

MOŽNOSTI ZKOUMÁNÍ SEBEŘÍZENÉHO UČENÍ

Miroslava Dvořáková¹

¹Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1/1, 602 00 Brno, Česká republika

Podáno: 6. 4. 2022, Přijato: 11. 10. 2022

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20221202119>

To cite this article: DVOŘÁKOVÁ MIROSLAVA. 2022. Možnosti zkoumání sebeřízeného učení. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 12 (2): 179–197.

Abstrakt

Sebeřízené učení se jako téma začíná dostávat do povědomí odborníků z oblasti vzdělávání dospělých v šedesátých letech 20. století. V této době zároveň začal jeho poměrně intenzivní výzkum. Cílem tohoto textu je zmapovat metody využívané v empirickém zkoumání sebeřízeného učení. Za tímto účelem byla realizována analýza empiricky zaměřených článků vydaných v mezinárodním časopisu, který se jako jediný na danou problematiku specializuje, *International Journal of Self-Directed Learning*, a v dalších dvou mezinárodních vědeckých časopisech z oblasti vzdělávání dospělých, *Adult Education Quarterly* (AEQ) a *International Journal of Lifelong Education* (IJLE). Výsledkem analýzy celkem 99 empiricky zaměřených textů uveřejněných v těchto časopisech je základní přehled nástrojů, které jsou využívány při zkoumání sebeřízeného učení, a to (a) v kvantitativním i kvalitativním výzkumném designu a (b) při zkoumání sebeřízeného učení jako procesu i sebeřízenosti jako určitého atributu osobnosti.

Klíčová slova: sebeřízené učení, SDL, nástroje zkoumání sebeřízeného učení, andragogický výzkum

RESEARCH POSSIBILITIES OF SELF-DIRECTED LEARNING

Abstract

Self-directed learning as a topic began to come to the attention of experts in the field of adult education in the 1960s. As well at that time, its relatively intensive research begins. The aim of this text is to map the methods used in the empirical study of self-directed learning. For this purpose, the analysis of empirically focused articles published in the International Journal of Self-Directed Learning, the only journal specializing in the issue, was carried out as well as in two other journals, Adult Education Quarterly (AEQ) and International Journal of Lifelong Education (IJLE). The result of the analysis of a total of 99 empirically focused texts published in the above-mentioned journals is the basic overview of instruments that can be used in the study of self-directed learning, namely (a) in both quantitative and qualitative research design and (b) in the study of self-directed learning as a process and self-direction as an attribute of a personality.

Keywords: self-directed learning, SDL, research in self-directed learning, research in adult education

SEBEŘÍZENÉ UČENÍ A JEHO POJETÍ

Sebeřízené učení (*self-directed learning*, dále v textu i jako SDL¹) je pojem, který nemá jednotnou definici nebo vymezení. Podle Loenga (2020) jde o mnohovýznamový koncept, k němuž není možno přistupovat pouze z jedné perspektivy, a proto ani jedinou a jednotnou definicí zachycen být nemůže. I z toho důvodu se obvykle vymezuje poměrně široce jako aktivita, při níž člověk přebírá iniciativu a zodpovědnost za své vlastní učení.

1 Zkratku z anglické verze pojmu (SDL) používám proto, že česká zkratka (nejpravděpodobněji SŘU) není používána.

Ačkoliv se sebeřízené učení může odehrávat i ve formálním a neformálním vzdělávání, bývá spolu s incidentním (náhodným) a tacitním (tichým) učením zařazováno (např. Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007, s. 36) do oblasti informálního učení se, tedy učení neorganizovaného, nesystematického a institucionálně nekoordinovaného. Na rozdíl od incidentního a tacitního učení, které jsou nezáměrné, a v případě tacitního učení dokonce neuvědomované, je sebeřízené učení, jak je patrné i z výše uvedené definice, záměrné a uvědomované, a tedy i přístupné empirickému zkoumání.

POČÁTKY ZKOUMÁNÍ SEBEŘÍZENÉHO UČENÍ

Téma sebeřízeného učení v dospělosti začíná být předmětem výzkumného zájmu od šedesátých let 20. století, a to zejména ve Spojených státech amerických². Jedním z prvních, kdo se této oblasti věnoval, byl Cyril O. Houle. Někteří autoři (např. Guglielmino, Long, & Hiemstra, 2004, s. 1), uvádí, že už v knize *The Inquiring Mind*, vydané poprvé v roce 1961, se tematika sebeřízeného učení objevuje – není tomu ale tak (a pokud ano, tak velmi implicitně), určitou zaměřenost na danou tematiku vidíme až v jeho knize *Continuing Your Education* z roku 1964. Jde o knihu určenou široké veřejnosti, o příručku, v níž čtenáři mohou najít návod, jak se učit v dospělém věku, založenou jak na výsledcích již realizovaných výzkumů, tak na tzv. tichém výzkumu, tedy zkušenostech autora nasbíraných během čtvrtstoletí práce v oblasti vzdělávání a učení se dospělých (Houle, 1964, s. vii). O probouzejícím se zájmu o téma sebeřízeného učení již v této době však svědčí výzkum Johna W. Johnstona a Ramona J. Rivery, publikovaný v roce 1965 pod názvem

-
- 2 Tato lokace souvisí v zásadě se dvěma faktory: jednak s tím, že USA již od první poloviny 20. století získávají výsadní pozici v oblasti výzkumu vzdělávání dospělých jako takového, a jednak s tím, že v USA je již od jejich trvalé kolonizace tematika samostatného učení (se) jednou z klíčových, neboť osídlení země bylo po velmi dlouhou dobu natolik řídké, že možnosti jakéhokoliv organizovaného učení se, tedy (někým řízeného) vzdělávání, byly mimo velká města minimální, a sebezvzdělávání, realizované prakticky výhradě prostřednictvím čtení knih či činnosti svépomocných spolků, bylo běžně praktikováno jako prostředek přežití (téma farmaření, zahradničení, zdravotvída) i seberochoje (bible a náboženské texty, klasická literatura, studium jazyků) (Stubblefield & Keane, 1994; Guglielmino, Long & Hiemstra, 2004, s. 1).

