

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Kapitola 4.

Co a jak se učíme ve volném čase. Platforma zkušenostně reflektivního učení - teoretické přístupy.

Markéta Sedláková



ČAS KE STUDIU: 95 minut

- Čas potřebný k prostudování základního učiva: 55 minut
- Čas na vypracování úkolů: 20 minut
- Čas na vypracování úvah k zamyšlení: 20 minut



Výstupy učení

- Na konci této kapitoly budete umět pojmenovat klíčové principy Zkušenostně reflektivního učení (dále jen ZRU).
- Dále se budete orientovat v základních teoriích učení včetně jejich hlavních představitelů.



1. Na úvod

Vážené studentky, vážení studenti,

předchozí kapitoly vás seznámily s výchovou ve volném čase v obecném rámci. Nyní se pokusíme podívat na fenomén vzdělávání ve volném čase optikou alternativního přístupu, kterému se dostává v poslední době stále více pozornosti. Tato pozornost je zčásti způsobena nestálým uchopováním tohoto přístupu, které se nepřetržitě krystalizuje a rozrůžňuje v souvislosti s tím, kdo o něm mluví a proč. Autoři publikace *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* přirovnávají ono neuchopení k dobrodružné cestě krajinou, která je místy přelidněna, jinde naopak pusta a zcela zapomenuta. Tuto cestu se jako první rozhodl prošlápnout John Dewey, jehož stopy následně mnohem pečlivěji následoval David Kolb. Oba tak přinesli myšlenkové základy ZRU, které jsou dále rozvíjeny, upravovány a jinými „cestovateli“ možná i odmítány. Pojdme se nyní společně vydat na onu cestu lemovanou zážitky, učením a reflexí.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Zkušenostně reflektivní učení, reflexe, zážitek, učení, konstruktivismus, sociální teorie učení, John Dewey, David Kolb, C. Lewin, David Schön, Ch. Argyris.



Cílem následujícího teoretického výkladu bude prezentovat teorie učení v souvislosti s filosofickými východisky poznání. Náš výklad bude veden přes zkušenostně reflektivní učení ke konstruktivismu a teorii sociálního učení.



„Lidé disponují skladišti syrových zážitků, které mají odlišnou koncentraci, rozměry i vnitřní členění. Tato skladiště neleží daleko od našeho já, ale jsou jeho součástí. Aby však nedocházelo k pouhému hromadění neopracovaných zážitků, pracuje ve skladišti více či méně propracovaný jeřáb. Jeho hlavní funkcí je třídění, zařazování nových zážitků mezi zážitky již uložené tak, aby bylo skladiště přehledné a organizované. Dokonalost našeho jeřábu je ovlivněna mírou podpory a prostoru, který mu vyčleníme. Z toho důvodu některé jeřáby zapadají v hromadách surovin, které naskladňujeme; jiné naopak ční až do takové výšky, aby bezpečně dohlédly na celý prostor. Sedimentované zážitky ve skladištích se stávají základními surovinami, pro které se vracíme, budujeme-li náš svět chutný a vyvážený. Stavební segmenty světa každého já mají někdy charakter nedobytné hradby, jindy zas karet, z nichž lze stavět domečky. Jen ti odvážnější ve svém světě tvoří i zrcadlové sály, místa, v kterých se můžeme potkat sami se sebou, aniž bychom byli zděšeni z viděného obrazu. Proces (sebe)reflektivního myšlení je oním jeřábem přebírajícím kontrolu nad skladišti zážitků, nad procesy probíhajícími uvnitř. Je na každém z nás, jakou konstrukci jeřábu zvolí, kam až bude dosahovat jeho metakognitivní pohled. Proces učení je založen na uskladňování zážitků, které jsou organizovány dle chuti a vědění majitele. Nové zážitky jsou vřazovány do stávajícího systému. Dochází ke konfrontaci, přemisťování, včleňování do dosavadní struktury či k vyřazení neslučitelných zážitků. V této souvislosti hovoříme o neustálé reorganizaci našeho skladiště. Vytvářená struktura se stává interpretačním rámcem, skrze který nahlížíme na svět kolem nás. Rámcem, v němž smýšlíme, mluvíme i jednáme. Vnitřní procesy uvnitř skladiště tak přeměňují hromady zážitků v systematicky uložené zkušenosti. Jen plně zorientovaný majitel může operativně a efektivně využívat uloženého materiálu. Promyšlená vnitřní logistika mu usnadní rychlé manévrování ve skladišti a následné reflexivní jednání při reakci na vnější podnět. Je proto žádoucí podporovat schopnost náhledu na svoje zážitky a naučit se ovládat vlastní jeřáby, které nám poskytují další možnosti zacházení s prožitým. Bylo by proto mylné vnímat skladiště se svým systémem členění jako pevné, neměnné struktury. Naše zkušenosti jsou nadále

