3.4.3 Rozvoj sebaregulácie a docility v príprave budúcich učiteľov a lektorov

Príprava budúcich učiteľov a lektorov by mala cielene rozvíjať ich sebaregulačné a reflexívne kompetencie. Z didaktického hľadiska je preto rozvoj sebaregulácie a docility účinný vtedy, ak je dlhodobý a systematický, integrovaný do obsahu a foriem výučby a podporovaný reflexívnym a bezpečným edukačným prostredím. Ich rozvoj je nevyhnutný nielen pre úspešné zvládnutie štúdia, ale predovšetkým pre budúce pedagogické pôsobenie v prostredí charakterizovanom diverzitou učiacich sa, masívnym vstupom umelej inteligencie (aj) do pracovného a akademického prostredia, dynamikou bežného života vyžadujúceho flexibilitu v adaptácii na rýchlo meniace sa podmienky ovplyvňujúce aj nároky na profesionalitu učiteľa a lektora.

Rozvoj sebaregulácie a docility v **profesijnej príprave učiteľov a lektorov** vychádza najmä z týchto teoretických rámcov:

- **Teória sebaregulovaného učenia** (Zimmerman, 2000; Schunk & Greene, 2018; Pintrich, 2004), ktorá zdôrazňuje cyklický charakter plánovania, monitorovania a reflexie učenia.
- **Sociálno-kognitívna teória** (Bandura, 1997), poukazujúca na význam sebaúčinnosti, modelovania a spätnej väzby. Akcentuje interakciu osobných, behaviorálnych a environmentálnych faktorov.
- **Konstruktivistické prístupy** (kognitívny a sociálny konstruktivizmus) k učeniu vychádzajú z predpokladu, že poznanie je aktívne konštruované učiacim sa subjektom

na základe predchádzajúcich skúseností a sociálnej interakcie (Piaget, 1970; Vygotskij, 1978; Bruner, 1996; Lave & Wenger, 1991).

- **Reflexívne prístupy** (Schön, 1983; Korthagen, 2001) akcentujúce reflexiu skúsenosti ako základ profesijného rozvoja.
- **Humanistická pedagogika a psychológia** chápu učenie ako proces osobnostného rastu, v ktorom učiaci sa vystupujú ako autonómny a zodpovedný subjekt. Dôraz sa kladie na vnútornú motiváciu, sebareguláciu a podporujúce edukačné prostredie, pričom úlohou učiteľa/lektora je facilitovať učenie sa a vytvárať podmienky pre sebarealizáciu jednotlivca (Rogers, 1969; Maslow, 1968; Combs, 1982; Knowles et al., 2015).

Z uvedených prístupov v kontexte andragogiky (vzdelávania dospelých) je kľúčovým predstaviteľom humanistického prístupu Malcolm Knowles, ktorý zdôrazňuje autonómiu dospelého učiaceho sa, jeho zodpovednosť za vlastné učenie sa, význam skúsenosti a sebaregulované učenie. Jeho prístup je v príprave lektorov a učiteľov dospelých mimoriadne relevantný.

Z výskumov vyplýva, že sebaregulácia a docilí sa nerozvíjajú spontánne, ale vyžadujú **systematickú didaktickú podporu** a zámerné pedagogické pôsobenie (Vrieling et al., 2012).

3.4.4 Metódy a stratégie rozvoja sebaregulácie – didaktické vymedzenie

Z didaktického hľadiska je dôležité rozumieť kľúčovým rozdielom medzi didaktickými metódami a stratégiami. Rozlišovanie medzi metódou a stratégiou výučby patrí k základným didaktickým otázkam, pretože umožňuje presnejšie plánovanie, realizáciu a reflexiu edukačného procesu. V súčasnej didaktike sa **metóda výučby** chápe ako konkrétny pedagogický postup aplikovaný v určitej vyučovacej situácii, zatiaľ čo **stratégia výučby** predstavuje širší, dôkazmi podložený rámec plánovania a riadenia učenia, ktorý integruje ciele, obsah, metódy a hodnotenie (Hattie, 2012; Slavin, 2018; Průcha, 2020).

Metóda a stratégia nie sú protiklady, ale **komplementárne didaktické pojmy**. Stratégia vytvára **konceptuálny rámec**, v ktorom sa metódy cielene vyberajú, kombinujú a reflektujú. Tá istá metóda môže byť použitá v rôznych stratégiách, avšak s odlišným didaktickým zámerom.

Metóda výučby je definovaná ako **konkrétny spôsob pedagogického pôsobenia**, prostredníctvom ktorého učiteľ alebo lektor sprostredkúva učivo, aktivizuje učiacich sa a dosahuje stanovené didaktické ciele v určitej vyučovacej situácii (Skalková, 2007; Maňák & Švec, 2003). Má **operacionálny charakter**, je viazaná na **konkrétnu fázu alebo úsek výučby** a predstavuje **bezprostredný nástroj** pedagogickej činnosti.

Metóda výučby je konkrétny spôsob pedagogického pôsobenia v určitej vyučovacej situácii, zatiaľ čo stratégia výučby predstavuje širší koncepčný rámec, ktorý usmerňuje výber a kombináciu metód v súlade s dlhodobými edukačnými cieľmi.

Medzi typické metódy patria výklad, rozhovor, diskusia, problémové vyučovanie, projektová metóda, demonštrácia, nácvik či reflexívny rozhovor (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Stratégia výučby predstavuje **širší, dlhodobý koncipovaný systém pedagogických postupov**, ktorý určuje celkový rámec výučby, smerovanie edukačného procesu a spôsob dosahovania vzdelávacích cieľov (Kyriacou, 2007; Průcha et al., 2013). Má **konceptný a plánovací charakter**, vychádza z **teoretických a filozofických východísk výučby**, určuje **výber, kombináciu a postupnosť metód, foriem a organizačných opatrení** a je realizovaná v **dlhšom časovom horizonte** (napr. v rámci predmetu alebo študijného programu).

Stratégia výučby vytvára konceptný rámec edukačného procesu, metódy výučby predstavujú jeho realizačné nástroje a formy výučby určujú organizačné usporiadanie učenia. Ich vzájomné prepojenie je základným predpokladom didakticky účinnej výučby.

Základné rozdiely medzi metódou a stratégiou výučby uvádzame v Tabuľke 5.

Tabuľka 5 Základné rozdiely medzi metódou a stratégiou

Kritérium	Metóda výučby	Stratégia výučby
Didaktická úroveň	operacionálna	konceptná
Časový rozsah	krátkodobý	dlhodobý
Funkcia	realizácia výučby	riadenie výučby
Otázka	„Ako vyučujem?“	„Prečo a v akom rámci vyučujem?“
Vzťah k metódam	---	Určuje ich výber a kombináciu.

Zdroj: vlastné spracovanie

Aplikačný príklad: rozvoj sebaregulácie a docility

Stratégia výučby: Stratégia sebaregulovaného a reflexívne orientovaného učenia v príprave budúcich učiteľov a lektorov.

Didaktický zámer stratégie: Dlhodobý podporovať rozvoj sebaregulácie, schopnosť prijímať spätnú väzbu a učenlivú otvorenosť (docilitu).

Použité metódy v rámci stratégie:

- reflexívny denník (metóda sebareflexie),
- riadený reflexívny rozhovor po pedagogickej praxi,
- rovesnícka spätná väzba,
- analýza kritických incidentov,
- tvorba individuálneho plánu profesijného rozvoja.

V tomto prípade stratégia určuje **celkové smerovanie výučby** a vytvára rámec, v ktorom sú jednotlivé metódy cielene vyberané a kombinované. Tá istá metóda (napr. diskusia) by mohla byť využitá aj v inej stratégii, avšak s odlišným didaktickým zameraním (napr. transmisívna stratégia).

Voľba stratégie a metód vyučovania úzko súvisí aj s formou vyučovania. Medzi nimi je vzájomný hierarchický vzťah predstavujúci tri úrovne, pričom každá z nich má odlišnú funkciu, mieru všeobecnosti a časový rozsah. **Stratégia výučby** predstavuje koncepčný rámec edukačného procesu, ktorý usmerňuje výber a kombináciu **metód výučby**. Metódy sú následne realizované prostredníctvom konkrétnych **foriem výučby**, ktoré určujú organizačné usporiadanie učenia. Vzťah medzi stratégiou, metódami a formami je dynamický – zmeny na jednej úrovni ovplyvňujú ostatné úrovne.

Aplikačný príklad: vzťah medzi stratégiou, metódou a formou

Stratégia výučby: Stratégia sebaregulovaného a reflexívne orientovaného učenia sa.

Použité metódy v rámci stratégie:

- reflexívny denník,
- analýza pedagogických situácií,
- rovesnícka spätná väzba,
- diskusia.

Formy:

- individuálna práca (denník),
- skupinová práca (analýza prípadov),
- seminárna forma (diskusia),
- online podpora (portfólio).

3.4.5 Metódy a stratégie rozvoja sebaregulácie a docility – prehľad

Teoretické vymedzenie sebaregulácie a docility, ako aj ich ukotvenie v konštruktivistických, humanistických a reflexívnych prístupoch k učeniu, vytvára východisko pre didaktické rozhodovanie na úrovni výučbových stratégií, metód a foriem. Ako bolo uvedené vyššie, **stratégia výučby predstavuje koncepčný rámec**, ktorý vychádza z určitých teoretických predpokladov a cieľov, zatiaľ čo **metódy výučby tvoria konkrétne realizačné postupy**, prostredníctvom ktorých sa tieto stratégie naplňajú v edukačnej praxi. **Formy výučby** následne určujú organizačné usporiadanie učenia sa a podmienky jeho realizácie.

V kontexte rozvoja sebaregulácie a docility budúcich učiteľov a lektorov je nevyhnutné voliť také stratégie a metódy, ktoré podporujú aktívnu účasť učiaceho sa, jeho autonómiu, reflexívne spracovanie skúsenosti a zodpovednosť za vlastné učenie. Nasledujúca časť kapitoly sa preto zameriava na **vybrané metódy a výučbové stratégie**, ktoré sú v pedagogickom a andragogickom výskume považované za efektívne nástroje rozvoja týchto kompetencií. Prehľad je koncipovaný tak, aby ukázal **vzťah medzi teoretickými konceptmi a ich didaktickou operacionalizáciou** a aby poskytol čitateľovi prehľadnú orientáciu prostredníctvom systematického opisu a syntetizujúcej Tabuľky 6.

Tabuľka 6 Prehľad stratégií, metód a foriem rozvoja sebaregulácie a docility

Teoretické východisko	Výučbová stratégia	Metóda / technika	Forma výučby	Rozvíjaný aspekt	Didaktický prínos	Limity a riziká
Konštruktivizmus (Piaget, Vygotskij)	Konštruktivistická stratégia	Analýza prípadov	Skupinová	Kognitívna sebaregulácia	Aktívna konštrukcia poznania	Riziko povrchovej analýzy bez facilitácie; vysoké nároky na didaktické vedenie
	Problémovo orientovaná stratégia	Problémové úlohy	Projektová	Plánovanie a monitorovanie učenia	Transfer teórie do praxe	Môže viesť k frustrácii pri nejasných cieľoch; časová náročnosť
Humanistická pedagogika a psychológia (Rogers, Maslow)	Reflexívna stratégia	Reflexívny denník	Individuálna	Sebareflexia	Rozvoj autonómie a zodpovednosti	Riziko formalizmu, potreba bezpečnej klímy
	PCE/PCL Person-centered education/ learning Na človeka orientované vzdelávanie/ učenie	Riadený reflexívny rozhovor	Individuálna Párová Skupinová	Emočná sebaregulácia	Podpora vnútorného uvedomenia	Výžaduje vysokú úroveň odborných a ľudských kompetencií; subjektivita
Sociálno-kognitívna teória (Bandura)	Stratégia učenia sa zo spätnej väzby	Formatívna spätná väzba	Individuálna / skupinová	Docilita	Rozvoj otvorenosti voči korekcii	Riziko defenzívnych reakcií; nekvalitná spätná väzba
	Kooperatívna stratégia	Rovesnícke hodnotenie	Skupinová	Sociálna docilita	Učenie sa od druhých	Skreslenie hodnotenia; interpersonálne napätie, konflikty
Reflexívna pedagogika (Schön)	Stratégia reflektovanej praxe	Analýza kritických incidentov	Kombinovaná	Metakognícia	Prepojenie teórie s praxou	Emocionálna záťaž; potreba etického rámca
Sebaregulované učenie sa (Zimmerman)	Stratégia sebaregulovaného učenia sa	Individuálny plán rozvoja	Individuálna	Sebariadenie v učení sa	Dlhodobý profesijný rast	Riziko preťaženia; vyžaduje sebadisciplínu
Andragogika (Knowles)	Autonómna stratégia učenia sa	Projektové učenie	Projektová, blended	Zodpovednosť za vlastné učenie sa	Pripravenosť na prax a celoživotné učenie sa	Nerovnomerná angažovanosť učiacich sa

Zdroj: vlastné spracovanie založené na syntéze teoretických a výskumných zdrojov z oblasti didaktiky, pedagogickej psychológie a andragogiky (Rogers, 1969; Zimmerman, 2000; Knowles et al., 2015; Korthagen, 2001...).

Táto tabuľka má orientačný a analytický charakter. Jej cieľom nie je ponúknuť „recept“ na výučbu, ale pomôcť porozumieť **vzťahom medzi teoretickými konceptmi, výučbovými stratégiami, konkrétnymi metódami a formami výučby.** Pri práci s tabuľkou odporúčame:

- vnímať **stratégiu výučby ako koncepčný rámec**, nie ako jednotlivú aktivitu,
- uvedomiť si, že **jedna metóda môže slúžiť rôznym stratégiám** v závislosti od didaktického zámeru,
- reflektovať, ktoré **aspekty sebaregulácie alebo docility sú danou metódou rozvíjané**,
- uvažovať o možnostiach **prenosu týchto metód do vlastnej budúcej pedagogickej alebo lektorskej praxe.**

? Otázky na reflexiu a diskusiu (k Tabuľke 6)

1. **Konstruktivistická stratégia:** Ako môžete využiť analýzu prípadov alebo problémové úlohy na podporu kognitívnej a metakognitívnej sebaregulácie?
2. **Humanistická/reflexívna stratégia:** Ako reflexívny denník alebo riadený reflexívny rozhovor podporuje autonómiu, emočnú reguláciu a sebareflexiu študentov?
3. **Sociálno-kognitívna stratégia:** Ako môžete prostredníctvom rovesníckeho hodnotenia alebo formatívnej spätnej väzby podporiť sociálnu docilitu a učenie sa od druhých?
4. **Sebaregulované učenie:** Ako využijete individuálny plán profesijného rozvoja na dlhodobý rozvoj sebaregulácie a docility?
5. **AI a kritické myslenie:** Ako by ste integrovali AI nástroje do vyučovania tak, aby podporovali metakogníciu a zároveň odhalili a spracovali bias?

Schopnosť vedome voliť a kombinovať stratégie, metódy a formy výučby je považovaná za jeden zo základných znakov pedagogickej profesionality a predpoklad celoživotného profesijného učenia. Pri uplatňovaní metód a stratégií rozvoja sebaregulácie a docility je potrebné vnímať nielen ich potenciál, ale aj **limity a riziká vyplývajúce z kontextu výučby, osobnostných charakteristík učiacich sa a pedagogickej kompetencie učiteľa/lektora.** Žiadna metóda nie je univerzálne efektívna; jej účinnosť závisí od jasného didaktického zámeru, primeraného vedenia a vytvorenia bezpečného učebného prostredia. Schopnosť identifikovať možné riziká a flexibilne na ne reagovať je dôležitou súčasťou profesijnej sebaregulácie učiteľa a lektora a predpokladom etického a zodpovedného pedagogického pôsobenia.

V nasledujúcej časti uvádzame príklady vybraných metód rozvoja sebaregulácie a docility so stručným popisom:

(1) Sebareflexívne a metakognitívne metódy

Sebareflexia predstavuje základný nástroj rozvoja sebaregulácie. Umožňuje učiacim sa uvedomovať si vlastné učebné stratégie, profesijné postoje a emočné reakcie.

Medzi najčastejšie využívané metódy patria:

- reflexívne denníky a portfóliá (Klenowski, 2002),
- riadená sebareflexia pomocou otázok,
- analýza kritických incidentov z pedagogickej praxe (Tripp, 1993),
- reflexívne eseje zamerané na profesijný rast.

Výskumy potvrdzujú, že systematická reflexia významne podporuje metakognitívne procesy a zvyšuje mieru sebaregulovaného učenia (Hattie, 2009).

(2) Cieľovo orientované učenie a plánovanie

Dôležitou súčasťou sebaregulácie je schopnosť stanovovať si ciele a plánovať vlastný rozvoj. V pedagogickej príprave sa osvedčuje:

- formulovanie krátkodobých a dlhodobých profesijných cieľov,
- tvorba individuálnych plánov profesijného rozvoja,
- pravidelné sebahodnotenie pokroku.

Podľa Locka a Lathama (2002) jasne definované ciele zvyšujú motiváciu a podporujú vytrvalosť v učení.

(3) Rozvoj emočnej sebaregulácie

Emočná regulácia je neoddeliteľnou súčasťou profesionálnej kompetencie učiteľa.

Efektívne stratégie zahŕňajú:

- nácvik zvládajúcich stratégií (coping),
- techniky všímavosti (mindfulness),
- simulácie záťažových pedagogických situácií s následnou reflexiou.

Výskumy ukazujú, že učitelia so zvládnutou emočnou reguláciou vykazujú vyššiu profesijnú spokojnosť a nižšiu mieru vyhorenia (Jennings & Greenberg, 2009).

(4) Spätná väzba a formatívne hodnotenie

Docilila sa rozvíja najmä prostredníctvom práce so spätnou väzbou. Kľúčovú úlohu zohráva:

- formatívne hodnotenie (Black & Wiliam, 1998),
- rovesnícka spätná väzba,
- sebahodnotenie založené na transparentných kritériách.

Efektívna spätná väzba podporuje učenlivú otvorenosť a schopnosť reflektovať vlastné limity.

(5) Kolaboratívne učenie

Kolaboratívne formy učenia podporujú otvorenosť voči iným perspektívam a učenie sa prostredníctvom sociálnej interakcie (Johnson & Johnson, 2009). V príprave učiteľov sa využívajú najmä:

- tímové projekty,
- spoločná analýza edukačných situácií,
- reflexívne diskusné skupiny.

(6) Modelovanie a mentorstvo

Kontakt s profesionálnymi vzormi zohráva významnú úlohu pri rozvoji docility. Pozorovanie skúsených učiteľov, mentorstvo, supervízia a spoločná reflexia podporujú učenie sa prostredníctvom modelovania (Bandura, 1997).

Medzi efektívne stratégie patria:

- systematická pedagogická reflexia a reflexívne denníky,
- supervízia a mentoring,
- skúsenostné učenie (Kolbov model) a analýza pedagogických situácií,
- rozvoj metakognitívnych stratégií učenia sa.

Budúci učители a lektori, rozvíjajúci vlastnú docilitu, sú lepšie pripravení podporovať autonómiu a zodpovednosť u učiacich sa. Sebaregulácia sa tak stáva nielen individuálnou kompetenciou, ale aj legitímnou profesionálnou a etickou požiadavkou.

Učiteľ a lektor ako sebaregulovaná vyučujúca osoba zohráva kľúčovú úlohu v budovaní spôsobilosti docility. Prostredníctvom vedomej sebareflexie, autentického modelovania a podpory metakognitívnych procesov vytvára podmienky pre hlboké, zmysluplné a celoživotné učenie. Rozvoj sebaregulácie a docility by preto mal tvoriť integrálnu súčasť prípravy budúcich učiteľov a lektorov. Najvyššiu efektivitu dosahujú študijné programy, ktoré cielene prepájajú rozvoj sebaregulácie a docility, vytvárajú kultúru otvorenosti, bezpečia a dôvery; podporujú autonómiu učiacich sa pri zachovaní odborného vedenia a systematicky využívajú reflexiu ako základný princíp výučby.

3.4.6 Využívanie nástrojov umelej inteligencie (AI)

V súčasnej digitálnej dobe sa umelá inteligencia (AI) stáva neoddeliteľnou súčasťou života, práce aj vzdelávania. Na Slovensku sa táto technologická transformácia odráža nielen v každodennom používaní digitálnych nástrojov, ale aj v strategických plánoch vzdelávacieho systému. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR pripravilo *Plán zodpovedného využívania AI vo vzdelávaní na Slovensku 2025–2027*, ktorý stanovuje rámec zavádzania AI do školského systému s dôrazom na bezpečné, zodpovedné a pedagogicky reflektované používanie týchto technológií.

Rozvoj zručností efektívnej práce s AI u budúcich učiteľov a lektorov má podľa uvedeného plánu viacero zásadných dôvodov:

1. AI formuje budúce kompetencie študentstva

AI sa stane predmetom vyučovania a integráciou do viacerých predmetov od školského roka 2026/2027, kedy sa začne vyučovať o umelej inteligencii ako súčasť kurikula v slovenskom školstve, ale je prítomná aj v oblasti neformálneho vzdelávania. To znamená, že učители a lektori musia byť sami kompetentní, aby mohli viesť učiacich sa k porozumeniu princípov AI, jej možností aj limitácií.

2. AI ako nástroj pre podporu učenia a metakognície

AI nástroje – napr. generatívne modely, systémy spätnej väzby či analytické aplikácie – môžu výrazne podporiť plánovanie učenia, spätnú väzbu, diferenciaciu výučby a rozvoj

metakognitívnych procesov. Učiteľ/lektor ktorý ovláda tieto nástroje, dokáže učiacim sa modelovať *ako sa učiť efektívne*: plánovať, monitorovať a reflektovať vlastný učebný proces (metakogníciu venujeme samostatnú subkapitolu 3.5).

3. Bezpečné a etické používanie technológií

Používanie AI vo vzdelávaní so sebou nesie riziká súvisiace s ochranou osobných údajov, autorskými právami, transparentnosťou a **bias** (predsudkami v modeloch). Budúci učitelia a lektori by mali poznať tieto riziká a vedieť ich pedagogicky adresovať. Práve na to reagujú aj pokyny a usmernenia pre aktérov vzdelávania, ktoré sú súčasťou implementačnej platformy pre AI vo vzdelávaní na Slovensku.

!!Pozor na „bias“ !!

Vymedzenie pojmu a porovnanie bias u človeka a v umelej inteligencii

Bias (skreslenie, zaujatosť) znamená systematickú odchýlku v hodnotení, rozhodovaní alebo výstupoch, ktorá zvýhodňuje určitú skupinu, názor, správanie či interpretáciu.

Je prirodzenou súčasťou ľudského rozhodovania. Vzniká na základe osobných skúseností, kultúrneho prostredia, vzdelania či sociálnych stereotypov. U človeka môže byť **vedomý aj nevedomý** a často sa prejavuje intuitívne.

V umelej inteligencii bias nevzniká úmyselne, ale sa prenáša z dát na ktorých bola trébovaná, alebo zo spôsobu, akým je systém navrhnutý. AI si nedokáže uvedomiť svoju zaujatosť – skreslenie sa prejavuje priamo vo výstupoch (Šucha, 2025). V kontexte AI ide o situáciu, keď systém uprednostňuje určité odpovede, pohľady alebo skupiny; reprodukuje stereotypy alebo poskytuje nevyvážené či nespravodlivé výstupy. AI nie je „neutrálna“ – učí sa z dát vytvorených ľuďmi, a preto môže preberať ich predsudky, chyby a nerovnosti.

V prostredí vzdelávania môže *bias* viesť k:

- posilňovaniu rodových, kultúrnych alebo sociálnych stereotypov,
- zjednodušenému alebo nevyváženému pohľadu na realitu,
- skreslenému hodnoteniu schopností učiachich sa.

AI si svoj bias nevedomuje. Zodpovednosť za jeho rozpoznanie a korekciu nesie učiteľ/lektor, teda ten, kto vzdeláva, vyučuje.

Pedagogická zásada: *Výstupy AI je potrebné vždy čítať kriticky, porovnávať ich s inými zdrojmi a reflektovať ich dopad na myslenie učiachich sa.*

Didaktický príklad

Učiteľ/lektor zadá AI otázku: „Opíš typického vedca.“

AI odpovie opisom muža v laboratóriu. Tento výstup ilustruje **rodový a profesijný bias**, odrážajúci historické a kultúrne dáta, z ktorých sa model učil.

Pedagogická reflexia:

- Aký obraz vedy to sprostredkúva učiachich sa?
- Ktoré skupiny „vedcov“ sú neviditeľné?
- Ako by sme mali výstup upraviť alebo doplniť? Ako upresniť zadanie – prompt?

Miniaktivita

1. Zadaťte AI rovnakú otázku v dvoch variantoch:
 - bez kontextu
 - so zámerným rozšírením
2. Porovnajete obidva výstupy
3. Identifikujete prejavy biasu,
4. Reflektujete, ako môžete učiť sa, resp. učiteľ/lektor bias objaviť a pedagogicky spracovať.

Záver

AI môže posilňovať existujúce spoločenské skreslenia; úlohou učiteľa je tieto skreslenia rozpoznať, pomenovať a pedagogicky spracovať.

4. Profesionálny a kritický postoj učiteľa

Efektívne využívanie AI neznamená pasívne prijímanie technologických výstupov. Učiteľ/lektor by mal dokázať kriticky hodnotiť výstupy AI, rozpoznať ich silné a slabé stránky a integráciu týchto nástrojov odôvodniť aj pedagogicky. To si vyžaduje vedomostnú aj zručnostnú pripravenosť, ktorú vysoké školy nastavujú ako kľúčovú súčasť profesionálneho rozvoja. V súčasnosti totiž nie je otázkou, či AI zmení náš život. Už ho mení. Výzvou pre nás je, či týmto zmenám budeme rozumieť a ako ich dokážeme využívať v náš prospech.

? Otázky na reflexiu a diskusiu

1. Ako by ste vlastnými slovami vysvetlili pojem bias v kontexte AI?
2. V čom sa líši bias u človeka a bias v umelej inteligencii?
3. Aké typy biasu sa môžu prejaviť vo výstupoch AI používaných v škole?
4. Ako môže bias v odpovediach AI ovplyvniť sebavnímanie učiacich sa?
5. Akú zodpovednosť nesie učiteľ/lektor pri práci s nástrojmi AI?
6. Ako by ste reagovali, keby ste vo výstupe AI identifikovali skreslený alebo stereotypný obsah?
7. Ako môže práca s biasom v AI podporiť kritické myslenie a metakogníciu učiacich sa?
8. Ktoré otázky by ste mali klásť pri používaní AI v pedagogickej praxi?

Pre reflexívne zamyslenie a vlastné aktívne učenie sa ponúkame interaktívnu tabuľku o rozvíjaní sebaregulácie učiteľa/lektora a docility vo väzbe na jednotlivé dimenzie sebaregulácie (Tabuľka 7).

Tabuľka 7 Sebaregulácia učiteľa/lektora a rozvoj docility – interaktívna tabuľka

Dimenzia	Teória „Čo už viem“	Prax „Čo robím“	Reflexia „Čo zlepším/ako sa cítim“
Kognitívna	Plánovanie a štruktúrovanie vyučovania; ciele a potreby učiacich sa	Komunikácia cieľa, analýza prípadov, problémové úlohy	Silné stránky vs. oblasti na zlepšenie
Metakognitívna	Reflexia vlastného učenia sa a vyučovania	Podpora učiacich sa pri hodnotení vlastného učenia, využívanie AI nástrojov pre rozvoj metakognície	Ako rozvíjam docilitu u učiacich sa?
Emočná	Regulácia emócií v pedagogických situáciách	Zvládanie stresu, modelovanie emočnej regulácie pre učiacich sa	Ktoré stratégie sú účinné, ktoré zlepšiť?
Motivačná	Vnútoraná motivácia a jej význam	Aktivizovanie záujmu, projektové úlohy	Ktoré motivačné stratégie fungujú najlepšie?
Behaviorálna a etická	Etické zásady a profesionálne správanie	Partnerský prístup, zodpovednosť za učenie, práca s AI a bias	Ako moje správanie podporuje bezpečné a otvorené prostredie?
Prepojenie stratégií, metód a foriem	Ako prepojiť teóriu s praxou, podporovať docilitu	Reflexívne denníky, rovesnícke hodnotenie, individuálne plány	Ktoré aspekty docility sú kľúčové pre celoživotné učenie?

Zdroj: vlastné spracovanie

3.5 Metakognícia ako predpoklad sebaregulovaného učenia sa

Sebaregulované učenie sa ako kľúčový atribút profesionálneho pôsobenia učiteľa a lektora, je neoddeliteľne späté so schopnosťou jednotlivca porozumieť vlastným kognitívnym procesom a vedome ich riadiť. Jeho komponenty predstavujú (1) kognícia (stratégie opakovania, elaborácie a organizácie), (2) metakognícia (metakognitívne vedomosti a regulácia) a (3) motivácia (autonómna a/alebo kontrolovaná).

Metakognícia – *myslenie o vlastnom myslení* – predstavuje základný mechanizmus, prostredníctvom ktorého sa sebaregulácia učenia uskutočňuje (Flavell, 1979; Zimmerman, 2000). **Kognícia** zahŕňa všetky formy poznávania a uvedomovania si, ako sú vnímanie, pamätanie, usudzovanie, myslenie, predstavivosť či riešenie problémov. **Meta** (z gréckeho nad alebo o) predstavuje schopnosť človeka ísť za hranice samotnej kognície; byť si jej vedomý a premýšľať o nej. Ak rozvíjame metakogníciu, venujeme sa rozvoju uvedomovania si a regulácie vlastných kognitívnych procesov a stratégií učenia sa. Dôležité je, že toto metaúvedomenie sa netýka len samotnej kognície; zahŕňa aj uvažovanie o motivačných

a emocionálnych stavoch a reagovanie na ne. Naše metakognitívne úsudky vychádzajú z predchádzajúcich skúseností a poznatkov, ale ovplyvňujú ich aj aktuálne pocity a motivácia (Radičová, Brziak, Kuzár, Urban, 2025).

Umožňuje učiacim sa **plánovať, monitorovať a hodnotiť a upravovať** vlastné učenie, identifikovať a aktívne používať efektívne stratégie učenia a flexibilne reagovať na nové učebné situácie. Neoddeliteľnou súčasťou týchto procesov je reflexia. V koncepciách sebaregulovaného učenia je metakognícia chápaná ako mechanizmus, prostredníctvom ktorého sa učenie stáva vedomým, cieľavedomým a adaptívnym procesom (Zimmerman, 2000; Boekaerts, 2011). V súčasných koncepciách vzdelávania je metakognícia čoraz častejšie vnímaná nielen ako individuálna kognitívna schopnosť, ale ako **nadpredmetový princíp rozvoja gramotností**. Tento posun sa odráža aj v kurikulárnych dokumentoch základného vzdelávania, kde sa metakognitívne a sebaregulačné procesy explicitne prepájajú s rozvojom doménových a prierezových gramotností a charakteru učiaceho sa. V slovenskom kurikulárnom kontexte sa metakognícia objavuje ako dôležitý predpoklad učenia naprieč vzdelávacími oblasťami a ako základ pre postupný rozvoj autonómie, zodpovednosti a kritického myslenia u žiakov (ŠVP, 2023).

Z pohľadu ďalších stupňov vzdelávania, najmä **vysokoškolského štúdia v príprave budúcich učiteľov a lektorov**, je rozvoj metakognície kľúčový z dvoch dôvodov:

- (1) Metakognitívne zručnosti sú **významným prediktorom akademickej úspešnosti**, adaptability a celoživotného učenia (Schraw & Dennison, 1994; Hattie, 2009);
- (2) Budúci učelia a lektori majú **metakogníciu nielen rozvíjať u seba, ale aj vedome podporovať u učiacich sa**, čím sa stáva integrálnou súčasťou ich profesijnej identity a pedagogickej kompetencie (Korthagen, 2001; Průcha, 2020).

Medzinárodné výskumy a dokumenty OECD zároveň upozorňujú, že systematické rozvíjanie metakognitívnych stratégií patrí medzi najefektívnejšie nástroje zvyšovania kvality učenia a znižovania nerovností vo vzdelávaní, najmä v kontexte rastúcej komplexnosti informácií, digitalizácie a využívania umelej inteligencie vo vzdelávaní (OECD, 2018; OECD, 2023).

Význam metakognície presahuje individuálnu rovinu učenia sa a má zásadný dopad na rozvoj sebaregulovaného učenia, ktoré je nevyhnutné v kontexte rýchlo sa meniacej spoločnosti, digitalizácie a celoživotného vzdelávania. Učiaci sa s rozvinutou metakogníciou dokáže kriticky pracovať s informáciami, reflektovať vlastné učenie a preberať zodpovednosť za svoj vzdelávací rozvoj (Zimmerman, 2000; OECD, 2018). V pedagogickom kontexte je metakognícia mimoriadne dôležitá najmä v príprave budúcich učiteľov a lektorov. Títo profesionáli majú nielen rozvíjať vlastnú metakognitívnu spôsobilosť, ale zároveň vytvárať učebné prostredie, ktoré podporuje reflexiu, sebahodnotenie a autonómiu učiacich sa. Metakognícia sa tak stáva základným predpokladom kvality výučby, profesijnej identity učiteľa a lektora a udržateľného rozvoja vzdelávacieho systému naprieč jeho úrovňami.

Pojem **metakognícia** bol do pedagogického a psychologického diskurzu systematicky uvedený J. H. Flavellom, ktorý ju definoval ako *poznanie jednotlivca o vlastných kognitívnych procesoch a schopnosť toto poznanie aktívne regulovať* (Flavell, 1979). V jeho koncepcii metakognícia zahŕňa jednak **metakognitívne poznanie** (*knowledge about*

cognition), jednak **metakognitívne monitorovanie a reguláciu** (*cognitive monitoring*), ktoré umožňujú jednotlivcovi reflektovať priebeh učenia a cielene ho usmerňovať.

Neskorší autori teoretické vymedzenie metakognície ďalej rozpracovali a spresnili. Schraw a Dennison (1994) rozlišujú dve základné zložky (komponenty) metakognície: (1) **metakognitívne poznanie** (poznanie o sebe ako učiacom sa, o úlohách a stratégiách učenia) a (2) **metakognitívnu reguláciu**, ktorá zahŕňa plánovanie, monitorovanie a hodnotenie učenia. Toto členenie sa stalo východiskom pre množstvo empirických výskumov aj pedagogických aplikácií, najmä v oblasti sebaregulovaného učenia sa.

V širších modeloch učenia sa je metakognícia chápaná ako **integrujúci prvok kognitívnych, motivačných a behaviorálnych procesov**. Pintrich (2004) ju vníma ako kľúčovú súčasť autoregulačných procesov, ktorá sprostredkúva vzťah medzi cieľmi učenia, motiváciou a využívaním stratégií. Zimmerman (2000) zdôrazňuje jej dynamický charakter a poukazuje na to, že metakognícia sa neprejavuje izolovane, ale v neustálej interakcii s osobnými presvedčeniami, sebaučinnosťou a kontextom učenia.