Volunteers for Learning: a Study of the Educational Pursuits of American Adults, v němž autoři mimo jiné zjistili, že 8 % dospělých respondentů jejich výzkumu se zúčastnilo alespoň jednoho důležitého sebevzdělávacího projektu (in Guglielmino, Asper, Findley *et al.*, 2005, s. 71), a několik dalších výzkumů (více viz Brockett & Hiemstra, 2019).

Explicitně se téma dostává do teorie a výzkumu vzdělávání dospělých v sedmdesátých letech 20. století, a to zpočátku především prostřednictvím dvou studentů Cyrila O. Houlea, a to Allena Tougha a Malcolma S. Knowlese. Tough v roce 1964 na základě hloubkových rozhovorů a dotazníkového šetření napsal studii (publikovanou v roce 1967) *Learning without a Teacher* s podtitulem *A Study of Tasks and Assistance during Adult Self-teaching Projects*. Tough zde, jak je zřejmé z názvu, používá pojem *self-teaching* (do češtiny by se dal přeložit jako sebevyučování či velmi nepřesně samouka), který definuje jako „chování, kdy se jedinec rozhodne (na)učit se určité znalosti nebo dovednosti sám, bez učitele, a přebírá primární zodpovědnost za plánování, zahájení a realizaci učebního projektu“ (Tough, 1967, s. 3). Při tomto učení může využívat pomoc jiných lidí, dokonce i profesionálních vzdělavatelů, ale cíle si stanovuje sám a sám rozhoduje, jak jich dosáhne a s jakými zdroji. Za významné můžeme považovat především to, že Tough zde jako první poměrně přesně vymezil předmět svého zkoumání, a to jako učební projekt, jímž dospělý člověk stráví alespoň osm hodin času a v němž sám převzal primární zodpovědnost za plánování, kontrolu a supervizi celého procesu. Nejde mu při tom o zkoumání efektivních způsobů učení se (jimiž se zabývali např. Houle či Knowles), ale o to, jak se lidé skutečně učí v každodenním životě (Tough, 1967, s. 4–5). Ve výzkumu pokračuje i v dalších letech, mění ovšem terminologii a částečně i vymezení předmětu zkoumání. V knize *Adult's Learning Projects* z roku 1971 přechází od pojmu *self-teaching* k *learning projects* (učební projekty) jako řadě učebních epizod, které musí v součtu trvat alespoň sedm hodin (nutno říct, že ani tuto změnu užívané terminologie, ani změnu počtu hodin strávených učením nevysvětluje, ostatně stejně jako to, jak a proč stanovil právě tento, resp. tyto počty hodin), a své zkoumání zaměřuje především na rozhodovací a plánovací aspekty a na pomoc, kterou učící se při učení vyhledává a získává. Klíčový nástroj zkoumání, rozhovor, však Tough nemění, spíše jej zdokonaluje a precizuje. Vzniká tak volně dostupný plán, resp. struktura rozhovoru s jasně formulovanými otázkami zaměřujícími se na zjištění, co se lidé učí, proč, kolik času jim zabere plánování a kolik učení se, co je vede k rozhodnutí se učit, jak učení probíhá a přesnými instrukcemi pro tazatele.

Knowles se na rozdíl od Tougha nezabýval výzkumem, ale vycházel z prací svých kolegů, z vlastních zkušeností v oblasti vzdělávání dospělých a do značné míry i z ohlasů na svá díla z řad teoretiků i praktiků v oblasti vzdělávání dospělých. Pojem sebeřízenost (*self-direction*) použil již v roce 1970 v prvním vydání *The Modern Practice of Adult Education*, kde vzrůstající sebeřízenost považuje za jeden ze životních úkolů jedince, kterého je možné dosáhnout vzděláváním, a jednu ze základních dimenzí jeho zralosti (Knowles, 1970, s. 26). Knowles zde ale zároveň uvádí (s. 40), že z psychologického hlediska se člověk stává dospělým právě ve chvíli, kdy se stává sebeřízeným, tj. „schopným dělat svá vlastní rozhodnutí a čelit jejich důsledkům, řídit svůj vlastní život“, a proto by měly být při učení se nastaveny takové podmínky a takový přístup vzdělavatele, které tuto sebeřízenost umožňují (s. 41–44). Sebeřízenost je tedy Knowlesem chápána na jedné straně jako jeden z individuálních cílů či učebních potřeb, které může učení se v dospělosti saturovat, na straně druhé ji ale chápe jako základní charakteristiku dospělého člověka, s níž do tohoto procesu vstupuje. Sebeřízenému učení se ale věnuje až ve své další publikaci *Self-Directed Learning*, kde je definuje jako „proces, v němž jedinci přebírají iniciativu, bez pomoci nebo s pomocí někoho, v diagnostikování svých učebních potřeb, formulaci učebních cílů, identifikování lidských a materiálních zdrojů pro učení se, výběr a implementaci vhodných učebních strategií a vyhodnocení výsledků učení“ (Knowles, 1975, s. 18). Zdůrazňuje přitom (tamtéž), že sebeřízené učení je na rozdíl od například *self-planned, independent, autonomous learning, self-study* či *self-teaching* specifické tím, že jedinec se neučí „v izolaci“, ale obvykle spolupracuje s nějakým vzdělavatelem, mentorem, tutorem či osobou na stejné úrovni, jako je on sám³. V sedmdesátých letech se tématem sebeřízeného učení začali zabývat i další teoretici vzdělávání dospělých, např. Roger Hiemstra, Huey B. Long a Lucy M. Guglielmino. Pro výzkum tohoto tématu je důležitá právě Guglielmino, která v roce 1977 představila nástroj pro hodnocení připravenosti k sebeřízenému učení

3 Zde se projevuje Knowlesova tendence vymezovat některé pojmy poněkud specifickým způsobem, typickým pouze pro jeho teorii. Stejným způsobem vymezil například i pojem andragogika, který se do současnosti v USA používá pouze v souvislosti s jeho teorií sebeřízeného učení a jako její označení. Sebeřízené učení tedy zasazuje do kontextu neformálního vzdělávání.