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

upravovány a konstruovány prostřednictvím interakcí s druhými lidmi. Reflektivní procesy uvnitř mají schopnost změny a bourání zažitých struktur ve prospěch lepší organizace úložiště.“ (Sedláková, 2014, s. 91–92).



Předešlá citace nás pomocí metafory skladiště se zážitky uvádí do konceptu Zkušenostně reflektivního učení skrze přiblížení procesu sedimentace zážitků a jejich reflexe. Právě uchopení pojmu reflexe a jejího využití při procesu učení se stane předmětem následujícího výkladu.

2. Zkušenostně reflektivní učení

Ať již samotný název nebo pojetí Moon (2009) odkazují k vnímání ZRU jako dvou kompatibilních procesů. **Zkušenostní učení** je spojeno s „externí zkušeností“, který si můžeme představit ve spojitosti s konkrétní situací, hrou či simulací. **Reflektivní učení** je dle autorky „zkušeností interní“, který je spojován s vnitřními procesy vědomí (Kolář, 2013).



Výklad výše uvedených pojmů si můžeme vysvětlit na příkladu studentů, kteří se učí o granátovém jablku. Externí zkušeností je soubor vlastností granátového jablka, které můžeme pozorovat a poznávat pomocí smyslů. Během učení novým věcem se nemůžeme soustředit na všechny charakteristiky granátového jablka současně. Student s estetickým citěním se pravděpodobně nejprve zaměří na barvu granátového jablka. Jiný student bude zkoumat jeho tvar a celistvost, kdežto další student se bude soustředit na drobné detaily jablka. Interní zkušenost s granátovým jablkem je souborem předchozích znalostí a zkušeností, které souvisejí s pěstitelstvím, gastronomií, zeměpisem, ale např. i emocemi. Znalosti o jablku můžeme mít zprostředkované z médií, od učitele či kamarádů anebo z přímých zkušeností. Proces učení zahrnuje osvojování externí zkušenosti za pomoci interní zkušenosti, která upravuje původní myšlenky vzhledem k novým informacím a myšlenkám. Pakliže přijmeme novou informaci, obohatíme svoji kognitivní strukturu, která se pozmění. Externí zkušenost pak přejde ve zkušenost interní – setká-li se příště student s jiným ovocem, disponuje již zkušeností předešlou (srov. Moon, 2013).

Zkušenostně reflektivní učení představuje proces učení, v němž lidé skrze reflektování zažitého získávají nové možnosti a náhledy, které mohou aplikovat do svého budoucího, lepšího jednání (srov. Nehyba, Lazarová, 2014; Moon, 2009). Zkušenost je esencí celého procesu učení. Přínos reflektivních procesů (cílené promýšlení a vyhodnocování) spatřujeme především v jeho potenciálu změny. Změny vedoucí ke



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

vhodnějšímu jednání člověka. „*Součástí reflexe by mělo být ponaučení ze zkušeností a jejich přenos do běžného života*“ (Pelánek, 2008, s. 101).

Během procesu reflexe (komplexního kognitivního procesu) dochází k pojmenování významů (reprezentaci) toho, co jsme se naučili. Reflektující jedinec se snaží o individuální, subjektivní uchopení žité reality. Reflexe tak může být prostředkem pro krystalizování každodenního vědění a objasňování vlastní zkušenosti. To přináší aktérovi moc disponovat svým souborem vědění, být vlastníkem svého poznání. Korthagen vnímá reflexi jako „*mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy*“ (2011, s. 71).