Z vývinového hľadiska sa metakognícia nepovažuje za vrodennú schopnosť, ale za **rozvíjateľnú kompetenciu**, ktorá sa formuje postupne v priebehu vzdelávania a skúseností s učením (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). Jej rozvoj je výrazne ovplyvnený kvalitou učebného prostredia, explicitným vyučovaním stratégií a systematickou reflexiou učenia. V pedagogickom kontexte sa preto metakognícia chápe nielen ako predmet teoretického skúmania, ale aj ako **cieľ edukácie**. V kontexte prípravy učiteľov a lektorov je teoretické vymedzenie metakognície kľúčové pre rozvoj sebaregulovaného učenia, autonómie študentov a reflexívnej pedagogickej praxe. Průcha poukazuje na metakogníciu ako kľúčový faktor pri príprave budúcich učiteľov, kde jej rozvoj umožňuje lepšie pochopenie učebných procesov a podporuje reflexívnu prax (Průcha, 2010). Mareš (2016) uvádza, že metakognícia je významná aj vo vysokoškolskom vzdelávaní, kde podporuje kritické myslenie a schopnosť plánovať a vyhodnocovať vlastné učenie.

Pre prípravu budúcich učiteľov a lektorov má teoretické vymedzenie metakognície zásadný význam. Umožňuje im porozumieť mechanizmom učenia sa z perspektívy učiaceho sa aj vyučujúceho a vytvárať podmienky pre rozvoj sebaregulácie, reflexívneho myslenia a autonómie v učení. Metakognícia sa tak stáva teoretickým východiskom pre pedagogické rozhodovanie, didaktický dizajn a profesijnú reflexiu.

Z teoretického hľadiska sa metakognícia tradične člení na **komponenty**. Ich počet je definovaný rôznymi spôsobmi v závislosti od teoretického rámca a účelu. V psychológii prevláda **dvojkomponentový model**, ktorý zahŕňa metakognitívne poznanie a metakognitívnu reguláciu (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994; Pintrich, 2004). V pedagogickej praxi sa často uplatňuje **trojkomponentový model**, kde sa k týmto dvom dimenziám pridáva aj emocionálno-motivačný komponent (Veenman et al., 2006; Mareš, 2016). Rozdiely v počte komponentov teda neznamenajú protikladné prístupy, ale odrážajú **rozičné ciele a perspektívy výskumu a pedagogickej praxe**. Dvojkomponentový model je dominantný pri teoretickej a výskumnej analýze, zatiaľ čo trojkomponentový model je prakticky orientovaný a priamo súvisí s rozvojom kompetencií budúcich učiteľov a lektorov, ktorí potrebujú podporovať metakognitívne, emočné a motivačné aspekty učenia

učiach sa (Tabuľka 8). Rozlišovanie týchto komponentov je dôležité nielen pre teóriu, ale aj pre prax vo vysokoškolskom štúdiu budúcich učiteľov a lektorov, kde umožňuje cielene rozvíjať schopnosti sebaregulácie a metakognitívnej kontroly.

Tabuľka 8 Porovnanie modelov metakognície

Model	Komponenty	Zameranie	Príklad využitia v pedagogike
Dvojkomponentový	Metakognitívne poznanie	Analýza myslenia, plánovanie a hodnotenie učebných procesov	Hodnotenie učiach sa, plánovanie učebných stratégií
	Metakognitívna regulácia		
Trojkomponentový	Metakognitívne poznanie	Okrem kognície aj zvládanie emócií a motivácie	Rozvoj sebaregulácie a docility u budúcich učiteľov a lektorov, riadenie frustrácie a motivácie učiach sa
	Metakognitívna regulácia		
	Emocionálno-motivačný		

Zdroj: vlastné spracovanie (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994; Veenman et al., 2006; Mareš, 2016)

- 1. Metakognitívne poznanie** – zahŕňa vedomosti o vlastných schopnostiach, charaktere úlohy a dostupných stratégiách učenia. Pomáha učiacemu sa uvedomiť si silné a slabé stránky, rozumieť náročnosti zadania a voliť optimálne postupy. Zahŕňa vedomie o tom, čo študent vie, čo nevie a ako môže efektívne pristupovať k riešeniu úloh.

Príklad: Budúci učiteľ/lektor si pri príprave hodiny uvedomuje, ktoré metódy výučby lepšie podporujú porozumenie učiach sa.

- 2. Metakognitívna regulácia** – týka sa plánovania, monitorovania a hodnotenia vlastného učebného procesu. Umožňuje učiacim sa organizovať učenie, priebežne kontrolovať efektivitu zvolených stratégií a podľa potreby upravovať postupy. Zahŕňa sebareflexiu, úpravu stratégií a kontrolu pokroku v učení.

Príklad: Učiaci sa pravidelne kontroluje, či jeho študijné metódy vedú k porozumeniu učiva, a prispôbuje ich podľa potreby.

- 3. Emocionálna a motivačná zložka** – zdôrazňuje vplyv emócií a motivácie na metakognitívne procesy. Súvisí s reguláciou vnútorných motivácií, zvládaním frustrácie a udržiavaním záujmu o učenie. Je dôležitá pre vytrvalosť a schopnosť efektívne sa učiť aj v náročných situáciách.

Príklad: Budúci učiteľ/lektor si uvedomuje, ako jeho postoj a motivácia ovplyvňujú učenie učiacich sa a snaží sa udržať pozitívny prístup k výzvam.

V kontexte prípravy budúcich učiteľov a lektorov metakognícia umožňuje nielen zlepšiť vlastné učenie, ale aj modelovať účinné stratégie pre učiacich sa, čím priamo podporuje rozvoj docility a autonómie u učiacich sa.

V Prílohách 3, 4, 5 a 6 uvádzame štyri autodiagnostické dotazníky pomáhajúce identifikovať vlastné preferencie v učení sa a spôsoby regulácie učebného procesu. Ich využitie podporuje uvedomovanie si silných stránok a rezerv vlastného učenia sa, prácu so spätnou väzbou a rozvíjanie docility ako schopnosti upravovať učebné postupy na základe skúseností a odporúčaní. Dotazníky slúžia ako praktický nástroj pre ciele zlepšovanie učebných stratégií.

Kontrolné otázky

Teoretické

- Definujte pojem metakognícia a uveďte, kto ho systematicky zaviedol do pedagogického a psychologického diskurzu.
- Aké sú základné komponenty metakognície podľa dvojkomponentového modelu?
- Vysvetlite rozdiel medzi dvojkomponentovým a trojkomponentovým modelom metakognície a ich význam v pedagogickej praxi.
- Ktoré procesy zahŕňa metakognitívna regulácia a prečo je nevyhnutná pre SRL?
- Prečo sa metakognícia považuje za kľúčový predpoklad sebaregulovaného učenia?
- Aký význam má rozvoj metakognície pre budúcich učiteľov a lektorov a ich profesijnú identitu?

Aplikačné

- Uveďte konkrétny príklad, ako môže budúci učiteľ alebo lektor využiť metakognitívne poznanie pri príprave učebnej aktivity.
- Ako možno v pedagogickej praxi podporovať metakognitívnu reguláciu u učiacich sa?
- Ako by ste implementovali emocionálnu a motivačnú zložku metakognície vo výučbe?
- Navrhňte jednoduchú aktivitu, ktorá umožní učiacim sa reflektovať vlastný učebný proces.
- Ako by ste využili metakognitívne stratégie pri adaptácii učenia sa v online prostredí alebo pri práci s AI nástrojmi?
- Navrhňte krátky plán pre podporu metakognície u učiacich sa s rôznymi úrovňami samostatnosti.

Reflexívne

- Ktoré metakognitívne stratégie sami najčastejšie používate pri svojom učení alebo vyučovaní? Sú účinné?
- Ako sledujete a hodnotíte vlastný pedagogický výkon/učenie sa?
- Ako reagujete na situácie, keď sa plánovanie alebo monitorovanie vášho učenia sa nevydarí podľa očakávania?
- Ako vnímate význam metakognície pre svoj profesijný rozvoj a celoživotné učenie sa?
- Ktoré metakognitívne stratégie pravidelne používate vo vlastnom učení sa a ktoré by ste chceli rozvíjať?
- Aké výzvy a možnosti vidíte pri podpore metakognície u budúcich učiteľov a lektorov?
- Ako môže metakognícia ovplyvniť vaše rozhodovanie a plánovanie v profesionálnej praxi?
- Ktoré oblasti vášho učenia by ste zlepšili, keby ste systematicky využívali metakognitívne stratégie?
- Ako sa vaše chápanie metakognície mení po preštudovaní tejto kapitoly?
- Zamyslite sa nad svojimi preferenciami v prístupe k učeniu (dotazník na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu, Príloha 3) na základe výsledku v autodiagnostickom dotazníku. Ako môžete využiť výsledky autodiagnostického dotazníka o hĺbkovom a povrchovom prístupe k učeniu na reflexiu vlastnej metakognície?

Zhrnutie

Učiteľ a lektor ako sebaregulovaná vyučujúca osoba zohráva kľúčovú úlohu pri rozvoji **docility** – dispozície učiacich sa byť otvorenými, reflektovať a zodpovedne riadiť vlastné učenie. Sebaregulácia vyučujúceho zahŕňa **kognitívne, metakognitívne, emočné, motivačné a eticko-behaviorálne** dimenzie, ktoré sa prejavujú v plánovaní, monitorovaní, reflexii a etickom správaní. Kvalita pedagogického pôsobenia, modelovanie sebareflexie a autentické vedenie podporujú **bezpečné a zmysluplné učebné prostredie**, v ktorom sa docilita učiacich sa rozvíja prirodzene. Efektívne metódy zahŕňajú reflexívne denníky, kritické incidenty, rovesnícku spätnú väzbu, kolaboratívne učenie a mentoring. Sebaregulácia a docilita sa rozvíjajú **systematicky a dlhodobo**, prepojením teoretických prístupov (konštruktivizmus, humanistická pedagogika, reflexívna pedagogika, sociálno-kognitívna teória a andragogika) s konkrétnymi stratégiami, metódami a formami výučby. Súčasťou moderného rozvoja učiteľa je aj **kritické a etické využívanie AI**, s dôrazom na rozpoznanie a pedagogické spracovanie biasu. Cieľom prípravy budúcich učiteľov a lektorov je pripraviť profesionálov schopných podporovať autonómiu, reflexiu, zodpovednosť a celoživotné učenie u učiacich sa.

Metakognícia, alebo **myslenie o vlastnom myslení**, je kľúčovým predpokladom **sebaregulovaného učenia sa** (SRL). Umožňuje jednotlivcovi **uvedomovať si a riadiť** vlastné kognitívne, motivačné a emocionálne procesy, **plánovať, monitorovať a hodnotiť** vlastné učenie a **flexibilne reagovať** na nové situácie. V pedagogickej praxi sa metakognícia rozlišuje na **dvojkomponentový model** (metakognitívne poznanie a metakognitívna regulácia) a **trojkomponentový model**, ktorý zahŕňa aj emocionálno-motivačný aspekt. Pre budúcich učiteľov a lektorov je rozvoj metakognície nevyhnutný nielen pre vlastné učenie, ale aj pre **podporu reflexie, autonómie a sebaregulácie** u učiacich sa. Metakognícia sa v súčasnom vzdelávacom kontexte považuje za **nadpredmetový princíp** rozvoja funkčnej gramotnosti a celoživotnej učebnej kompetencie, umožňujúcich kriticky spracovávať informácie, reflektovať učenie a prispievať k udržateľnému rozvoju vzdelávacieho systému v dobe umelej inteligencie AI.

? Úlohy

- Vysvetlite filozofické východiská konceptu docility.
- Popíšte prejavy nevzdelanosti a nevychovanosti človeka.
- Uveďte príklady andragogickej intervencie na podporu docility človeka.
- Charakterizujte významné komponenty (fyziologické, psychologické, sociálne a andragogické) procesov učenia sa dospelých z pohľadu psychológie učenia.
- Prečo je biodromálna psychológia významným zdrojom rozvoja poznania o docilite človeka?
- Ako je možné využiť Eriksonove štádia vývinu v andragogickej intervencii?
- Navrhňte andragogickú intervenciu na podporu docility (sebaučenia).

Literatúra

- Aquinas, T. (1981). *Summa theologiae* (Vol. 23: Prudence; Questions 47–56). Blackfriars.
- Aristotle. (2009). *Nicomachean ethics*. Oxford University Press.
- Plato. (1997). *Complete works*. Hackett Publishing Company.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Beneš, M. (2003). *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). New York, NY: Routledge.
- Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.

- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Combs, A. W. (1982). *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. Allyn & Bacon.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Giesinger, J. (2016). Docility and education. *Educational Theory*, 66(1–2), 35–50. <https://doi.org/10.1111/edth.12166>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*. RoutledgeFalmer.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Machalová, M. (2004). *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: RádioPrint.
- Machalová, M. (2005). Individuálny potenciál v kontexte vzdelávania dospelých. In *Kvalita života a rovnosť príležitostí – z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce* (pp. 811–818). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

- Malík, B. (2013). *Pedagogická antropológia I*. Bratislava: IRIS.
- Mareš, J. (2016). Metakognice a její význam pro vysokoškolské vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 26(5), 593–610.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Innovative pedagogies for powerful learning*. Paris: OECD Publishing.
- Palouš, R. (2010). *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum.
- Pavlov, I., & Neupauer, Z. (2019). Docilita dospelých – skrytý potenciál v ére umelej inteligencie. In *Vzdělávání dospelých 2018 – transformace v ére digitalizace a umělé inteligence*, 25–36. Praha: Česká andragogická společnost.
- Pavlov, I. (2020). *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus.
- Pavlov, I., & Vaněk, B. (2021). *Docilita v medzigeneračnom učení*. Banská Bystrica: Belianum.
- Pavlov, I. (2022). *Vybrané otázky profesijného rozvoja dospelých (evalvácia učebných potrieb)*. Prešov: Rokus.
- Pavlov, I., & Valášková Vincejová, E. (2024). Názory na sebaučenie človeka v optike pedagógov a andragógov. In *Zborník Edukácia 2024*, 36–48. Banská Bystrica: Belianum.
- Pavlov, I., & Szabo, S. (2024). Model for evaluating adult learning needs. In *Adult Education 2024 – Competences for Life*, 140–148. Prague, Czech Republic.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Průcha, J. (2008). Vzdělanost / národní vzdělanost: Nevyjasněný pojem pedagogické teorie. In *Pedagogika, roč. LVIII*, 275–285.
- Průcha, J. (2010). *Moderní pedagogika: Teorie a praxe*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výskum*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2020). *Moderní pedagogika* (6. vyd.). Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- RADA EÚ (2012). *Odporúčania Rady EÚ z 20.12.2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a i neformálneho učenia sa (2012/C 398/01)*.
- RADA EÚ (2018). *Odporúčania Rady EÚ z 22.5.2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2018/C 189/01)*.
- RADA EÚ (2021). *Uznesenie Rady EÚ z 26.2.2021 o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave v záujme vytvorenia európskeho vzdelávacieho priestoru (2021 – 2030). (2021/C 66/01)*.
- RADA EÚ (2022). *Odporúčania Rady EÚ z 16.6.2022 týkajúce sa individuálnych vzdelávacích účtov (2022/C 243/03)*.

- Radičová, E., Brziak, M., Kuzár, M., & Urban, K. (2025). *Metakognícia. Sprievodca*. Bratislava: NIVAM.
- Rajský, A. (2021). *Filozofia výchovy: Vybrané state*. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave. <https://doi.org/>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). Routledge.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.
- Solarczyk-Szwec, H. (2024). O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym: Przegląd konceptualizacji. *Rocznik Andragogiczny, 31*, 9–26. <https://doi.org/>
- Šucha, V. (2025). *Keď stroje začnú myslieť. Sprievodca novým svetom umelej inteligencie*. Mamaš.
- Špatenková, N., & Smékalová, L. (2015). Předpoklady úspěšného učení se v dospělosti. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 5*(2), 8–22.
- Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023). Bratislava: MŠVVaM.
- Švec, Š. (2009). *Cielový program školy*. Bratislava: ŠPÚ.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Effects of increased self-regulated learning opportunities on student teachers' metacognitive skills. *International Journal of Educational Research, 53*, 212–221. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.016>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Profesijné štandardy pedagogických a odborných zamestnancov. (n.d.). <https://www.minedu.sk/profesijne-standardy-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/>
- Umelá inteligencia vo vzdelávaní. (2025–2027). Plán zodpovedného využívania AI vo vzdelávaní na Slovensku. https://ai.iedu.sk/wp-content/uploads/2025/09/Plan_zodpovedneho_vyuzivania_AI_vo_vzdelavani_PUBLIC.pdf

4 SEBAUČENIE – PODSTATA, KONCEPTY, MODELY A SEBARIADENÉ UČENIE

Anotácia

Kapitola analyticky približuje fenomén sebaučenia človeka v biodromálnych súvislostiach, jeho vnútornú štruktúru a rozmanité prístupy k jeho poňatiu. Zameriava sa na teoretické východiská učenia sa dospelých v kontexte celoživotného vzdelávania, pričom učenie vymedzuje ako aktívny a sociálne sprostredkovaný proces. Poukazuje na význam sebaučenia a sebariadeného učenia pre osobnú autonómiu a profesijný rozvoj jednotlivca, ako aj na úlohu skúsenosti ako kľúčového zdroja učebného potenciálu dospelých. Súčasťou kapitoly je aj analýza konceptu celoživotného učenia, kľúčových kompetencií a gramotností v dokumentoch vzdelávacích politík Európskej únie, vrátane ich vývoja, aktuálnych výziev a kritického pohľadu na dominujúci neoliberalný diskurz v oblasti celoživotného vzdelávania.

Kľúčové pojmy

- ❖ sebaučenie, informálne učenie
- ❖ modely sebaučenia
- ❖ biodromálna (vývinová) psychológia
- ❖ psychické zmeny determinujúce učenie (sa)
- ❖ sebariadené, autoregulované učenie
- ❖ učebná skúsenosť
- ❖ kľúčové kompetencie pre celoživotné učenie
- ❖ životné zručnosti
- ❖ základné gramotnosti

4.1 Učenie (sa) človeka a sebariadené učenie

Učenie (sa) je aktívny proces konštruovania poznania, ktorý zahŕňa riešenie problémov, selekciu informácií a vytváranie poznatkových sietí. Učiaci sa subjekt (človek) má aktívnu úlohu, preto je dôležité vytvárať podmienky pre sebariadené učenie. Učenie je sociálne sprostredkované. Švec (in M. Krystoň, 2018) pri učení (sa) rozlišuje "**sebaučenie**" a "**tebaučenie**", pričom sebaučenie je systematické učenie sa v roli samouka (v domácich či mimodomácich podmienkach), a tebaučenie je učenie sa v sociálnej role žiaka/študenta/účastníka/učiaceho sa, teda učenie inými. Je ucelené, plynule a trvalo organizované. Sebaučenie i tebaučenie sa dotýkajú zámerného (intencionálneho) učenia (sa), avšak poznáme i učenie (sa) nezámerné (funkcionálne, náhodné). Učenie (sa) je základná kategória, ktorá zahŕňa zámerné (intencionálne) vzdelávacie aktivity formálneho aj neformálneho charakteru, ako aj nezámerné (funkcionálne) osvojovanie si vedomostí, zručností, návykov a postojov, čo sa označuje ako informálne učenie. **Vzdelávanie** je riadený proces, ktorý môže

byť extrapersonálny (riadený inými) alebo intrapersonálny (sebariadenie), čo je typické pre sebaučenie. V praxi sa tieto prístupy kombinujú. Extrapersonálne riadené vzdelávanie sa podobá formálnemu učeniu, zatiaľ čo intrapersonálne riadené sebaučenie sa podobá neformálnemu učeniu.

Ako ďalej výstižne konštatuje M. Krystoň (2018, s. 9-10), „...vzdelávanie v sebe zahŕňa učenie sa. Podľa A. Rogersa (2002) je učenie sa dokonca „esenciálnou ingredienciou“ vzdelávania, ale ako uvedený autor uvádza „múka je síce základom chleba, akokoľvek však, múka nie je vo svojej podstate chlebom“. Podobne učenie sa nie je vo svojej podstate vzdelávaním. Vzdelávacie príležitosti, ako náhodné vplyvy sú všadeprítomné, ale ku vzdelávaniu dochádza len v špecifickom čase a podmienkach. Sú obdobia, v ktorých sa nevenujeme vzdelávaniu, aj keď sa učíme, transformácia učenia (sa) na vzdelávanie však vyžaduje niečo viac.”

Platí, že rozdiel medzi vzdelávaním a učením je rôznorodý a zahŕňa rôzne aspekty vrátane biologických, psychologických a pedagogických hľadísk. **Učenie** je predovšetkým individuálny proces, v ktorom mozog reaguje na podnety z prostredia a vytvára nové neurónové spojenia, ktoré uľahčujú spracovanie a ukladanie informácií. Na druhej strane **vzdelávanie** je štruktúrovaný proces zameraný na usmerňovanie a inšpirovanie vývoja týchto neurónových spojení prostredníctvom kontroly vstupných podnetov do mozgu (Hideaki, 2003). Toto rozlíšenie sa ďalej rozvíja cez prizmu individuálnych rozdielov a pedagogickej psychológie, ktoré zdôrazňujú jedinečné spôsoby myslenia, cítenia a konania jednotlivcov vo vzdelávacom prostredí. (Bebasari & Suhaili, 2022).

Tabuľka 9 Vybrané perspektívy náhľadu na pojem učenie (sa) a vzdelávanie

Perspektívy	Učenie sa	Vzdelávanie
Biologické a neurologické	Adaptácia mozgu na podnety, vytváranie neurónových spojení, ktoré fungujú ako obvody na spracovanie informácií (Hideaki, 2003)	Pripravuje a riadi tieto podnety, aby usmerňovalo vývoja mozgu, čím v podstate formuje architektúru spracovania informácií (Hideaki, 2003)
Psychologické a individuálne	Pedagogická psychológia zdôrazňuje význam pochopenia individuálnych rozdielov v učení a vzdelávaní, ako sú biologické, kognitívne a psychologické rozdiely (Bebasari & Suhaili, 2022). Učitelia (vzdelávatelia) by mali využívať rozmanité spôsoby na zohľadnenie týchto rozdielov za účelom zlepšenia, obohatenia a individualizovania vzdelávania (Bebasari & Suhaili, 2022). Zdôrazňuje sa význam inkluzívneho vzdelávacieho prostredia uznávajúc a prispôsobujúc sa individuálnym potrebám učiacich sa a ich štýlom učenia (sa).	
Pedagogické a teoretické	Pasívnejšie získavanie vedomostí (Toye, 1971)	Širší koncept zahŕňajúci aktívny prístup učiaceho sa k jeho vlastnému rozvoju (Toye, 1971). Zameriava sa na didaktický výklad cieľov vzdelávania. (Prange, 2006)

Praxeologické a organizačné	Je spojené so získavaním špecifických zručností pre pracovné pozície (Masadeh, 2012)	Spája sa s formálnym akademickým zázemím (Masadeh, 2012)
	Obe sú rovnako potrebné na plné využitie potenciálu zamestnancov v komplexných organizačných prostrediach (Masadeh, 2012)	

Zdroj: vlastné spracovanie

Vzdelávanie a učenie sú síce odlišné, ide však o vzájomne prepojené procesy, ktoré sa navzájom dopĺňajú. Vzdelávanie poskytuje rámec a usmernenie potrebné na efektívne učenie (sa), zatiaľ čo učenie (sa) je mechanizmus, prostredníctvom ktorého si jednotlivci osvojujú a uplatňujú vedomosti.

Tento proces, proces sebaučenia, nadobúda väčší význam práve v dospelosti. Ako uvádza Maňák (2024, s. 197-198), jedným z cieľov edukačného procesu je “samostatnosť osobnosti v učení, konaní, rozhodovaní, myslení a v akejkol’vek činnosti. Formovanie tohto charakterovej črty osobnosti nadobúda v jednotlivých oblastiach aktivity rozmanité formy. V podmienkach vyučovania ide o to postupne rozvíjať žiacku samostatnosť pri osvojení a používaní vedomostí a zručností. K podstatným črtám samostatnej práce žiakov patrí určitý stupeň nezávislosti na cudzom ovplyvňovaní, schopnosť riešiť nové problémy a situácie, schopnosť používať osvojené vedomosti v nových podmienkach, schopnosť vnášať do činností nové prvky, prekonávať prekážky a problémy a pod. Samostatnú učebnú prácu žiakov možno vymedziť ako takú činnosť (aktivitu), pri ktorej žiaci získavajú vedomosti a zručnosti vlastným úsilím, predovšetkým myšlienkovým, a to relatívne nezávisle od cudzej pomoci a cudzieho vedenia.” Práve podporovanie a formovanie tejto charakterovej črty v počiatocnom (iniciačnom) vzdelávaní u žiakov prispieva k schopnosti učiť (sa) v dospelosti.

Človek nadobúda v dospelosti primárne tri sociálne roly, ktoré mu v detstve a mladosti nie sú blízke – ide o rolu profesijnú, rodičovskú a partnerskú (Temiaková et al., 2021). Teórie učenia sa dospelých pomáhajú porozumieť tomu, ako sa dospelý človek učí. Už M. S. Knowles (1984) vymedzil základné princípy učenia sa dospelých:

- motivation to learn - motivácia dospelých učiť sa vychádza zvnútra,
- experience - získané predchádzajúce skúsenosti dospelých sa v procese učenia nemajú ignorovať, pretože sú zdrojom pre učenie sa,
- orientation to learn - relevantnosť učenia k úlohám a problémom, ktorým dospelí čelia, či už v pracovnom, ale osobnom živote. Dospelí ignorujú učenie, ktoré nemá význam pre ich život,
- orientation to learn - learning by doing - dospelí uprednostňujú v procese učenia sa praktický aspekt,
- self-concept - dospelí si vyberajú, čomu sa chcú učiť, ako sa chcú učiť, a kedy sa chcú učiť. Plánujú si učebné ciele a vyhodnocujú samotný proces učenia sa. Ich rozhodnutie učiť sa je ovplyvnené mnohými faktormi, ako sú sociálne roly, vzdelávacie potreby, vek, prostredie či disponibilný čas.

V tomto kontexte je dôležité stručne zadefinovať pojmy sebaučenie a sebariadené učenie. Nejde o synonymá, pretože sa líšia v kľúčových aspektoch. Ide o dva prístupy k

procesom učenia sa, pričom rozdiel spočíva najmä v miere kontroly a aktívneho riadenia učenia zo strany učiaceho sa dospelého. **Sebaučenie** (self-learning) sa zameriava na proces, v ktorom sa jednotliviec učí samostatne, často bez formálneho vedenia zo strany učiteľa, lektora alebo inštitúcie. Ide o samostatné získavanie vedomostí a zručností, pričom zdroje takéhoto učenia sa sú širokospektrálne (knihy, internet, tutoriály, praktické skúsenosti). Naproti tomu, **sebariadené učenie** (self-regulated alebo self-directed learning) je proces, ktorý zahŕňa nielen samostatné učenie sa, ale aj aktívne riadenie a monitorovanie svojho učenia. V tomto prístupe si učiaci stanovujú ciele, plánujú svoje učenie, sledujú svoj pokrok a reflektujú to, ako zlepšiť svoje učenie na základe získanej spätnej väzby. Sebariadené učenie je teda systematickejší proces, ktorý zahŕňa rôzne fázy riadenia. Podľa Kiwelu & Ogbonna (2020, s. 51), “nejestvuje vekové alebo časové ohraničenie sebaučenia, môže prebiehať v mladosti i dospelosti, ak si je učiaci sa vedomý procesu sebaučenia.”

Tabuľka 10 Rozdiely v sebaučení a sebariadenom učení

Kritérium	Sebaučenie	Sebariadené učenie
Úroveň nezávislosti	Dospelý sa učí bez formálnej štruktúry a bez externého riadenia.	Dospelý aktívne riadi a monitoruje svoje učenie, aj keď môže využívať externé zdroje a spätnú väzbu.
Plánovanie a ciele	Môže byť neplánované alebo neorganizované; študent sa učí podľa vlastného tempa a záujmu.	Dospelý si stanovuje konkrétne ciele a aktívne plánuje, ako ich dosiahnuť.
Monitorovanie pokroku	Môže chýbať sledovanie pokroku alebo hodnotenie výsledkov.	Dospelý pravidelne monitoruje svoj pokrok, hodnotí svoje výsledky a prispôbuje učenie.
Reflexia a metakognícia	Môže chýbať aktivita spojená s reflexiou a analýzou procesov učenia.	Vysoká miera metakognície – dospelý reflektuje svoje učenie, čo mu pomáha zlepšovať sa.
Štruktúra učenia	Často neexistuje žiadna štruktúra alebo organizovaný plán.	Proces učenia je štruktúrovaný, zahŕňa fázy plánovania, monitorovania a hodnotenia.
Príklad	Ak sa dospelý rozhodne učiť sa nový jazyk prostredníctvom aplikácie alebo čítania kníh, môže si vybrať svoj vlastný čas a spôsob učenia, bez formálnych cieľov alebo hodnotenia.	Ak si dospelý stanoví cieľ naučiť sa nový jazyk do šiestich mesiacov, vytvorí plán učenia, pravidelne hodnotí svoj pokrok (napr. cez testy alebo vlastné hodnotenie), a na základe toho prispôbi svoje učenie sa.

Zdroj: vlastné spracovanie

V odbornej literatúre sa stretávame aj s pojmom autodidakticismus. **Autodidakticismus, alebo aj autodidaxia**, je typom sebaučenia. Ide o proces samostatného učenia sa, pri ktorom jednotlivci získavajú vedomosti, zručnosti alebo schopnosti bez oficiálneho vzdelávacieho systému alebo vzdelávateľov. Autodidakticismus je o úplnej nezávislosti a samostatnom

hľadání zdrojov, zatiaľ čo sebariadené učenie zahŕňa širší rámec, v rámci ktorého je obsiahnuté aj štruktúrovanie obsahu a hodnotenie s cieľom zlepšiť proces učenia a prispôbiť ho individuálnym potrebám. Autodidaktický prístup je často spojený s hlbokým záujmom alebo vášnivým zámerom naučiť sa niečo na vysokej úrovni bez formálneho vzdelávacieho systému alebo podpory. Autodidaxia sa často spolieha na rôzne dostupné zdroje, ako sú knihy, online kurzy, videá, články, alebo praktické skúsenosti. Medzi príklady autodidaktizmu môžeme zaradiť napríklad učenie sa cudzieho jazyka prostredníctvom aplikácií, čítaním cudzojazyčných kníh, či učenie sa hre na hudobnom nástroji prostredníctvom tutoriálov, videí a kníh. Autodidaktizmus je teda veľmi rozmanitý a môže sa uplatniť v mnohých oblastiach, od umeleckých disciplín (napríklad maľovanie, hudba) až po technické a odborné zručnosti (napríklad programovanie, cudzí jazyky, podnikanie).

Autodidaktizmus možno charakterizovať:

- nezávislosťou (autodidakt sa učí podľa vlastného tempa a sám rozhoduje o tom, čo a ako sa bude učiť),
- samostatnosťou (učenie sa riadi individuálnymi cieľmi, motiváciou a záujmami učiaceho sa, čo znamená, že je zodpovedný za celý proces učenia – od výberu tém po hodnotenie pokroku),
- flexibilitou (možnosť flexibilného prístupu ku vzdelávaniu, kde si môže učitelia sa zvoliť čas, miesto a formu učenia),
- využívaním rôznych zdrojov (vyhľadávanie a využívanie rôznych zdrojov informácií – knihy, online materiály, tutoriály, diskusie, praktické cvičenia, skúsenosti).

Autodidaktizmus sa stal populárnym najmä v dobe internetu, pretože je k dispozícii množstvo online zdrojov, ktoré umožňujú učiť sa rôznym znalostiam v rôznorodých oblastiach, a to bez formálneho vzdelávacieho systému.

Tabuľka 11 Výhody a nevýhody autodidaktizmu

Výhody	Nevýhody
☺ Flexibilita a kontrola nad procesom učenia: prebieha podľa osobných preferencií, takže jednotlivci si môže zvoliť a prispôbovať obsah a tempo.	☹ Chýbajúca spätná väzba: Autodidakt nemusí dostávať spätnú väzbu od odborníkov alebo vzdelávateľov, čo môže viesť k neúplným alebo nesprávnym znalostiam.
☺ Vnútoraná motivácia: je často motivované osobnými záujmami či kariérnymi potrebami, čo môže viesť k väčšej angažovanosti, ako aj vyššej motivácii.	☹ Menej štruktúrovaný prístup: náročnejšie stanovovanie cieľov, plánov a postupov učenia (sa), vyhodnocovanie pokroku, nižšia efektivita a organizácia učenia (sa).
☺ Široká dostupnosť zdrojov: množstvo bezplatných, cenovo dostupných a ľahko prístupných vzdelávacích materiálov, ktoré je možné z hľadiska obsahu voliť zamerané aj mimo oblastí tradičnej vzdelávacej ponuky.	☹ Vysoká miera sebadisciplíny a sebakontroly

Zdroj: vlastné spracovanie

4.1.1 Sebariadené učenie v dospelosti v historickom kontexte

Sebariadenie vo vzdelávaní dospelých môžeme v terminológii nájsť označované aj ako samoučenie, samoplánované učenie, samostatné vzdelávanie dospelých, samoriadené učenie a samoiniciované učenie. Stručný historický exkurz ponúka vo svojej práci napr. O. T. Ross (2002).

Sebariadené učenie rozpracovali niekoľkí autori (napr. Lucy M. Guglielmino, Stephen D. Brookfield, Ralph G. Brockett, Roger Hiemstra, Philip C. Candy, in Ross, 2002). Komplexná syntéza výučby dospelých a charakteristika princípov vzdelávania dospelých sa však pripisuje americkému andragógovi **Malcolmovi S. Knowlesovi** (1968, 1970, 1980), ktorý skoncipoval andragogiku ako umenie a vedu o učení sa dospelých (v protiklade s pedagogikou), ktorá umožňuje dospelým učiacim sa prijať dvojité zodpovednosť za svoje vzdelávanie a učenie sa. Umenie andragogiky zahŕňa sebariadenie ako jeden zo svojich kľúčových komponentov, pretože „Dospelí sa riadia sami, keď sa učia niečo sami od seba“ (Knowles, 1989, s. 91) .