(postojů, schopností a charakteristik, které znamenají připravenost pro zapojení se do SDL), nazvaný *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS). Dotazník, resp. jeho základní verze určená pro dospělé, obsahuje 58 otázek využívajících tzv. Likertovu pětistupňovou škálu a bezesporu zajímavé na něm je, že byl vytvořen na základě delfské studie, do níž se zapojili mimo jiné i Houle, Tough a Knowles (<https://www.lpasdlrs.com/>). Už v sedmdesátých letech 20. století tedy byly položeny základy výzkumu a teorie sebeřízeného učení a už v této době vidíme náznak (zejména u Knowlese) toho, že chápání tématu se člení na tři vzájemně propojené, do určité míry však později samostatně zkoumané oblasti, a to (a) sebeřízenosti jako určitého atributu člověka, (b) sebeřízenosti jako cíle vzdělávání a učení se a (c) sebeřízeného učení jako procesu. Stejně tak už nyní vidíme tři základní linie zkoumání daného tématu – přístup kvalitativní (Tough), kvantitativní (Guglielmino) a přístup založený na vytěžení a kombinaci jiných teoretických zdrojů a vlastních zkušeností (Houle, Knowles). Od osmdesátých let se tématu sebeřízeného učení věnuje zvýšená pozornost. Už v roce 1986 se koná od té doby každoroční International Symposium on Self-Directed Learning, rozvíjí se výzkum i teorie. Mezi významné autory, kteří publikují studie a knihy na toto téma, patří kromě výše jmenovaných také například Donald W. Mocker, George E. Spear, Ralph G. Brockett, Stephen Brookfield, Garry Confessore a mnozí další. Jak uvádí Hiemstra (2004, s. 1), od doby, kdy se tématu sebeřízeného učení věnovali Houle, Knowles a Tough, se objevily doslova stovky termínů, konceptů a definic spojených nějakým způsobem se sebeřízeností a sebeřízeným učením. Mezi nejčastěji užívané termíny patří dle jeho analýzy kromě sebeřízeného učení (*self-directed learning*) autonomní učení (*autonomous learning*), autodidaktika (*autodidactic*), sebevzdělávání (*self-education*), sebeplánované učení (*self-planned learning*), seberegulované učení (*self-regulated learning*) nebo sebevyučování (*self-teaching*), nezávislé učení (*independent learning*), osamocené či samotářské učení (*isolated learning*, *solitary learning*), učení bez učitele (*learning without a teacher*), učení bez dozoru (*unsupervised learning*) a mnohé další. O rozšíření zájmu a oblasti zkoumání sebeřízeného učení ale svědčí i to, že zatímco výzkum i teorie byly v počátcích zaměřeny výhradně na dospělé jedince (včetně seniorů), v posledních desetiletích se už výzkum sebeřízenosti a sebeřízeného učení zaměřuje nejen na studenty vysokých škol, ale i na děti – žáky škol středních (např. Carmichael, 2007; Aliponga, Koshiyama, & Gamble, 2015), a dokonce i základních (např. Mok & Lung, 2005).

NÁSTROJE ZKOUMÁNÍ SEBEŘÍZENÉHO UČENÍ

Záměr

Jak je z předchozího textu patrné, do značné míry neukotvená terminologie a nejasné a nejednoznačné vymezení jednotlivých pojmů a jejich vzájemných vazeb a souvislostí, ale i čas, v němž se toto téma proměňuje (např. s rozvojem ICT, ale i například i s omezením možností vzdělávání dětí i dospělých v souvislosti s opatřeními proti šíření covidu-19), vedou mimo jiné k tomu, že k empirickému zkoumání tohoto fenoménu existuje a je využíváno poměrně velké množství nástrojů. Smyslem tohoto textu je zmapovat, kategorizovat a vytvořit základní přehled nástrojů, které jsou ke zkoumání sebeřízeného učení skutečně využívány, což může při zkoumání této problematiky usnadnit volbu nástrojů, které jsou adekvátní tématu a záměru výzkumníka.

Výběr vzorku a metoda zkoumání

Monografií, studií i článků zabývajících se tématem sebeřízeného učení (autodidaktiky, autoregulovaného učení, nezávislého učení atd., viz výše) je za téměř padesát let, po něž je mu věnována pozornost, opravdu velké množství, proto bylo nutné vybrat pouze určitý segment, který by ale zároveň poskytoval dostatečné informace. Jako nejvhodnější se pro tento účel jeví mezinárodní časopis zaměřující se pouze na tuto tematiku, *International Journal of Self-Directed Learning* (dále i jako IJSDL). Tento elektronický časopis vydává *International Society for Self-Directed Learning* se záměrem podporovat další výzkum a rozvoj teorie o sebeřízenosti v učení se od roku 2004 dvakrát ročně, což je dostatečně dlouhá doba na to, aby se v publikovaných článcích objevilo široké spektrum výzkumných nástrojů sebeřízeného učení a bylo možno i do určité míry zhodnotit například četnost či určité vývojové trendy v jejich využívání. Data byla poté doplněna o články týkající se tématu SDL ze dvou dalších mezinárodních časopisů zaměřujících se obecně na problematiku vzdělávání dospělých a celoživotního učení, *Adult Education Quarterly* (AEQ) a *International Journal of Lifelong Education* (IJLE)⁴.