Proces učení se odehrává v naší mysli. Jestliže si danou látku čteme v knize, dosahujeme jiné úrovně, než když se pokusíme stejnou látku vysvětlit vlastními slovy např. mladšímu sourozenci či spolužákovi. Stejně tak, pokud problematiku formulujeme na papír či ztvárníme vizuálně. Proces reprezentace, pojmenovávání významů ukazuje výsledky procesu učení. Reflexe je způsobem myšlení, který promýšlí problematické a nejasné jevy ve snaze je zpracovat a uspořádat.

Jestliže jsme v úvodu textu mluvili o rozrůžňování pohledů na ZRU, měli jsme na mysli především (filozofické) perspektivy, ze kterých lze na proces nahlížet. **Spiritualistické** či **duchovědné** tendence v pedagogice kladou důraz na sebereflexi, sebeuvědomění jedince a jeho vnitřní prožitek. **Fenomenologie** v podání např. Husserla staví do popředí intersubjektivitu ve spojitosti s každodenností (Lebenswelt). **Humanistické** (personalistické) přístupy ve vzdělávání zase vnímají potenciál ve smysluplném učení, které vychází z osobní zkušenosti jedince. Jeden z hlavních představitelů (Rogers) byl velkým kritikem konzervativního školství. Odmítá kognitivní učení, které není propojeno s prožitkem a emocemi. Na tuto myšlenku později navázali představitelé **pozitivní psychologie**. Za zmínku stojí Csikszentmihalyiho koncept „**flow**“ (tzv. plynutí), které představuje stav prožívání v průběhu nějaké činnosti. Tento stav probíhá v naprosté soustředěnosti (motivovanosti) a přináší nadšení, radost a naplnění. Emoce jsou pod kontrolou a cílevědomě využity pro úspěšný výsledek vykonávané činnosti (Csikszentmihalyi, 2008). Velmi zásadní vliv na chápání dnešního pojetí Zkušenostně reflektivního učení přinesla **pragmatická pedagogika**, proto jí věnujeme v následujícím textu více pozornosti.

2.1 Pragmatismus ve vzdělávání

Za hlavního představitele v rámci tohoto myšlenkového proudu je považován John Dewey. Dewey propagoval tzv. **činnostní školu** (*learning by doing*), tj. aktivní participaci člověka na poznávání (učení). Jeho pojetí bylo kritickou reakcí na společenský a hospodářský vývoj v USA ve 20. století, ale jeho myšlenky se velmi rychle rozšířily i za

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

hranice tohoto území. V souvislosti s českým kontextem můžeme zmínit vliv amerického pragmatismu na Jana Uhra, Václava Příhodu a Stanislava Vránu. Jeho akční pojetí odebrá subjektu (učícímu se) pasivní roli konzumenta a umožňuje mu aktivní zasahování a spolupodílení se na poznávacím procesu (srov. Konstruktivismus v pedagogice – viz dále).

Dewey přikládá velký význam procesu myšlení a experimentování, které nám generuje nové podněty a situace, se kterými se musíme vyrovnávat. Právě proces myšlení v jeho kontextu pojmání splývá s konceptem reflexe. „*Není možná žádná zkušenost mající význam, aby při ní nebylo trochu myšlení*“ (Dewey, 1932, s. 196). Autor reflexi vnímá jako „*ohlédnutí se zpět přes to, co se stalo, tak aby byla extrahována síť významů, která je základním kapitálem inteligentního jednání pro další zkušenosti*“ (tamtéž, s. 10). Reflexe je neustálou rekonstrukcí zkušenosti, která přichází v interakci s druhými a je celoživotním zdrojem učení. Výsledky reflexe se buď dostavují okamžitě, nebo jsou zdrojem pro možné řešení problémových situací v budoucnosti. Reflexe v Deweyho pojetí je všudypřítomná součást procesu utváření zkušenosti směrem k současnosti i budoucnosti.