Knowles (1975, s. 18) definoval samoriadený učebný proces ako taký, v ktorom „preberajú iniciatívu jednotlivci, bez pomoci druhých pri diagnostikovaní ich vzdelávacích potrieb, formulovaní učebných cieľov, identifikácii personálnych a materiálnych zdrojov na učenie, výbere a implementácii vhodných stratégií učenia a hodnotenia výsledkov učenia“. Podľa **Guglielmino** (1977) môže samoriadenie v učení nastať v širokej škále situácií, od triedy riadenej učiteľom, až po samoplánované vzdelávacie projekty. Určité vzdelávacie situácie majú tendenciu podporovať sebaučenie lepšie ako iné, no osobné charakteristiky učiaceho sa (t.j. postoje, hodnoty, presvedčenia a schopnosti) „v konečnom dôsledku určujú, či samoriadené učenie sa bude prebiehať v danej učebnej situácii. Učiaci sa orientovaný na sebariadenie si častejšie vyberá resp. ovplyvňuje vzdelávacie ciele, aktivity, zdroje, priority a úroveň energetického výdaja v porovnaní s ostatnými...“ (Guglielmino, 1977, s. 34). Autori však ďalej upozorňovali (1991), že sebariadenie je zriedka usporiadané, nepretržité alebo sekvenčné, pretože v akomkoľvek vlastnom riadení môžu nastať problémy, ako je nedostatok zdrojov alebo nedostatok času, pričom náhodný incident môže reštartovať učenie poskytnutím obnovenej motivácie alebo záujmu, a iná náhodná sila môže spôsobiť prehodnotenie alebo presmerovanie. „Vzdelávacie plány nemusia byť vždy naplánované vedome, preto nie sú vedome vykonávané. Plánovanie a reflexia procesu však výrazne zvýši hodnotu a efektívnosť akéhokoľvek samovzdelávacieho projektu“ (Guglielmino & Guglielmino, 1991, s. 10). Zmena v správaní bola kedysi najbežnejšou definíciou učenia. Učenie, ktoré nebolo pozorovateľné, bolo považované za bezvýznamné. **Brookfield** (1986, s. 19) vnímal pojem sebariadené učenie z kognitívnej aj behaviorálnej perspektívy, pričom samoriadené učenie je kognitívny proces založený na reflexii a konaní „pričom sa učíme, ako zmeniť naše perspektívy, posunúť naše paradigmy a nahradiť jeden spôsob interpretácie sveta iným“ (1986, s. 19). Podľa autora (1981) ide o proces, ktorým študenti generujú ciele, identifikujú zdroje, hodnotia svoje napredovanie a hodnotia sa. **Brookfield** (1984) pri používaní termínu sebariadené učenie zdôraznil rozdiely medzi učením (vnútorná zmena vedomia) a vzdelávaním (akt učenia), a odlíšil učenie od „vzdelávacieho prostredia alebo režimu v ktorom k takémuto učeniu dochádza“ (1988, s. 16). **Brockett a Hiemstra** (1991) prijali názor, že koncepcia sebariadenia vo vzdelávaní dospelých by nemala byť

obmedzená na pojem sebariadené učenie, preto odporučili termín samoriadené učenie vnímať len ako jednu časť širšieho konceptu. Vzhľadom na to, že sebausmerňovanie v učení možno považovať tak za vzdelávaciu stratégiu, ako aj osobnostnú charakteristiku, autori priznávajú obom pojmom vlastnú terminológiu. Samostatne riadené učenie sa týka „procesu, v ktorom učiaci sa preberá primárnu zodpovednosť za plánovanie, implementáciu a hodnotenie procesu učenia“ (Brockett & Hiemstra, 1991, s. 24). Samosmerovanie učiaceho sa „sústredí na túžbu učiaceho sa resp preferencia prevzatia zodpovednosti za učenie sa“ (Brockett & Hiemstra, 1991, s. 24). Teda sebariadenie v učení odkazuje k „obidvom vonkajším charakteristikám výučby proces a vnútorné charakteristiky učiaceho sa, kde jednotlivec preberá primárnu zodpovednosť za učenie skúsenosti“ (Brockett & Hiemstra, 1991, s. 24).

Candyho (1991) definícia sebariadenia pozostáva z týchto základných princípov:

- interakcia medzi osobou a prostredím,
- predbežné znalosti, prchavé a sociálne konštruované,
- učenie ako kvalitatívny posun v tom, ako sa javy vnímajú,
- jednotlivci zapojení do zložitých, vzájomne závislých vzťahov s ich prostredím.

Taktiež odlíšil sebariadenie ako výsledok vzdelávania od sebariadenia ako metódy vzdelávania. Výsledkom je, že sebariadenie člení na osobnú autonómiu a samosprávu, pričom osobná autonómia sa vzťahuje na osobné vlastnosti učiaceho sa, a samospráva je „ochota a schopnosť viesť vlastné vzdelávanie“ (Candy, 1991, s. 23). Ako metóda sa sebariadenie učiaceho sa vyskytuje vo formálnych vzdelávacích prostrediach, sebaučenie sa vyskytuje v neformálnych, každodenných kontextoch. Celé vzdelávacie kontinuum siaha od kontroly vzdelávateľa až po kontrolu učiaceho sa, od kontroly učiaceho sa po asistované sebavzdelávanie, a od asistovaného sebavzdelávania k sebaučeniu.

4.1.2 Kontexty a dimenzie sebaučenia

Rubenson (2008, in Kaščák, Pupala, 2011) identifikuje dve „generácie“ prístupov k celoživotnému vzdelávaniu, ktoré sa formujú na základe vzdelávacích stratégií kľúčových organizácií, ako sú UNESCO, OECD a EÚ.

- Prvá generácia (60. - 70. roky 20. storočia): Táto generácia, podporovaná OECD a vychádzajúca z kultúrnych a sociálnych cieľov UNESCO, sa zamerala na individuálny kultúrny rast. Model „opakovaného vzdelávania“ úzko spájal kultúrne ciele s inštitucionálnou podporou.
- Druhá generácia (80. roky - súčasnosť): Táto generácia, podporovaná OECD a zosúladená s jej ekonomickou a neoliberálnou politikou, je rozšírenejšia. Zarámcuje celoživotné vzdelávanie do ekonomickej produkcie v spoločnosti založenej na vedomostiach a zdôrazňuje individuálnu podnikavosť a zodpovednosť. Vzdelávacia politika EÚ prostredníctvom deklarácií, ako je Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, stelesňuje tento prístup a formuje pedagogický diskurz aj reformy vzdelávania. OECD začlenila celoživotné vzdelávanie do teórie ľudského kapitálu a EÚ ho považuje za dôležitú zložku ľudského kapitálu pre znalostnú ekonomiku.

Kľúčový rozdiel medzi týmito dvoma generáciami spočíva v terminológii: prvá používa pojem „celoživotné vzdelávanie“, zatiaľ čo druhá používa pojem „celoživotné učenie sa“.

Tento posun zdôrazňuje jednotlivcov, ich potreby a osobnú zodpovednosť za sebazdokonaľovanie. Celoživotné učenie sa, ktoré sa zameriava na individualitu, osobné potreby a slobodnú voľbu, prenáša zodpovednosť zo systému na jednotlivcov. Jednotlivci sú teraz plne zodpovední za neustálu aktualizáciu svojich zručností, aby si zabezpečili svoje miesto v spoločnosti. Vo foucaultovskom zmysle to vytvára novú formu moci a kontroly v spoločnosti. Celoživotné učenie sa síce otvára príležitosti, ale jeho silná individualizácia čoraz viac rámcuje vzdelávanie ako súkromnú záležitosť a tovar. Neúspech vo vzdelávaní, podobne ako neúspech na trhu práce, sa považuje za zodpovednosť jednotlivca. Vzdelávanie a celoživotné vzdelávanie sa stávajú podnikateľskými aktivitami, ktoré formujú regulačný rámec súčasnej spoločnosti. Cieľom je premeniť jednotlivcov z pasívnych príjemcov sociálnej podpory na sebestačné „podnikavé ja“. (Kaščák, Pupala, 2011)

Jestvuje mnoho teoretických prístupov k sebariadenému učeniu, medzi základné O. T. Ross (2002) zaraďuje humanizmus, orientáciu na osobnú zodpovednosť, behaviorizmus, nebehaviorizmus, kritické perspektívy a konštruktivizmus.

Prevládajúcou teoretickou orientáciou, ktorá je základom samoriadeného učenia, je **humanizmus** (Caffarella, 1993). Humanisti veria, že učiaci sa sú poháňaní k sebarealizácii. Sebaaktualizácia sa podľa Brocketta a Hiemstra (1991) vzťahuje na najvyššiu úroveň ľudského rastu, v ktorej človek dosahuje svoj plný potenciál. Ide však o ideál, ku ktorému sa neustále približujeme a snažíme sa o jeho naplnenie. V humanistickom prostredí je primárnou funkciou učiteľa či vzdelávateľa facilitácia, uľahčovanie procesu učenia sa s úmyslom naplnenia individuálnych vzdelávacích potrieb. Rozvoj učiacich sa a zodpovednosť sú najdôležitejšie, obsah je druhořadý. Podľa Ellisa (1982) si humanistický pohľad na život prakticky vyžaduje sebariadenie takmer na každej úrovni s cieľom pomôcť, na individuálnej aj kolektívnej úrovni, žiť šťastnejšie, sebaaktualizovanejšie a v tvorivejšej existencii. Humanizmus plne akceptuje ľudí so svojimi obmedzeniami. Vidí ich ako cieľavedomých jednotlivcov, ktorí sú dôležití sami o sebe len preto, že sú, a ktorí majú právo ďalej žiť a naplňovať sa – vo svojom súkromnom živote, aj v spoločenských a kooperatívnych vzťahoch s ostatnými.

Model orientácie na osobnú zodpovednosť je spojením humanizmu a sebariadením vo vzdelávaní dospelých. Tento model má za cieľ „rozpoznať rozdiely a podobnosti medzi sebariadeným učením ako inštruktážnou metódou a sebariadením učiaceho sa ako osobnostnej charakteristiky“ (Brockett & Hiemstra, 1991, s. 26). Pre tento model je základný pojem osobná zodpovednosť, nie je to však buď/alebo, pretože každý dospelý má rôznu stupeň ochoty prijatia zodpovednosti za svoje myslenie a konanie. Tu sú dve učebné orientácie:

- sebariadené učenie ako inštruktážna metóda - zameranie sa na vonkajšie charakteristiky učebného procesu (plánovanie, implementácia, vyhodnocovanie),
- sebariadené učenie ako osobnostná charakteristika učiaceho sa - zameraná na vnútorné charakteristiky jednotlivcov (kreativita, sebaopätovanie, životná spokojnosť).

Obe vzdelávacie orientácie môžu prebiehať kontinuálne. Sebariadenie vo vzdelávaní dospelých uznáva aj vonkajšie a vnútorné sily, ktoré keď sa spoja, poskytujú „kľúč k

pochopeniu úspechu sebariadenia v danom učebnom kontexte.“ (Brockett & Hiemstra, 1991, s. 30). Optimálne podmienky sú vtedy, keď existuje rovnováha alebo kongruencia medzi sebariadeným učením a sebariadením učiaceho sa. Problémy s učením a frustrácia vznikajú „keď je rovnováha medzi vnútornými charakteristikami učiaceho sa, no nie je súlad s vonkajšími charakteristikami učebného procesu“ (Brockett & Hiemstra, 1991, s. 30).

Behaviorizmus je založený na predpoklade, že k učeniu dochádza prostredníctvom posilnenia požadovaných reakcií, a teda človek je formovaný vplyvmi prostredia. **Neobehaviorálny** prístup má za cieľ internalizáciu (zvútornenie) a posilnenie tak, aby učenie bolo odmenené samo osebe (Kramlinger & Huberty, 1990). "Kde sa klasický behaviorizmus zaoberá len prostredím ako determinantom správania, neobehaviorizmus zdôrazňuje interakciu jednotlivca a prostredia“ (Brockett & Hiemstra, 1991, s. 128). Piskurich (1993) definoval sebariadené učenie ako tréningový dizajn, ktorý, najmä ak ide o hrad skills, vyžaduje štruktúrovanejší a menej zameraný prístup, ak sa má vyhovieť potrebám organizácie. Inak povedané, od učiacich sa očakáva, že sa naučia to, čo potrebujú, skôr, ako sa budú môcť rozhodnúť učiť sa. Medzi autorov **kritických perspektív** sebariadeného učenia patria napríklad Freire, Mezirow, Brookfield. Freireho (1970) kritická perspektíva sa nazýva svedomitosť, je charakteristická pre dospelosť a je procesom, v ktorom si dospelí uvedomujú sociokultúrnu realitu, ktorá formuje ich životy, a tiež ich schopnosti transformovať túto realitu. Existujú rôzne úrovne svedomia, konečným cieľom svedomitosti je čin, ktorému predchádza uvažovanie, akcia a reflexia - ľudská schopnosť sebaregulácie, seba pochopenia a transcendencie. Freire sa zameriava na pozdvihnutie utláčaných, jeho pohľad je viac partnerský ako facilitujúci alebo vzdelávajúci. Rieši otázky, ktoré znevýhodňujú osoby, a jeho pohľad je založený na dôvere, podpore, otvorenosti. Povzbudzuje k lepšiemu chápaniu náboženských, sociálnych, politických a ekonomických problémov pretože verí, že to mnohých motivuje ku kolektívnemu konaniu v záujme celej spoločnosti. Podľa Mezirowa (1991) je perspektívna transformácia procesom kritického uvedomovania, ako vnímame, chápeme a cítime o našom svete, pričom preformulovanie týchto predpokladov umožňuje inkluzívnejšie, nediskriminujúcejšie, priepustnejšie a integrujúcejšie perspektívy a činy. Premeny perspektív sú spúšťané tzv. Dezorientujúcimi dilemami, a práve tieto hýbu jednotlivcami smerom k novým predpokladom, vnímaniu sveta a k novým názorom. Mezirow (1985) považuje *byť kriticky si vedomý* za základný kľúč k sebariadaniu, a sebariadanie je podľa neho základom pre teóriu vzdelávania dospelých a spôsob učenia charakteristický pre dospelosť. Brookfieldova (1991) perspektíva sebariadania je postavená na kritických incidentoch - kontextovo špecifických aspektoch skúseností človeka. Ich preskúmanie zahŕňa identifikáciu predpokladov, analýzu ich presnosti a rekonštrukciu. Predpoklady sú zabudnuté myšlienky, presvedčenia zdravého rozumu a pravidiel, ktoré formujú naše myšlienky a činy. Sú interpretačným lepidlom, ktoré spája rôzne schémy zahŕňajúce naše štruktúry porozumenia, myslíme a konáme na základe schém odvodených zo skúseností. Účelom skúmania týchto kritických incidentov je poskytnúť katalyzátor pre rekonštrukciu nepresných predpokladov, ktoré máme, a ktoré zakrývajú realitu. Kritické myslenie je zmysluplnou súčasťou sebariadeného učenia, pretože zahŕňa analýzu a posúdenie problému alebo situácie. Podľa Brockett a Hiemstra (1991), tým, že je človek kritický, prejavuje neochotu prijať „to, čo je“ ako nevyhnutné. Je teda schopný prevziať osobnú zodpovednosť za svoje presvedčenie alebo činy, namiesto toho, aby túto zodpovednosť prepustil mimo seba.

Podľa **konštruktivistickej** paradigmy je učenie sa aktívny proces budovania významu a transformácie chápania, pretože žiadni dvaja ľudia nemajú rovnaké skúsenosti, každý z nich vytvára svoje vlastné chápanie reality. Základný záujem konštruktivizmu spočíva v tom, „ako ľudia rozumejú (veciam) vzhľadom k svojej rozmanitosti a neustále sa meniacej štruktúre skúsenosti“ (Candy, 1991, s. 255). Pre sebariadené učenie majú najväčší význam tri domény:

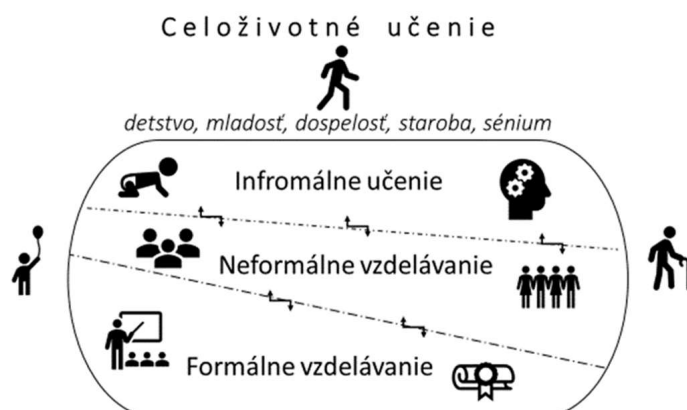
- ľudská osobnosť,
- povaha vedomostí,
- zmysel učenia sa.

Konštruktivisti tvrdia, že ľudia narodením začínajú svoju prieskumnú cestu. Nie sú viazaní podmienením, ale odlišujú sa svojimi rozhodnutiami v konaní. Vedomosti sa nedajú naučiť, učiaci sa sa vytvára. Pohľad na svet a vnútorný systém každého človeka je úplne jedinečný, pričom človek neustále hľadá poznatky, ktoré podporujú alebo oponujú jeho vlastnému svetonázoru. Konštruktivizmus sa zaoberá tým, ako učiaci sa konštruujú udalosti a myšlienky a ako vytvárajú štruktúry významu. Konštruovanie sa vzťahuje na interpretáciu udalostí, konštrukcia sa vzťahuje na zostavenie významu učiacim sa. Konštruktivizmus zahŕňa prijatie iného pohľadu na to, ako ľudia vnímajú svoj svet. Je významný pre pochopenie učenia sa, „je dôležitým východiskovým bodom pri zvažovaní povahy sebariadeného učenia sa“ (Candy, 1991, s. 257).

4.2 Sebaučenie – rôznorodosť konceptov

Pedagogická i andragogická veda cieľavedome a zámerne intervenuje do procesov podpory rozvoja človeka. Podstatou edukačných vied je zámerne ovplyvňovať procesy učenia najmä tam, kde môže uplatniť svoje nástroje intervencie (výchovu, vzdelávanie a poradenstvo). V úvahách o sebaučení je nevyhnutné vnímať viacero kontextov, v ktorých vzniká, prejavuje sa a dosahuje určité výsledky. Máme na mysli antropologické, bio-fyzické, psycho-sociálne, socio-ekonomické, politické, ale napr. aj zdravotné, environmentálne, kultúrne a ďalšie). Pre nás je **klúčový edukačný kontext – teda priestor, v ktorom andragogická veda sebaučenie človeka skúma, vysvetľuje ho a má ambíciu intervenovať** sebe vlastnými nástrojmi v podpore učenia v praxi. Edukačný kontext sebaučenia (informálneho učenia sa) predstavujú jeho najbližšie dimenzie, ktorými sú formálne a neformálne vzdelávanie. Kontinuitu i komplementaritu všetkých procesov (foriem) založených na učení človeka vyjadruje Obrázok 2. Človek je účastný svojim učením všetkých foriem v rôznych podobách, životných etapách, intenzite individuálneho zapojenia, sprievodných sociálnych aktivít, dosahovaných výsledkoch **a uspokojenia z úspechov v živote a práci**, ktoré ho sprevádzajú po celý život.

Obrázok 2 Formy vzdelávania a sebaučenia človeka v biodromálnom kontexte



Zdroj: autor

Inšpirovaní vedeckými prístupmi (Kulič 1992, Průcha 1997, Švec 2002, Průcha 2020) klasifikujeme druhy učenia v gradácii potenciálu docility (učenívosti učiaceho sa subjektu). Kritériom je miera intencionality – zámernosti (na stupnici 0 – 2) v závislosti od uplatnenia autoregulácie v učení z aspektu učiaceho sa.

➤ **Nultý stupeň (neriadené sebaučenie)** – podstatou sú intuitívne, nezámerné (funkcionálne), náhodné (incidentné), spontánne, mimovoľné, neuvedomované, skryté (tacitné) procesy učenia, pri ktorých si jednotlivec v každodennej činnosti a aktivite osvojuje určité poznatky, zručnosti i postoje, aj keď to neplánoval (môžu byť aj nežiaduce). Napr. pri čítaní tlače, sledovaní sociálnych sietí, médií alebo v komunikácií s inými osobami, pri riešení pracovných úloh, životných a problémových situácií. Tento stupeň učenia môže prebiehať individuálne alebo v sociálnych kontaktoch (skupinách). Rozdiel medzi nultým a prvým/druhým stupňom je v miere (ne)uvedomenia si komponentov procesov učenia (tzn. jeho cieľov, postupov, očakávaných výsledkov a podmienok).¹

Učebné aktivity definované ako neriadené učenie nultého stupňa (hlavným účelom nie je učenie) však môžu viesť k uvedomeniu si potreby zapojiť vyšší – prvý alebo druhý stupeň riadeného učenia. Rovnako môže byť náhodné (neriadené) učenie vedľajším produktom zvonku riadeného alebo sebariadeného učenia.

➤ **Prvý stupeň (zvonku riadené sebaučenie)** – podstatou je intencionálne učenie (intentional learning), ktoré je uvedomované, usmerňované, regulované, zámerne organizované a iniciované zvonku učiaceho sa subjektu (napr. učiteľom, lektorom a pod. v špecifických podmienkach a prostredí napr. rodiny, školy, mimoškolských zariadení a pod.) k určitému cieľu prostredníctvom podnetov, úloh, organizáciou podmienok učenia, jeho priebehu a výsledkov. Býva označované aj ako formálne a jeho organizačné podoby môžu byť:

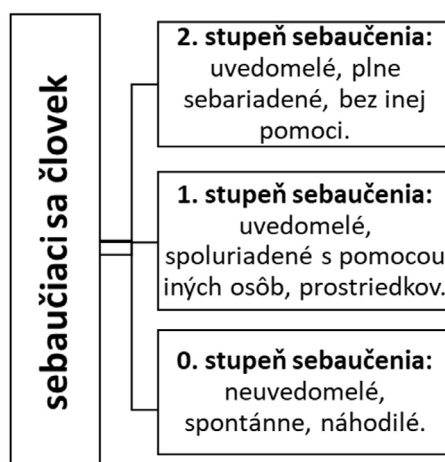
- prezenčná / kontaktná,
- kombinovaná,
- dištančná (viac o karegorizácii).

¹ Je otázne, či má byť náhodné učenie predmetom vedeckého záujmu a intervencií andragogiky, keďže samo neposkytuje priestor pre riadené intencionálne pôsobenie a principiálne trvá na spontánnosti, bez možnosti usmerňovať, uvedomele riadiť procesy učenia. Určite existuje, ale je zrejme tak jedinečné a závislé na individuálnom uchopení človeka, že je ukryté pred vedeckým bádáním, ktoré zatiaľ nemá nástroje, ktorými by ho skúmalo.

Uvedené formy kombinujú prvky zvonku riadeného a sebariadeného učenia (od kontaktnej po dištančnú, ktorá vyžaduje viac sebariadenia v učení než prezenčná). Riadenie učenia zvonku môže aktivitu učiaceho sa subjektu podnecovať (pozitívne stimulovať k aktívnemu sebariadeniu v učení), spôsobiť stagnáciu (nerozvíjať potenciál na sebariadenie v učení) alebo vyvolávať regres (stratu nadobudnutých sebariadiacich spôsobilostí a závislosť na vyučujúcom, podpore učenia zvonku). Iste však aj učebné situácie zvonku riadeného učenia v sebe obsahujú prvky učenia nultého stupňa, ktoré podvedome učiaci sa prežíva a obohacujú jeho zvonku riadené učenie (napr. prvky sociálneho učenia v skupine učiacich sa, prvky učenia sa efektívnym formám komunikácie, adaptácie na organizáciu učebného procesu, napodobňovania očakávaných školských, učebných rituálov alebo napodobňovania vzorcov správania a konania učiteľa, lektora vo vzdelávaní).

- **Druhý stupeň (sebariadené učenie)** – podstatou je zámerné (intencionálne), uvedomené a samostatné učenie, pri ktorom si jednotlivec jasne uvedomuje a riadi svoju učebnú aktivitu (autoreguláciou), ktorá je zameraná na osvojenie určitých poznatkov, zručností a postojov alebo uspokojenie učebných potrieb vznikajúcich v práci, osobnom či občianskom živote.

Obrázok 3 Druhy sebaučenia v závislosti od uplatnenia miery jeho „regulácie“ učiacim sa



Zdroj: autor

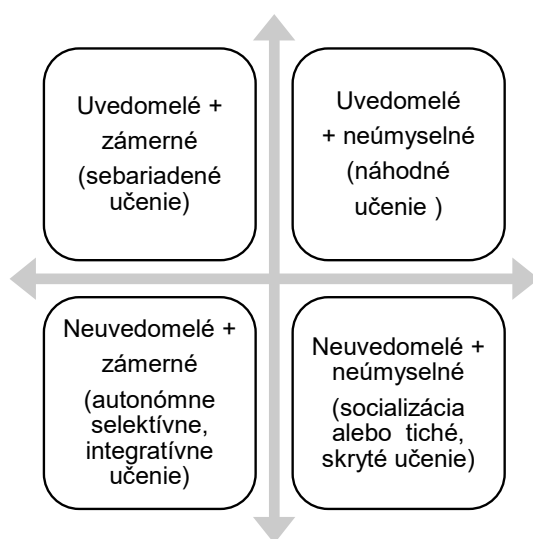
V živote sa môžeme stretnúť aj s dospelými, ktorí svoj potenciál na učenie smerujú k nežiaducim obsahom vyvolávajúcim napr. rôzne formy závislosti alebo asociálneho správania. V sebariadenom učení hrá dôležitú úlohu aj účel a hodnota naučeného, lebo nie všetko osvojené poznanie výhradne pozitívne obohacuje človeka. Schopnosť rozlíšiť a rozhodnúť, čo je potrebné, správne, žiadúce od nepotrebného, nesprávneho (nehodnotného), či nežiadúceho, je pri sebariadenom učení kľúčová. Najmä preto, lebo tu už chýba najvyšší arbiter – učiteľ, lektor, ktorý by nás usmernil. Nultý stupeň sebaučenia je prítomný po celý život v rôznych prostrediach podmienkach sprevádzajúci vyššie druhy učenia sa človeka.

Koncept celoživotného učenia sa opiera o triádu formálneho vzdelávania, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia (EÚ 2012). Európska únia celoživotné učenie a jeho podoby chápe ako ústredný projekt integrácie európskeho vzdelávacieho priestoru,

v ktorom sú programovými dokumentami Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (2000), Odporúčania o kľúčových kompetenciách pre celoživotné učenie (2018), Európsky vzdelávací priestor (2021), ale aj Odporúčania týkajúce sa individuálnych vzdelávacích účtov (2022). Z ich podnetu vznikajú teoretické koncepty, aplikačné modely, politické odporúčania aj interpretačné rámce diskurzu o druhoch celoživotného vzdelávania a jeho podpore. Formálne, neformálne vzdelávanie a informálne učenie, má byť vo výsledku programovo kvalifikačne rovnocenné a preto sa vytvárajú mechanizmy certifikácie, validizácie informálneho učenia (formalizácia informálneho učenia a nonformalizácie formálneho vzdelávania). Informálne učenie sa chápe ako výsledok každodenných aktivít spojených s prácou, rodinným životom alebo trávením voľného času a nie je organizované ani štruktúrované podľa cieľov, času ani podpory vzdelávania, informálne učenie sa nemusí byť z pohľadu vzdelávajúceho sa iba zámerné. Toto poňatie je často vedecky diskutovanou témou, lebo jeho konceptualizácia vychádza z mnohých teoretických východísk a napriek značnému výskumnému úsiliu je stále nepresvedčivo ukotvená a interpretovaná.

Úsilie o konceptualizáciu informálneho učenia (Livinstone, D.W. 2002, Schugurensky, D. 2000, Bennett, E. E. 2012) prinieslo niektoré nové pohľady a úvahy, ale stále dostatočne hlboko neobjasnilo tento mnohoraký a komplexný jav. Solarczyk- Szwec (2024) informálne učenie charakterizuje ako kultúrne premenlivý jav, závislý na spoločensko-politickom kontexte, úzko súvisiaci s každodenným životom, rôznorodosťou učebných kontextov, vyskytujúci sa nevedome, podvedome a vedome, je pluralitný a nejasný, spôsobuje definičné ťažkosti i s vlastnou konceptualizáciou. Schugurensky, D. (2000) s využitím dvoch kategórií – zámernosti a uvedomelosti prezentuje tri typy informálneho učenia: sebariadené, náhodné učenie a socializáciu. Sebariadené je zámerné a uvedomelé, náhodné je neúmyselné, ale uvedomelé a socializáciou (tiež tiché učenie) chápe internalizácia hodnôt, postojov, správania v každodennom živote, ktorá je nielen neúmyselná, ale aj neuvedomovaná. Bennett, E. (2012) rekonceptualizovala jeho model na štvordimenzionálnu maticu (Obrázok 4) a pridala v nej štvrtú dimenziu – integratívneho učenia. Poľský autor K. Pierscieniak (2023) túto novoutvorenú dimenziu nazýva autonómne selektívnym učením.

Obrázok 4 Rekonceptualizovaný Schugurenského model



Zdroj: autor

Vedecká a odborná literatúra o problematike učenia (sa) nám ponúka aj ďalšie prístupy, modely, ktoré môžu byť inšpiratívne pre andragogickú prax. Mužik (2011) upozorňuje v **súvislosti** so **stratégiami učenia** na podnety teórie manažmentu, ktorá zdôrazňuje význam učenia v **širšom** zmyslu. Zámerné učenie je pri výučbe prepájané s učením založeným na experimente, objavovaní, skúsenosti a znovu vytváraní reality. Ide napr. o koncept, ktorý popularizovali John Seymour a Joseph O'Connor v rámci neurolingvistického programovania. Dovolili sme si ho upraviť pre náš koncept pretože obsahuje komponenty nášho nižšie popísaného prístupu. Model popisuje psychologické stavy, ktorými prechádzame pri osvojovaní si novej zručnosti:

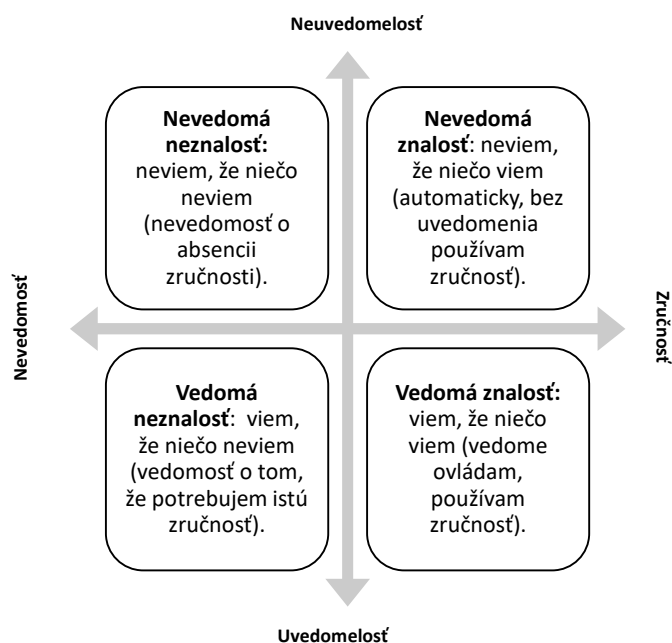
1. Nevedomá neznalosť (Unconscious Incompetence): neviem, že niečo neviem. Chýba mi vedomosť o danej zručnosti a zároveň si neuvedomujem jej dôležitosť alebo deficit vo vlastných schopnostiach.

2. Vedomá neznalosť (Conscious Incompetence): viem, že niečo neviem. Uvedomujem si, že mi chýba určitá vedomosť alebo zručnosť. Prichádzam k poznaniu vlastnej potreby, deficitu zručnosti.

3. Vedomá znalosť (Conscious Competence): viem, že niečo viem (uvedomujem si to viem). Viem, ako určitú zručnosť robiť, ale vyžaduje to veľké sústredenie a vedomé úsilie. Osvojená zručnosť ešte nie je zautomatizovaná, učenie sprevádza chybovosť.

4. Nevedomá znalosť (Unconscious Competence): neviem, že niečo viem (neuvedomujem si čo viem, ale aplikujem, využívam to). Zručnosť je už naučená a stáva sa automatickou. Vykonávam ju bez toho, aby som nad ňou musel vedome premýšľať (napr. šoférovanie auta po rokoch praxe).

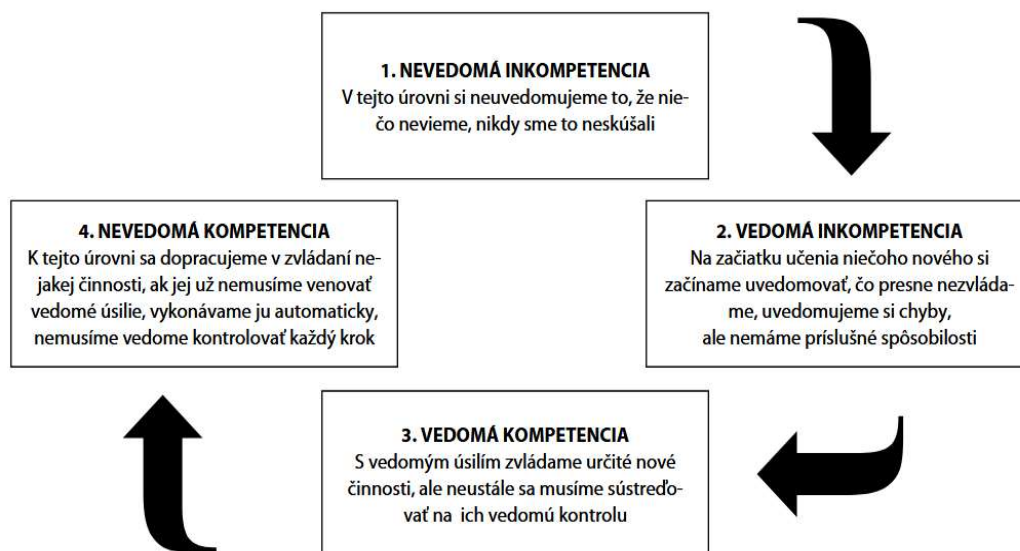
Obrázok 5 XZ Model



Zdroj: autor

Ondrušek, Labáth (2007, s. 23) upozorňujú na staršiu koncepciu štvorstupňového učenia Fredericka M. Alexandra (1955), podľa ktorej sa učíme postupom od nevedomej inkompetencie, cez uvedomovanie si tejto inkompetencie, k vedomej kompetencii až po najvyššie štádium – nevedomú kompetenciu. Austráľčan F. M. Alexander (The Use of the Self, 1955) formuloval princípy učenia prostredníctvom vedomej kontroly mysle a tela. Podľa neho sa učenie uskutočňuje v štyroch úrovniach (Obrázok 6). Proces učenia by mal rešpektovať túto sekvenciu v prvej fáze klásť dôraz na pochopenie toho, v čom sa chceme zlepšiť. Určiť a pomenovať, ako by sme mali vykonávať nejaké činnosti, pomenovať znalosti, ktorých absenciu sme si v minulosti ani neuvedomovali (napr. schopnosť šoférovať v podmienkach klzkého terénu). V ďalšej fáze skúšame po novom vykonávať spôsobilosti s tým, že celý čas získavame spätnú väzbu a vedome kontrolujeme, čo robíme. (Např. slovami komentujeme, čo robíme s riadiacou pákou, brzdovým a plynovým pedálom.) V poslednej fáze začíname nové spôsobilosti uplatňovať automaticky a nemusíme sa vedome sústreďovať na to, čo robíme. (napr. sme schopní počúvať hudbu, aj počas balansovania na ľadovom povrchu vozovky.