4 Do analýzy byl původně zahrnut i mezinárodní vědecký časopis *Studies in Continuing Education* (SICE), v něm se ale od roku 2004 neobjevil žádný článek zabývající se přímo tematikou SDL, proto zde není explicitně zmíněn.

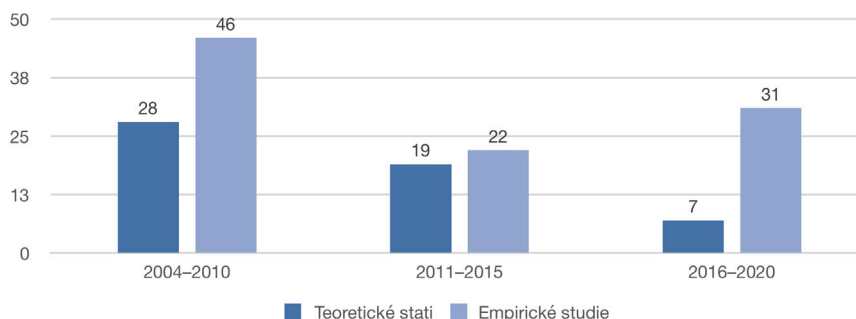
V první fázi analýzy byly roztržidény všechny články (na teoretické a empiricky zaměřené) zpracovávající tematiku SDL, které byly publikovány v těchto časopisech od roku 2004, kdy začal vycházet IJSDL, do roku 2020, přičemž vyřazeny byly texty označené jako *Practice Brief* a *Research Brief* (objevují se v IJSDL), které obsahují krátké zprávy o realizovaných workshopech, konferencích, případně ověření určitého nástroje zkoumání SDL, a články netýkající se tematiky SDL (např. *Book Review* v AEQ a IJLE). Celkem tedy touto fází analýzy prošlo 153 textů (136 z IJSDL, 6 z AEQ, 11 z IJLE). Z nich pak byly vzhledem k zaměření a účelu tohoto článku vybrány pouze texty empirické se zaměřením na výzkum sebeřízeného učení. Jednalo se o 99 textů (87 z IJSDL, 4 z AEQ a 8 z IJLE), v nichž byly sledovány především využití nástroje výzkumu sebeřízeného učení a četnost jejich použití.

Zajímavé mohou být i proměny využívání jednotlivých nástrojů v čase, proto zde pracuji s rozdělením na tři období (2004–2010, 2011–2015 a 2016–2020), což kromě výše uvedeného umožňuje například i zjistit, že textů publikovaných na téma sebeřízeného učení celkově ubývá (a to i při zohlednění toho, že první období je delší), a také to, jak se mění proporce teoretických a empiricky zaměřených textů (viz tabulku I a graf 1). Vzhledem k nízkému počtu textů z obecně zaměřených mezinárodních vědeckých časopisů (AEQ, IJLE) nejsou údaje rozdělovány dle zdrojových časopisů.

Zjištěné výzkumné nástroje byly následně kategorizovány (viz tabulku II) a na základě teoretických východisek (viz výše) bylo vytvořeno schéma, v němž byly tyto nástroje roztržidény dle dvou základních os: (a) kvantitativní / kvalitativní výzkumný design a (b) zaměření na sebeřízené učení jako proces / zaměření na sebeřízenost jako atribut osobnosti (viz obrázek 1)

Tabulka I: Typy textů zaměřených na sebeřízené učení ve vybraných mezinárodních časopisech (IJSDL, AEQ, IJLE, 2004–2020)

	Celkem	2004–2010	2011–2015	2016–2020
Teoretické stati	54 (35 %)	28	19	7
Empirické studie	99 (65 %)	46	22	31
Celkem	153 (100 %)	74	41	38



1 Graf: Typy textů zaměřených na sebeřízené učení ve vybraných mezinárodních časopisech (*IJSDL*, *AEQ*, *IJLE*, 2004–2020)

Výsledky

Z tabulky II je patrné, že nejčastěji jsou využívány dva nástroje, často v kombinaci. Jedním z nich je rozhovor, druhým pak dotazník, vytvořený Lucy M. Guglielmino, *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS), známý také jako *Learning Preference Assessment* (LPA)⁵. Tato preference výzkumníků je poměrně trvalá v čase, což vidíme nejen ve výsledcích této analýzy, ale odpovídá to i výsledkům práce Sandry K. McCune, která podobným způsobem a s prakticky stejným výsledkem zkoumala texty věnující se výzkumu sebeřízeného učení, publikované v letech 1977–1987 (in Guglielmino, Long, & Hiemstra, 2004, s. 8).

Právě a zejména v osmdesátých letech se i v této souvislosti objevovala kritika výzkumu sebeřízeného učení kvůli jeho přílišné zaměřenosti na kvantitativní a kvazikvantitativní přístup realizovaný prostřednictvím strukturovaných rozhovorů, dotazníků a měřicích škál (např. Brookfield, 1984, 1985). Tato tendence, jak zde vidíme, do značné míry přetrvává – standardizované dotazníky (SDLRS, LAP a další) tvoří více než polovinu nástrojů, které byly v analyzovaných článcích využity. Nástroje kvalitativního zkoumání, jako je analýza primárních a sekundárních zdrojů, jsou využívány v menší míře a v případě sekundárních zdrojů se více prosazují až v posledních pěti letech.