Výše popsané smýšlení o problematice ovlivnilo řadu dalších autorů. Pro náš výklad jsme vybrali pojetí Davida Kolba, který se v Deweyho přístupu výrazně inspiroval.

2.2 David Kolb a zkušenostně reflektivní učení

Vedle Deweyho pragmatické pedagogiky byl Kolb ovlivněn J. Piagetem a Kurtem Lewinem. Lewin proslul svým zaměřením na skupinovou práci a akční výzkum. Nutno podotknout, že v současnosti se hojně známý Kolbův cyklus učení (viz dále) jen ve velmi malých nuancích liší od původního Lewinova pojetí. Byl to právě Lewin, který během svých T-skupin objevil reflektovanou zkušenost jako vhodný nástroj podporující učení.



Obr. č. 1: Kolbův cyklus učení

Obrázek zachycující čtyřfázový Kolbův cyklus ukazuje, jakým způsobem dochází k procesu učení. Ve fázi konkrétní zkušenosti, respektive zážitku a jeho zpětného ohlédnutí, dochází k zobecnění a teprve na jeho základě nastává aktivní použití, tedy učení.

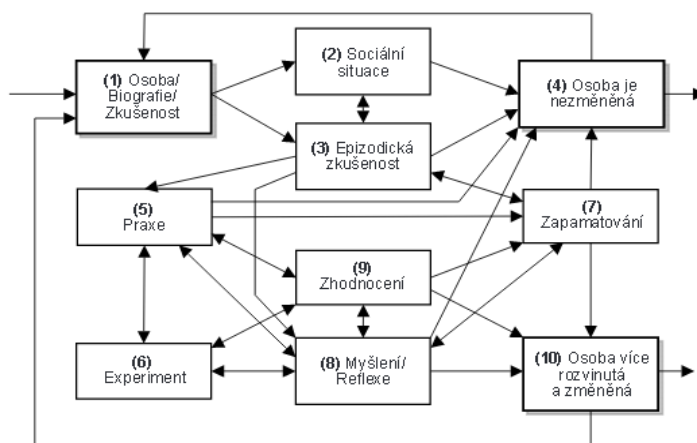
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Kromě znovuotevření problematiky učení, která je mu často přisuzována, přináší Kolb identifikaci učebních stylů jednotlivce (nadstavba původního Lewinova modelu). Dle jeho názorů se liší jednotlivé učební styly a strategie v rámci procesu učení. Definoval čtyři styly učení (**divergentní typ**, **asimilační typ**, **konvergentní typ** a **akomodační typ**), které člení to, čemu dáváme během učení přednost. V protikladu zde stojí myšlení versus emoce a akce či pozorování.

- **divergentní** – preference reflektivního přemýšlení a pozorování v ústraní
- **asimilační** – preference stručného logického přístupu, velké množství informací ke zpracování, záliba v teoretických koncepcích
- **konvergentní** – aktivní experimentování, schopnost řešit problémy
- **akomodační** – vyzdvihuje konkrétní a praktickou zkušenost, intuitivní řešení problému

Pro detailnější informace o jednotlivých stylech učení doporučujeme nahlédnout do Kolbovi knihy *Experiential Learning. Experience as The source of Learning and Development* (1984).

Ani Kolbova teorie učení se nevyvarovala vlny odpůrců a kritického hodnocení. Např. **P. Jarvis** (2004) Kolbovi vytýkal velké zjednodušení procesu učení. Jarvis preferuje ucelenější pohled na tento proces. Jeho kritika je zakotvena v existenciální tradici, která odsouvá Kolbův experimentalismus do ústraní. Jarvisova existenciální optika soustřeďuje pozornost na vztahovost, zakotvení osoby ve světě, který ji obklopuje. Proces učení je dle něj odpovědí na otázku: „*jakým způsobem jedinec řeší nesoulad vnímání reality a vlastní zkušenosti*“ (Nehyba, 2012, s. 46). Hlavní protiargumenty Kolbova cyklu Jarvis staví na opomíjení vlivu sociální situace a reality. Jarvis tvrdí, že ne každá zkušenost vede k učení. Cyklus, který předkládá, je tak komplexnější (obsahuje 10 fází – viz obrázek č. 2), které ale nejsou lineární jako u Kolba, ale připomínají svým charakterem spíše rozcestník, více možných cest vedoucích k cíli. Zájemce o tuto problematiku odkážeme na Jarvisovu knihu *Adult education and lifelong learning: theory and practice* (2004).