Obrázok 6 Model štvorstupňového učenia F. M. Alexander (The Use of the Self, 1955)



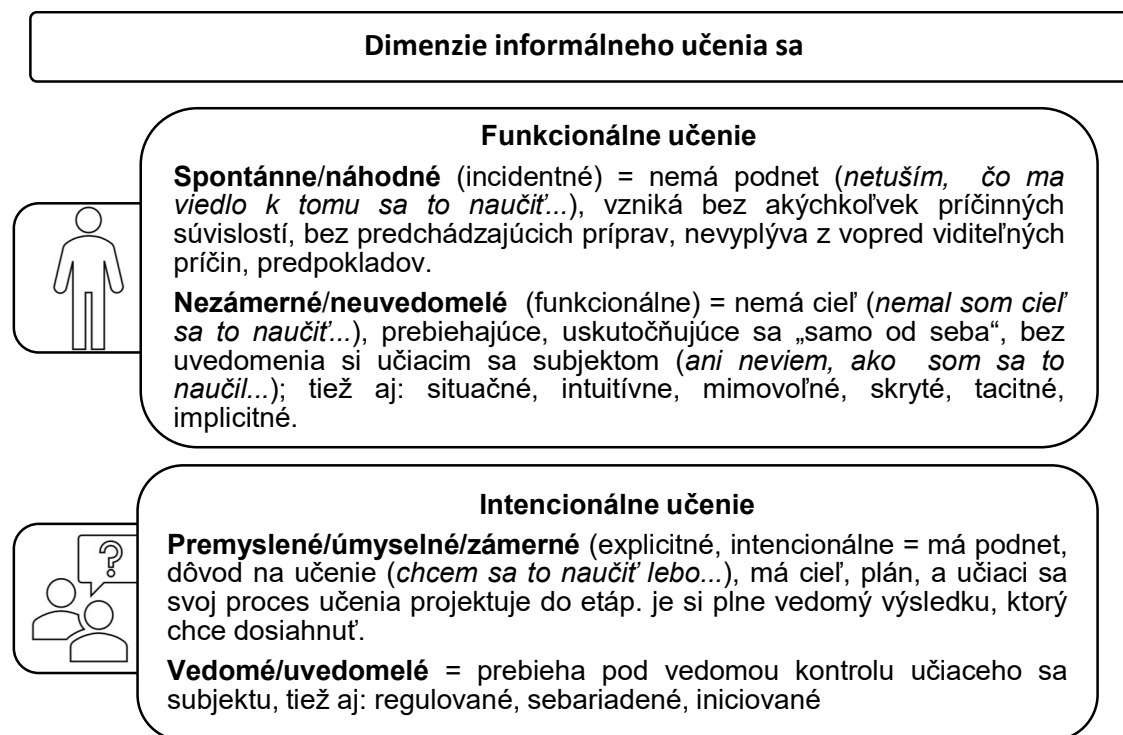
Zdroj: Ondrušek, Labáth (2007, s. 23)

Sebaučenie človeka je fenomén, ktorým sa zaoberá pedagogika i andragogika, ale aj psychológia a iné vedy. Mimoriadne očakávania spoločnosti sa spájajú s vybavenosťou človeka (kompetencia naučiť sa učiť) na celoživotné učenie sa (aj na sebaučenie), ktorá môže významne ovplyvniť jeho uplatniteľnosť v živote a práci, ale aj celkovú kvalitu života. Napriek deklarovanému i skutočnému významu sebaučenia nedisponujú edukačné vedy takou šírkou a hĺbkou vedeckého poznania (aj interdisciplinárneho charakteru), ktoré by nám umožnilo komplexne rozumieť procesom sebaučenia, jeho postupného utvárania, determinujúcim faktorom, pozitívnym i negatívnym sprievodným prejavom, výsledkom i dopadom na život a prácu človeka.

Sebaučenie človeka je jeho životnou funkciou, ktorá je historicky podmienená, sociálne i individuálne ukotvená. Sebaučenie je pre človeka imanentná formatívna a kreatívna aktivita, ktorá je súčasťou jeho evolúcie a prejavom ľudskej docility. Sebaučenie je potenciál (utvorený zo súboru dispozícií), ktorý sa môže rozvinúť u každého človeka, ale aj nemusí a to vtedy, ak existujú určité kognitívne, sociálne alebo pedagogické, andragogické bariéry. Teda nemôžeme počítať automaticky s tým, že každý dospelý má na potrebnej úrovni osvojenú spôsobilosť sebariadenia v učení (docilitu). Andragogicky je možné usmerňovať zvonku procesy sebaučenia dospelých, keď je dospelý otvorený pomoci (vonkajšiemu riadeniu učenia). Incidentné a intencionálne učenie obsahuje prvky regulácie, ktoré si však dospelý nemusí uvedomovať, nemusia prebiehať pod jeho vedomou kontrolou. Až keď dospelý nadobudne základy sebariadenia prejavov správania a konania a naučí sa ich uplatňovať aj v doméne vlastnej docility – vlastného učenia sa, hovoríme o sebariadenom učení (sebaučení). S psychickým dozrievaním človeka dozrieva aj jeho sebariadenie, čím je človek sebariadenejší tým je zrelší

Sebaučenie je pojem, ktorý nemá jednotné vymedzenie. Ide o viacvýznamový koncept, ku ktorému nie je možné pristupovať z jediného aspektu a preto nemá ani jediné a jednotne akceptovanú definíciu. V našom poňatí ho vymedzujeme široko ako aktivitu, pri ktorej človek prevzal iniciatívu a zodpovednosť za svoje vlastné učenie a môže prebiehať vo formálnom a neformálnom vzdelávaní, a je spolu s incidentným (náhodným) a tacitným (tichým) učením zaradované k informálnemu učeniu sa (neorganizované, nesystematické a inštitucionálne nekoordinované). Na rozdiel od incidentného a tacitného učenia, ktoré sú nezámerné (tacitné učenie aj neuvedomované), je sebaučenie zámerné, uvedomované a prístupné empirickému výskumu. Charakteristickými znakmi sebaučiacoho sa človeka, sú jeho autonómia (rozhodujem sa slobodne, sám), zodpovednosť (uvedomujem si vlastnú hodnotu a vlastné ciele), sebariadenie (preberám riadenie učenia od iných subjektov do vlastných rúk), aktivita (uvedomele sa učím) a vnútorná motivácia (aké stimuly vyvolávajú môj záujem o učenie). Na Obrázku 7 sú načrtnuté principiálne rozdiely medzi funkcionálnym a intencionálnym učením v dimenzii informálneho učenia sa, kde je kritériom odlíšenia miera autoregulácie v učení.

Obrázok 7 Dimenzie informálneho učenia sa



Zdroj: autor

Na Obrázku 7 sme načrtli dve dimenzie informálneho učenia sa človeka, ktoré sú komplementárne a z andragogického aspektu môžu byť prístupné intervencii. Andragogická intervencia je plánovitý, systematický algoritmus zámkov a zásahov vedúcich k uspokojeniu učebných potrieb dospelého klienta. Je cieľným odborným postupom (metódou, súborom metód a foriem alebo stratégií) aplikovaným v pôsobení na procesy učenia sa dospelých. Je zásahom zvonku do vnútorných procesov riadenia (sebariadenia) učenia sa dospelého človeka („teba manažovania“ alebo „seba manažovania“ procesov učenia sa). V tomto zmysle je zásah preorganizovaním vnútorných štruktúr jednotlivca, skupiny alebo organizácie, ktorý optimalizuje procesy učenia sa. Andragogické intervencie sú charakteristické trvaním (krátkodobé, dlhodobé), počtom zúčastnených osôb (individuálne, skupinové, organizačné), úrovňou (základná, rozšírená a špecializovaná) a metódami od intenzívneho zvonku riadeného procesu vyučovania, po riadené sebaučenie (Pavlov, Vaněk 2021, s. 43).

V oboch prípadoch (funkcionálneho i intencionálneho učenia) sa človek učí mimo tradičného školského rámca (čiastočne alebo úplne), je poháňaný vnútornou motiváciou, záujmom alebo potrebou (napr. potreba v práci). Môžu sa prelínať — sebaučenie môže byť súčasne informálne (keď človek sám, spontánne, bez dokumentácie) alebo aj neformálne (keď má istú štruktúru, napr. kurz, ale mimo školy). V Tabuľke 12 uvádzame niektoré ďalšie dôležité kritériá a komponenty situácie „sebaučenia človeka“.

Tabuľka 12 Charakteristiky funkcionálneho a intencionálneho učenia (sa)

Kritérium	Funkcionálne / implicitné učenie tiež tacitné učenie (z lat. <i>tacitus</i> – tichý, mlčanlivý)	Intencionálne / explicitné učenie
Impulz, podnet pre učenie	Spontánne / náhodné (incidentné) = nemá podnet (<i>netuším, čo ma viedlo k tomu sa to naučiť...</i>), vzniká bez akýchkoľvek príčinných súvislostí, bez predchádzajúcich príprav, nevyplyva z vopred viditeľných príčin, predpokladov.	Premyslené / úmyselné / zámerné (explicitné, intencionálne = má podnet, dôvod na učenie (<i>chcem sa to naučiť lebo...</i>), má cieľ, plán, a učiaci sa svoj proces učenia projektuje do etáp. je si plne vedomý výsledku, ktorý chce dosiahnuť.
Uvedomenie si cieľa, predstava očakávaného výsledku	Nezámerné / neuvedomelé (funkcionálne) = nemá cieľ (<i>nemal som cieľ sa to naučiť...</i>), prebiehajúce, uskutočňujúce sa „samo od seba“, bez uvedomenia si učiacim sa subjektom (<i>ani neviem, ako som sa to naučil...</i>); tiež aj: situačné, intuitívne, mimovoľné, skryté, tacitné, implicitné.	Vedomé / uvedomelé = prebieha pod vedomou kontrolu učiaceho sa subjektu, tiež aj: regulované, sebariadené, iniciované Zámerné / intencionálne = má cieľ, učiaci sa, je si plne vedomý výsledku, ktorý chce dosiahnuť
Motivácia / využitelnosť	Motivácia prirodzená. Je menej náročná, menej stresujúca, často prebieha bez tlaku. Je to dobrý spôsob neustáleho rozvoja, dopĺňania vedomostí, učenia sa „na skúšku“, adaptácie.	Najmä tam, kde existuje motivácia predstava, čo chceš dosiahnuť, máš disciplínu, vieš si nájsť zdroje a plánovať. Hodí sa, keď chceš získať konkrétne znalosti či zručnosti,
Štruktúra procesov sebaučenia	Neštruktúrované, bez pevných plánov, postupov, metód sebaučenia. Výsledky sú menej zrejmé lebo človek nevníma, že sa učí alebo ako a čo presne sa naučil.	Viac či menej štruktúrované, podľa toho, ako si človek sebaučenie organizuje (plán, rozvrh, etapy, metódy, zdroje učenia sa). Človek sa vedome učí, má predstavu, čo chce dosiahnuť, sleduje pokrok v sebaučení.
Externá podpora procesov sebaučenia	Úplne absentuje, človek je odkázaný len na seba. Učenie sa deje bez toho, aby niekto iný zámerne učenie usmerňoval, vysvetľoval, poskytoval inštrukcie.	Nie je nutná, ale môže byť čiastočne prítomná, viazané napr. na online platformy, učiace sa komunity, samostatne organizované učebné zdroje.
Certifikácia výsledkov sebaučenia	Nie je možná ani potrebná, sebaučenie prebieha nevedome bez explicitného poučenia o výsledkoch. Učíme sa opakovaním, skúsenosťami, pozorovaním a sociálnou interakciou a naučené vedomosti alebo zručnosti nie je ľahké popísať a vysvetliť slovami.	Väčšinou nevedie k formálnemu osvedčeniu (certifikátu) aj keď sebaučenie je motivované osobným rozvojom, prácou, záujmami, ale bez potreby certifikácie výsledkov sebaučenia externou autoritou.

Zdroj: autor

Z uvedeného prehľadu je zrejmé, že existuje moment, v ktorom sa implicitné učenie stáva explicitným. Súvisí s javom, ktorý označujeme aj ako vedomé a aktívne riadenie a zapojenie mechanizmov explicitného učenia (sebaregulácia, resp. riadená kontrola). Predchádza mu rozhodnutie o uplatnení týchto mechanizmov, ktoré má svoje psychologické pozadie. Pre procesy učenia sa je charakteristické, že sú nielen kognitívnymi, ale aj rozhodovacími procesmi (voľba cieľov, stratégií, motivácie), lebo učiť sa znamená prijať rozhodnutie o tom, ako sa budem učiť. Reťazec vedomých (metakognitívnych), z časti intuitívnych (spoliehajúcich sa na vlastný odhad) rozhodnutí o tom, čo, ako a prečo sa človek učí, je založený na viacerých teoretických prístupoch, ktoré sebariadené učenie (sebareguláciu v učení) označujú ako psychologicky determinovaný rozhodovací proces (bližšie: Bavoľár, Lovaš, Ďurišová 2021, Čopková, Kováčová Holevová, 2021).

Je otázne či diskusia o prirodzenom, spontánnom, tacitnom, náhodnom učení patrí na pôdu andragogiky, ktorá chápe jeho existenciu ako významný prínos k rozvoju docility, ale bez priamych možností uplatniť andragogické nástroje na podporu učenia. **Andragogika môže pomáhať tam, kde si dospelý uvedomuje svoje procesy učenia má určitý stupeň vnútornej motivácie stanoviť si nové ciele, dosahovať ich primeranou učebnou aktivitou, pripravenosť spolupracovať s externým prostredím a tak meniť a zlepšovať svoju docilitu.** Diskusia o informálnom učení v jeho tacitnej podobe je aktuálne pre andragogiku neperspektívna lebo ho nemôže ovplyvňovať, čo je základný prostriedok vedy o učení (sa) dospelých. Rozvoj iných vied o učení neurovied, psychológie možno prinesie nové výskumné zistenia, ktoré nám odhalia nepoznané možnosti týchto doposiaľ skrytých, zložitých a komplexných procesov.

Napriek tomu je potrebné, aby andragogika nestratila so zreteľa aj tento spôsob, ktorým sa dospelí učia, lebo ak má komplexne pochopiť jedinečnú osobnosť učiaceho sa dospelého človeka nemôže ignorovať jeho tacitné učenie. Avšak toto môže byť pre ňu len zdrojom dopĺňujúcich poznatkov o vnútornom svete učiaceho sa dospelého

To, na čo sa má andragogika pri podpore sebaučenia dospelých sústrediť je :

- ❖ skúmanie toho, ako sa v nedospelosti utvárali spôsobilosti pre sebaučenie a aké sú vhodné stratégie na ich rozvoj,
- ❖ diagnostika úrovne docility na prahu dospelosti,
- ❖ nástroje podpory intervencie,
- ❖ evalvácia spôsobilostí,
- ❖ **stratégie sebaučenia v dospelosti vrátane tvorby podporných programov, dokumentov, kurzov**

Intervencia do procesov funkcionálneho učenia je pre andragogiku neperspektívna, lebo je pre ňu málo dostupné a uzamknuté, nevedomované a ukryté. Až pri intencionálnom učení si dospelý uvedomuje jeho prítomnosť lebo spravidla vyžaduje aktívnu účasť a istú mieru sebaregulácie. Tu andragogika využíva svoje osvedčené nástroje vzdelávanie, výcvik, tréning, mentoring, tútoring, koučing, ale aj poradenstvo pri výbere, voľbe poskytovateľa formálnych, neformálnych vzdelávacích aktivít alebo problémoch v učení. Průcha (2014, s. 71–76) uvádza, že v psychológii učenia sa postupne formujú nové koncepcie, ktoré

umožňujú objasniť určité stránky procesov informálneho učenia. Ide najmä o kvalitatívne metódy napr. rozhovorov so subjektami učenia, kde sa kladú otázky o tom, čo sa dospelí učia, ako sa učenie realizuje, ktoré faktory učenie ovplyvňujú? Ťažkosti tohto typu výskumu spočívajú v tom, že informálne učenie je viditeľné, zúčastnené subjekty ho nepovažujú za učenie, výsledná vedomosť je chápaná ako súčasť celkovej schopnosti subjektu, než niečo naučené, dopytované subjekty často nevedia vysvetliť povahu a zložitost' získaných skúseností. Ku skúmaniu týchto javov odporúča uplatniť fenomenologický prístup psychológie učenia. Prevláda presvedčenie, že je takto možné lepšie objasňovať subjektívne, skryté stránky procesov ľudského učenia a rozumieť jeho priebehu. Sebaučenie zostáva doposiaľ na okraji záujmu i cielenej podpory zo strany zodpovedných subjektov.

Komplexná andragogická podpora celoživotného vzdelávania vyžaduje, aby sme chápali procesy učenia sa dospelého človeka v celej šírke a využili ich potenciál pre rozvoj jeho docility. Osvedčené, tradičné prístupy k podpore sa spravidla zakladajú na ponuke formálnych a neformálnych vzdelávacích aktivít, ale absentuje ponuka a príležitosti pre sebaučenie. Direktívne a rigidne organizované príležitosti na formálne a neformálne vzdelávanie, ktoré neobsahujú podporu ďalšieho sebarozvoja (sebaučenia) účastníkov „deaktivujú“ ich nezávislosť, autonómiu i spoluzodpovednosť za voľbu cieľov, napredovanie i výsledky v učení. Ak chceme takúto ponuku vytvoriť, potrebujeme porozumieť tomu, čo znamená sebaučiť sa v dospelom veku, aké sú východiská a kontexty tejto podoby učenia sa. Tu stojí andragogika na začiatku cesty konceptualizácie, kontextualizácie a výskumu procesov sebaučenia, aby prispela svojimi intervenciami k jeho optimálnemu využitiu pre potenciál docility.

4.3 Učebná skúsenosť – zdroj docility

Nasledujúca podkapitola sa venuje na pôde pedagogiky i andragogiky často diskutovanej úlohe a významu skúsenosti (skúseností) učiaceho sa človeka. Skúsenosť podľa mnohých vedeckých andragogických koncepcií, ale aj prakticky overených postupov predstavuje nosný pilier v učení dospelých. V edukologických textoch sa bežne operuje s pojmom skúsenosť v mnohých kontextoch. Pre správne pochopenie pojmu je potrebné konceptualizovať „skúsenosť“ v andragogických súvislostiach jej operacionalizáciou, spresnením abstraktných konceptov, hypotetických a funkčných teoretických pojmov, prístupov a pod.

Skúsenosť zasadzujeme do širšieho andragogického kontextu potenciálu učiteľnosti dospelého človeka – jeho docility (Pavlov, Neupauer 2019), pretože bez učebnej skúsenosti sa potenciál učenia sa človeka nemôže vytvoriť ani naplno rozvinúť a využiť. Otázka skúseností (pracovných a profesijných) zohráva významnú úlohu v osobnom i pracovnom živote každého človeka. Je dôležitá pri dosahovaní pracovného výkonu, jeho hodnotení, profesijnom rozvoji, má dopad na výsledky a produktivitu práce zamestnancov. Teórie personalistiky, manažmentu ľudských zdrojov chápu skúsenosti dospelého človeka ako kľúčový ukazovateľ rozhodujúci o získaní zamestnania, jeho udržaní alebo kariérom

postupe, ale aj ekonomických výsledkoch zamestnávateľa. Praktické skúsenosti človeka sú označované ako súčasť jeho ľudského kapitálu. V edukačných textoch sa o skúsenosti človeka uvažuje v niekoľkých rovinách. Průcha, Walterová, Mareš (1998, s.320) označujú skúsenosť za mnohoznačný pojem pod ktorým chápu:

- Všeobecné poznávanie sveta, ktoré sa opiera o zmysly, prežitky, sociálny styk a praktickú činnosť.
- Súhrn individuálnych vedomostí, zručností, návykov, záujmov, prežitkov, sociálnych vzťahov a praktických činností získaných počas života, ktoré sú typické pre určitého človeka, ťažko sa odovzdávajú iným – individuálna skúsenosť.
- Súhrn skupinových vedomostí, zručností, návykov, záujmov, prežitkov, sociálnych vzťahov a aktivít získaných určitou skupinou, spoločenstvom ľudí počas dlhšieho obdobia, ak sa odovzdáva iným ľuďom, iným generáciám – kolektívna skúsenosť.
- Prostriedok i cieľ pedagogických smerov, ktoré predpokladajú, že žiaci aktívne vyhľadávajú isté poznatky a činnosti a pasívne zažívajú dôsledky niečoho, počítajú s individuálnou skúsenosťou žiakov, ich zvedavosťou, iniciatívou (učenie založené na skúsenosti).

Maňák, Švec, Š., Švec, V. (2005, s. 120) charakterizujú skúsenosť ako hlavný a prvotný zdroj poznatkov človeka o svete, ku ktorým dospeje praktickou činnosťou. Je to poznanie, ktoré prichádza z vonkajšieho prostredia prostredníctvom činnosti, pozorovania a pokusov, opiera sa o zmysly, prežívanie, sociálny styk a praktickú činnosť. Skúsenosť je to, čo bolo „prežité“ a je ako aktívny prvok uchovávané v pamäti človeka. Individuálne skúsenosti sú typické pre daného človeka a ťažko sa odovzdávajú druhým. I keď je analýza a zovšeobecňovanie skúseností v mnohých oblastiach vrátane výchovy a vzdelávania veľmi ťažké, predstavuje jeden z významných nástrojov, ktoré prispievajú k poznávaniu zložitej pedagogickej reality. Čečetka (1943, s. 204) uvádza vo svojom Pedagogickom lexikóne pojem „skúsenosť činná“, pretože ani jeden zo spôsobov jej získavania nemôže byť pasívny (nejde len o telesnú a duševnú skúsenosť). Získavanie skúseností je poznávaním vecí, javov nielen osve, ale aj vo vzťahoch k nám v činnosti, narábaní s nimi. Pri činnej skúsenosti neskúšame len veci, ale aj seba samého v spojení s činnosťou, narábaní s vecami, skúšame svoj vzťah k nim, svoje možnosti, potrebu prispôbiť sa, vôľové rozhodnutia, napätie atď. Palán (2002, s. 246) vymedzuje skúsenosť ako proces získavania poznatkov o okolitom svete prostredníctvom zmyslov, sociálnym stykom a praktickou činnosťou. Tiež je to výsledok, súhrn vnemov, dojmov a poznatkov, ktoré človek získal v priebehu života o svete a ktoré tvoria jeho psychickú a motorickú výbavu (významnú osobnostnú dispozíciu), na ktorej je založené ďalšie vzdelávanie. A nakoniec skúsenosti sú zmyslami sprostredkované poznatky a opakovaním získaná istota o veciach a procesoch vonkajších a vnútorných, ktorých zovšeobecnením vzniká teória. Skúsenosť vzniká ako výsledok nezámernej i zámernej činnosti sprevádzajúcej akékoľvek praktické učenie sa (pri profesijnej príprave alebo pri práci) a nadobúda skutočný zmysel až v konkrétnej situácii, keď je ju potrebné využiť. Skúsenosť vzniká individuálnou kognitívnou činnosťou, vnímaním skutočnosti, jej hodnotením, experimentovaním, verifikáciou. Môže byť solitérna, keď vzniká na základe vlastnej pracovnej skúsenosti (learning by doing) alebo pôsobením iných napr.

spolupracovníkov, zdieľaním skúsenosti, diskusiou o nich a pod. (informal on the job training). Prax sama o sebe na utváranie skúseností nestačí, pretože to vyžaduje uvedoméle prežívanie situácií založené na ich teoretickej reflexii.

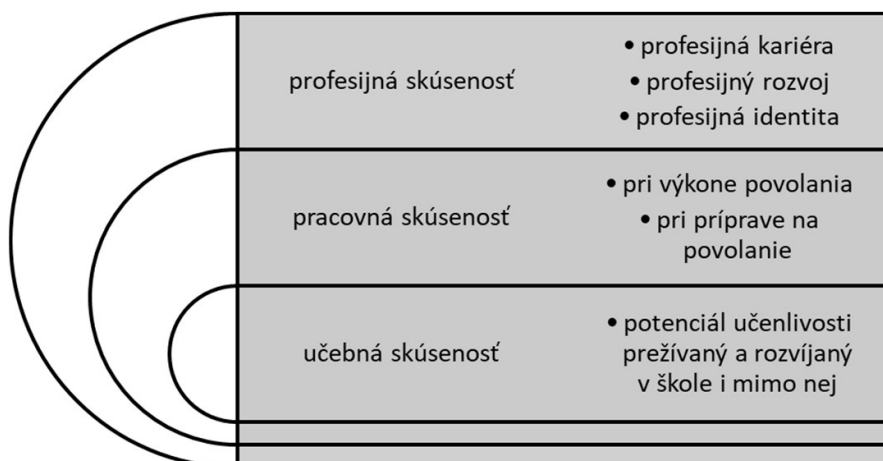
Tu už začíname hovoriť o učení a jeho špecifickej podobe – skúsenostnom učení sa. Švec (2002, s. 209) za experienciálne, skúsenostné učenie sa (angl. experiential learning) označuje učenie sa z bežných každodenných skúseností a zážitkov učiaceho sa v interakcii so svojim sociálnym a prírodným okolím. Skúsenosť (empíria = z gréc. em-peiros, skúsený, znalý; angl. experience = skúsenosť, zážitok) je proces uvedoméleho (i neuvedoméleho) prežívania (zažívania, zmyslového poznávania) nejakej udalosti, javu, postupu na základe praktickej činnosti, je to aj jeho výsledok (napr. osvojené kompetencie) a tiež predpoklad na niečo, čo je možné neskôr kedykoľvek uplatniť a využiť (autopsia = vlastná skúsenosť získaná praktickým poznávaním).

Pojem skúsenosť sa používa v niekoľkých významoch, kontextoch:

- nadobudnutá v čase (napr. detstve, mladosti, dospelosti);
- nadobudnutá úsilím (napr. veľa zažil, skúsil, obetoval);
- získaná do trvalého vlastníctva (napr. čo sa naučíš, ti nikto nezoberie);
- ako bohatstvo a výhoda (napr. skúsenosti ako výhoda na pracovnom trhu, v porovnaní s iným);
- ako bezprostredne osvojená vlastnou činnosťou alebo založená na skúsenosti iných (napr. vlastná neprenositel'ná skúsenosť vs. prečítaná, vypočítaná, odpozorovaná);
- umožňujúca prenos a zdieľanie (napr. podeliť sa o skúsenosti, učiť sa zo skúsenosti iných);
- dotýkajúca sa životných oblastí (napr. profesijná, pracovná, školská – učebná, životná, náboženská, partnerská);
- ako emócia sprevádzajúca ich získanie (napr. trpké, smutné, zlé, ale aj vzácne, veselé);
- týkajúca sa osôb (napr. individuálna, skupinová a kolektívna);
- spôsob riadenia (napr. organizáciou riadená zvonku alebo stimulovaná a cieľavedome usmerňovaná jednotlivcom zvnútra);
- miera uvedomenia si jej utvárania (napr. uvedoméla alebo neuvedoméla).

V pracovnej i edukačnej praxi sa stretávame s pojmi ako pracovná, profesijná a učebná skúsenosť človeka. Uvedenú triádu je potrebné objasniť v širších súvislostiach, aby nedochádzalo k ich zamieňaniu. Na Obrázku 8 ilustrujeme vzájomný vzťah skúseností (učebnej, pracovnej a profesijnej) a naše poňatie sa zakladá na tom, že jadro všetkých skúseností človeka spočíva v kvalite jeho procesov učenia sa. Bohatstvo, variabilita učebných skúseností (skúseností s učením v rôznych situáciách, teoretickým/praktickým a pod.) predurčuje jeho spôsobilosť získavať nové skúsenosti, ale aj využívať tie, ktoré získal vo svojom živote a práci.

Obrázok 8 Potenciál docility v získavaní a využívaní skúsenosti človeka



Zdroj: Pavlov 2022, s. 82

Pracovná skúsenosť (angl. work experience) je považovaná za jeden z ukazovateľov schopnosti zamestnanca adaptovať sa na pracovné podmienky a prax (napr. zvažuje ju zamestnávateľ pri prijímaní nových zamestnancov, pri ich hodnotení, či kariérom postupe). Pracovná/é skúsenosť/i sa vytvára profesijnou prípravou a vykonávaním pracovných činností v praxi. Skúsenosť s pracovnou činnosťou neznamená to isté čo skúsenosť s povolaním, profesiou. Skúsenosť s prácou sa týka výrobných prostriedkov, predmetov, postupov, technológií, praktických úkonov, pracovnej socializácie v podmienkach pracovnej organizácie, ale aj úrovne pracovných charakterových vlastností človeka.

Profesijná skúsenosť (skúsenosť s povolaním) je určovaná jeho sociálnou významnosťou, ponúkanou a absolvovanou profesijnou dráhou a kariérou. Z uvedeného vyplýva, že pracovná skúsenosť je „ontologicky staršia“, je bazálna lebo bez nej nemôže vzniknúť skúsenosť profesijná ako prejav utvárajúcej sa profesijnej identity a integrity človeka. Ale naopak profesijné skúsenosti stimulujú rozvoj pracovných tým, že ich posúvajú na kvalitatívne vyššiu úroveň, vyšší stupeň komplexnosti a systémovosti.

Učebná skúsenosť dospelého človeka je aktuálne prežívané hodnotenie v praxi osvojených (neuvedomene i cieľavedome, uvedomelou činnosťou – učením) vedomostí, zručností, návykov, postojov, metodických postupov a pod. potrebných pre život a prácu. V pedagogike sa vedú diskusie o vzájomnom vzťahu (podradenosti / nadradenosti) pojmov zážitok (prežitok) a skúsenosť vo výchove a vzdelávaní (zážitkové učenie alebo skúsenostné učenie). V andragogike je zrejme nenáležité uvažovať o zážitku ako synonyme skúsenosti (napr. zamestnávateľia neposudzujú zážitky uchádzačov o prácu na miesto, ale ich skúsenosti). Zážitok (má emocionálny, ale nevyhnutne nemusí mať praktický charakter) neznamená učebnú skúsenosť (má činnostný charakter, ktorý môže obsahovať aj zážitok), ale je sprievodným prejavom procesov učenia sa. V istom zmysle je zážitkové učenie sa dospelých charakteristické pre ich voľnočasové, osobnostné a kultúrno rozvojové aktivity (napr. animačné prístupy v andragogike). Zážitok je spravidla pozitívny a želaný

podnet, jav sprevádzajúci proces skúsenostného učenia sa dospelých (skúsenostného, činnostného, experienciálneho). V súlade s Dočekalom (2012, s. 16) chápeme zážitok ako subjektívny impulz a skúsenosť za objektívny výsledok, do ktorého ústi proces učenia sa dospelého (napr. cyklický model skúsenostného učenia D. Kolba). Zážitok môže zostať nezovšeobecnený lebo nedochádza k testovaniu záverov učenia a vzniku novej skúsenosti a zostáva na úrovni podnetu, ktorého učebný potenciál nemusí byť využitý.

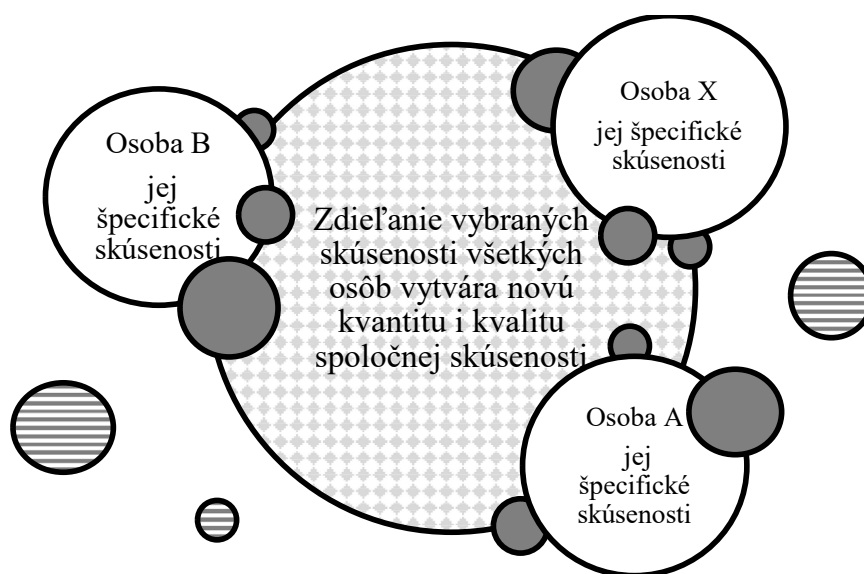
V súčasnosti sú skúsenosti integrálnou súčasťou konceptu kompetencií jednotlivca pre celoživotné učenie (EK 2018) a obsahujú súbor kvalít, ktoré si človek osvojuje počas celého života (prípravy na profesiu i počas jej výkonu) a dokáže ich využiť v osobnom živote i práci. Utváranie učebných (pracovných) skúseností najdynamickejšie prebieha v mnohých povolaniach už počas profesijnej prípravy, ako zámerne konštruovaný, uvedomelý a formalizovaný proces s ambíciou priblížiť sa pracovnému procesu. Význam skúseností je rozdielny v závislosti na príprave na rôzne druhy povolání. Profesionálna príprava na vysokokvalifikované profesie spravidla neposkytuje vysoký rozsah a hĺbku na prax orientovaných činností, na ktorých je možné budovať pracovné a už vôbec nie profesionálne skúsenosti. Spravidla ide o učebný plán presne vymedzený rozsah hodín, ktorý sa venuje otázkam praxe a z nej prameniácim skúsenostiam. Pracovisko sa stáva miestom učenia sa praktickým skúsenostiam a takým učebným stratégiám, ktoré podporujú efektívne osvojenie pracovných skúseností v budúcnosti. Napriek tomu niektoré pracovné skúsenosti je možné získať až v reálnom pracovnom prostredí (napr. sociálne prostredie pracoviska). Vznik pracovnej skúsenosti spočíva na činnosti a jej reflexii v profesijnej príprave, kde sa majú obe dopĺňať (učenie sa v pracovných situáciách). Ide o budovanie a rozvoj schopnosti operacionalizovať osvojené teoretické vedomosti, vyrovnávať sa s premenlivosťou pracovných situácií a schopnosťou na nich flexibilne reagovať a tiež osvojením pracovných postupov a noriem. Učenie prebiehajúce v reálnych pracovných situáciách ako formálne, neformálne a informálne učenie pri práci, má vysoký potenciál rozvíjať individuálne spôsobilosti. Rozvoj individuálneho potenciálu na učenie sa – docility je v podmienkach pracoviska závislý na úrovni predchádzajúcej profesijnej prípravy na škole pripravujúcej na špecifické povolanie a kontinuálnom profesionálnom rozvoji. Pri vstupe do pracovného života hrá pracovná skúsenosť dôležitú úlohu. Záleží na vykonávanom povolaní, predchádzajúcej príprave, prístupe zamestnávateľov k vyhľadávaniu, uznávaniu a podpore pracovných skúseností v profesijnej kariére počas celej profesijnej dráhy zamestnanca. Kvalitu a rozsah skúseností ovplyvňuje aj systém podpory profesionálneho rozvoja (vrátane využívania pracovných skúseností), pracovné podmienky a trh práce. Profesionálna skúsenosť je výsledkom zámerných foriem a metód učenia

sa na pracovisku (nielen výsledok pracovnej činnosti), nie je nemenná, definitívna. Mení sa v procese pracovnej činnosti pri výkone profesie, zhodnocuje a obohacuje sa. Deje sa tak nielen nevedomele a spontánne, ale aj cielene pod vplyvom organizovanej činnosti ako súčasť aktivít profesionálneho rozvoja. Svoju úlohu tu zohráva kvalita manažmentu učenia sa na úrovni jednotlivca, ale aj organizácie (Pavlov, Skúpa 2020). Aktuálnou otázkou je formálne uznávanie (validizácia) učebných, pracovných skúseností – proces, v ktorom príslušný orgán uznáva nadobudnuté výsledky vzdelávania (zručnosti, kompetencie) a určuje ich oficiálny štatút prostredníctvom (Detko a kol., 2016, s. 66):

- udelenia kvalifikácie: osvedčenia, certifikátu, diplomu alebo titulu alebo priznaním jeho rovnocennosti, ekvivalencie (kreditných jednotiek) alebo potvrdením
- platnosti získaných zručností a/alebo kompetencií v neformálnom vzdelávaní a informálnom učení;
- spoločenského uznania hodnoty zručností a/alebo kompetencií hospodárskymi a sociálnymi aktérmi.