5 Jedná se o totožný nástroj, jako LPA bývá označován pro testované, a to z toho důvodu, aby byla eliminována jejich možná předpojatost (<https://www.lpasdlrs.com/>).

Tabulka II: Přehled nástrojů zkoumání sebeřízeného učení ve vybraných mezinárodních časopisech (IJSDL, AEQ, IJLE, 2004–2020), dle četnosti

	Celkem	2004–2010	2011–2015	2016–2020
Rozhovor	36	16	6	14
Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS, resp. LPA)	27	15	6	6
Jiné standardizované dotazníky nebo jejich části	26	6	8	12
Analýza primárních zdrojů	18	10	7	1
Learner Autonomy Profile (LAP)	14	10	0	4
Analýza sekundárních zdrojů	10	3	1	6
Pozorování	4	2	1	1

Počet empirických článků a počet využitých nástrojů nejsou shodné, v mnoha případech bylo využito v rámci jednoho zkoumání/článku více nástrojů.

Nejčastěji využívaným nástrojem zkoumání SDL, jak již bylo výše zmíněno, je rozhovor. Ten zahrnuje poměrně široké množství variant, přičemž zpravidla se jedná o individuální rozhovor, který se může odehrávat tváří v tvář, nebo být zprostředkovaný nějakou technologií (počítačový program, telefon), liší se ale v provedení. V rámci této analýzy byly identifikovány v zásadě všechny základní typy rozhovorů, tedy (a) strukturovaný rozhovor (např. McCauley & McClelland, 2004), který v mnoha případech (např. Guglielmino, Asper, Findley *et al.*, 2005; Davis, Bailey, Nypaver *et al.*, 2010) využívá Toughovu strukturu (viz výše) nebo její modifikaci, resp. doplnění o další otázky, (b) polostrukturovaný rozhovor (např. Park, Francis, Eisele *et al.*, 2006; Scott, 2006), i (c) hloubkový rozhovor (např. Plews, 2017). Tento nástroj bývá používán jak jako jediný zdroj informací o SDL, tak v kombinaci s jinými, především jako doplnění některého z dotazníků.

Druhým nejčastěji využívaným nástrojem zkoumání SDL je *Self-Directed Learning Readiness Scale / Learning Preference Assessment* (SDLRS/LPA), nástroj

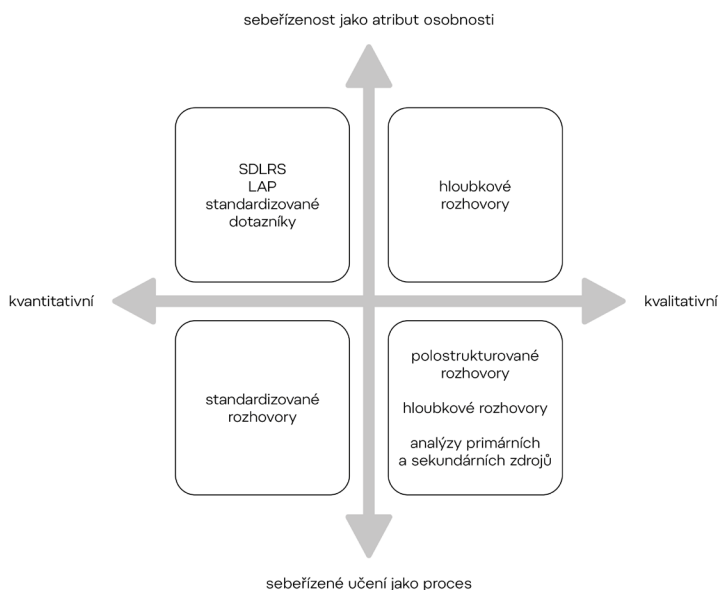
vytvořený Lucy M. Guglielmino ke kvantitativnímu zkoumání sebeřízenosti, resp. připravenosti k sebeřízenosti při učení (viz výše).

Mezi další identifikované nástroje využívané ke kvantitativnímu měření sebeřízenosti při učení patří *Learner Autonomy Profile* (LAP). Jedná se o dotazník Confessoreho a Confessoreho z roku 1994, který je založen na konstruktu autonomie učícího se, složeném ze čtyř nástrojů čtyř různých autorů vytvořených v letech 1997–2001 a jim odpovídajících otázek: (a) touhy se učit (*Inventory of Learner Desire – ILD*, Meyer), tedy schopnosti učícího se jednat záměrně, formování jeho záměru, (b) vynalézavosti učícího se (*Inventory of Learner Resourcefulness – ILR*, Carr), tedy jeho priorit, řešení konfliktů, budoucí orientace a schopnosti řešit problémy, (c) iniciativy učícího se (*Inventory of Learner Initiative – ILI*, Ponton), tedy zaměření na cíl, akční orientace, překonávání překážek, aktivní přístup, iniciování vlastního učení, a (d) jeho vytrvalosti (*Inventory of Learner Persistence – ILP*, Derrick), tedy vůle, seberegulace, trvání na dosažení cíle. Využita je zde škála od 0 = nikdy po 10 = vždy (Confessore & Park, 2004; Ponton & Schuette, 2008)

Součástí LAP je *Appraisal of Learner Autonomy* (ALA). Jedná se o nástroj vytvořený týmem pod vedením Michaela K. Pontona pro měření vlastní účinnosti (*self-efficacy*) při autonomním, resp. samostatném učení. Dotazník obsahuje devět položek určených k sebehodnocení testovaného na 100bodové škále (způsob a postup tvorby tohoto nástroje, i původní, i výsledná verze, je uvedena např. v Ponton, Derrick, Hall *et al.*, 2005; Ponton, 2018).