Obr. č. 2: Jarvisův model procesu učení (Nehyba, 2012, s. 52)



evropský
sociální
fond v ČR



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

2.3 Inspirace od Chrise Argyrise a Donalda Schöna

Prizma (zaměření) teoretiků se od druhé poloviny minulého století přesunulo na samotný proces reflexe a hledání jejího významu ve spojitosti s učením (Kolář, 2014, s. 40). Argyrisova práce je v kontextu ZRU důležitá ve spojitosti s pojmy **jednoduché** (single-loop) a **dvojitě smyčky** (double-loop learning) učení. Argyrise navázal spolupráci s Donaldem Schönem na výzkumu bariér učení. Jejich výklad se vydal směrem k objasňování funkcí mentálních schémat, která vznikají z naší zkušenosti. Schémata se stávají vodítky, skrze která myslíme, mluvíme i jednáme. Někdy máme pocit, že přesně víme, jak a proč jednáme určitým způsobem, ale ve skutečnosti se naše představa může lišit od skutečného jednání. Jednoduchá smyčka charakterizuje proces učení, který nevykazuje přílišný rozpor mezi nastavením mentálních schémat a praxí/konkrétní situací. Naopak dvojitá smyčka učení předpokládá změnu a korekci mentálních schémat za pomoci zaměření se na onen proces změny. Představuje tzv. metakognitivní náhled na vlastní jednání, na proces změny. Dříve zmíněný Kolbův cyklus by se dal připodobnit k jednoduché smyčce učení. Autoři se tak snaží posunout model učení ještě dál.

2.4 Současná pojetí ZRU

V současnosti můžeme čerpat řadu zkušeností se ZRU v zahraničí. Přestože v této oblasti panuje velká terminologická nejednotnost (srov. Experiential learning, Experiential Education, Zkušenostní učení v přírodě, Outdoor Education, Zážitková pedagogika, Výchova prožitkem, Adventure Therapy, aj.) obecné principy tohoto učení se využívají pro podporu pozitivního sebepojetí a sebehodnocení s nejrůznějšími cílovými skupinami. Učení často bývá dáváno do kontextu s prostředím, jako s tím pracuje např. pojetí K. Hahna. Ten se zaměřuje na propojenost s přírodním prostředím. V návaznosti na různé směry a pojetí vznikají i mezinárodní organizace (např. **Project Adventure** – realizace programů s principy ZRU ve výchovně vzdělávacích organizacích; **Outward Bound** – jejímž následovatelem v českém kontextu je Prázdninová škola Lipnice. Organizace pořádá outdoorové programy zaměřené na osobnostní rozvoj).