Metódy podpory a rozvoja profesijnej skúsenosti sa zakladajú na predpoklade, že je zdieľateľná, prenositeľná, prevoditeľná (transfer experience) aj na iné osoby. To zakladá v andragogike príležitosť pre hľadanie vhodných nástrojov (metód, stratégií) rozvíjajúcich učebné skúsenosti a na ich základe zlepšujúce skúsenosti pracovné a profesijné. Andragogické jadro učebnej skúsenosti dospelého človeka tvorí jeho potenciál docility, ktorý je diagnostikovateľný a vhodnými učebnými stratégiami podnecovateľný a trénovateľný (Pavlov – Neupauer 2019).

Obrázok 9 Kontext zdieľania individuálnych učebných skúseností



Zdroj: Pavlov (2022, s. 87)

Legenda k obrázku

- Učebná, pracovná alebo profesijná skúsenosť, ktorou disponujú jednotlivé osoby (v rôznej miere a z rôznych oblastí, utajené alebo uvedomelé).
- Nová učebná, pracovná alebo profesijná skúsenosť vytvorená spoločným zdieľaním skúseností jednotlivých osôb.
- ◐ Učebná, pracovná alebo profesijná skúsenosť, ktorou zatiaľ nikto nedisponuje (tacitná).
- Osoba A, B až X a ich komplex špecifických učebných, pracovných a profesijných skúseností, ktoré sú k dispozícii (v rôznej miere a z rôznych oblastí) na spoločné zdieľanie.

Naznačené zdieľanie skúseností (učebných, pracovných, profesijných) predstavuje mimoriadne komplexný, mnoho variantný model, naznačujúci možné prístupy k dospelým v andragogicky usmerňovanom procese zdieľania ich skúseností.

4.4 Kompetencie pre celoživotné učenie, základné zručnosti a gramotnosti

Koncepcia celoživotného učenia v podaní vzdelávacích politík Európskej únie predstavuje hlavné prúdy konkrétnych politických aktivít presadzovaných v praxi vzdelávania občanov EÚ:

- koncept kľúčových kompetencií pre celoživotné učenie (sa) presadzovaný do strategických dokumentov i legislatívy členských krajín EÚ (EÚ 2018) ako regulatív priestoru formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia,
- koncept strategického rámca pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave v záujme vytvorenia európskeho vzdelávacieho priestoru (EÚ 2021) ako regulatív národných politík, integračných programov EÚ a finančných mechanizmov podpory,
- koncept základných zručností (gramotností) dospelých (Únia zručností, základné zručnosti)
- koncept potvrdzovania neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa (EÚ 2012), mikrocertifikáty pre celoživotné vzdelávanie (EÚ 2022) a individuálnych vzdelávacích účtov (EÚ 2022).

Koncept celoživotného učenia sa opiera o triádu formálneho vzdelávania, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia (EÚ 2012). Európska únia celoživotné učenie a jeho podoby chápe ako ústredný projekt integrácie európskeho vzdelávacieho priestoru, v ktorom sú programovými dokumentami Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (2000), Odporúčania o kľúčových kompetenciách pre celoživotné učenie (2018), Európsky vzdelávací priestor (2021), ale aj Odporúčania o týkajúce sa individuálnych vzdelávacích účtov (2022). Z ich podnetu vznikajú teoretické koncepty, aplikačné modely, politické odporúčania aj interpretačné rámce diskurzu o druhoch celoživotného vzdelávania a jeho podpore. Formálne, neformálne vzdelávanie a informálne učenie, má byť vo výsledku programovo kvalifikačne rovnocenné a preto sa vytvárajú mechanizmy certifikácie, validizácie informálneho učenia (formalizácia informálneho učenia a nonformalizácie formálneho vzdelávania). **Informálne učenie** sa chápe ako výsledok každodenných aktivít spojených s prácou, rodinným životom alebo trávením voľného času a nie je organizované ani štruktúrované podľa cieľov, času ani podpory vzdelávania, informálne učenie sa nemusí byť z pohľadu vzdelávajúceho sa iba zámerné. Toto poňatie je často vedecky diskutovanou témou, lebo jeho konceptualizácia vychádza z mnohých teoretických východísk a napriek značnému výskumnému úsiliu je stále nepresvedčivo ukotvená a interpretovaná.

Kľúčové kompetencie sa vymedzujú ako kombinácia vedomosti (skladajú sa z faktov a číselných údajov, konceptov, myšlienok a teórií, ktoré sú už etablované a prispievajú k porozumeniu určitej oblasti alebo témy), zručnosti (vymedzujú sa ako schopnosť a spôsobilosť vykonávať procesy a využívať existujúce vedomosti na dosahovanie výsledkov) a postojov (opisujú charakter a názory, o ktoré sa opiera, konanie či reakcie

na myšlienky, osoby alebo situácie). Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci ľudia na svoje osobné naplnenie a rozvoj, zamestnateľnosť, sociálne začlenenie, udržateľný životný štýl, úspešný život v spoločnosti, ktorá žije v mieri, pre riadenie života so zodpovedným prístupom ku zdraviu a aktívne občianstvo. Boli vypracované v kontexte celoživotného vzdelávania, od raného detstva počas celého života dospelého človeka a majú sa nadobúdať pri formálnom a neformálnom vzdelávaní, ako aj informálnom učení sa v každom prostredí vrátane rodiny, školy, pracoviska, susedských a iných komunit.

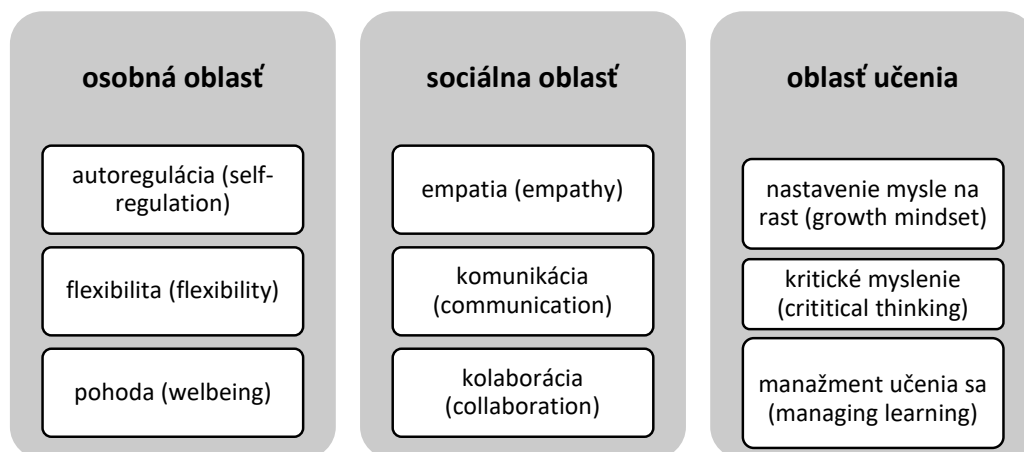
Všetky kľúčové kompetencie sa považujú za rovnako dôležité. Každá z nich prispieva k úspešnému životu v spoločnosti. Kompetencie možno využívať v mnohých rôznych súvislostiach a rozličných kombináciách. Prekrývajú sa, nadväzujú na seba a aspekty, ktoré sú podstatné v jednej oblasti, zvyčajne podporujú kompetencie aj v ďalšej oblasti. V rámci kľúčových kompetencií sú zakotvené zručnosti, ako sú kritické myslenie, riešenie problémov, tímová práca, komunikačné a vyjednávacie zručnosti, analytické zručnosti, tvorivosť a medzikultúrne zručnosti. Referenčný rámec stanovuje osem kľúčových kompetencií:

- gramotnosť,
- viacjazyčnosť,
- matematická kompetencia a kompetencia vo vede, v technológii a inžinierstve,
- digitálna kompetencia,
- osobná a sociálna kompetencia a schopnosť učiť sa,
- občianska kompetencia,
- podnikateľská kompetencia,
- kompetencia v oblasti kultúrneho povedomia a prejavu.

V posledných rokoch boli vytvorené referenčné rámce a nástroje pre súbory zručností (napr. DigComp, GreenComp, LifeComp, EntreComp, FinComp, Referenčný rámec kompetencií pre demokratickú kultúru) s cieľom uľahčiť spoločné porozumenie, ako aj výmenu informácií a **údajov o vzdelávaní a pracovnej mobilite pre rôzne subjekty v oblasti vzdelávania a trhu práce**. V ďalšej časti upriamime našu pozornosť najmä na kompetenciu osobnú a sociálnu, utvárajúcu schopnosť učiť sa, keďže je najužšie spätá s predmetom nášho záujmu – podporou procesov učenia sa dospelých. Nadväzujúc na myšlienky referenčného rámca kompetencií EÚ Sala, et al. (2020) predstavili koncepčný rámec *LifeComp*, ktorý vytvára spoločné porozumenie a spoločný jazyk pre kompetenciu osobnú, sociálnu a učeniu učiť sa. Cieľom je identifikovať kompetencie, ktoré sú naučiteľné v rôznych vzdelávacích kontextoch formálneho, neformálneho aj informálneho učenia sa. Koncept je načrtnutý na Obrázku 10 a obsahuje tri oblasti, kompetencie a ich jednotlivé súčasti – deskriptory (podrobne v Tabuľke 13):

- Osobná: autoregulácia, flexibilita, pohoda;
- Sociálna: empatia, komunikácia, spolupráca;
- Naučiť sa učiť: nastavenie mysle, kritické myslenie a manažovanie učenia sa.

Obrázok 10 Kompetencia osobná, sociálna a naučiť učiť sa



Zdroj: Sala et al. (2020, s. 9)

Tabuľka 13 Charakteristika oblastí, kompetencií a ich deskriptorov

Kompetencia		Deskriptor
Osobná oblasť	P1 Sebaregulácia: povedomie a riadenie emócií, myšlienok a správania.	P1.1 Povedomie a vyjadrenie osobných emócií, myšlienok, hodnôt a správania. P1.2 Pochopenie a regulácia osobných emócií, myšlienok a správania vrátane stresovej odpovede. P1.3 Rozvíjanie optimizmu, nádeje, odolnosti, vlastnej efektívnosti a zmyslu pre podporu učenia a akcia.
	P2 Flexibilita: schopnosť spravovať prechody a neistota a čeliť výzvam.	P2.1 Pripravenosť na preskúmanie názorov a postupov pri hľadaní nových dôkazov. P2.2 Pochopenie a prijatie nových nápadov, prístupov, nástrojov a akcií v reakcii na meniace sa kontexty. P2.3 Zvládanie zmien v osobnom živote, spoločenskej participácii, pracovných a učebných cestách, zatiaľ čo robíme vedomé rozhodnutia a stanovujeme si ciele.
	P3 Pohoda: snaha o životnú spokojnosť, starostlivosť o fyzické, duševné a sociálne zdravie; a prijatie udržateľného životného štýlu.	P3.1 Uvedomenie si, že individuálne správanie, vlastnosti osobnosti a sociálne a environmentálne aspekty faktory ovplyvňujú zdravie a pohodu. P3.2 Pochopenie potenciálnych rizík pre blahobyt a použitie spoľahlivých informácií a služieb pre zdravie a sociálnu ochranu. P3.3 Prijatie udržateľného životného štýlu, ktorý rešpektuje životné prostredie a fyzickú a duševnú pohodu seba a ostatných, pričom hľadá a ponúka sociálnu podporu.

Sociálna oblasť	S1 Empatia: pochopenie emócií, skúseností a hodnôt druhých.	S1.1 Uvedomenie si emócií, skúseností a hodnôt iného človeka. S1.2 Pochopenie emócií a skúseností inej osoby a schopnosť proaktívne vnímať jeho uhol pohľadu. S1.3 Reagovanie na emócie a skúsenosti inej osoby, byť si vedomý toho, že príнадžitosť k určitej skupine ovplyvňuje postoj človeka.
	S2 Komunikácia: použitie relevantných komunikačných stratégií, jazyk špecifický pre určitú skupinu a komunikačné nástroje, v závislosti od kontextu a obsahu.	S2.1 Uvedomenie si potreby rôznych komunikačných stratégií, jazykových registrov a nástroje prispôsobené kontextu a obsahu. S2.2 Pochopenie a riadenie interakcií a rozhovorov v rôznych sociálno-kultúrnych kontextoch a situáciách špecifických pre doménu. S2.3 Počúvanie ostatných a zapojenie sa do rozhovorov s dôverou, asertivitou, jasnosťou a vzájomnosť v osobnom aj sociálnom kontexte.
	S3 Spolupráca: zapojenie sa do skupinovej činnosti a potvrdenie tímovej práce, rešpektovanie ostatných.	S3.1 Zámer prispievať k spoločnému dobru a povedomie o tom, že ostatní môžu mať rozdielnu kultúrnu príslušnosť a kultúrne pozadie, vieru, hodnoty, názory alebo osobnú situáciu. S3.2 Pochopenie dôležitosti dôvery, rešpektovania ľudskej dôstojnosti a rovnosti, zvládanie konfliktov a diskusia o nezhodách s cieľom budovať a udržiavať spravodlivé a úctivé vzťahy. S3.3 Spravodlivé rozdelenie úloh, zdrojov a zodpovednosti v rámci skupiny pri zohľadnení jej konkrétnych cieľov; povzbudenie vyjadrenia rôznych názorov a zaujatie systémového prístupu.
Oblasť – Učiť sa učiť	L1 Uvažovanie podporujúce rozvoj (rast): viera v potenciál druhých. neustále sa učiť a posúvať.	L1.1 Povedomie a dôvera vo vlastné schopnosti a schopnosti iných, učiť sa, zlepšovať sa a dosahovať výsledky prácou a nasadením. L1.2 Pochopenie, že učenie je celoživotný proces, ktorý si vyžaduje otvorenosť, zvedavosť a rozhodnosť. L1.3 Reflexia spätnej väzby iných ľudí, ako aj pozitívnych a negatívnych skúseností pokračovať v rozvoji svojho potenciálu.
	L2 Kritické myslenie: posúdenie informácií a argumentov ako podpora zdôvodnenia svojich názorov a vytvorenie inovatívnych riešení.	L2.1 Uvedomovanie si potenciálnych predsudkov v informáciách a tiež osobných limitov pri zhromažďovaní platných a spoľahlivých informácií a nápadov z rôznych renomovaných zdrojov. L2.2 Porovnávanie, analýza, hodnotenie a syntéza údajov, informácií, nápadov a informácií z médií k vytvoreniu logických záverov. L2.3 Rozvíjanie kreatívnych nápadov, syntéza a kombinovanie konceptov a informácií z rôznych zdrojov s ohľadom na riešenie problémov.
	L3 Riadenie učenia: plánovanie, organizácia, monitorovanie a preskúmanie vlastného učenia.	L3.1 Uvedomenie si vlastných učebných záujmov, procesov a preferovaných stratégií vrátane vzdelávacích potrieb a nevyhnutnej podpory. L3.2 Plánovanie a implementácia učebných cieľov, stratégií, zdrojov a procesov. L3.3 Reflektovanie a hodnotenie účelov, procesov a výsledkov učenia a vedomostí, výstavba, nadväzovanie vzťahov medzi sférami pôsobenia.

Zdroj: Sala a kol. (2020, s. 20)

Pre naše teoretické myslenie z vyššie uvedených téz je menej známe „manažovanie učenia sa“ a „nastavenie mysle“, a preto sa im budeme venovať podrobnejšie. Podľa autorky teórie S. C. Dweck (2015) nastavenie mysle nie je mentalita, je to konštrukt opisujúci určitý stav, ktorý môže nadobúdať počas života u jednotlivca rôzne hodnoty. Ide o predpoklady, návyky, metódy, nástroje správania, predstavy o nás samých, o svete neraz zdieľané aj v skupine ľudí. Toto nastavenie ovplyvňuje, čo a ako robíme, akú máme motiváciu a autoreguláciu, aké máme medziľudské vzťahy, pracovný a spoločenský úspech (Tabuľka 14).

Tabuľka 14 Uzavreté a otvorené nastavenie mysle

Uzavreté (fixné) nastavenie mysle (Fixed Mindset)	Otvorené („rastové“) nastavenie mysle (Growth Mindset)
Úsilie javiť sa inteligentným, šikovným	Úsilie učiť sa, neustále zlepšovať
Talent je vrodený, nemenný, už ho nezlepším	Môžem tvrdo pracovať, učiť sa a tým rozvíjať svoj talent
Viac sa už nedokážem naučiť toto je moje maximum	Môžem sa učiť, môj potenciál nemá hranice
Ak nastane chyba, problém, vzdám to	Prekážka je príležitosť na učenie sa
Výzvam sa vyhýbam	Prijímam a vyhľadávam výzvy
Námaha je zbytočná	Námaha je cesta k cieľu
Kritika je zlá, preto ju ignorujem	Kritika mi pomáha učiť sa
Úspech ostatných je pre mňa hrozbou	Z úspechov iných sa učim a inšpirujem

Zdroj: Dweck (2015)

Otvorené (rastové)/uzavreté (fixné) myslenie predstavuje koncept rozvíjaný v psychologických a pedagogických vedách. Základnou otázkou je, prečo sa niektorým ľuďom darí rozvíjať svoj učebný potenciál lepšie než iným. Odpoveď nachádzame v spôsobe, akým nazerajú na svoje základné vlastnosti a na schopnosť tieto vlastnosti aktívne rozvíjať a kultivovať. Prevalha rastového alebo fixného poňatia v značnej miere určuje, ako učiaci sa pristupujú ku svojmu učeniu a k rozvoju svojej osobnosti.

Dospelí s fixným myslením považujú základné vlastnosti jedinca za vrodené a navždy dané. Fixované nastavenie mysle spočíva v presvedčení, že to, akí sme, aký máme talent a inteligenciu sa veľmi meniť nedá. Ak učiaci sa verí, že disponuje určitou mierou schopností a zručností, ktoré sú mu dané a geneticky predurčené (a súčasne limitované), bude ťažšie nachádzať motiváciu pre vytrvalé učenie, najmä ak sa stretne s prekážkami. V centre jeho úsilia bude presvedčiť okolie o svojich aktuálnych zručnostiach, ktoré sa bude usilovať demonštrovať na úlohách, v ktorých si bude istý (bude voliť skôr ľahšie úlohy). Pretože jeho učenie býva limitované strachom z chyby, nebude riešiť náročné úlohy, prijímať nové výzvy a riskovať neúspech. Strach zo zlyhania, ktoré môže odhaliť

jeho nedostatočné schopnosti, je sprevádzaný limitovanou motiváciou k učeniu, lebo je presvedčený, že nemá zmysel usilovať sa zlepšiť niečo, čo je vrozené. Učiaci sa s fixným nastavením mysle ťažko prijímajú kritiku od druhých. Učiaci sa s rastovým myslením aktívne usilujú o svoj osobný rozvoj tým, že vyhľadávajú príležitosti zlepšovať sa, neboja sa výziev a náročných situácií. Ak sa stretnú s prekážkou, majú tendenciu vytrvať a chyby považujú nie za zlyhanie, ale za prostriedok sebazdokonaľovania. Títo učiaci sa využívajú negatívnu spätnú väzbu konštruktívne a dokážu sa z nej poučiť. Dospelí, ktorí disponujú rastovým myslením sú presvedčení, že s vynaložením dostatočného úsilia a vytrvalosti môže každý jedinec zlepšiť svoje zručnosti, rozvíjať svoj talent a zvyšovať svoj potenciál. Človek s rastovým nastavením mysle sa namiesto seba zaoberá úlohami, prekonávaním prekážok a každá nová skúsenosť a zručnosť mu dodáva sebavedomie, optimizmus a odvahu na ďalšie výzvy. Úspech je výsledkom zvonku nepozorovateľného dlhého, neúnavného učenia, experimentovania, sebadisciplíny, omylov a chýb, ale aj nápravy poháňanej silnou vnútornou motiváciou a kreativitou. Výsledky empirických štúdií v oblasti pedagogických a psychologických vied nasvedčujú, že učiaci sa s prevahou rastového nastavenia mysle dosahujú lepšie učebné výsledky. Nastavenie mysle na rast (rozvoj) spočíva v presvedčení, že učením, úsilím, prekonávaním výziev a prekážok sa môžeme zmeniť a zlepšovať svoje schopnosti. Fixné nastavenie mysle môže viesť k postupnému slabnutiu sebavedomia, často kompenzované pohrdaním tým, čomu nedokážeme hneď a ľahko porozumieť, sprevádzané obavami, aby naša „inteligencia“ nebola odhalená s tendenciou prenášať zodpovednosť za neúspech na iných.

Podpora celoživotného učenia (sa) a model kľúčových kompetencií pre celoživotné učenie (sa) v Európskej únii sa považuje za ústredný projekt integrácie európskej populácie do novej európskej identity (európskeho vzdelávacieho priestoru). Kritika aktuálnych prístupov vo vzdelávacích politikách EÚ je významnou inšpiráciou aj pre andragogiku, aby uvážlivo a hlboko analyzovala prejavy, príčiny a dôsledky týchto politik na teóriu a prax celoživotného učenia (sa). Pupala (2021) uvádza, že model človeka ako nositeľa kompetencií alebo „competence based approach“ bol v americkej verzii navrhnutý Davidom McClellandom a využívaný vo firemnom svete, organizáciách súkromného sektora. V Európe sa dostal do povedomia v 80 rokoch 20. storočia ako súčasť britskej politickej agendy (National Vocational Qualification) vytvárajúcej štandardy pre rôzne typy povolání a profesií, vyvolanej hnutím za profesionalizáciu manažmentu, s vývojom štandardov pre manažérske pozície a taktiež inkorporovaná do štandardov kvalifikácií. „Competence based approach“ sa stal súčasťou koncipovania odborného vzdelávania, súčasne sa stal bázou ekonomicky motivovaného prúdu „rozvoja humánneho kapitálu“, ktorý začal prerastať do vzdelávania ako takého, sa z neho postupne stal univerzálny kľúč vzdelávacích reforiem, či vzor pre nové vyjadrenie cieľov vzdelávania naprieč celým vzdelávacím systémom. Konceptom manažeriálnych výkonových noriem (buď ako vstupu do pracovných pozícií alebo výstupu odbornej prípravy na profesiu) má podobu výkonových štandardov, výkonových noriem založených na tom, že musia byť dokázateľné, viditeľné a merateľné, aby očakávaný pracovný výkon mohol byť kontrolovaný a zúčtovateľný. Pupala akceptuje tento prístup v príprave na konkrétne povolania, v teórii manažmentu, ale odmieta ho pri využití vo vzdelávaní ako takom lebo je v rozpore so základnou pointou

vzdelávania, spôsobuje viac komplikácií ako úžitku, prináša so sebou neadekvátne spôsoby vyhodnocovania vzdelávania, ktoré sa zakladajú len na posudzovaní predvádzaných výkonov. Ďalej Pupala (2021) hodnotí predstavu o tom, že kompetencie by mali byť jednoznačne merateľné a preukázateľné, ako scestnú, pretože nezáleží len na merateľných výstupoch a existuje aj množstvo vstupných vlastností človeka a nekontrolovateľných a skrytých spôsobov učenia, ako sa stať „kompetentným“. Nielenže neexistuje spoločný prístup ku kompetenciám cez rôzne disciplíny, ktoré ním operujú a sledujú ním rôzne ciele (sociológia, teória manažmentu, psychológia, teória ľudských zdrojov, pedagogika), no aj v samotnom vzdelávaní, kde spôsobujú obrat vzdelávania smerom k príprave pracovných síl, znásobuje kompetenčný slovník chaos, kde povedľa kompetencií stále pri živote ostávajú gramotnosť, poznanie, zručnosti, spôsobilosti či postoje, pričom nikto už poriadne nevie, ako a či jedno s druhým súvisí.

„Competence based“ prístup búra európsku predstavu vzdelanosti a vzdelania, ktorá sa zakladá na dôkladnej práci s obsahmi kultúry, na interpretácii obsahov vo vzťahoch medzi učiteľmi a žiakmi v triede, na neopakovateľných príležitostiach, ako tieto vzťahy utvárať v triedach, ako viesť k osvojovaniu kultúrnej tradície a zároveň k autenticite a k demokratickým pravidlám života. Súčasne táto tradícia stojí na vedomí toho, že v mene „spojenia školy so životom“ nejde vôbec o to, aby sa školský život podobal na ten každodenný alebo dokonca pracovný, ale aby práve ako špecifický modus prístupu k svetu umožnil pozrieť sa na ten každodenný život inými očami, v inom svetle a v inom poznávacom režime, ako sa deje mimo priestoru školy. To je základná európska pointa vzdelávania, to je pointa školy spojená s idealizovanými etickými normami a špecifickými medziľudskými vzťahmi. To je dôvod a zdroj starostlivého výberu obsahu vzdelávania, s ktorým škola narába a ktoré sa snaží komunikovať so žiakmi. Tie majú pramálo spoločné s imperatívom industriálneho manažérskeho profilu absolventa školy.

Kompetencie sú zrazu jednotlivé druhy gramotnosti (alebo spôsobilosti v jednotlivých doménach vzdelávania, napríklad matematická gramotnosť, literárna gramotnosť, prírodovedná gramotnosť, dokonca vizuálna či pohybová gramotnosť), pričom vzťah ku kľúčovým kompetenciám zostáva nezrozumiteľný či prázdny. Problém je potom vyhodnotiť viaceré kľúčové kompetencie (a na vyhodnocovaní si kompetenčný prístup priam obsesívne zakladá) a problémom je aj to, ako teda vlastne zodpovedne navrhnúť vhodný a hodnotný vzdelávací obsah. Koncept kľúčových kompetencií má nulovú pridanú hodnotu pri riešení tejto otázky.

Capková, Grečnár, Katuščáková (2024) vykonali analýzu odborných článkov zameraných na problematiku kompetencií, ktorá preukázala, že nie je jednoduché odlišiť základné pojmy ako kompetencia (angl. competency, competence), zručnosť, kvalifikácia, gramotnosť a pod. Kompetencia je pojem plný viacerých a niekedy vzájomne protichodných významov a nie je možné vytvoriť koherentnú teóriu alebo definíciu, ktorá by dokázala zosúladiť všetky spôsoby použitia pojmu kompetencie. Situácia s používaním pojmu kompetencia sa líši nie len naprieč odborními, ale aj geograficky (USA, Spojené kráľovstvo, kontinentálna

Európa). Americký prístup kladie dôraz na individuálne charakteristiky a behaviorálne kompetencie, v Spojenom kráľovstve sa pozornosť upriamovala na definovanie štandardov funkčných kompetencií na pracovisku a vo Francúzsku a Nemecku sa zdôrazňoval potenciál viacrozmernej analyticky prepracovanej koncepcie kompetencií. Podobné terminologické nejasnosti nastali aj pri snahe o určenie tzv. kľúčových kompetencií, teda kontextovo nezávislých kľúčových kompetencií, ktoré sú ekvivalentné vo svojom využívaní a účinnosti v rôznych inštitúciách, pri rôznych úlohách a pri rôznych podmienkach dopytu.

Medzinárodné a vnútroštátne systémy vzdelávania často používajú pojmy ako kľúčové zručnosti, kľúčové kompetencie, základné kompetencie, životne dôležité zručnosti, esenciálne zručnosti či zručnosti pre dvadsiate prvé storočie, pričom sémantické vnímanie týchto pojmov môže byť v jednotlivých krajinách odlišné. Za významný medzník v kontexte kľúčových kompetencií aj znalostnej spoločnosti považujeme iniciatívu OECD pod názvom DeSeCo (The Definition and Selection of key Competencies), ktorej cieľom bolo poskytnúť jednotný koncepčný rámec pre pochopenie zručností a kompetencií a zároveň identifikovať súbor (kľúčových) kompetencií, ktoré jednotlivci potrebujú na úspešný život v modernej demokratickej spoločnosti. Definícia kompetencií, použitá v projekte DeSeCo, je založená na definícii psychológa F. E. Weinerta (2002), ktorá zdôrazňuje faktor merateľnosti kompetencií (a následnú tvorbu indikátorov), aj keď niektorí výskumníci s týmto pohľadom nesúhlasili domnievajúc sa, že kompetencie nie sú orientované na výstup, a preto nie sú merateľné. Pri tvorbe dokumentov DeSeCo sa hľadal prienik rôznych koncepčných prístupov a pripomienok k pojmu (kľúčovej) kompetencie od odborníkov z rôznych odborov. K definovaniu pojmov sa tak nepoužili len poznatky z psychológie, ale aj filozofie, antropológie, sociológie či ekonómie. V rámci projektu DeSeCo sa tak vytvorila jednotná definícia kľúčovej kompetencie, ktorá má byť relevantná pre politiku, prax aj výskum **Kľúčové kompetencie sú definované ako tie, ktoré „zahŕňajú mobilizáciu kognitívnych a praktických zručností, tvorivých schopností a ďalších psychosociálnych zdrojov, ako sú postoje, motivácia a hodnoty“** (OECD 2005). V rámci DeSeCo sa kompetencie vnímajú ako holistický pojem, ktorý nemožno zredukovať na kognitívny rozmer.

V praxi vzdelávania dospelých sa stretávame s mnohými pojmi, ktorých jednotné chápanie je predpokladom dorozumenia sa v odbornej problematike. Medzi najfrekvencovanejšie pojmy patrí učenie, sebaučenie, ale aj ďalšie ako sú napr. spôsobilosti, kompetencie, zručnosti, gramotnosti, vedomosti, postoje, schopnosti. Je potrebné rozlišovať pojmy ukotvené v legislatívne pre potreby zákonov, vyhlášok a iných záväzných dokumentov. Na Slovensku sa v §2 zákona NR SR č. 292/2024 z 30. októbra 2024 o vzdelávaní dospelých a o zmene a doplnení niektorých zákonov, vymedzujú základné pojmy, kde sa na účely tohto zákona rozumie (výber relevantných ustanovení):

- a) vedomosťou alebo súbor informácií, ktoré prispievajú k porozumeniu príslušnej oblasti alebo príslušnej témy,
- b) zručnosťou schopnosť a spôsobilosť využívať získané vedomosti na dosahovanie výsledkov,

- c) základnými zručnosťami súbor zručností, ktoré fyzickej osobe umožňujú viesť uspokojivý život,
- d) digitálnymi zručnosťami súbor zručností, ktoré fyzickej osobe umožňujú kritické a zodpovedné využívanie digitálnych technológií na získanie a spracovanie informácií, najmä na vytvorenie digitálneho obsahu,
- e) zelenými zručnosťami súbor zručností, ktoré fyzickej osobe umožňujú porozumieť potrebe ochrany životného prostredia, rozvoja ekonomiky a inovácií v súlade s ochranou životného prostredia, pochopiť prínos ochrany životného prostredia a trvalo udržateľného rozvoja
- f) kompetenciou predpoklad využitia získaných vedomostí a zručností na kvalitné vykonávanie príslušnej činnosti v príslušnom prostredí, ...

Nie vždy legislatívne vymedzený pojem celkom zodpovedá vedecko-teoretickému poňatiu a môže v budúcnosti spôsobovať v andragogickej teórii i praxi nejasnosti a nedorozumenia v jednotnom vysvetľovaní a zhode na porozumení ich významu v rezortných dokumentoch. Pre účely tejto učebnice sme vybrali niektoré, ktoré sa pokúsime definovať. V prílohe 1 a 2 tiež preberáme vymedzenie vybraných kľúčových pojmov súvisiacich s európskou agendou celoživotného učenia (podľa oficiálnych dokumentov EÚ).

K základným pojmom úzko súvisiacim s procesmi sebaučenia dospelých možno zaradiť:

Kompetencia (synonymum spôsobilosť) sa v našej odbornej literatúre a dokumentoch užíva posledné desaťročia najmä z dôvodu kompatibility s medzinárodne používanou terminológiou, ktorá má v anglickom jazyku dva ekvivalenty competence a competency. Podľa Průcha, Veteška (2012, s. 149) sa competence (angl.) užíva v kontexte podávania kompetentného výkonu v určitom situačnom kontexte, ide teda o spôsobilosť, kompetentnosť, neformálnu kvalifikáciu. Competency (angl.) označuje súbor ľudských kvalít (predispozícií aj výsledkov učenia), ktoré sú potrebné na kompetentný výkon. Ide teda o súhrn vedomostí, zručností, návykov postojov a hodnôt, ktoré v určitej situácii kompetentný výkon umožňujú. Hovorí o tom, či a do akej miery jednotlivec zvládne určitú situáciu vzhľadom k optimálnym a očakávaným výsledkom.

Švec (2009, s. 189) uvádza, že spôsobilosť je komplexné preukázaná schopnosť jednotlivca vykonávať špeciálne úlohy, potrebné na uspokojivé splnenie požiadaviek alebo nárokov osobitých situácií pri výkone pracovných a mimopracovných aktivít. Zahŕňa praktické skúsenosti, vedomosti, postoje a iné kvality osobnosti na účel výkonu životných aktivít.

Kompetenciu chápeme ako komplexný súbor právomocí – práv i povinností (ich rozsah a obsah) zverených, očakávaných alebo zámerne utváraných v procesoch učenia (sa). Ide o komplexnú, dlhodobu rozvíjanú a podporovanú schopnosť jednotlivca, skupiny alebo organizácie, aby samostatne, úspešne demonštrovali a prakticky zvládli určité nepredvídateľné, zložité, komplexné činnosti, životné alebo pracovné úlohy. Jednotlivec v praxi využíva kompetencie ako interiorizovaný súbor kombinácie vedomostí, zručností, postojov a skúseností, vhodných pre určitý kontext (vzdelávanie, práca, osobný alebo profesijný rozvoj), v ktorom ich vie primerane aplikovať.