Kromě těchto poměrně široce využívaných dotazníků zaměřených specificky na sebeřízené učení využívají výzkumníci i jiné dotazníky. Jedná se buď o (a) dotazníky, které se využívají pro zkoumání stejných, příbuzných či podobných fenoménů a některé jejich části se týkají i SDL, např. *Oddi Continuing Learning Inventory (OCLI)*, *Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire* (oba Oliveira & Simões, 2006), *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (např. Boyer & Usinger, 2012), *Academic Motivation Scale* (např. Payne, Rundquist, Harper *et al.*, 2013) nebo (b) vlastní zkonstruované dotazníky zaměřené přímo na zkoumání SDL (např. Mala-Maung, Abas, & Abdullah, 2007). Velmi často jsou zde využívány tzv. Likertovy škály, méně často otázky s výběrem odpovědi nebo dichotomické (v kombinaci např. Park, Francis, Eisele *et al.*, 2015), velmi omezeně jsou využity i otázky s otevřeným koncem (např. Holt & Singh, 2012).

Zejména kvalitativně jsou zaměřeny nástroje umožňující analýzu primárních a sekundárních zdrojů. Do primárních zdrojů jsou zde zařazeny všechny



2 Obrázek: *Nástroje zkoumání sebeřízeného učení a jejich kategorizace*

materiály vytvořené specificky za účelem zkoumání SDL jako pojmové mapy týkající se vlastního sebeřízeného učení (např. Mok & Lung, 2005), vyžádané vedené výzkumné deníky (např. McCauley & McClelland, 2004), reflexe, sebehodnotící zprávy (např. Thompson & Wulf, 2004; Boyer, 2007) či učební smlouvy (např. Kirkman, Coughlin, & Kromrey, 2007). Mezi sekundární zdroje pak patří všechny materiály, dokumenty, artefakty, které nevznikly přímo za účelem zkoumání sebeřízeného učení, ale jsou k němu později využívány. Jedná se například o evaluační dotazníky (např. Boyer, 2007; Carré, 2012), záznamy hodnocení nebo výsledků studentů (např. Ginnings & Ponton, 2017; Carré, 2012), diskuse v online fórech (např. Boyer & Kelly, 2005), dopisy, knihy, předměty (např. Brockett, 2019; Linkous, 2020).

Pozorování s využitím pozorovacího archu se ve výzkumech sebeřízeného učení uplatňuje pouze jako metoda doplňková, a to ve velmi malém množství případů (např. Guglielmino & Hillard, 2007).

Obě základní témata, sebeřízené učení jako proces, tedy určitý přístup k učení, který je plánován, organizován a kontrolován učícím se jedincem,

i sebeřízenost při učení jako atribut osobnosti, tedy určitá predispozice k tomuto učení a schopnost být při učení autonomní, jsou tedy, jak je vidět, zkoumány jak kvalitativně, tak kvantitativně, přičemž poměrně často jsou jednotlivé přístupy a nástroje využívány v kombinaci. Pro větší přehlednost je zde uvedena také kategorizace (viz obrázek 1).

DISKUSE

Jak je zřejmé, nástroje využívané pro studium sebeřízeného učení se dospělých se od začátku jeho zkoumání příliš nemění. Nejčastěji jsou využívány ty, které vznikly již před více než čtyřiceti lety, otázkou však je, zda odpovídají současným potřebám zkoumání tohoto fenoménu. Ostatně tuto otázku nastolil Ralph Brockett již v roce 2009.

S dynamickým rozvojem a v podstatě neustálou dostupností informačních a komunikačních technologií (zejména mobilních telefonů, v podstatě trvale připojených k internetu, které lidé používají mimo jiné právě k získávání informací a učení se) a dospíváním generací, které již s nimi neodmyslitelně spojují svůj život, můžeme předpokládat (viz například Kranzow & Hyland, 2016), že jak sebeřízené učení jako proces, tak sebeřízenost jako atribut osobnosti se určitým způsobem mění a dále měnit budou. Tuto situaci navíc akcelerovala v letech 2020–2021 opatření související s onemocněním covid-19, a bude tedy nutné nebo přinejmenším žádoucí nástroje pro zkoumání SDL buď inovovat tak, aby vyhovovaly současným potřebám, nebo začít využívat nové.

Určitým limitem zkoumání SDL je i převážně kvantitativní zkoumání, které i přes Brookfieldovu kritiku (viz výše) přetrvává. Zejména v současné době by mělo být doplněno (nikoliv nahrazeno) o zkoumání kvalitativní, které by umožnilo lépe porozumět tomuto komplexnímu fenoménu a jeho kontextu, například v různých sociálních či kulturních prostředích. Nejčastěji využívané standardizované dotazníky vytvořené v USA (SDLRS, LAP) a uzpůsobené kultuře této země se totiž po překladu do jiných jazyků využívají bez ohledu na kulturní odlišnosti či specifika jiných zemí – např. Merriam a Bierema (2014, s. 77) upozorňují na nezanedbatelné rozdíly mezi americkým a čínským přístupem ke vzdělávání a učení v dospělosti, a tedy i nutnosti specifických, kulturně uzpůsobených nástrojů zkoumání, Brookfield (1985) pak v této souvislosti upozorňuje na stejnou problematiku spojenou se specifiky etnických minorit. Zároveň by doplnění o kvalitativní

přístup umožnilo zaměřit se více na otázky kvality sebeřízeného učení, jeho efektivitu a hodnotu pro učícího se (viz např. Brookfield, 1984). Jen ojediněle (např. Herold & Kop, 2017; Bartholomew, 2017; Hashad, 2019) se bohužel ve výzkumu sebeřízeného učení objevuje spojení kvantitativního a kvalitativního zkoumání, které by tyto limity mohlo zmírnit, nebo dokonce odstranit.