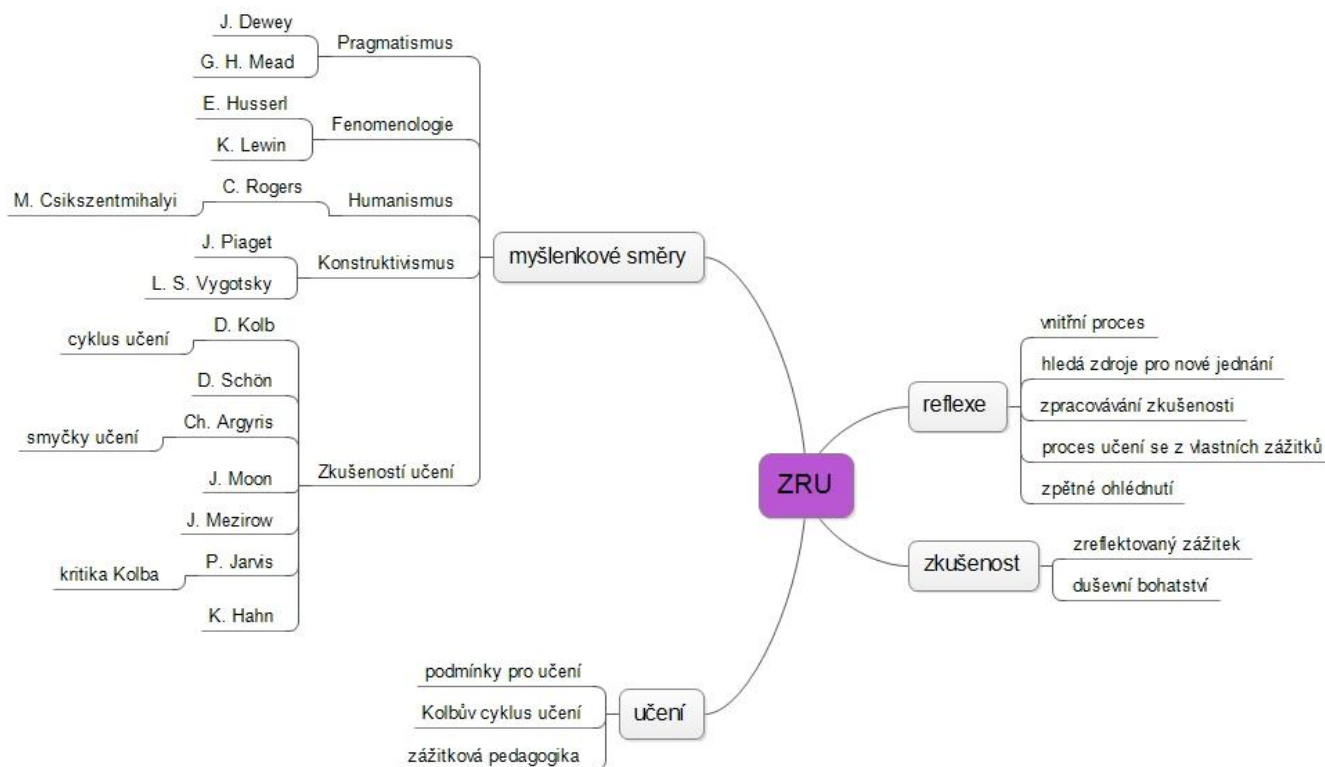


ZRU lze uplatňovat v mnoha směrech a oborech. V kontextu vzdělávání lze využít principu tohoto učení např. v **multikulturní výchově** (př. zpracovávání zkušenosti s diverzitou); **environmentální výchově** (př. ZRU jako nástroj rozvoje kompetencí řešit problémy a konflikty v životním prostředí); **osobnostně sociální výchově** (př. sebepoznání, sebepojetí, seberegulace, mezilidské vztahy, komunikace, hodnoty, postoje, řešení problémů); **dramatické výchově** či **neformálním vzdělávání**.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Shrnutí ZRU jsme zpracovali v rámci tzv. mind map (myšlenkové mapy). Ta nám může pomoci strukturovat a vizualizovat vyloženou látku. Náš model však není zdaleka vyčerpávající, což může být incentivou (pobídkou) pro vás k jeho doplnění.



Obr. č. 3: mind map ZRU



Zkuste si **vytvořit vlastní myšlenkovou mapu** zkušenostně reflektivního učení, kterou můžete jinak strukturovat a obohatit o další souvztažné pojmy.



Úkol k zamyšlení:

1. Vymyslete vlastní metaforu, která bude charakterizovat vaše pojetí zpracovávání zážitků.
2. Zkuste se zamyslet nad tvrzením: „*Chybami se člověk učí*“. Jak takový proces učení z chyb vypadá? Jaká je jeho obecná charakteristika? Co by měl splňovat? Jak toto rčení využíváte ve vaší praxi?