Kompetencia obsahuje kognitívne prvky (zahŕňajúce používanie teórie, konceptov alebo implicitných vedomostí), funkčné aspekty (zahŕňajúce technické zručnosti), ale aj interpersonálne atribúty (napr. sociálne alebo organizačné zručnosti) a etické hodnoty. Kompetencie môžu byť špecifické pre danú oblasť, napr. týkajúce sa vedomostí, zručností a postojov v rámci konkrétneho predmetu alebo disciplíny, alebo všeobecné/prierezové, pretože majú význam pre všetky oblasti / predmety.

Kompetencia býva niekedy označovaná aj ako schopnosť človeka, ktorou rozumieme (Turek, 2014, s. 204) psychickú vlastnosť osobnosti, ktorá je podmienkou (predpokladom) úspešného vykonávania určitej komplexnej činnosti (schopnosť abstraktne myslieť, schopnosť učiť sa). Miera schopnosti záleží od vrodených predpokladov (vlôh) a získaných predpokladov (napr. učením pre výkon určitej činnosti) a pozostáva zo súboru viacerých zručností.

Zručnosť je praktická schopnosť vykonávať činnosť rýchlo a efektívne vďaka osvojeným vedomostiam a skúsenostiam, zatiaľ čo **spôsobilosť** je širší pojem, ktorý označuje schopnosť aplikovať vedomosti a zručnosti v konkrétnom kontexte, často zahŕňajúci aj úsudok a zodpovednosť, pričom zručnosť (skill) sa rozvíja učením a je špecifická, zatiaľ čo spôsobilosť (competence) je o celkovej schopnosti fungovať. V praxi sa pojmy často prekrývajú, no zručnosť je o tom *čo robíme*, kým spôsobilosť o tom *ako dobre to robíme v danej situácii*.

Vedomosťami sú osvojené a pochopené fakty, koncepty, procedúry a metakognície (deklaratívne, procesuálne, kontextuálne a metakognitívne vedomosti).

Postoj (Turek, 2014, s. 205) je relatívne ustálená tendencia (pohotovosť) charakteristickým spôsobom reagovať na určité podnety. Je to relatívne ustálený systém pozitívnych alebo negatívnych hodnotení istých predmetov, javov, situácií, osôb apod.

Gramotnosť je schopnosť identifikovať, rozumieť, interpretovať, tvoriť, komunikovať a pracovať s výpočtami pomocou tlačených a písomných materiálov spojených s rôznymi kontextmi. Gramotnosť zahŕňa kontinuum učenia, ktoré umožňuje jednotlivcovi dosiahnuť svoje ciele, rozvíjať svoje vedomosti a potenciál a plne sa zapájať do komunity a širšej spoločnosti. (UNESCO 2005). Gramotnosť je základná úroveň zvládnutia určitej oblasti (napr. čitateľská, matematická, finančná, počítačová), a zručnosti sú špecifické úkony, ktoré vieme v rámci tej gramotnosti vykonávať (napr. v počítačovej gramotnosti vieme spravovať súbory, písať texty, pracovať s internetom). Rozvoj týchto kompetencií je kľúčový pre úspešné vzdelávanie, prácu a zapojenie sa do spoločnosti.

4.4.1 Iniciatívy EÚ

Potiaľ deskriptívne a kriticko-analytické pohľady na koncept kompetencií, ktorý bude zrejme naďalej predmetom ďalšieho výskumu, odbornej koordinácie medzi zúčastnenými stranami a aktualizácie politických odporúčaní orgánov EÚ. Je správne, že kompetencie nepredstavujú dogmatický koncept, ale rozvoja schopný model, ktorý sa dá naďalej optimalizovať. Na vyššie popísaný model kľúčových kompetencií EÚ v posledných rokoch nadviazali ďalšie iniciatívy EÚ, ktoré sú reakciou na aktuálny sociálno-ekonomický a politický vývoj vo svete a v Európe. EÚ hľadá ďalšie nástroje na mobilizáciu vzdelanostného potenciálu euroobčanov

prostredníctvom politických iniciatív, programov, finančných intervencií a koordinovaného úsilia s národnými stratégiami podpory učenia (sa) dospelých.

Jedným z nich je koncept „**Únie zručností**“ (EÚ 2025, s. 3 – 5) predstavuje ďalšiu líniu v jej vzdelávacích politikách. Opiera sa o myšlienku, že „Zdrojom konkurenčnej sily Európy sú jej ľudia. Ľudský kapitál je kľúčom k prosperite EÚ, jej hospodárskej odolnosti a jedinečnému sociálnemu trhovému hospodárstvu. Je kľúčom k zvýšeniu nášho rastu produktivity, vďaka čomu sú naše priemyselné odvetvia konkurencieschopnejšie a majú väčší inovačný potenciál, k prilákaniu ďalších investícií a k dynamickému jednotnému trhu a zvýšenej hospodárskej bezpečnosti. Sústreďenie sa na ľudí a investovanie do zručností² sa mnohonásobne vypláca. V kontexte globálnej súťaže o talenty a klesajúceho počtu obyvateľov v produktívnom veku v EÚ konkurencieschopnosť Európy závisí od zručností orientovaných na budúcnosť, ktoré prispievajú k hospodárskej sociálnej a územnej súdržnosti. Ľudský kapitál je nevyhnutný aj na podporu pripravenosti a bezpečnosti v súčasnej geopolitickej situácii. Na to, aby bola EÚ konkurencieschopná a pripravená na budúcnosť, musí podporovať svojich ľudí a vybaviť ich zručnosťami a kompetenciami potrebnými na to, aby uspeli vo vzdelávaní, v práci a živote.“

Prvým cieľom Únie zručností je zabezpečiť, aby všetci v Európe bez ohľadu na to, kde sa nachádzajú, mali možnosť budovať si pevné základy zručností a zapájať sa do celoživotného zvyšovania úrovne zručností a rekvalifikácie v súlade s Európskym pilierom sociálnych práv. Únia zručností má podporovať európske systémy vzdelávania a odbornej prípravy pri poskytovaní rovnakých príležitostí pre všetkých vrátane všetkých mladých ľudí bez ohľadu na ich pôvod a miesto pobytu, aby mali prístup k vzdelávaniu, celoživotnému vzdelávaniu, ku kvalitným pracovným miestam a aby dokázali zvládnuť transformáciu a krízy. Silnejší vzdelanostný základ a zručnosti takisto podporujú hodnoty EÚ, ako sú demokracia, ľudské práva, solidarita, sociálne začlenenie a rozmanitosť, čo pomáha ľuďom stať sa odolnejšími voči mylným informáciám a dezinformáciám, radikalizácii a náboru na trestnú činnosť a umožňuje im prispievať k ekologickejšej, spravodlivejšej a súdržnejšej Európe.

Druhým cieľom je podporiť podniky, aby boli konkurencieschopné a odolné, a tým uľahčiť zamestnávateľom, nájsť ľudí so zručnosťami, ktoré potrebujú na vytváranie udržateľného rastu a kvalitných pracovných miest. Podniky sa takisto vyzývajú, aby investovali do zvyšovania úrovne zručností a rekvalifikácie svojich pracovníkov všetkých generácií v záujme prispôsobenia sa neustále sa meniacim výzvam a príležitostiam. V kontexte Únie zručností sa bude pracovať na tom, aby boli zručnosti a kvalifikácie – bez ohľadu na to, kde v Európe boli získané – transparentné, dôveryhodné a uznávané na celom jednotnom trhu, čo jednotlivcom umožní uplatňovať svoje právo na voľný pohyb a zamestnávateľom, účinný cezhraničný nábor zamestnancov. Zároveň sa členské štáty vyzývajú, aby sa usilovali o rýchle uznávanie zručností a kvalifikácií získaných mimo EÚ.

² Zručnosti by sa mali chápať v širšom zmysle. Ide tu o zručnosti, vedomosti a kompetencie potrebné pre život, ktoré idú výrazne nad rámec zručností potrebných pre trh práce.

Na dosiahnutie uvedených cieľov bude Únia zručností:

- rozvíjať zručnosti pre kvalitné pracovné miesta a kvalitný život prostredníctvom silného vzdelanostného základu a uplatnenia inkluzívneho prístupu k celoživotnému vzdelávaniu,
- zvyšovať úroveň zručností a rekvalifikovať agilnú pracovnú silu, ktorá zvláda digitálnu transformáciu a prechod na čistú energiu, najmä pokiaľ ide o osoby so slabšími a strednými zručnosťami,
- zabezpečiť obeh zručností prostredníctvom voľného pohybu osôb v celej EÚ, čím sa uvoľní plný potenciál jednotného trhu,
- lákať, rozvíjať a udržiavať talenty.

Obrázok 11 Ciele únie zručností



Zdroj: EÚ 2025, s. 6

EÚ v tom istom dokumente vyjadruje pochybnosti a pomenúva úskalie politik v oblasti zručností, ktoré sú úzko prepojené so vzdelávaním, s prácou, hospodárskou a finančnou politikou a so sociálnym začlenením. Tieto oblasti však často riadia rôzne ministerstvá alebo odbory, a to na vnútroštátnej aj regionálnej úrovni, pričom každý subjekt má svoje vlastné priority. Okrem toho sa zručnosťami z rôznych hľadísk nedostatočne koordinovaným spôsobom zaoberá mnoho zainteresovaných strán: systémy vzdelávania a odbornej prípravy, priemysel, verejné služby zamestnanosti, sociálni partneri, občianska spoločnosť. Táto fragmentácia brzdí inteligentné investície a neumožňuje primeranú informovanosť v oblasti zručností. Nedostatočná konsolidácia, nedostatok predvídania a účinnej spolupráce medzi jednotlivými agentúrami s odbornými znalosťami týkajúcimi sa informovanosti v oblasti zručností sťažujú zosúladenie dopytu a ponuky zručností v budúcnosti, a to aj s cieľom uľahčiť legálnu migráciu.

Podľa Kmet', Gálová, Štefániková (2020, s. 3) pojem základné zručnosti v slovenskom kontexte nie je doposiaľ zaužívaný. V európskom kontexte sú základné zručnosti súčasťou súboru kľúčových kompetencií, ktoré Európska únia (EÚ 2018) definovala ako kompetencie, ktoré „potrebujú všetci ľudia na svoje osobné naplnenie a rozvoj, zamestnateľnosť, sociálne začlenenie, udržateľný životný štýl, úspešný život v spoločnosti, ktorá žije v mieri, pre riadenie života so zodpovedným prístupom ku zdraviu a aktívne občianstvo.“ UNESCO pod pojmom základné zručnosti chápe „základné vedomosti (t. j. deklaratívne a procedurálne), ako aj funkčné aspekty vedomostí potrebných pre učenie, prácu a život. V učebných osnovách sa gramotnosť a matematická gramotnosť bežne považujú za základné zručnosti. Výskum kompetencií dospelých PIAAC hodnotí „zdatnosť dospelých v troch zručnostiach spracovania informácií nevyhnutných na plnú účasť v znalostných ekonomikách a spoločnostiach 21. storočia: gramotnosť, matematická gramotnosť a riešenie problémov v technologicky vyspelých prostrediach“.

Národný referenčný rámec základných zručností pracujú s týmito tromi kategóriami základných zručností:

- **Gramotnosť / čitateľská gramotnosť:** schopnosť identifikovať, pochopiť, vyjadrovať, tvoriť a interpretovať koncepty, pocity, fakty a názory ústnou aj písomnou formou pomocou vizuálnych, zvukových a digitálnych materiálov v rozličných odboroch a kontextoch.
- **Matematická gramotnosť:** schopnosť rozvíjať a používať matematické myslenie a porozumenie na riešenie rôznych problémov v každodenných situáciách.
- **Digitálna gramotnosť:** sebaisté, kritické a zodpovedné využívanie digitálnych technológií na vzdelávanie, prácu a účasť na dianí v spoločnosti, ako aj interakciu s digitálnymi technológiami.

Adekvátny stupeň gramotnosti dospelých je jednou z požiadaviek, ktorú kladie moderná spoločnosť na svojich občanov. Dôvera vo vlastnú gramotnosť otvára mnoho dverí pre dospelých v pracovnom aj osobnom živote a podporuje rozvoj zručností v oblasti mnohých aktivít. Matematická zručnosť a základné technologické zručnosti sú integrálnou súčasťou gramotnosti v procese reagovania na matematické a technologické požiadavky, ktoré prináša každodenný život. Nedostatočná úroveň v akejkoľvek z týchto oblastí vytvára závažné bariéry a ovplyvňuje schopnosť plne sa zúčastňovať rodinného, spoločenského a komunitného života a je významným faktorom ovplyvňujúcim úspech na trhu práce. Okrem toho, negatívne skúsenosti spojené v nízku gramotnosťou a očakávaniami spoločnosti, môžu závažne ovplyvniť sebadôveru ako aj sebaúctu. Stigma, ktorú nesú dospelí a mladí ľudia s limitovanými zručnosťami v oblasti gramotnosti môže viesť k zakrývaniu tejto skutočnosti pred zamestnávateľmi, známymi, ako aj blízkou rodinou. Emocionálne a spoločenské dôsledky, ktoré vyplývajú z týchto skúseností, môžu spôsobiť v konečnom dôsledku väčšie problémy.

Základné zručnosti v celom repertoári (gramotnosti) vytvárajú model, ktorý prioritizuje vybrané zručnosti pre život. Tieto majú stáť v centre záujmu verejných politik a takto centrálny vytvorený a politický odsúhlasený rámec učenia sa občanov EÚ súčasne vyžaduje budovanie systému podpory prostredníctvom:

- legislatívnych nástrojov a stratégií (v jednotlivých krajinách EÚ),
- organizačných postupov,
- alokácie finančných zdrojov,
- budovania odborných kapacít na riadenie a výskum.

V národnom dokumente *Referenčný rámec základných zručností. Minimálny štandard čitateľskej, matematickej a digitálnej gramotnosti dospelých* (online <https://zakladnezrucnosti.sk/wp-content/uploads/2021/03/Ramec-zakladnych-zrucnosti.pdf>) je uverejnený Rámec základných zručností, ktorý má slúžiť ako referenčný dokument pre aktérov v oblasti vzdelávania a sociálnej inklúzie pri príprave a revízii vzdelávacích programov smerujúcich k rozvoju gramotností a opatrení na hodnotenie úrovne zručností dospelých, ktorí predčasne opustili formálny vzdelávací systém a potrebujú podporu pri začleňovaní sa do pracovného a spoločenského života. Rámec základných zručností má tri úrovne popísané formou vzdelávacích výstupov, ktoré na seba nadväzujú, vyjadrujú, čo je potrebné ovládať vo všeobecnosti na jednotlivých úrovniach a predstavujú pokrok smerom k vyššej úrovni. Zároveň, pri každej úrovni rámec uvádza, ako sa tieto všeobecné požiadavky môžu premietnuť do praktických cieľov vzdelávania.

Dostatočná pozornosť venovaná nízkej úrovni základných zručností dospelých je dôležitá z viacerých aspektov (prevzaté z: <https://zakladnezrucnosti.sk/pakt-pre-zakladne-zrucnosti/>):

- Ľudia s dostatočnou úrovňou základných zručností dokážu získavať lepšie pracovné príležitosti, sú konkurencieschopnejší na trhu práce. Čítanie s porozumením je nevyhnutnou súčasťou veľkej časti pracovných postupov a zamestnávateľa uprednostňujú uchádzačov, ktorí zvládajú riešiť problémy, či využívať digitálne nástroje.
- Štúdie ukazujú, že vyššia úroveň základných zručností vedie k vyšším príjmom, lepším kariérnym vyhliadkam a vyšším mzdám, čím sa zlepšuje kvalita života jednotlivcov.
- Dostatočná úroveň základných zručností je predpokladom pre ďalšie vzdelávanie a osvojenie si nových kompetencií, čo podporuje celoživotné učenie a prispôsobenie sa zmenám (v spoločnosti aj na trhu práce).
- Zdravotná gramotnosť je súčasťou zručností pre život, ktoré dopĺňajú základné zručnosti. Umožňuje lepší prístup k zdravotným informáciám, čo im umožňuje robiť informované rozhodnutia a zlepšovať kvalitu života aktívnym prístupom k svojmu fyzickému i psychickému zdraviu.
- Zamestnanci s lepšími základnými zručnosťami sú efektívnejší, kreatívnejší a schopnejší riešiť komplexné úlohy. To prispieva k vyššej produktivite organizácií.
- Jednotlivci s dobrými základnými zručnosťami sú menej často nezamestnaní, čo znižuje potrebu štátnych výdavkov na podporu v nezamestnanosti a sociálnu pomoc.
- Rozvoj základných zručností podporuje sociálnu inklúziu, umožňuje ľuďom aktívne sa podieľať na spoločenskom dianí, lepšie rozumieť politickým a kultúrnym otázkam, efektívnejšie komunikovať a zapájať sa do života spoločnosti.

- Posilnenie základných zručností pomáha marginalizovaným skupinám prekonať bariéry, čím prispieva k väčšej rovnosti v spoločnosti.
- Vyššia úroveň čitateľskej a digitálnej gramotnosťou podporuje schopnosť hodnotiť kvalitu informácií a zvyšuje odolnosť voči dezinformáciám a manipuláciám.
- S rozvojom umelej inteligencie, digitalizácie a automatizácie sú základné zručnosti nevyhnutné na zvládnutie nových technológií.
- Základné zručnosti umožňujú lepšie pochopenie klimatických problémov a podporujú ekologicky zodpovedné správanie.

Podľa výsledkov PIAAC (Program medzinárodného hodnotenia kompetencií dospelých 2011 – 2012) približne 11 % dospelých na Slovensku vykazovalo len najnižšiu úroveň čitateľských zručností, čo znamená problémy porozumieť jednoduchým textom. Až 14 % dospelých nedokázalo riešiť ani jednoduché numerické úlohy, ako je výpočet zliav alebo porovnanie cien. Podľa PIAAC takmer tretina dospelých nemala žiadne základné počítačové zručnosti alebo mala problém pracovať s jednoduchými digitálnymi nástrojmi.³ Po desiatich rokoch, výsledky druhého cyklu PIAAC ukazujú, že Slovensko trvalo čelí významným výzvam v tejto oblasti. V porovnaní s predchádzajúcim cyklom PIAAC sa úrovne čitateľskej a matematickej gramotnosti dospelých na Slovensku výrazne znížili.

Hlavné zistenia správy:

1. Slovensko sa umiestnilo pod priemerom OECD aj v čitateľskej gramotnosti, aj v adaptívnom riešení problémov, pričom v matematickej gramotnosti bolo na úrovni priemeru OECD.
2. V dekáde medzi PIAAC 1 a PIAAC 2 skóre Slovenska významne kleslo v čitateľskej gramotnosti (o 19 bodov) aj v matematickej gramotnosti (o 15 bodov). Dosiahnutým skóre sme sa zaradili na strednú kognitívnu úroveň v čitateľskej gramotnosti a v matematickej gramotnosti, keďže až tri štvrtiny dospelých sa umiestnili na 2. a 3. úrovni (z piatich). Problémom je veľmi nízky podiel dospelých s vysokou (4. a 5.) úrovňou: v čitateľskej gramotnosti iba 3 % (OECD 12 %), v matematickej gramotnosti 7 % (OECD 14 %) a v adaptívnom riešení problémov 1 % (OECD 5 %).
3. Analýzy podľa veku ukázali, že vo všetkých kognitívnych doménach bolo priemerné skóre OECD aj väčšiny krajín najnižšie u najstarších (55 – 65 ročných), a najvyššie u najmladších (16 – 24 rokov) a mladých dospelých (25 – 34 rokov). Na Slovensku to dopadlo inak – najnižšie skóre mali najstarší a mladí a najvyššie skóre mali ľudia v strednom veku (35 – 54 rokov), ako aj v najmladšom veku.
4. Na Slovensku v 2. cykle oproti 1. cyklu významne kleslo skóre v oboch doménach (čitateľskej a matematickej gramotnosti) vo všetkých vekových kategóriách, pričom najväčší pokles, viac ako 20 bodov, bol u mladých a najmladších, kde sa to neočakávalo.⁴

³ Národná správa PIAAC Slovensko 2013

⁴ https://nivam.sk/wp-content/uploads/2024/12/Zaverecna_sprava_PIAAC.pdf

Akú úlohu zohráva v agenda základných zručnosti sebaučenie (informálne učenie) dospelých? Napriek naznačeným úskaliam konceptualizácie a kontextualizácie sebaučenia, neutíchajúcich diskusií o jeho podstate, charakteristikách, miere ovplyvniteľnosti (andragogickou intervenciou), vplyve na úroveň základných zručností (vzdelanosti, vycovanosti) človeka i spoločnosti sa bude naše vedecké poznanie rozvíjať a prehľbovať. Procesy sebaučenia v kontexte deklarovaných trendov zodpovednosti, autonómie a individualizácie budú zohrávať významnú úlohu pri komplexnom rozvoji osobnosti dospelého.

Sebaučenie sa má stať priestorom, ktorý bude predmetom aktívnych národných vzdelávacích politík a podpory. Pôjde o dve andragogické intervencie do podpory procesov sebaučenia (informálneho učenia), ktoré majú potenciál podporiť rozvoj docility dospelých. Ide o individuálne vzdelávacie účty, ktoré sa na Slovensku od 1.1.2026 majú stať nástrojom individualizovanej podpory jednotlivca, ktorý mu od dovŕšenia 16 rokov (bez ohľadu na aktuálne vzdelanie, sociálne pomery alebo znevýhodňujúce faktory) umožní prevziať rozhodnutie o svojom vzdelávacom a odbornom rozvoji, ktorý si môže prostredníctvom tohto nástroja manažovať a financovať. Vytvára sa tak príležitosť slobodne zvoliť si obsah, miesto a formu požadovaných vzdelávacích programov z ich registra (môžu byť akreditované a neakreditované, prípadne aj formu mikroosvedčení) a tieto financovať kumuláciou prostriedkov z viacerých zdrojov. Individuálne účty umožňujú jednotlivcom vybrať si v spolupráci s kariérovým poradcom a zamestnávateľom vzdelávacie aktivity, ktoré najlepšie vyhovujú ich potrebám. Od 1. januára 2026 má byť prístupný modul individuálnych vzdelávacích účtov na elektronickej platforme pre občanov (<https://isvd.iedu.sk/Citizens>). Prioritné oblasti podporovaných programov zahŕňajú rozvoj digitálnych a zelených zručností. Vzdelávanie môže byť zamerané aj na základné zručnosti, kľúčové kompetencie alebo záujmové vzdelávanie. Predpokladá sa podpora pre dobrovoľné vzdelávanie prvých 5-tisíc záujemcov, ktorí môžu využiť príspevok na individuálny vzdelávací účet vo výške 200 eur prostredníctvom zdrojov z Európskeho sociálneho fondu vo výške 10,4 mil. eur na obdobie troch rokov.

Druhým nástrojom podpory dospelých v sebaučení je poradenstvo. Habodaszová (2022, s.54-55) poukazuje, na to, že ak má byť schéma individuálnych vzdelávacích účtov úspešná, vyžaduje poradenskú podporu (riešenie informačných a administratívnych bariér a sprievodné kariérové poradenstvo), ktorého úloha je napomôcť efektívnemu výberu vzdelávacej aktivity s ohľadom na konkrétnu situáciu záujemcu, ako napríklad existujúce zručnosti, možné uplatnenie na trhu práce, osobné okolnosti a pod. Ide o značne redukcionistické poňatie poradenstva dospelým. Andragogické poradenstvo dospelým (poradenstvo v učení sa) má oveľa širšie a komplexnejšie uplatnenie vo výchove / sebvýchove, vzdelávaní / sebvzdelávaní dospelých (Pavlov 2020). *Úlohou andragogiky a andragogického poradenstva v tomto zmysle je hľadať metódy a formy umožňujúce a podnecujúce učiteľnosť, docilitu dospelých.* Integrálnou súčasťou takto poňateho andragogického poradenstva je evalvácia učebných potrieb dospelých (Pavlov – Szabo 2024). Doposiaľ však nie je jasné, ako bude tento nástroj podpory účasti dospelých

na Slovensku implementovaný. Budovanie systému andragogického poradenstva bude vyžadovať profesionalizáciu zboru andragogických poradcov (štandardizáciu ich profesijných kompetencií), štandardizáciu poradenských procesov a inštitucionalizáciu – budovanie efektívnej a dostupnej siete ponúkaných poradenských služieb.

Je nevyhnutné rozlišovať gramotnosti pre formálne (základné a stredné) vzdelávanie a zručnosti (gramotnosti) v celoživotnom učení. Oba koncepty by mali byť komplementárne a nadväzovať na seba vytváraním konzistentného a koherentného systému a sústavy rozvoja gramotnosti učením človeka od „kolisky až po hrob“ (nižšie uvádzame charakteristiku slovenského prístupu k budovaniu gramotností v základnom vzdelávaní).

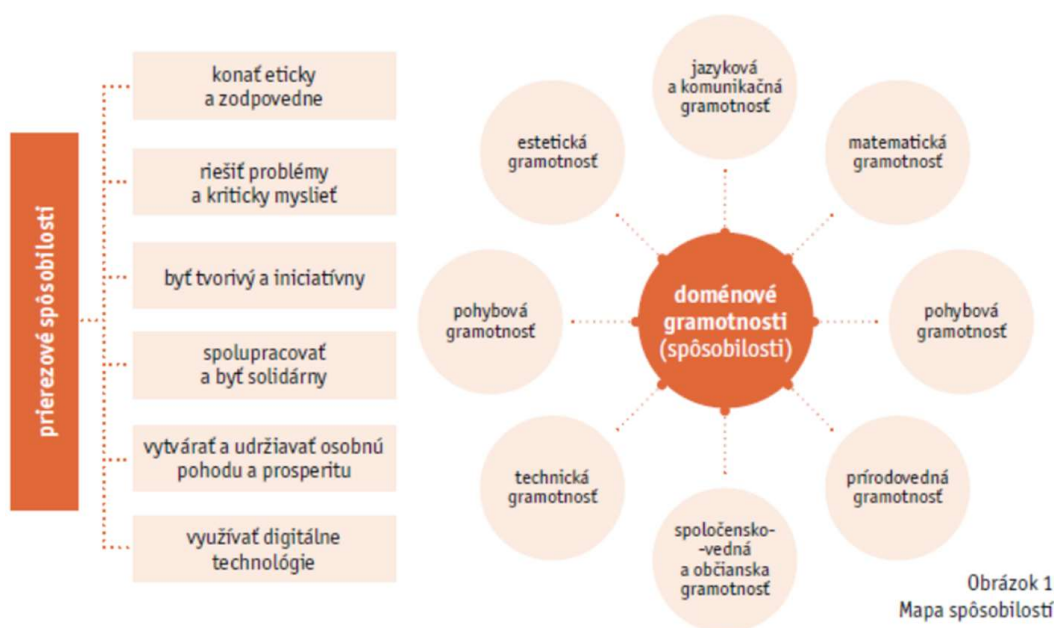
Vyššie sme už naznačili, že koncept kľúčových kompetencií, nie je prijímaný bez výhrady a bez alternatívnych návrhov modelov. Počítame k nim aj prístup slovenských vedcov, ktorí v súvislosti s pripravovanou kurikulárnou reformou základného vzdelávania na Slovensku predstavili model kultúrnej gramotnosti (a jej komponenty), ktorý nahrádza (skôr dopĺňa) kompetenčný model. Filozoficky Kaščák, Pupala (2009, s. 116 -120) výchovu a vzdelávanie človeka chápu v zmysle koncepcie výchovy ako tzv. kultúrnej asimilácie. Ide o prenos kultúrnej gramotnosti, ktorej podstata spočíva vo formovaní disciplíny tela, disciplíny myslenia a poznania, disciplíny medziľudskej komunikácie. Disciplínu tela formuje škola svojim inštitucionálnym i fyzickým usporiadaním a produkuje schopnosti nevyhnutné pre fungovanie človeka v spleti organizácií verejného života a integráciu do neho. Disciplína myslenia sa vpečatuje prostredníctvom písanej reči (ako fakticky najrozvinutejšej formy myslenia a preto aj základného média školského poznávania) a prostredníctvom jej osobitných režimov v disciplínach ľudskej kultúry (oblastiach poznávania a im zodpovedajúcich vyučovacích predmetov). K formovaniu disciplíny medziľudskej komunikácie škola prispieva tak, že deti prostredníctvom spoločného učiva odkazuje k stabilným kultúrnym hodnotám a postojom. Škola deťom prostredníctvom tradičných učebných tém sprostredkúva základné, stabilné a všeobecne platné hodnoty tejto kultúry, ktoré v nás ako hodnoty celý život zostávajú napriek tomu, že mnohé konkrétosti si zo školy nepamätáme. Zásadnú úlohu pri reprodukcii kultúrnej gramotnosti hrá základné vzdelávanie umožňujúce medzigeneračnú, intra i interkultúrnu komunikáciu, a tým aj nevyhnutnú sociálnu kohéziu, ktorej význam je dnes o to väčší, o čo intenzívnejšia je sociálna partikularizácia.

Obsah a štruktúra verejnej kultúry je zásadným a východiskovým prvkom pre definovanie komponentov obsahu vzdelávania. Schopnosť existencie a participácie vo verejnej kultúre vyjadruje mieru kultúrnej gramotnosti. Osvojovanie základov kultúrnej gramotnosti je cieľovým poslaním základného vzdelávania, koncept gramotnosti je súčasne produktívnym nástrojom na racionálne zvládanie štruktúry obsahu základného vzdelávania. Koncept kultúrnej gramotnosti odkazuje nielen k obsahovej štruktúre verejnej kultúry, odkazuje tiež k podmienkam formovania a fungovania gramotnej kultúry a gramotného človeka. Stúpenci tejto koncepcie tvrdia, že pre štruktúru obsahu základného vzdelávania je základný stabilný obsah verejnej kultúry vystavaný na týchto

prvkoch: literárna (jazyková, informačná) gramotnosť, diskurz o sociálnych hodnotách (sociálna gramotnosť), diskurz vedy a techniky (prírodovedná, matematická a technická gramotnosť), umelecký a expresívny diskurz, kultúra tela a telesnosti. Uvedené oblasti kultúrnej gramotnosti majú predstavovať základné komponenty vzdelávacích obsahov.

Táto koncepcia sa stala východiskom pri úsilí o reformu základného vzdelávania v Slovenskej republike. Gramotnosť je chápaná v širokom slova zmysle a zahŕňa všetky druhy gramotností viažuce sa na jednotlivé vzdelávacie obsahy (čitateľská a literárna gramotnosť, matematická gramotnosť, prírodovedná gramotnosť, občianska gramotnosť, vizuálna gramotnosť, pohybová gramotnosť a ďalšie). Východiskový materiál „školskej reformy“ (Pupala ed., 2022, s. 15) uvádza ciele základného vzdelávania: *Základné vzdelávanie poskytuje ucelené a komplexné základy všeobecného vzdelania, ktoré dáva všetkým žiakom predpoklady na porozumenie životu, osvojenie nástrojov učenia sa a základnej orientácie vo svete. Poskytuje základy kultúrnej gramotnosti a podporuje motiváciu k ďalšiemu vzdelávaniu a celoživotnému učeniu sa.* Pomenúva vzdelávacie obsahy gramotnosti aj ich gradáciu v troch cykloch primárneho i nižšieho sekundárneho stupňa vzdelania. Prvý cyklus: uvádzanie do gramotnosti (1. – 3. ročník základnej školy), druhý cyklus : zvládnutie základov gramotnosti (4. – 5. ročník základnej školy) a tretí cyklus: rozvinutá gramotnosť (6. – 9. ročník základnej školy). Uvedená koncepcia sa začne naplno realizovať v našej výchovno-vzdelávacej sústave od roku 2026 a malo by na ňu nadväzovať ďalšie koncepčné úsilie o budovanie a rozvoj gramotností na vyšších stupňoch vzdelávania až po vzdelávanie dospelých.

Obrázok 12 Doménové gramotnosti (spôsobilosti) a prierezové spôsobilosti v kurikule základného vzdelávania



Obrázok 1
Mapa spôsobilostí

Zdroj: Pupala (2022, s. 16)

4.4.2 Kritické pohľady na celoživotné vzdelávanie

V závere kapitoly sa sústreďíme na predstavenie kritických pohľadov na celoživotné vzdelávanie, tak ako bolo do agendy EÚ zaradené v roku 2000 Memorandom o celoživotnom vzdelávaní a rozvíjané následné roky. Memorandum odrážalo zmenu pohľadu na štruktúru vzdelávacích systémov v kontexte budovania znalostnej ekonomiky a zdôrazňovalo potrebu chápať vzdelávanie ako celoživotný proces, ktorý prebieha rôznymi spôsobmi vrátane neformálneho a informálneho učenia sa. Zároveň upozornilo na dva rovnako dôležité ciele celoživotného vzdelávania - podporu aktívneho občianstva a podporu zamestnateľnosti. Memorandum prirovnalo tieto meniace sa potreby budovania vedomostnej spoločnosti k sociálnym zmenám, ktoré priniesla priemyselná revolúcia - podobne ako sa tiež objavili argumenty v súvislosti so štvrtou priemyselnou revolúciou a megatrendmi ovplyvňujúcimi spoločnosť v súčasnosti (Pavlov, 2022).

Kritika vzdelávacích politík EÚ, ich dopadov na prax vzdelávania dospelých je úzko spojená s **kritikou neoliberalizmu** (ekonomicko-politickou ideológiou). Táto poňatie celoživotného učenia (lifelong learning) založené pôvodne na humanistickej idey zameranej na osobný rozvoj, občiansku angažovanosť a kultúrny rast dôsledne orientuje na ekonomické a trhové chápanie učenia sa, kde sa vzdelanie sa chápe ako investícia a produkt, nie ako verejné dobro či morálna hodnota. Dominuje odklon od kolektívneho dobra k individualizovanému výkonu, kde sa vzdelanie sa nechápe ako právo alebo spoločenská hodnota, ale ako osobná povinnosť a ekonomická investícia.

Humanistické chápanie (učenie ako rozvoj osobnosti, tvorivosti, múdrosti) a sociálne chápanie (učenie ako prostriedok solidarity, občianskej angažovanosti a demokracie) chápu vzdelávanie ako verejné dobro, nie ako trhový produkt. Neoliberálne chápanie učenia oslabuje kritické myslenie a morálny rozmer vzdelávania a z učenia robí nástroj adaptácie, nie emancipácie. Neoliberalizmus je teória (i prax), ktorá kladie dôraz na:

- trh ako hlavný regulátor spoločnosti,
- individualizmus a osobnú zodpovednosť jednotlivca,
- minimalizáciu vplyvu štátu (najmä v sociálnych oblastiach),
- efektívnosť, súťaž, merateľné výsledky.