Dalším limitem současného zkoumání SDL může být i to, že převážná část výzkumu se zaměřuje na sebeřízenost jako atribut osobnosti člověka (SDLRS, LAP, OCLI atd.). To je ovšem, jak vidíme ze struktury LAP (viz výše), do značné míry spíše psychologický než andragogický konstrukt. Výsledky takového zkoumání mohou bezesporu teorii vzdělávání dospělých obohatit, pokud ji však chápeme jako vědu, která vychází z praxe a vytváří opatření pro praxi vzdělávání dospělých, je na zvážení, zda se při zkoumání nezaměřit spíše či více na proces sebeřízeného učení a jeho případné změny, ovlivňující faktory atd. a v té souvislosti i na proces jeho facilitace (jako např. Thompson & Wulff, 2004) a na jeho podporu (viz např. Jarvis, Holford, & Griffin, 2003, s. 100).

ZÁVĚR

Na základě výše uvedeného můžeme říct, že výzkum sebeřízeného učení není po více než padesáti letech zkoumání rozhodně ukončen, v nejbližších letech ovšem bude pravděpodobně čelit stále častějšímu a silnějšímu tlaku na rozvoj a proměnu nástrojů, které k tomu využívá. V analyzovaných textech můžeme vidět jednak snahu autorů spojovat téma sebeřízeného učení a sebeřízenosti s dalšími konstrukty, například s vlastní účinností – *self-efficacy* (např. Ponton, Derrick, Hall *et al.*, 2005), sebevědomím – *self-esteem* (např. Hoban & Hoban, 2004) či motivací (např. Boyer & Usinger, 2015), jednak snahu zasazovat je do širšího sociálního kontextu, který je bezesporu ovlivňuje (např. Peters & Gray, 2005) a do kontextu předchozích znalostí (např. Reio, 2004) či učebního stylu (např. Maung, Abas, & Abdullah, 2007). Zkoumán je samozřejmě i vztah mezi demografickými charakteristikami a sebeřízeným učením (např. Reio & Davis, 2005, Oliveira, Silva, & Guglielmino *et al.*, 2010). Nicméně zkoumání akcentující výzvy a potřeby současné generace dospělých učících se (sebeřízené učení prostřednictvím ICT, *mobile learning*, mikrolearning) zatím chybí.

LITERATURA

- Aliponga, J., Koshiyama, Y., Gamble, C., Yoshida, K., Wilkins, M., & Ando, S. (2015). Learner Autonomy in Japanese High Schools: an Exploratory Study. *International Journal of Self-Directed Learning*, 12(1), 29–40.
- Bartholomew, S. R. (2017). Middle School Student Technology Habits, Perceptionas and SDL. *International Journal of Self-Directed Learning*, 14(2), 27–44.
- Boyer, N. (2007). A Sea of Change: Faculty Self-direction in Technology Integration. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(1), 16–26.
- Boyer, N., & Kelly, M. (2005). Breaking the Institutional Mold: Blended Instruction, Self-direction, and Multi-level Adult Education. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 1–17.
- Boyer, N., & Usinger, P. (2012). Tracking Pathways to Success: Identifying Learning Success Factors Across Course Delivery Formats. *International Journal of self-Directed Learning*, 9(1), 24–37.
- Brockett, R. G. (2009). Moving Forward: an Agenda for Future Research on Self-directed Learning. In Derrick, , & Ponton, (Eds.), *Emerging Directions in Self-Directed Learning* (pp. 37–50). Discovery Association Publishing House.
- Brockett, R. G. (2019). John Steinbeck and The Grapes of Wrath: A Writer and His Self-directed Learning Process. *International Journal of Self-Directed Learning*, 16(1), 1–11.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2019). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*. Routledge.
- Brookfield, S. (1984). Self-Directed Adult Learning: Critical Paradigm. *Adult Education Quarterly*, 35(2), 59–71.
- Brookfield, S. (1985). Self-Directed Learning: a Critical Review of Research. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 25, 5–16.
- Carmichael, P. (2007). The Independent Learning Centre in the Secondary School Context: How Deep is the Learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 69–80.
- Carré, P. (2012). The Double Dimension of Self-directed Learning: Learners Experiment with Freedom. *International Journal of Self-Directed Learning*, 9(2), 1–10.

- Confessore, G. J., & Park, E. (2004). Factor Validation of the Learner Autonomy Profile (Version 3.0) and Extraction of the Short Form. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 39–58.
- Davis, C. A., Bailey, C., Nypaver, M., Rees, T., & Brockett, R. G. (2010). Learning Projects of Graduate Students: An Update of Tough's Study. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(1), 15–29.
- Ginnings, D. L., & Ponton, M. K. (2017). The Use of a Self-efficacy in Autonomous Learning Treatment in an Online Doctoral Statistics Course: A Pilot Study. *International Journal of Self-Directed Learning*, 14(1), 73–86.
- Guglielmino, L. M., & Hillard, L. C. (2007). Self-directed Learning of Exemplary Principals. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 19–37.
- Guglielmino, L. M., Asper, D., Findley, B., Lunceford, C., McVey, R. S., Payne, S., & Penney, G. (2005). Common Barriers, Interrupters and Restarters in the Learning Projects of Highly Self-directed Adult Learners. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 71–93.
- Guglielmino, L. M., Long, H. B., & Hiemstra, R. (2004). Self-direction in Learning in the United States. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 1–17.
- Hashad, D. (2019). The Impact of ICT on the Practice of SDL Among Young Adults in Egypt. *International Journal of Self-Directed Learning*, 16(2), 1–21.
- Herold, L., & Kop, R. (2017). It's Not Just About Support: Self-Directed Learning in an Online Self-Help Group. *International Journal of Self-Directed Learning*, 12(2), 13–26.
- Hiemstra, R. (2004). Self-directed Learning Lexicon. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2), 1–6.
- Hoban, S., & Hoban, G. (2004). Self-Esteem, Self-Efficacy, and Self-Directed Learning: Separate, but Interrelated. *Journal of Self-Directed Learning*, 1(2), 7–25.
- Holt, L., & Singh, V. (2012). Self-directed Learning and Open Source Software Forum Participants: Characteristics and Relationships. *International Journal of Self-Directed Learning*, 9(2), 28–43.
- Houle, C. O. (1963). *The Inquiring Mind*. University of Wisconsin Press.
- Houle, C. O. (1964). *Continuing Your Education*. McGraw Hill.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (2003). *The Theory and Practice of Learning*. Kogan Page.
- Kirkman, S., Coughlin, K., & Kromrey, J. (2007). Correlates of Satisfaction and Success in Self-directed Learning: Relationships with School Experience,