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

3. Konstruktivismus

Hlavním východiskem konstruktivismu je skepse k vnímání pravdivého poznání, které lze získat pozorováním a nezávisle ověřovanými fakty. Dle konstruktivismu neexistuje objektivní zachycení sociální reality nezávislé na subjektech, lidech v ní žijících. Kritika pozitivistického získávání poznatků je vystavěna na jazykové konstrukci světa a interaktivní formaci sdílených zkušeností. Jejich proměnlivá povaha nabádá k neustálému přehodnocování a relativizování sdíleného vědění o světě. Poznání je tak spíše subjektivním procesem náležejícím jednotlivým subjektům v konkrétním společenském kontextu. Proces poznání vede k individuálnímu porozumění jednotlivým fenoménům, které utváří sociální svět, který obýváme.

V kontextu učení neshledávají konstruktivistické tendence memorování a pamětní učení jako vhodnou koncepci učení. Naopak vyzdvihují zaměření na utváření významů, konstrukci smyslu jevů a jednání. Znalost není čistě mentální reprezentací, ale proměnlivou jednotkou, která je ve společnosti sdílena a neustále upravována. Míra zaměření tak přechází spíše na proces utváření významů, na lidské interakce a jednání. Konstruktivismus v souvislosti s učením přináší apel na individuální rovinu, na autoregulaci (samořízení) učícího se subjektu. Předávání hotového poznávání (faktů) autoritou je nahrazeno spolupodílením se na procesu učení a zpracovávání zážitků. Převzetí spoluzodpovědnosti nad vzdělávacím procesem přináší aktivní roli a motivační přístup pro samotného žáka. Původní zaměření na proces zapamatování je vytlačen zaměřením na porozumění. To je ověřováno prostřednictvím složitějších a komplexnějších úloh, které má žák vyřešit.

Již dítě v předškolním věku si vytváří nějaký vlastní obraz o sobě samém, světě a ostatních lidech. Jeho pojetí je utvářeno ze zkušeností, které se postupně nabalují. Dítě si vytváří tzv. prekoncepty (předpoklady), skrze které řídí svoje rozumění. Tyto prekoncepty jsou neustále konfrontovány a zpřesňovány (= proces reflexe předpokladů). Konstruktivistická výuka je založena na získávání nových zkušeností, které jsou konfrontovány s původními prekoncepty a starými zkušenostmi, tak aby ve výsledku byly zařazeny do mentální struktury (porovnej s metaforou skladiště). „*Učení je tvorba nových či revidovaných starých významů určité zkušenosti*“ (Mezirow, 1991). Učení tak neprobíhá ve smyslu rozšiřování si pojmové a pamětní základny pomocí nových informací, ale na základě uvědomělého třídění smysluplnosti informací. Role učitele spočívá ve facilitaci učebního procesu, předkládání množství podnětných informací, schopnosti reflektovat momentální žákovo pojetí učiva a připravenosti vést dialog s žákem.

Mezirow hovoří o tzv. **transformační teorii učení**, která volá po kritickém prověřování a re-evaluaci vlastních perspektiv, prekonceptů. Toto zpřesňování vlastní zkušenosti nám dle něj pomáhá rozumět sobě samému i druhým lidem kolem nás. „*Kritická reflexe se nezabývá „jak na to“ nebo postupy jednání, ale zabývá se „proč“, důvody a důsledky toho co my děláme*“ (Mezirow, 1990, s. 13). To jakým způsobem vnímáme nějaký prožitek a jak jsme schopni ho reflektovat, závisí na mentálních schématech a našich perspektivách vnímání.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Základní principy konstruktivismu v pedagogice:**

- Aktivita žáka
- Neustálé zpřesňování prekonceptů
- Vlastní pojetí reality
- Seberegulace

4. Teorie sociálního učení

Sociální teorie (někdy sociálně kognitivní teorie – srov. Bertrand, 1998) vyzdvihují sociální a kulturní aspekty ve vzdělávání. **Sociálně kognitivní teorie A. Bandury** se snaží zachytit podstatu lidského jednání pomocí modelu vzájemně působících faktorů. Prvním z nich je **chování**, druhým jsou **situační vlivy** z vnějšího prostředí a konečně třetím jsou **osobnostní faktory**. Reciproční model, který Bandura navrhl, spočívá v tom, že tyto tři faktory na sebe vzájemně působí a reagují na sebe. Bandura tak odmítá jednostranný vliv prostředí na chování jedince nebo na základě vnitřních dispozic.