Kopecký (2013) vníma neoliberalizmus ako iné politické prístupy ovplyvňujúce bezprostredne životy ľudí a štruktúru spoločnosti v ktorej žijú. Nie všetky jeho charakteristiky sú jeho produktom, ale sú dôsledkom zložitých sociálne-ekonomických vzťahov a problémov vývoja modernej spoločnosti. Štech (2007) popisuje niektoré charakteristické znaky neoliberálnych prístupov vo vzdelávaní (aj dospelých):

- Individualizácia ako osobná zodpovednosť a povinnosť človeka za svoje učenie a vzdelávaní. Požiadavka na lifelong a lifewide flexibilitu („kto sa neučí zahynie“) vedie k prehľbovaniu sociálnych nerovností, rezignácii pretože nie všetkým sú vytvorené podmienky v prístupe k ponuke vzdelávania a učenia, nie všetci sú motivovaní na uplatnenie tejto požiadavky čo spôsobuje reprodukciu vzdelávacích nerovností.

- Deregulácia verejného sektora, ktorý bol doposiaľ zodpovedný za starostlivosť o vzdelávanie ako verejný statok. Štát rezignuje na riadenie a financovanie vzdelávania na úkor privátneho sektora, prichádza privatizácia vzdelávania prostredníctvom firiem a zamestnávateľov.
- Nové externé a masívne podporované ciele vzdelávania sú prioritne orientované na úspešné uplatnenie sa na trhu práce zamestnateľnosť a neustále prispôsobovanie sa novým ekonomickým požiadavkám / redukcia humanitného rozmeru vzdelávania a dôrazu na komplexný osobnostný rozvoj.
- Ekonomizácia vzdelávania, v ktorom sa stáva učenie a vzdelanie komoditou, tovarom produktom, rozhodujúcim nástrojom ekonomického rastu, konkurencieschopnosti a rozvoja spoločnosti. Meradlom efektivity sú zisk, výkon, produktivita (ľudský kapitál, sociálny kapitál, ľudské zdroje, investícia do seba pre zlepšenie pozície na trhu), čo opäť prehľbuje nerovnosti vo vzdelávaní, pretože nie každý si môže dovoliť investovať zdroje do nákladnej ponuky poskytovateľov vzdelávania.
- Manažerizmus ako orientácia na merateľnosť a štandardizáciu učebných výsledkov i pracovných výkonov (testy, skúšky, certifikáty) prostredníctvom kvantifikovateľných kompetencií a mechanizmov overovania, uznávania kvalifikácií alebo výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia.

Pupala, Kaščák (2011, s. 141) charakterizujú tieto zmeny ako príklon k tzv. maximalistickému prístupu k celoživotnému učeniu sa, ktorý má dve základné črty: expanziu na celú dĺžku života (lifelong) a extenziu do súkromných voľnočasových aktivít, cez všetky životné sféry (lifewide). Tým sa zdôrazňuje nielen biodromálny aspekt vzdelávania (človek sa učí a má vzdelávať v každej etape svojho života), ale že sa učí/vzdeláva na rozličných miestach a v rozličných situáciách. Inak povedané, diferenciou lifelong / lifewide sa chce podčiarknuť diachrónna (teda časová) i synchronná (teda priestorová) dimenzia celoživotného vzdelávania.

Lorenzová (2016) chápe vyššie uvedené procesy ako výsledok kritiky nepružnosti, neprispôsobivosti školského systému zmenám. Tieto prináša nástup vedomostnej na ekonomike založenej globálnej a konkurencieschopnej spoločnosti čo vedie k formulovaniu nových požiadaviek na flexibilnejšie, menej formálne vzdelávacie prostredie, ktoré bude tieto potreby úspešne implementovať do vzdelávacej praxe. Ústrednou sa stáva myšlienka prenosu zodpovednosti za proces i výsledky vzdelávania na jednotlivca v duchu imperatívu celoživotného vzdelávania / učenia. Tento však rezignuje na osobnostne kultivujúci obsah a prináša adaptačné stratégie, s pomocou ktorých môže jednotlivec uspieť v náročnom, dynamicky sa meniacom prostredí sociálno-ekonomických zmien. Zdôrazňuje sa kvalifikačná stránka vzdelávania, nevyhnutnosť neustálej pripravenosti na permanentné zmeny v kvalifikácii, ktorých pôvodcom sú predovšetkým ekonomické záujmy. Verejný sektor vzdelávania a inštitúcie zodpovedné za jeho riadenie, sú pozbavené v duchu tejto idey zodpovednosti a táto sa presúva do neformálnej a informálnej sféry. Verejný sektor vo vzdelávaní stráca vyhradenú zodpovednosť za jeho dobré výsledky a redukuje sa na zmierňovanie následkov problémov vo vzdelávaní, ktoré vyvoláva uplatnenie trhových

mechanizmov, rivalita poskytovateľov a poňatie učiacich sa ako klientov vzdelávacích a spoplatnených služieb.

Kaščak, Pupala (2011) podobne upozorňujú, že Memorandum o celoživotnom vzdelávaní kladie svoje ciele bezprostredne do súvislosti s tzv. novou ekonomikou, so zvyšovaním ekonomickej konkurencieschopnosti Európy prostredníctvom investícií do ľudského kapitálu, ktoré spolu akcentovaním zvyšovania osobnej zodpovednosti jednotlivcov za kvalitu svojho života majú prispieť k ekonomickej prosperite. Ekonomické záujmy obsiahnuté v cieľoch, ale i v organizácii vzdelávania zohľadňujú predovšetkým potrebu budúceho ekonomického rastu. Je to neoliberalná odpoveď na nedávnu minulosť, keď sa príliš zdôrazňovali sociálne a kultúrne ciele a nedostatočný doraz sa kládol na ekonomické ciele vzdelávacieho systému. Tieto ciele sú podporené aj teóriami rozvoja ľudského kapitálu a manažmentu ľudských zdrojov, ktoré v investíciách do ľudských zručností nachádzajú hlavný zmysel inovovaného vzdelávania. Subjekt vstupujúci do systému celoživotného učenia sa je podnikavým, esenciálne slobodným a slobodne si vyberajúcim subjektom, čo sa paradoxne stáva predpokladom i finálnym cieľom vzdelávania.

Odborný diskurz o politicky etablovanom termíne informálneho učenia, prebieha aj na pozadí kritiky dokumentov i praxe vzdelávacích politík Európskej únie. Tie bývajú označované aj ako charakteristické prvky neoliberalných prístupov vo vzdelávaní, ktoré sa stávajú nástrojom dosahovania cieľov neoliberalnej správy spoločnosti, kde je ekonomická užitočnosť hlavným kritériom hodnotenia jeho kvality. Vytráca sa všeobecné kultivačné a akademické poňatie vzdelávania na úkor cieľov odborného vzdelávania a prípravy pre potreby pracovného trhu a zamestnávateľov. Pojem vzdelávanie, indikuje ponuku formálnych učebných aktivít v sieti školských inštitúcií. Tento je vytesňovaný pojmom učenie sa, ktorý zdôrazňuje potreby jednotlivcov, ich personálnu autonómiu i zodpovednosť, na seba sa spoliehajúci subjekt, zodpovedný za vlastnú sebaaktualizáciu, slobodne sa orientujúci na trhu s ponukou vzdelávania. Tieto myšlienky vychádzajú z tradícií európskeho humanizmu, ktorý chápe človeka ako autonómne, sebaregulujúce sa individuum. V skutočnosti je táto autonómia jednotlivca viac deklarovaná, „vsugerovaná zvonku“ vo všeobjímajúcom slobodnom svete príležitostí na vzdelávanie, je iluzórna a klamlivá pretože distribúcia učebných príležitostí, nie je rovnako dostupná pre všetky cieľové skupiny, nie je doručiteľná (v rovnakom rozsahu a kvalite) do všetkých lokalít alebo komunit a finálny úspech a úžitok zo vzdelávania nezávisí len na motivácii a schopnostiach účastníkov.

Zhrnutie

Učenie (sa) je aktívny a prevažne individuálny, no zároveň sociálne sprostredkovaný proces konštruovania poznania, ktorý zahŕňa zámerné aj nezámerné osvojovanie si vedomostí, zručností a postojov. Vzdelávanie predstavuje jeho riadený a štruktúrovaný rámec, zatiaľ čo učenie môže prebiehať aj mimo formálnych vzdelávacích podmienok. V dospelosti nadobúda osobitný význam sebaučenie a najmä sebariadené učenie, pri ktorom jednotlivец aktívne plánuje, riadi, monitoruje a reflektuje vlastný učebný proces. Rozvoj sebariadenia v učení je kľúčovým predpokladom celoživotného učenia a osobnej autonómie.

Skúsenosť predstavuje základný pilier učenia dospelých a významný zdroj ich učebného potenciálu (docility). Vzniká prostredníctvom aktívnej činnosti, prežívania a reflexie a má individuálny aj kolektívny rozmer, pričom nadobúda zmysel až v konkrétnom kontexte svojho využitia. Rozlišuje sa učebná, pracovná a profesijná skúsenosť, ktoré sú vzájomne prepojené a ktorých kvalita závisí od procesov učenia sa. Učebná skúsenosť ako výsledok uvedomelého učenia je rozhodujúca pre profesijný rozvoj, zdieľanie skúseností a podporu celoživotného učenia. Koncept kompetencií Európskej únie je chápaný ako dynamický a otvorený ďalšiemu vývoju v reakcii na aktuálne sociálno-ekonomické a politické výzvy. Iniciatívy, ako je Únia zručností, zdôrazňujú význam ľudského kapitálu pre konkurencieschopnosť, sociálnu súdržnosť a odolnosť Európy, ako aj potrebu podpory celoživotného vzdelávania, rovnosti príležitostí a mobility zručností. Zároveň sa poukazuje na pretrvávajúce problémy nízkej úrovne základných zručností dospelých, najmä na Slovensku, a na potrebu systematickej podpory gramotností, sebaučenia a poradenstva. Kritické perspektívy upozorňujú na riziká neoliberalizácie celoživotného vzdelávania, ktorá posúva dôraz od vzdelávania ako verejného dobra k individualizovanej ekonomickej adaptácii jednotlivca.

? Úlohy

- Popíšte ako chápete konceptu sebaučenia a informálneho učenia.
- Vysvetlite základné charakteristiky druhov učenia uplatňovaných pri sebaučení.
- Uveďte príklady konkrétnych učebných aktivít prebiehajúcich ako sebaučenie.
- Navrhňte postup, akým je možné motivovať dospelých pre sebaučenie.
- Charakterizujte možné bariéry rôznych sociálnych skupín občanov v ich sebaučení.
- Uveďte postupy, ktorými môže školské (formálne) vyučovanie stimulovať budovanie spôsobilosti sebaučenia u žiakov.
- Vysvetlite, čo rozumieme pod spoločným označením európske vzdelávacie politiky.
- Uveďte výber aspoň desiatich dokumentov vzdelávacích politík Európskej únie po roku 2000.

- Zaujmite postoj k výhradám (kritike) východísk a možných dopadov európskych vzdelávacích politík na učenie (sa) dospelých v Európskej únii.
- Dohľadajte aspoň päť ďalších domácich alebo zahraničných odborných zdrojov k problematike kritiky neoliberalizmu vo vzdelávaní.
- Spracujte krátky text (tri normostrany) o zámeroch a preukázateľných dopadoch európskych vzdelávacích politík na prax vzdelávania dospelých v Slovenskej republike.
- Vyjadrite pomocou myšlienkovvej mapy vzájomné vzťahy medzi pojmami a konceptami celoživotné učenie, kompetencie, spôsobilosti, schopnosti, vedomosti, zručnosti, postoje, gramotnosti a obhájte svoj návrh.

Literatúra

- Bavoľár, J., Lovaš, L., & Ďurbišová, S. (2021). *Rozhodovanie a proces dosahovania cieľov*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ.
- Bennett, E. E. (2012). A four-part model of informal learning: Extending Schugurensky's conceptual model. In *Adult Education Research Conference* (Paper 3).
<https://newprairiepress.org/aerc>
- Čopková, R., & Kováčová Holevová, B. (2021). *Procesy a determinanty krízy v dosahovaní cieľa*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ.
- Capková, E., Grečnár, J., & Katuščáková, M. (2024). Model kľúčových kompetencií pre znalostnú ekonomiku a spoločnosť. In *ITlib – Informačné technológie a knižnice*.
<https://itlib.cvtisr.sk/clanky/model-klucovykh-kompetencii-pre-znalostnu-ekonomiku-a-spolocnost/>
- EÚ. (2012). *Odporúčania Rady z 20. decembra 2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa* (2012/C 398/01). Brusel.
- EÚ. (2022). *Odporúčania Rady zo 16. júna 2022 týkajúce sa európskeho prístupu k mikrocertifikátom pre celoživotné vzdelávanie a zamestnateľnosť* (2022/C 243/02). Brusel.
- EÚ. (2025). *Únia zručností* (COM(2025) 90). Brusel, 5. 3. 2025.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2010). Neoliberálna governmentálna v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis*, 46(5), 771–779.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: Päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Kmeť, M., Gállová, E., & Štefániková, A. (2020). *Rozvoj základných zručností u nízko kvalifikovaných dospelých: Metodická príručka*. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania.

- Kopecký, M. (2013). *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: Politika učení a vzdělávání dospělých v éře globálního kapitalizmu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Livinstone, D. W. (2002). *Mapping the iceberg*. NALL Working Paper 54. <http://www.nall.ca/res/54DavidLivingstone.pdf>
- Mužik, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu: Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Ondrušek, D., & Labáth, V. (2007). *Tréning? Učenie zážitkom*. Bratislava: PDCS, o. z., Partners for Democratic Change Slovakia.
- Pavlov, I. (2020). *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus.
- Pavlov, I. (2022). *Vybrané otázky profesijného rozvoja dospelých (evalvácia učebných potrieb)*. Prešov: Rokus.
- Pavlov, I., & Neupauer, Z. (2019). Docilita dospelých – skrytý potenciál v ére umelej inteligencie. In *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence* (pp. 25–36). Praha: Česká andragogická společnost.
- Pavlov, I., & Vaněk, B. (2021). *Docilita v medzigeneračnom učení*. Banská Bystrica: Belianum.
- Pavlov, I., & Valášková Vincejová, E. (2024). *Názory na sebaučenie človeka v optike pedagógov a andragógov*. In *Zborník Edukácia 2024* (pp. 36–48). Banská Bystrica: Belianum.
- Pavlov, I., & Szabo, S. (2024). Model for evaluating adult learning needs. In *Adult Education 2024 – Competences for Life: Proceedings of the 14th International Adult Education Conference (IAEC 2024), 10th December 2024* (pp. 140–148). Prague, Czech Republic.
- Pierscieniak, K. (2023). Nieformalna edukacja: Nieostre zakresy, nieuchwytnie znaczenia. *Rocznik Andragogiczny*, 30, 197–268.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výskum*. Praha: Grada.
- Pupala, B., & Kaščák, O. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: Päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Pupala, B. (2021). Kopanec do vzdelávania: Detí plné kompetencií. *Postoj*. <https://www.postoj.sk/92568/deti-plne-kompetencii>
- Pupala, B. (Ed.). (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie: Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Bratislava: ŠPÚ.
- Rada EÚ. (2012). *Odporúčania Rady EÚ z 20.12.2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a i neformálneho učenia sa* (2012/C 398/01).
- Rada EÚ. (2017). *Odporúčania Rady týkajúce sa európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie* (2017/C 189/03). Brusel.
- Rada EÚ. (2018). *Odporúčania Rady EÚ z 22.5.2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* (2018/C 189/01).

- Rada EÚ. (2021). *Uznesenie Rady EÚ z 26.2.2021 o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave v záujme vytvorenia európskeho vzdelávacieho priestoru (2021–2030)* (2021/C 66/01).
- Rada EÚ. (2022). *Odporúčania Rady EÚ z 16.6.2022 týkajúce sa individuálnych vzdelávacích účtov* (2022/C 243/03).
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. *NALL Working Paper No. 19*. Centre for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. <http://www.nall.ca/res/19formsofinformal.htm>
- Solarczik-Szwec, H. (2024). O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym: Przegląd konceptualizacji. *Rocznik Andragogiczny*, 31, 9–26.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, LVII, 326–337.
- Turek, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Zákon NR SR č. 292/2024 z 30. októbra 2024 o vzdelávaní dospelých

ZÁVER

Sebaučenie dospelých predstavuje komplexný a dynamický proces, ktorý prebieha v premenlivých osobných, sociálnych a spoločenských kontextoch. Nie je možné ho redukovať na izolovaný individuálny výkon; ide o aktívne konštruovanie poznania, zakotvené v skúsenosti, reflexii a sociálnej interakcii. Sebaučenie a sebariadené učenie sú kľúčovými mechanizmami osobnej autonómie, adaptability a zodpovednosti jednotlivca za vlastný rozvoj. Osobitná pozornosť učebnice bola venovaná učebnej skúsenosti ako základnému zdroju učebného potenciálu (docility). Skúsenosť, sprostredkovaná reflexiou a učením sa z praxe, tvorí most medzi individuálnym poznaním, profesijným uplatnením a spoločenskými požiadavkami. Rozvíjanie schopnosti reflektovať vlastné skúsenosti a transformovať ich na učebnú skúsenosť patrí k hlavným cieľom sebaučenia v dospelosti.

Učebnica poskytuje komplexný interdisciplinárny pohľad na sebaučenie, zahŕňajúci filozofické, psychologické, pedagogické a spoločenské súvislosti. Rozoberá filozofické dimenzie: epistemologickú, antropologicko-etickú, existenciálnu, hermeneuticko-fenomenologickú, pragmatistickú a kriticko-politickú, ktoré umožňujú chápať sebaučenie nielen ako techniku učenia, ale ako podstatný aspekt sebaformovania človeka a jeho vzťahu k svetu, poznaniu a vlastnej skúsenosti. Významnú úlohu zohráva koncept docility a jeho biodromálne, psychologické a pedagogické súvislosti, ako aj sebaregulácia a metakognícia v procese učenia sa dospelých. Úloha učiteľa a lektora je dvojité: sprostredkovať poznanie a súčasne vytvárať podmienky pre rozvoj učebnej spôsobilosti, autonómie a zodpovednosti učiacich sa. Reflexia moderných metód a nástrojov, vrátane využitia umelej inteligencie, poukazuje na aktuálnosť a otvorenosť problematiky voči súčasným výzvam. Záverečné kapitoly sa zameriavajú na podstatu sebaučenia, jeho konceptuálnu rôznorodosť a modely sebariadeného učenia. Súčasťou širšieho rámca je aj analýza kompetencií pre celoživotné učenie, základných zručností a gramotností v kontexte vzdelávacích politík Európskej únie, vrátane kritických pohľadov na ich normatívne a ideologické východiská.

Sebaučenie dospelých predstavuje nevyhnutný predpoklad osobného, profesijného a spoločenského rozvoja v podmienkach rýchlych zmien a rastúcich nárokov na jednotlivca. Predložená učebnica prispieva k systematizácii poznania o sebaučení, podporuje odbornú diskusiu, výskum a pedagogickú reflexiu a je určená študentom andragogiky, pedagogiky a príbuzných odborov, ako aj učiteľom, lektorom a odborníkom vo vzdelávaní dospelých, ktorí hľadajú hlbšie porozumenie sebaučeniu a jeho významu v teórii i praxi celoživotného učenia.

Autori

PRÍLOHY

Príloha 1

Vymedzenie vybraných pojmov

Na účely odporúčania EÚ (EÚ 2012, príloha) sa vymedzujú vybrané pojmy:

- **Formálne vzdelávanie** je vzdelávanie, ktoré sa uskutočňuje v organizovanom a štruktúrovanom prostredí osobitne určenom na vzdelávanie a jeho výsledkom je zvyčajne udelenie kvalifikácie, obyčajne v podobe osvedčenia alebo diplomu; zahŕňa systémy všeobecného vzdelávania, odborného vzdelávania pri nástupe do zamestnania a vysokoškolského vzdelávania;
- **Neformálne vzdelávanie** je vzdelávanie, ktoré sa uskutočňuje prostredníctvom plánovaných činností (pokiaľ ide o vzdelávacie ciele, čas vyhradený na vzdelávanie), pri ktorých je k dispozícii určitý druh podpory vzdelávania (napr. vzťah medzi študentom a učiteľom); môže zahŕňať programy na výučbu pracovných zručností, programy gramotnosti pre dospelých, ako aj pre základné vzdelávanie osôb, ktoré predčasne ukončili školskú dochádzku; medzi veľmi bežné prípady neformálneho vzdelávania patria vnútropodniková odborná príprava, prostredníctvom ktorej spoločnosti aktualizujú a zdokonaľujú zručnosti svojich pracovníkov, ako napr. zručnosti v oblasti informačných a komunikačných technológií, štruktúrované vzdelávanie online (napr. využívaním otvorených vzdelávacích zdrojov) a kurzy organizované organizáciami občianskej spoločnosti pre svojich členov, svoju cieľovú skupinu alebo pre širokú verejnosť;
- **Informálne učenie** sa je vzdelávanie, ktoré je výsledkom každodenných aktivít spojených s prácou, rodinným životom alebo trávením voľného času a nie je organizované ani štruktúrované podľa cieľov, času ani podpory vzdelávania; informálne učenie sa nemusí byť z pohľadu vzdelávajúceho sa zámerné; príkladmi výsledkov vzdelávania získaných prostredníctvom informálneho učenia sa sú zručnosti získané životnými a pracovnými skúsenosťami, zručnosti v oblasti riadenia projektov alebo v oblasti informačných a komunikačných technológií získané v práci, naučené jazyky a medzikultúrne zručnosti získané počas pobytu v inej krajine, zručnosti v oblasti informačných a komunikačných technológií získané mimo zamestnania, zručnosti získané prostredníctvom dobrovoľníckych činností, kultúrnych aktivít, športu, práce s mládežou a prostredníctvom činností v domácnosti (napr. starostlivosť o dieťa);
- **Otvorené vzdelávacie zdroje (OVZ)** sú digitalizovaným materiálom poskytovaným voľne a otvorene učiteľom, študentom a samostatne učiacim sa osobám na účely použitia a opakovaného použitia pri výuke, učení sa a výskume; zahŕňajú obsah vzdelávania, softvérové nástroje na rozvoj, používanie a šírenie obsahu, ako aj zdroje na vykonávanie, akými sú napríklad otvorené licencie; OVZ sa vzťahujú aj na

nahromadené digitálne kapacity, ktoré sa môžu prispôbiť a ktoré poskytujú výhody bez toho, aby obmedzovali možnosti ich využitia pre iných;

- **Audit zručností** je proces zameraný na identifikáciu a analýzu znalostí, zručností a kompetencií jednotlivcov vrátane ich schopností a motivácie s cieľom určiť plán kariérneho rozvoja a/alebo plán profesijného preorientovania alebo plán odbornej prípravy; cieľom auditu zručností je pomôcť jednotlivcom analyzovať ich profesijnú špecializáciu, samostatne posúdiť ich pozíciu v pracovnom prostredí a plánovať kariérnu dráhu, alebo v niektorých prípadoch sa pripraviť na potvrdenie výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa;
- **Kvalifikácia** je formálny výsledok procesu hodnotenia a potvrdzovania, ktorý sa získa, keď príslušný orgán určí, že jednotlivec dosiahol výsledky vzdelávania zodpovedajúce daným štandardom;
- **Výsledky vzdelávania** sú vyjadrenia o tom, čo učitelia sa vie, chápe a je schopný urobiť po ukončení procesu vzdelávania, ktoré sú definované z hľadiska znalostí, zručností a kompetencií;
- **Národný kvalifikačný rámec** je nástroj na klasifikáciu kvalifikácií podľa súboru kritérií pre dosiahnuté špecifikované stupne vzdelania, ktorého cieľom je zahrnúť a koordinovať národné kvalifikačné podsystémy a zlepšiť transparentnosť, prístup, rozvoj a kvalitu kvalifikácií vo vzťahu k trhu práce a občianskej spoločnosti;
- **Potvrdzovanie** je proces, ktorým splnomocnený orgán dosvedčuje, že jednotlivec získal výsledky vzdelávania, ktoré sa posúdili podľa príslušnej normy a pozostáva z nasledujúcich štyroch rôznych etáp:
 - IDENTIFIKÁCIA konkrétnych skúseností jednotlivca prostredníctvom rozhovoru;
 - DOKUMENTÁCIA na zviditeľnenie skúseností jednotlivca;
 - formálne HODNOTENIE týchto skúseností a
 - CERTIFIKÁCIA výsledkov posúdenia, ktoré môže viesť k čiastočnej alebo plnej kvalifikácii;
- **Uznanie** predchádzajúceho vzdelávania je potvrdenie výsledkov buď formálneho vzdelávania, neformálneho vzdelávania alebo informálneho učenia sa získaných pred požiadaním o potvrdenie

Príloha 2

Vymedzenie vybraných pojmov

Na účely odporúčania EÚ (EÚ 2017, príloha) sa vymedzujú vybrané pojmy:

- **„kvalifikácia“** je formálny výsledok procesu hodnotenia a potvrdzovania, ku ktorému sa dospeje vtedy, keď príslušný orgán stanoví, že jednotlivец dosiahol výsledky vzdelávania zodpovedajúce daným normám;
- **„národný kvalifikačný systém“** sú všetky aspekty činnosti členského štátu súvisiace s uznávaním vzdelávacích a iných mechanizmov, ktoré spájajú vzdelávanie a odbornú prípravu s trhom práce a občianskou spoločnosťou. To zahŕňa aj vypracovanie a vykonávanie inštitucionálnych dojednaní a procesov týkajúcich sa zabezpečovania kvality, hodnotenia a priznávania kvalifikácií. Národný kvalifikačný systém môže pozostávať z viacerých podsystémov a môže zahŕňať národný kvalifikačný rámec;
- **„národný kvalifikačný rámec“** je nástroj na klasifikáciu kvalifikácií podľa súboru kritérií pre dosiahnuté špecifikované stupne vzdelania, ktorého cieľom je integrovať a koordinovať národné kvalifikačné podsystémy a zlepšiť transparentnosť, prístupnosť, rozvoj a kvalitu kvalifikácií vo vzťahu k trhu práce a občianskej spoločnosti;
- **„medzinárodná kvalifikácia“** je kvalifikácia, ktorú udelil legálne zriadený medzinárodný subjekt (združenie, organizácia, odvetvie alebo podnik) alebo vnútroštátny subjekt konajúci v mene medzinárodného subjektu a ktorá sa používa vo viac ako jednej krajine a pozostáva z výsledkov vzdelávania posúdených s odkazom na normy zavedené daným medzinárodným subjektom;
- **„výsledky vzdelávania“** sú opis toho, čo vzdelávajúca sa osoba vie, chápe a je schopná urobiť pri ukončení procesu vzdelávania, vymedzeného z hľadiska vedomostí, zručností, zodpovednosti a samostatnosti;
- **„vedomosti“** sú výsledok osvojovania si informácií prostredníctvom učenia. Vedomosti sú súborom faktov, zásad, teórií a postupov, ktoré súvisia s oblasťou práce alebo odborom štúdia. V kontexte EKR sa vedomosti opisujú ako teoretické a/alebo faktické;
- **„zručnosti“** sú schopnosti uplatňovať vedomosti a využívať know-how na plnenie úloh a riešenie problémov. V kontexte EKR sa zručnosti opisujú ako kognitívne (zahrňujúce logické, intuitívne a kreatívne myslenie) a praktické (zahrňujúce manuálnu zručnosť a používanie rôznych metód, materiálov, prostriedkov a nástrojov);

- **„zodpovednosť a samostatnosť“** je schopnosť vzdelávajúcej sa osoby uplatňovať jej vedomosti a zručnosti samostatne a zodpovedne;
- **„kompetencia“** je preukázaná schopnosť použiť vedomosti, zručnosti a osobné, sociálne a/alebo metodické schopnosti v pracovných alebo študijných situáciách a v odbornom a osobnom rozvoji;
- **„potvrdzovanie neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa“** je proces, prostredníctvom ktorého príslušný orgán potvrdí, že daná osoba nadobudla výsledky vzdelávania dosiahnuté v rámci neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa posúdené podľa príslušnej normy a ktorý pozostáva z týchto štyroch samostatných fáz: identifikácia konkrétnych skúseností danej osoby prostredníctvom dialógu, dokumentácia na účely zviditeľnenia skúseností danej osoby, formálne posúdenie týchto skúseností a osvedčovanie jeho výsledkov, ktorá môže viesť k čiastočnej alebo úplnej kvalifikácii;
- **„formálne uznávanie výsledkov vzdelávania“** je proces, ktorým príslušný orgán úradne uzná nadobudnuté výsledky vzdelávania na účely ďalšieho štúdia alebo zamestnania, a to buď i) priznaním kvalifikácií (osvedčením, diplomom alebo titulom), ii) potvrdením neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa, iii) udelením rovnocennosti, kreditu alebo výnimky;
- **„kredit“** je potvrdením toho, že príslušný orgán na základe dohodnutej normy posúdil a potvrdil niektorú časť kvalifikácie pozostávajúcu z koherentného súboru výsledkov vzdelávania; kredit udeľujú príslušné orgány vtedy, keď daná osoba dosiahne určené výsledky vzdelávania potvrdené vhodnými hodnoteniami, a možno ho vyjadriť kvantitatívne (napríklad v podobe kreditov alebo kreditových bodov) ako dôkaz odhadovanej záťaže, ktorú musí jednotlivec zvyčajne vynaložiť na dosiahnutie príslušných výsledkov vzdelávania;
- **„kreditové systémy“** sú nástroje transparentnosti na uľahčovanie uznávania kreditu/kreditov. Tieto systémy môžu okrem iného zahŕňať rovnocennosť, výnimky, jednotky/moduly, ktoré možno zhromažďovať a prenášať, samostatnosť poskytovateľov, ktorí môžu individualizovať vzdelávacie dráhy, a potvrdzovanie neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa;
- **„prenos kreditov“** je proces, ktorý jednotlivcom s kreditom získaným v jednom kontexte umožní jeho ohodnotenie a uznanie v inom kontexte.

Príloha 3

Autodiagnostický dotazník

Dotazník na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu (sa)

(Entwistle, N. et al., 1996. Guidelines for Promoting Effective Learning in Higher Education. Rdinburgh : University of Edinburgh, 1996)

(spracované podľa Ivana Tureka, 2014)

Pozorne si prečítajte 20 nasledujúcich výrokov. Porozmýšľajte nad každým a podľa toho, do akej miery platí pre váš prevažujúci spôsob učenia sa, priradte mu počet bodov podľa škály:

5 bodov	–	plne súhlasím, robím to tak pri učení stále
4 body	–	súhlasím, väčšinou to pri učení robím
3 body	–	neviem, pre mňa tento výrok neplatí
2 body	–	nesúhlasím, robím tak pri učení málokedy
1 bod	–	plne nesúhlasím, nikdy tak pri učení nerobím

p.č.	Výroky	body
1	Učivu, ktoré sa mám naučiť, chcem dôkladne porozumieť.	
2	Veľkú časť učiva, ktoré sa musím naučiť, sa učím naspamäť bez dôkladného porozumenia.	
3	Keď mám domáce zadanie — vyriešiť nejakú úlohu, snažím sa nájsť také knihy či iné zdroje, v ktorých je už táto úloha vyriešená.	
4	Pri prednáške (vysvetľovaní) si v duchu kladiem otázky typu: Čo? Prečo? Ako? Kedy?	
5	Na skúškach sa spolieham najmä na svoju dobrú pamäť.	
6	Na pochopenie ťažkého obsahu učiva vynakladám veľa času.	
7	Učivo sa snažím vyjadriť vlastnými slovami.	
8	Snažím sa nájsť praktický význam učiva, ktoré sa učím.	
9	Lepšie si pamätám učivo, ak si ho predstavím v takej postupnosti, v akej ho vysvetľoval učiteľ/lektor alebo v akej je uvedené v učebnici.	
10	Zdá sa mi, že učitelia/lektori majú potešenie vysvetľovať jednoduché veci komplikovane.	
11	Keď sa učím, hľadám dôkazy správnosti toho, čo sa učím a až potom robím závery.	
12	Nemám čas rozmýšľať o význame toho, čo sa učím.	
13	Nad riešením zaujímavých problémov som ochotný stráviť dlhší čas.	

14	Musím sa učiť aj učivo, ktorému nemám šancu porozumieť.	
15	Na prednáškach sa snažím písomne zachytiť si čo najviac obsahu a neskôr sa ho naučiť.	
16	Keď vysvetľujem niekomu svoje myšlienky, uvádzam veľa príkladov, argumentov, aby bolo moje vysvetľovanie jasné.	
17	Mám problémy usporiadať učivo tak, aby malo logiku.	
18	Snažím sa na problémy pozerat' (vyšetrovat' ich) z rôznych strán, z rôznych pohľadov.	
19	Skôr, ako niečo urobím či poviem, dôkladne si to premyslím.	
20	Robievam unáhlené závery – aj pri učení.	

Vyhodnotenie

Do riadkov v hodnotiacej tabuľke prepíšete počet bodov, ktoré ste prideliť jednotlivým výrokom podľa vyššie uvedenej škály v príslušných očíslovaných riadkoch. Spočítajte si body v každom riadku tabuľky. Riadok, v ktorom ste dosiahli vyšší počet bodov, označuje váš preferujúci prístup k učeniu sa. Čím je rozdiel v počte bodov medzi oboma riadkami vyšší, tým je príslušný prístup k učeniu sa pre vás typickejší.

I.	Povrchový prístup	2	3	5	9	10	12	14	15	17	20	spolu	
II.	Hĺbkový prístup	1	4	6	7	8	11	13	16	18	19	spolu	

Vlastné poznámky:

Príloha 4

Autodiagnostický dotazník

Dotazník o osobných hodnotách: Sprangerova typológia osobnosti podľa hodnotovej orientácie

(Spracované podľa: Manning, G. – Curtis, K.: *Ethics at Work*. Belmont, California, South-Western Publishing Co. 1988)

Ľudská etika je čiastočne ovplyvnená **osobnými hodnotami**. Nasledovné cvičenie Vám pomôže objasniť vaše hodnoty a pochopiť ich súvislosť s rozhodovacím procesom, regulácie vlastného učenia sa. Každá z nasledujúcich otázok má 6 možných odpovedí. Označte číslom 6 odpoveď, s ktorou súhlasíte najviac, číslom 1 tú, s ktorou najmenej. Niekedy Vám výber môže robiť problémy, uvoľnite sa však a pokúste sa určiť preferencie. Ani jednu otázku nevynechajte. V tomto dotazníku neexistujú dobré (správne), či zlé (nesprávne) odpovede, pretože každý človek je iný.