- Course Format, and Internet Use. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(1), 39–52.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. Association Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. Cambridge.
- Kranzow, J., & Hyland, N. (2016). Self-directed Learning: Developing Readiness in Graduate Students. *International Journal of Self-Directed Learning*, 13(2), 1–14.
- Linkous, H. (2020). Examining Self-directed Learning in Fahrenheit 451. *International Journal of Self-Directed Learning*, 17(1), 51–63.
- Loeng, S. (2020). The Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. *Education Research International*, 2020. <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>
- Mala-Maung, Abas, Z., & Abdullah, A. (2007). Factors Influencing Development of Self-directed Learning in a Higher Education Environment. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(1), 27–38.
- McCauley, V., & McClelland, G. (2004). Further Studies in Self-directed Learning in Physics at the University of Limerick, Ireland. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2), 26–37.
- Merriam, S. B. & Bierema, L. L. (2014). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. Jossey-Bass.
- Mok, M. M. C., & Lung, C. L. (2005). Developing Self-directed Learning in Teachers. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 18–39.
- Mok, M. M. C., Leung, S. O., & Shan, P. W. (2005). A Comparative Study of the Self-Directed Learning of Primary Students in Hong Kong and Macau. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(2), 39–54.
- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2006). Impact of Sociodemographic and Psychological Variables on the Self-directedness of Higher Education Students. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(1), 1–12.
- Oliveira, A. L., Silva, J. T., Guglielmino, L. M., & Guglielmino, P. J. (2010). A Cross-Cultural Study of Self-Directed Learning Readiness, Performance, Creativity, and Problem-Solving in a Sample from Portugal. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(1), 45–59.

- Park, E., Francis, H. W., Eisele, D. W., Noureldine, S. I., LaPorte, D. M., Jallo, G. I., Confessore, G. J., & Kim, Y. J. (2015). Perceived Gaps of Graduate Medical Educators in Practicing Learner-Centered Competency Development. *International Journal of Self-Directed Learning*, 12(2), 1–21.
- Park, E., Christmas, C., Schmaltz, H., & Durso, S. C. (2006). The Perceived Change of Diverse Clinician-Educators Through an Intensive Course on Teaching Geriatrics. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(1), 36–51.
- Payne, S., Rundquist, P., Harper, W. V., & Gahimer, J. (2013). Self-directed Learning Readiness and Self-Determination for Selected Rehabilitation Professional Students: The Impact of Clinical Education. *International Journal of Self-Directed Learning*, 10(1), 35–45.
- Peters, J., & Gray, A. (2005). A Solitary Act One Cannot Do Alone: The Self-Directed, Collaborative Learner. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(2), 12–23.
- Plews, R. C. (2017). Self-direction in Online Learning: The Student Experience. *International Journal of Self-Directed Learning*, 14(1), 37–57.
- Ponton, M. K. (2018). Self-efficacy in Autonomous Learning: A Preliminary Study of Full Professors. *International Journal of Self-Directed Learning*, 15(1), 31–42.
- Ponton, M. K., & Schuette, C. (2008). The Learner Autonomy Profile: A Discussion of Scale Combination to Measure Autonomous Learning. *International Journal of Self-Directed Learning*, 5(1), 55–60.
- Ponton, M. K., Derrick, G. M., Hall, M. J., Rhea, N., & Carr, P. (2005). The Relationship Between Self-Efficacy and Autonomous Learning: The Development of New Instrumentation. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 50–61.
- Reio, T. G. (2004). Prior Knowledge, Self-directed Learning Readiness, and Curiosity: Antecedents to Classroom Learning Performance. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 18–25.
- Reio, T. G., & Davis, W. (2005). Age and Gender Differences in Self-directed Learning Readiness: A Developmental Perspective. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 40–49.
- Scott, K. W. (2006). Self-directed Learners' Concept of Self as Learner: Congruous Autonomy. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(2), 1–13.
- Stubblefield, H. W., & Keane, P. (1994). *Adult Education in the American Experience: From the Colonial Period to the Present*. Jossey-Bass Publishers.

- Thompson, T., & Wulff, S. (2004). Implementing Guided Self-directed Learning Strategies (GSDL) in Intermediate and Advanced Chemistry Courses. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2), 38–52.
- Tough, A. (1967). *Learning without a Teacher: A Study of Tasks and Assistance during Adult Self-teaching Projects*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1971). *Adult's Learning Projects: A fresh Approach to Theory and Practice of Adult Learning*. The Ontario Institute for Studies in Education.
<https://www.lpasdlrs.com/>

Kontakt

PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.: mirka.dvorak@gmail.com

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) International License