Dále Bandura rozpracovává pojem **observačního učení**, což je forma sociálního učení, které pracuje s principem nápodoby a **zástupného učení** (schopnost nahradit přímou zkušenost zkušeností zprostředkovanou). Zástupné učení umožňuje osvojování různých forem chování na základě pozorování druhých a možných důsledků tohoto chování. Na základě vyhodnocení efektivních způsobů řešení můžeme přijmout za své výsledky činnosti druhých. Toto přejímání generuje modely chování, které jsou klíčové pro nové chování.



Dítě si osvojuje sociální a morální standardy prostřednictvím pozorování chování, které je schvalováno jeho rodiči či jinou autoritou.

V předchozí části textu zabývající se konstruktivismem jsme zmiňovali pojem prekoncept. **Teorie sociokognitivního konfliktu** představuje rozpor, který vzniká v sociální interakci lidí s různými prekoncepty. V souvislosti s učením je tato teorie zajímavá proto, že se snaží upozornit na vhodné uchopení tohoto konfliktu. Nejedná se tedy o souboj „kdo z koho“, ale směřuje spíše k vzájemnému obohacení všech aktérů. Samotný konflikt se tak stává zdrojem učení.

**Závěrem**

Kapitola prezentovala jednotlivé teoretické přístupy, z nichž každý nám může být inspirací, chceme-li se do hloubky věnovat procesům, které provází učení. Dle množství

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

autorů a přístupů, které jsme v textu nastínili, můžeme soudit, že zkušenostně reflektivní učení představuje koncept, který je živým tématem v pedagogickém diskurzu. Každý z autorů či teoretických směrů pracuje se specifickými aspekty a vnímáním pojmů, které dohromady utvářejí výsledný obraz zkušenostně reflektivního učení tak, jak se na něj díváme v současnosti. Tento obraz má dlouhý vývoj již za sebou, ale můžeme předpokládat, že obdobný vývoj má i před sebou.

Množství jmen a teorií v textu tak nemá sloužit jako „mučící nástroj“ studenta. Naším záměrem bylo provést vás spektrem možností a rozličností. Tato bohatost, doufáme, poskytne dostatečný manévrovací prostor pro to, aby mohla vzniknout vaše vlastní koncepce zkušenostně reflektivního učení. To proto, aby vaše získané poznání bylo v souladu s vaší mentální mapou a poskytovalo konkrétní návody využitelné ve vaší běžné praxi a každodennosti.

Proces reflektivního zpracovávání informací může být pro vás způsobem, jak se v dnešním postmoderním shonu zastavit a zaměřit se na právě prožívané směrem k budoucnosti. Takových chviliek k rozjímání vám přejeme, co možná nejvíce!



Otázky k opakování probraného učiva:

1. Který z filosofických směrů můžeme považovat za nejdůležitější směrem ke ZRU?
2. Kdo pracoval s myšlenkou, že lidé se nejlépe učí ze situací, které se jich přímo týkají (tzv. akční výzkum)?
3. Charakterizujte vlastními slovy reflexi.
4. Jaké jsou hlavní principy konstruktivismu?
5. Co znamená pojem „konstruovaná realita“?
6. Objašněte pojem „observační učení“.
7. K čemu je užiteční teorie sociokognitivního konfliktu?



Zdroje poznání:

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins.
- Dewey, J. *Democracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as The source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moon, J. (2013). *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Moon, J. (2009). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. Oxon: RoutledgeFarmer.
- Nehyba, J. (2012). Tři inspirace od Petera Jarvise. In *Studia paedagogica*, Brno: Masarykova univerzita.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Soják, P., Nýdrlová V., Sedláková, M. & Klapko, D. (2014). *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů aneb (Ne)vaříme z vody*. Brno: Masarykova univerzita.