1. Ktorý z uvedených **odborov štúdia** považujete pre ľudstvo za najdôležitejší?
 - a) filozofia _____
 - b) politické vedy _____
 - c) psychológia _____
 - d) teológia _____
 - e) podnikanie _____
 - f) umenie _____
2. Ktoré z vymenovaných **kvalít** Vás najvýstižnejšie charakterizujú?
 - a) veriaci/a _____
 - b) nezištný/á _____
 - c) umelecký/á _____
 - d) presvedčivý/á _____
 - e) praktický/á _____
 - f) inteligentný/á _____
3. Ktorá z uvedených **slávnych postáv** je pre Vás najzaujímavejšia?
 - a) Albert Einstein – teória relativity _____
 - b) Henry Ford – automobilový podnikateľ _____
 - c) Napoleon Bonaparte – politický vodca a vojnový stratég _____
 - d) Martin Luther – vodca protestantskej reformácie _____
 - e) Michelangelo – sochár a maliar _____
 - f) Albert Schweitzer – misionár a humanista _____

4. Akého **človeka** uprednostňujete?
- a) je pracovitý/á a ekonomicky sebestačný/á _____
 - b) má vodcovské kvality a organizačné schopnosti _____
 - c) je duchovne, nábožensky založený/á _____
 - d) je filozoficky orientovaný/á a zaujíma sa o poznatky _____
 - e) je súcitný/á a chápvavý/á _____
 - f) má umelecké cítenie a zručnosť _____
5. Čo z nasledujúceho je pre Vás **najzaujímavejšie**?
- a) umelecký zážitok _____
 - b) rozmýšľanie o živote _____
 - c) hromadenie bohatstva _____
 - d) viera v Boha _____
 - e) vedenie iných _____
 - f) pomoc druhým _____
6. **Účasť** na čom uprednostňujete?
- a) obchodné riziko _____
 - b) umelecké predstavenie _____
 - c) náboženská činnosť _____
 - d) pomoc chudobným _____
 - e) vedecké štúdium _____
 - f) politická kampaň _____
7. Čo by ste radšej **čítali**?
- a) Dejiny umenia _____
 - b) Psychológia dnes _____
 - c) Moc politikov _____
 - d) vedecký časopis _____
 - e) Náboženstvo dnes _____
 - f) burzové noviny _____
8. Koho by ste uprednostnili pri **výbere partnera/ky**? Človeka, ktorý:
- a) rád/a pomáha ľuďom _____
 - b) je vo svojej oblasti vedúcou osobnosťou _____
 - c) je praktický/á a podnikavý/á _____
 - d) je umelecky nadaný/á _____
 - e) je nábožensky založený/á _____
 - f) zaujíma sa o filozofiu a štúdium _____

9. Ktorú **činnosť** považujete pre deti za najdôležitejšiu?
- a) skauting _____
 - b) podnikanie mladých _____
 - c) náboženstvo _____
 - d) tvorivosť _____
 - e) aktivita v študentskej samospráve _____
 - f) vedecký klub _____
10. **Čím** by sa mali zaoberať predstavitelia vlády?
- a) presadzovaním tvorivých a estetických záujmov _____
 - b) nastolením harmónie moci a tolerancie vo svete _____
 - c) rozvíjaním obchodu a priemyslu _____
 - d) podporou vzdelávania _____
 - e) vytváraním vhodných podmienok pre duševný rast a rozvoj _____
 - f) presadzovaním sociálneho blaha obyvateľov _____
11. Ktorý z **uvedených kurzov** by ste najradšej navštevovali?
- a) antropológiu _____
 - b) náboženstvo _____
 - c) filozofiu _____
 - d) politické vedy _____
 - e) poéziu _____
 - f) obchodnú administratívu _____
12. **Čo by ste robili**, keby ste mali dostatok času a peňazí?
- a) utiahol/la sa do ústrania na získanie duševnej obrody _____
 - b) vlastnou schopnosťou rozmnožil/a svoje peniaze _____
 - c) rozvinul/a vodcovské schopnosti _____
 - d) pomohol/la znevýhodneným a slabším _____
 - e) študoval/a umenie, ako napr. divadlo, hudbu, maliarstvo _____
 - f) napísal esej, článok alebo knihu _____
13. Ktoré **kurzy** by ste vybrali, keby ste mohli ovplyvniť politiku vzdelávania?
- a) štúdium politiky a riadenia _____
 - b) filozofiu a vedu _____
 - c) ekonomické schopnosti _____
 - d) sociálne problémy a dôsledky _____
 - e) teologické štúdium _____
 - f) hudbu a umenie _____

14. Ktoré z **uvedených statí** sú pre Vás najzaujímavejšie?
- a) Priaznivé obchodné podmienky _____
 - b) Pomoc druhým prichádza _____
 - c) Náboženský predstavitelia sa stretli _____
 - d) Prezident oslovuje ľud _____
 - e) Čo je nové v umení _____
 - f) Vedecký objav prezradený _____
15. O ktorom **predmete** najradšej diskutujete?
- a) hudba, film a divadlo _____
 - b) zmysel ľudskej existencie _____
 - c) náboženské zážitky _____
 - d) vojny a dejiny _____
 - e) obchodné príležitosti _____
 - f) spoločenské vzťahy _____
16. Čo si myslíte, **aký zmysel** by mal mať výskum vesmíru a kozmické lety?
- a) zjednotiť ľudstvo sveta _____
 - b) získať poznatky o vesmíre _____
 - c) odhaliť krásu sveta _____
 - d) zistiť odpovede na náboženské otázky _____
 - e) kontrolovať dianie vo svete _____
 - f) rozvinúť obchod a podnikateľské príležitosti _____
17. **Ktorú profesiu** by ste si vybrali, ak by všetky platy boli rovnaké a Vy by ste sa cítili schopný/á?
- a) poradenstvo _____
 - b) výtvarné umenie _____
 - c) veda _____
 - d) politika _____
 - e) obchod _____
 - f) duchovenstvo _____
18. Život a práca **ktorej osobnosti** je pre Vás najzaujímavejšia?
- a) Madame Curie – objaviteľka chemického prvku rádium _____
 - b) Glória Vanderbilt – podnikateľka _____
 - c) Alžbeta I. – britská kráľovná _____

- d) Matka Tereza – zakladateľka rehoľného rádu Kongregácia misionárov lásky _____
- e) Martha Graham – primabalerína a choreografka _____
- f) Harriet Beecher Stowe – autorka románu Chalúpka strýčka Toma _____

19. Ktorý **televízny program** by ste najradšej videli?
- a) Umenie a jeho hodnoty _____
- b) Duchovné hodnoty _____
- c) Investičné možnosti _____
- d) Manželstvo a rodina _____
- e) Politická moc a sociálne cítenie _____
- f) Počiatky inteligencie _____
20. **Ktorú z uvedených prác** by ste chceli vykonávať?
- a) politik/čka _____
- b) umelec/kyňa _____
- c) učiteľ/ka _____
- d) teológ/gička _____
- e) spisovateľ/ka _____
- f) podnikateľ/ka _____

Vyhodnotenie

1. časť: Ku každej otázke v tabuľke preneste z dotazníka body (od 6 – 1), ktoré ste prideliť jednotlivým možnostiam a – f (A – F).

Upozornenie! Písmená a - f (A – F) nie sú vždy umiestnené v rovnakom stĺpci.

2. časť: Spočítajte body v každom stĺpci. Výsledok Vám poskytuje informáciu o Vašej celkovej hodnotovej orientácii (Sprangerova typológia osobnosti podľa hodnotovej orientácie).

Otázka	I		II		III		IV		V		VI	
1	A		E		F		C		B		D	
2	F		E		C		B		D		A	
3	A		B		E		F		C		D	
4	D		A		F		E		B		C	
5	B		C		A		F		E		D	
6	E		A		B		D		F		C	
7	D		F		A		B		C		E	
8	F		C		D		A		B		E	

9	F		B		D		A		E		C	
10	D		C		A		F		B		E	
11	C		F		E		A		D		B	
12	F		B		E		D		C		A	
13	B		C		F		D		A		E	
14	F		A		E		B		D		C	
15	B		E		A		F		D		C	
16	B		F		C		A		E		D	
17	C		E		B		A		D		F	
18	A		B		E		F		C		D	
19	F		C		A		D		E		B	
20	E		F		B		C		A		D	
Spolu												

- I. Teoretický človek** – usiluje sa o poznanie pravdy, zákonitostí, podstaty sveta. Nemusí to byť len vedec, ale aj opravár, farmár – každý, pre koho je hlavnou hodnotou poznanie pravdy, múdrosti, pravda znalosti a poznatky. Najlepšie sa tento človek cíti pri štúdiu, čítaní kníh, rád navštevuje knižnice. Jeho hlavnou hodnotou je poznanie a pravda. Prevládajú abstraktné, vedecké či filozofické prístupy k svetu. Je skôr intelektuálom, logikom, vytvára systémy. Chce zistiť, ako a prečo veci fungujú nejakým spôsobom. Je racionálne kritický a spolieha sa na empirické dôkazy (vedec) alebo sa uberá cestou myšlienkových špekulácií (filozof).
- II. Ekonomický človek** – hľadá úžitok, zisk. Je to človek egocentrický, mysliaci len na vlastný prospech a blaho. Hodnotné pre neho je len to, čo prospieva jemu, jeho rodine. Najlepšie sa cíti v trhových, finančných a ekonomických vzťahoch. Jeho cieľom je obhájiť svoju existenciu, prežiť, užívať si telesné pohodlie a uspokojenie fyzických potrieb, mať sa dobre, dosiahnuť určitý komfort, bohatstvo a blahobyť. Orientuje sa na maximalizáciu príjmu, pohodlie a životné istoty. Pri hľadaní pravdy sa riadi vetou: podľa toho, koľko ma to bude stáť a čo z toho budem mať.
- III. Estetický človek** – hľadá v okolitom svete najmä zážitky, estetické dojmy, príležitosti k estetickému sebaujadreniu. Všetko vníma ako harmonické alebo disharmonické, pekné alebo škaredé. Žije medzi farbami, zvukmi a pritom nemusí byť vôbec umelec alebo estét. Najlepšie sa cíti na koncerte alebo v galérii, či pri dobrej knihe. Hlavnou hodnotou je krása. Život vníma ako subjektívnu hru obrazov a prúdu emócií. Jeho cieľom je prežívať harmóniu. Nemusí byť nutne umelec. Krása, forma, elegancia, reprezentácia, povznášajúce pocity, hľadanie nových skúseností – to si váži viac ako užitočnosť či pravdu. Jeho pravdou je zážitok, cit, krása, estetická kvalita vecí, myšlienok, miest a všetkého, čo prechádza cez zmysly.

- IV. Sociálny človek** – hľadá seba v iných ľuďoch. Žije pre druhých, usiluje sa získať ich priazeň, priateľstvo a lásku. Vyhladáva ľudí, nedokáže byť sám. Rád ľuďom poslúži, snaží sa byť užitočný. Očakáva podobné správanie aj od iných. Najlepšie sa cíti medzi ľuďmi v družnom rozhovore, kde oceňujú jeho vlastnosti. Hlavnou hodnotou je láska k ľuďom. Túži pomáhať iným, dokáže sa vcítiť, jeho cieľom je konať dobro v prospech iných. Býva altruistický a humánný. Teoretické, utilitárne alebo estetické postoje považuje za chladné a málo ľudské. Verí tomu, že môže niekomu pomôcť. Pravda, krása či peniaze majú pre neho hodnotu len vtedy, ak majú pomôcť konkrétnemu človeku. Tento typ by bol teoreticky jediným skutočne nezištným politikom, pretože by úprimne sledoval dobro v prospech iných. Podľa neho pravdivé znamená prospešné pre druhých.
- V. Mocenský (politický) človek** – presadzuje seba, svoje záujmy, presvedčenie, moc v mene vyšších princípov, v mene ideálov. Jeho hlavnou hodnotou je moc. Tú dosahuje nielen cestou fyzického a psychického násilia a pomocou manipulácie s druhými ľuďmi, ale aj prostredníctvom sociálnych a právnych noriem. Manipuluje s ľuďmi aj v duchovnom slova zmysle. Najlepšie sa cíti ako poslanec, rečník na politickom zhromaždení, prezentátor svojich názorov v masmédiách a podobne. Túži vládnuť, viesť, podriaďiť si druhých a dostať ich do svojej závislosti. Jeho cieľom je ovládanie druhých, pocit moci, prevaha, vplyv. Nemusí vstúpiť do politiky, moc môže pocítiť na akejkolvek vedúcej pozícii, ktorá poskytuje vplyv, kontakty a spoločenskú prestíž. Tu platí, že pravdu má ten vplyvnejší a silnejší.
- VI. Náboženský človek** – hľadá zmysel života cez vieru v niečo a nemusí to byť Boh. Patrili sem významné osobnosti dejín – Giordano Bruno či Spinoza, ktorí boli exkomunikovaní z cirkvi, ale napriek tomu hľadali neustále a intenzívne zmysel bytia človeka na svete, zmysel svojho života, ale najmä zmysel existencie ľudstva. Môžeme hovoriť tiež o filozofickom type človeka, ktorý sa najlepšie cíti v stave kontemplácie o bytí a v rozhovoroch o tom, kto sme, prečo sme tu a kam smerujeme. Je ľahostajný k materiálnym hodnotám. Hľadá zmysel života a uznáva len najvyššie univerzálne hodnoty. Jeho cieľom je transcendencia. Hľadá zjednotenie s Bohom či vesmírom, všetkým, čo presahuje konečnú skúsenosť. Hľadá vyššiu realitu, ktorá má pre neho vyššiu hodnotu ako tento (podľa neho nedokonalý) svet a preto sa z neho sťahuje do ústrania. Pravda sa podľa neho nachádza vo vyššej realite.

V praxi sú tieto „čisté“ typy zmiešané. To znamená, že existujú náboženský vodcovia, estetickí utilitaristi či prosociálni vedci. Typickí predstavitelia jednej hodnotovej orientácie má tendenciu opovrhovať inými (považuje ich za menej hodnotných či smiešnych): politickému typu je smiešna pravda, intelektuálovi zase viera, mystikovi utilitárnosť, obchodníkovi prosociálnosť, sociálnemu typu zase hra o politickú moc.

Spracovala: © doc. PaedDr. L. Rovňanová, PhD., univerz. profesorka
2026

Príloha 5

Autodiagnostický dotazník

Dotazník prístupu k učeniu – LSI IIa Kolbov cyklus skúsenostného učenia sa

(Autori: D.A. Kolb, Boston: McBer & Company; J. G. veres, L. G. Shake, Auburn
Universitz of Montgomery 1986, 1989; Preklad a úprava: J. Mareš, Hradec Králové,
1991; prevzaté z Švec, V., 1998, s. 173 – 175)

(Spracované a upravené podľa I. Tureka, 2010)

Predkladáme Vám 12 otázok o štýloch učenia. V každej otázke sú v ponuke štyri varianty odpovede. Prečítajte si pozorne ich znenie. Potom každej priradíte body od 4 až 1 podľa toho, ako vyhovujú Vášmu prístupu k učeniu sa pričom:

4 body – priradíte možnosti, ktorá najvýstižnejšie charakterizuje Váš spôsob učenia, ktorý najviac preferujete.

3 body – priradíte možnosti, ktorá je na druhom mieste v preferencii ponúkaných možností

2 body – priradíte možnosti, ktorá je na treťom mieste v preferencii ponúkaných možností

1 bod – priradíte možnosti, ktorá najmenej vystihuje Váš spôsob učenia sa a poznávania

Ani jednu otázku nevynechajte.

V tomto dotazníku neexistujú dobré (správne), či zlé (nesprávne) odpovede, pretože každý človek je zvyknutý učiť sa trochu inak. Pomocou ponúkaných odpovedí sa snažte vyjadriť ten spôsob učenia, ktorý je pre Vás spravidla typický.

V záverečnej časti uvádzame stručné charakteristiky jednotlivých typov spracované podľa uvedených zdrojov.

1. Keď sa učím:

- | | |
|---|---------------|
| a) Rád / rada konám intuitívne, riadim sa vnútornými pocitmi. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| b) Rád / rada rozmýšľam o hlavných myšlienkach. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| c) Rád / rada veci vykonávam priamo. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| d) Rád / rada veci sledujem a počúvam. | 1 - 2 - 3 - 4 |

2. Učím sa lepšie, keď:

- | | |
|---|---------------|
| a) Počúvam vysvetľovanie a sústredene sledujem uvádzané informácie. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| b) Logicky uvažujem. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| c) Spolieham sa na svoje dojmy a tušenia. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| d) Musím na veci tvrdo pracovať. | 1 - 2 - 3 - 4 |

3. V priebehu učenia sa:

- | | |
|--|---------------|
| a) Snažím sa premýšľať o tom, čo sa učím. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| b) Cítim zodpovednosť za výsledok učenia sa. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| c) Som skôr tichý/á a uzavretý/á. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| d) Všetko beriem vážne, reagujem citlivo a citovo. | 1 - 2 - 3 - 4 |

4. Učím sa najmä tým, že:

- | | |
|---------------|---------------|
| a) Prežívam. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| b) Robím. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| c) Pozorujem. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| d) Premýšľam. | 1 - 2 - 3 - 4 |

5. Keď sa učím:

- | | |
|---|---------------|
| a) Snažím sa byť prístupný/á novým skúsenostiam. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| b) Snažím sa prihliadať na všetky stránky problému. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| c) Snažím sa veci analyzovať, špecifikovať ich časti. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| d) Snažím sa veci priamo vyskúšať. | 1 - 2 - 3 - 4 |

6. V priebehu učenia sa dávam prednosť:

- | | |
|--------------------------|---------------|
| a) Pozorovaniu. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| b) Aktívnej činnosti. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| c) Intuícii. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| d) Logickému uvažovaniu. | 1 - 2 - 3 - 4 |

7. Lepšie sa učím, ak:

- | | |
|---|---------------|
| a) Môžem pozorovať. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| b) Môžem sa spoliehať na ľudí, na medziľudské vzťahy. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| c) Môžem vychádzať z premyslenej teórie. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| d) Môžem si všetko prakticky vyskúšať. | 1 - 2 - 3 - 4 |

8. Keď sa učím:

- | | |
|---|---------------|
| a) Rád / rada vidím za sebou výsledky svojej práce. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| b) Rád / rada teoretizujem, zaoberám sa všeobecnejšími úvahami. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| c) Najprv veci zvážim, až potom sa do nich pustím. | 1 - 2 - 3 - 4 |
| d) Som na učení sa vnútorne zaangažovaný / á. | 1 - 2 - 3 - 4 |

9. Učím sa lepšie, keď:

- a) Spolieham sa na vlastné pozorovanie. 1 - 2 - 3 - 4
 b) Spolieham sa na vlastné pocity a prežívanie. 1 - 2 - 3 - 4
 c) Môžem si veci vyskúšať na vlastnej koži. 1 - 2 - 3 - 4
 d) Spolieham sa na vlastný úsudok, vlastné názory. 1 - 2 - 3 - 4

10. V priebehu učenia sa som skôr človek:

- a) Uzatvárajúci sa do seba. 1 - 2 - 3 - 4
 b) Súhlasne prijímajúci informácie. 1 - 2 - 3 - 4
 c) Hlásiaci sa k zodpovednosti. 1 - 2 - 3 - 4
 d) Teoretizujúci. 1 - 2 - 3 - 4

11. Keď sa učím:

- a) Rád / rada sa do veci zahrúžim. 1 - 2 - 3 - 4
 b) Rád / rada veci sledujem s odstupom. 1 - 2 - 3 - 4
 c) Rád / rada veci hodnotím, posudzujem. 1 - 2 - 3 - 4
 d) Rád / rada do vecí zasahujem. 1 - 2 - 3 - 4

12. Učím sa lepšie, ak:

- a) Môžem analyzovať idey, všeobecnejšie názory. 1 - 2 - 3 - 4
 b) Som vnímavý / á a nie dopredu zaujatý / á. 1 - 2 - 3 - 4
 c) Som opatrný / á. 1 - 2 - 3 - 4
 d) Môžem prakticky konať. 1 - 2 - 3 - 4

Vyhodnotenie

Do riadkov v tabuľke I – IV napíšte podľa kľúča body, ktoré ste priradili jednotlivým možnostiam odpovedí v jednotlivých otázkach dotazníka. Body si v každom riadku spočítajte. Riadok, v ktorom ste dosiahli najvyšší počet bodov, označuje prístup k učeniu sa, ktorý najviac preferujete (najviac Vám vyhovuje).

I	Konkrétny, reflexívny – novátor, divergátor (reflektor)	1a	2c	3d	4a	5a	6c	7b	8d	9b	10b	11a	12b	spolu
II	Abstraktný, reflexívny – analytik – asimilátor (teoretik)	1d	2a	3c	4c	5b	6a	7a	8c	9a	10a	11b	12c	spolu
III	Abstraktný, aktívny – praktik, konvergátor (pragmatik)	1b	2b	3a	4d	5c	6d	7c	8b	9d	10d	11c	12a	spolu
IV	Konkrétny, aktívny – dynamický, akomodátor (aktivista)	1c	2d	3b	4b	5d	6b	7d	8a	9c	10c	11d	12d	spolu

Stručné charakteristiky jednotlivých typov:

I. Konkrétny, reflexívny – novátor, divergátor (reflektor)

Má záujem zapájať sa do dôležitých vecí. Osobnosť je spoločenská s vlastnosťami: imaginatívny, empatický, intuitívny, má rád/rada osobnú zaangažovanosť, vie sumarizovať a syntetizovať. Je motivovaný zvedavosťou a záujmami. Je flexibilný, hľadá významy. Silnou stránkou je fakt, že rozumie ľuďom, rozoznáva problémy, má rád brainstorming. Slabou stránkou je, že pri riešení úloh vytvára veľmi veľa alternatívnych riešení, čím sám seba paralyzuje. Je zameraný na úlohy. Medzi obľúbené otázky patria: Prečo? Prečo nie? Bavia ho objavy. Má rád osobne angažovaného učiteľa. Najefektívnejšie sa učí: diskutovanie, počúvanie, indukčná metóda, kde sa podporujú analytické procesy; čas na premýšľanie; realizovanie starostlivého a detailného výskumu; sebareflexia vlastného procesu učenia sa; štruktúrovaná učebná skúsenosť; robenie rozhodnutí bez tlaku a termínov. Vo vyučovaní vyžaduje motiváciu, metódy vedúce k objavovaniu zmyslu učebných postupov.

II. Abstraktný, reflexívny – analytik – asimilátor (teoretik)

Jeho/jej cieľom je nájsť satisfakciu, byť uznávaný/á za vysokú intelektuálnu úroveň. Je to racionálny typ, ktorý dáva prednosť teóriám pred faktami, myšlienkam pred ľuďmi, zhromažďuje informácie a kriticky ich hodnotí. Je motivovaný majstrovstvom a dokonalosťou. Vytvára mnohé perspektívy. Hľadá názory expertov. Silné stránky: definuje problémy, plánuje, vytvára modely, teórie. Slabé stránky: zabúda na praktické aplikácie, je kritický. Je dobrý organizátor. Obľúbenou otázkou je: Aké sú fakty? Má rád učiteľa experta, odborníka. Efektívne sa učí, ak aktivity vychádzajú z modelu, koncepcie, teórie; cez skúmanie vzájomných vzťahov a súvislostí medzi faktami, myšlienkami, situáciami; overovanie a analyzovanie základných predpokladov a testovanie hypotéz; intelektuálne a štruktúrové aktivity; schopnosť odhaliť pozoruhodné myšlienky a súvislosti rozmyšľaním. Za neefektívne považuje, ak neexistuje žiadny kontext a účel učenia sa; participovanie v situáciách zameraných na prežívanie; rozhodovanie bez základných predpokladov alebo koncepcie; povrchnosť v prezentovaní učiva; neštruktúrované aktivity. Efektívny spôsob výučby: prezentovanie informácií, teórie, analýza učiva, informačno-receptívna metóda a problémové vysvetľovanie.

III. Abstraktný, aktívny – praktik, konvergátor (pragmatik)

Cieľ vidí v praktickej aplikácii. Osobnostne ide skôr o introverta, ktorý dáva prednosť veciam pred ľuďmi, chce byť považovaný za výkonného, všetko spochybňuje, má obmedzenú toleranciu pre nejasné, komplikované idey. Je motivovaný problémami. Uvažuje intuitívne. Hľadá istotu a bezpečnosť. Silnou stránkou je fakt, že dobre rieši problémy. Slabou, že rieši aj nesprávne definované problémy. Usiluje sa pochopiť hodnoty. Obľúbenou otázkou je: Ako to funguje? Bavia ho technické fakty. Obľubuje praktického, zábavného učiteľa. Efektívne učenie sa: cez testovanie hypotéz dochádza k prepojeniu predmetu s reálnym životom; kladie otázky vedúce k praktickým skúsenostiam; imitovanie a identifikovanie experta, prípadná supervízia; psychomotorickými skúsenosťami (manuálnou činnosťou –

rukami) a technikami modifikovať vlastnú prácu; možnosti priamej aplikácie toho, čo sa práve naučil; riešením praktických problémov. Za neefektívne považuje, ak učenie nemá priamy súvis s realitou; teoretizovanie; neexistenciu pravidiel; stereotypnosť; zacyklenie sa v probléme; osobnostné, situačné, technické prekážky pri aplikácii poznatkov; neexistencia ocenenia za proces učenia sa. Za efektívny spôsob výučby považuje metódu rozhovoru a heuristické metódy.

IV. Konkrétny, aktívny – dynamický, akomodátor (aktivista)

Cieľom je robiť veci funkčnými. Osobnostne ide o extroverta, ktorý sa dobre adaptuje na zmeny, dáva prednosť faktom pred teóriami, je netrpezlivý, rád sa pýta. Je motivovaný konečným produktom, výsledkom práce, cieľom práce. Má rád riskovanie, je pragmatický. Hľadá skryté možnosti. Silné stránky: preberá úlohu vodcu, riskuje, problémy chce riešiť. Za slabú stránku sa považuje netrpezlivosť a zbytočné činnosti, ktoré robí. Oblíbená otázka: Čo to môže spôsobiť? Baví ho ľudia. Má rád učiteľa s individuálnym prístupom. Efektívne sa učí cez skúsenosti, krátkotrvajúce a situačne podmienené úlohy, vedenie diskusií; pokusom a omylom; súťaživosť v tímoch, vzrušenie a variabilita úloh v tvorivom prostredí; prípadne aj cez manuálnu činnosť. Neefektívne postupy v učení sa: analýza a interpretácia množstva údajov; dodržiavanie presných pravidiel; pasivita a individuálna práca; jednotvárnosť a monotónnosť; pozorovanie diania; teoretický výklad, množstvo opakovaní. Efektívny spôsob výučby: povzbudzoavnie k aktivite, riadenie práce žiakov, projektové a kooperatívne vyučovanie.

Vlastné poznámky

© doc. PaedDr. L. Rovňanová, PhD., univerz. profesorka
2026

Zdroje:

Turek, I. Didaktika. Bratislava : IURA Edition, 2010.

Kaliská L. Vyučovanie zamerané na učebné štýly . Banská Bystrica : PF UMB, 2013.

Príloha 6

Autodiagnostický dotazník

Dotazník na zistenie preferencií v učení sa podľa
prevažujúcich druhov inteligencie

McKenzie, W., 1999. *Multiple Intelligences Survey [online]* Dostupné na internete:
<http://surfaqarium.com/miinvent.htm>;

(Upravené podľa I. Tureka, 2010)

Označte znakom **X** tie z uvedených výrokov, ktoré vystihujú (sú typické) spravidla pre Váš prístup k učeniu sa, spôsob učenia sa, Vaše záujmy a záľuby. Na jednotlivé položky dotazníka neexistujú dobré (správne) ani zlé (nesprávne) odpovede. Ak sa chcete o sebe niečo dozvedieť, vyplňajte ho úprimne.

P.č.	Výroky	Voľba
1	Rád / rada robím veci vlastnými rukami.	
2	Trávim veľa času vonku na čerstvom vzduchu.	
3	Najradšej sa učím spoločne s inými žiakmi/čkami, študentmi/kami, účastníkmi/čkami.	
4	Mám rád / rada prehľadnosť a poriadok vo veciach.	
5	Mám radšej muzikály ako dramatické hry.	
6	Rád / rada čítam knihy.	
7	Zaujímajú ma cudzie jazyky.	
8	Som ochotný/á protestovať alebo podpísať petíciu v záujme správnej veci.	
9	Text si zapamätávam takým spôsobom, že sa snažím skladať slová tak, aby sa rýmovali.	
10	Viem si myšlienky vo svojej hlave predstaviť.	
11	Viem dobre čítať mapy.	
12	Mám problém sedieť dlhšie nečinne.	
13	Rozčlenenie riešenia úloh na jednotlivé kroky mi veľmi uľahčuje riešenie.	
14	Rád / rada sa učím botaniku a zoológiu, zaujíma ma všetko o prírode.	
15	Prestavovanie nábytku v byte ma baví.	
16	Súhlasím s tvrdením, že „čím viac, tým lepšie“.	
17	Mám rád / rada „talk show“ v televízii a v rozhlase.	
18	Mám pevné morálne zásady.	
19	Zaujíma ma sociálna spravodlivosť.	

20	Rád / rada kategorizujem veci podľa ich spoločných znakov.	
21	Nerobí mi problém vyjadriť rytmus pohybmi.	
22	Nie som spokojný/á, ak nepoznám zmysel (nechápem logiku) vecí.	
23	Lahko si pamätám lyrické piesne.	
24	Písanie poznámok mi uľahčuje chápanie a zapamätanie si učiva.	
25	Som „tímový/á hráč/ka“.	
26	Spravodlivosť je pre mňa veľmi dôležitá.	
27	Mám rád / rada šport.	
28	Neverbálnu komunikáciu (gestá, posunky, mimiku) považujem za veľmi dôležitú.	
29	Zvieratá zohrávajú v mojom živote dôležitú úlohu.	
30	Lahko rozoznávam vzory, modely (správania, šiat, látok a pod.).	
31	Riešenie ekologických problémov je pre mňa veľmi dôležité.	
32	Píšem si denník.	
33	Neporiadni ľudia ma vedia ľahko rozčúliť.	
34	Dokážem rýchlo počítať „v hlave“.	
35	Rád / rada tvorím rôzne umelecké veci (šperky, ozdoby, sošky a pod.).	
36	Rád / rada sa učím činnosťou, a to tak, že niečo robím, napr. ohmatávam, manipulujem s vecami.	
37	Najlepšie sa učím, ak mám k obsahu pozitívny citový vzťah.	
38	Zvyknem písať len tak, pre radosť.	
39	Dobre si pamätám obsah podporený grafickým materiálom - obrázkami, tabuľkami, grafmi, schémami a pod.	
40	Mám rád / rada diskusie.	
41	Chcel / a by som, aby môj byt / dom (ak by som ich mal/a) mal recyklačný systém.	
42	Viem dobre riešiť problémové úlohy.	
43	Učenie sa v skupine (skupinové kooperatívne vyučovanie) je pre mňa veľmi efektívne.	
44	Mám rád / rada videoklipy.	
45	Dobre rozlišujem rôzne zvuky.	
46	Politickú a občiansku angažovanosť považujem za dôležitú.	
47	Rád / rada kempujem v prírode.	
48	Bavia ma rôzne hádanky, hlavolamy pri riešení ktorých je potrebné rozmýšľať.	
49	Žijem veľmi aktívny život.	
50	Páči sa mi vyjadrovanie pocitov tancom.	
51	Dokážem si veci vo svojej pamäti veľmi živo predstaviť.	

52	Baví ma práca v záhrade.	
53	Vždy ma zaujímala hra na nejaký hudobný nástroj.	
54	Nezačnem riešiť nejakú úlohu, pokiaľ nie sú zodpovedané všetky moje otázky vzťahujúce sa na riešenie.	
55	Nerád / nerada pracujem (učím sa) sám / sama.	
56	Prv ako s niečím súhlasím, chcem vedieť, prečo sa to robí.	
57	Motivácia veľmi ovplyvňuje to, ako sa učím.	
58	Zriaďovanie a udržiavanie prírodných rezervácií považujem za veľmi dôležité.	
59	Pri prednese poézie ma zaujíma intonácia.	
60	Individuálna práca môže byť rovnako efektívna ako práca v skupine.	
61	Mám rád / rada učivo, ktoré obsahuje rôzne schémy, diagramy, tabuľky a grafy.	
62	Slovné hračky sú veľmi zábavné.	
63	Viem ľahko vysvetliť svoje myšlienky iným ľuďom.	
64	Veciam rozumiem lepšie, ak ich usporiadam podľa hierarchie.	
65	Keď som presvedčený / á o správnosti veci, dokážem sa jej venovať na 100%.	
66	Balet, tanečné umenie je pre mňa veľkým pôžitkom.	
67	Ťažko sa viem sústrediť, ak počúvam rádio alebo pozerám televíziu.	
68	Zdravé telo je pre zdravú myseľ veľmi dôležité.	
69	Umenie a remeslá sú zábavným spôsobom trávenia voľného času.	
70	Rád / rada sa hrám so slovíčkami, napr. v podobe dvojzmyselných výrazov, anagramov...	
71	Rád / rada sa angažujem vo veciach, ktoré môžu pomôcť iným.	
72	Rád / rada sa zapájam do verejných diskusií.	
73	Rád / rada pracujem s rôznymi nástrojmi.	
74	Mám rád / rada rôzne druhy hudobného umenia.	
75	Rád / rada vykonávam rôzne mimovyučovacie aktivity, napr. navštevujem rôzne kluby.	
76	Lepšie chápem štruktúrované učivo.	
77	Zaujímam sa o sociálne záležitosti.	
78	Dobrovoľne, z vlastného záujmu, si píšem s priateľmi (sms, FB, e-mail...).	
79	Rád / rada pracujem s počítačovými databázami.	
80	Rád / rada sa hrám s trojrozmernými hlavolamami.	

Vyhodnotenie

Do riadkov v tabuľke si označte znakom X podľa uvedeného kľúča tie výroky, ktoré ste v dotazníku označili. Každé označenie predstavuje jeden bod. Body v každom z ôsmich riadkov spočítajte. Riadky, v ktorých ste dosiahli najvyšší počet bodov, označujú tie druhy inteligencie (a súčasne aj prístupy k učeniu sa), ktoré Vám pri učení sa najviac vyhovujú, ktoré preferujete.

Lingvistický (jazykový, rečový, verbálny)	6	7	24	32	38	62	63	70	72	78	spolu
Logicko-matematický	4	13	22	33	34	42	48	54	76	79	spolu
Priestorový (vizuálny)	10	11	15	35	39	44	51	61	66	80	spolu
Telesnekinestetický (fyzický, pohybový)	1	12	27	28	36	49	50	68	69	73	spolu
Muzikálny	5	9	21	23	30	45	53	59	67	74	spolu
Interpersonálny	3	16	17	25	40	43	46	55	75	77	spolu
Intrapersonálny	8	18	19	26	37	56	57	60	65	71	spolu
Prírodný	2	14	20	29	31	41	47	52	58	64	spolu

Vlastné poznámky

Názov: Sebaučenie dospelých (vysokoškolská učebnica)

Autori:

prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

doc. PhDr. Dominika Temiaková, PhD.

doc. PhDr. Lenka Rovňanová, PhD. , univer. profesorka

doc. PhDr. Ján Kaliský, PhD.

Recenzenti:

prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.

prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.

Vydavateľ:

Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Edícia: Pedagogická fakulta.

Obrázok na obálke:

[www.freepik.com/premium account](http://www.freepik.com/premium-account)

Rok vydania:

2026

Rozsah:

142 s.

ISBN 978-80-557-2317-4

EAN 978805572317-4

<https://doi.org/10.24040/2026.9788055723174>



ISBN 978-80-557-2317-4