



Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek¹

JAN MAREŠ, JIŘÍ MAREŠ

Anotace: Teoretická studie se věnuje tématu, které v české pedagogice a pedagogické psychologii nebyvá hlouběji rozpracováno. V první části předkládá sedm pojetí autonomie člověka v psychologii. Autonomii jako svrchovanost, nezávislost, zranitelnost, separaci, odcizení se, projev aktérství a projev specifické nezávislosti. Ve druhé části studie diskutuje tři rozdílné úrovně, na nichž se dá zkoumat autonomie při výchově a vzdělávání žáků. Jsou to: úroveň vzdělávacího systému a školy jako instituce, úroveň interakce učitel–žáci a úroveň žáků samotných. Hlouběji se věnuje právě úrovni žáků a předkládá model adaptabilního učení, který pracuje se žákovskou autonomií. Poslední část přehledové studie se soustřeďuje na cílené rozvíjení autonomie žáků ve škole. Přibližuje různé stránky autonomie (otevírání prostoru pro volbu možností, relevantnost učiva a učení, respekt k žákům). Charakterizuje prostředky, jimiž lze autonomii žáků rozvíjet v rámci autonomie organizační, procedurální, kognitivní a emoční. Výkladem prolíná vývojový zřetel, zejména pak specifčnost autonomie žáků a studentů v období vynořující se dospělosti.

Klíčová slova: autonomie, žáci, učitelé, vynořující se dospělost, autonomie v učení.

ÚVOD

Rodiče, učitelé i vychovatelé by rádi přispěli k tomu, aby mladý člověk byl samostatný, nezávislý a uměl se správně rozhodovat. Také dospívající jedinec by byl rád, kdyby mohl rozhodovat sám o sobě, byl svobodný a nezávislý. Paradoxní je, že z jeho pohledu mu v tom někdy brání právě rodiče, učitelé či vychovatelé, a proto se vůči nim dospívající může vymezovat.

Bývá tomu často v období tzv. vynořující se dospělosti, jehož jádro odborní-

ci situují mezi 18 a 25 let věku (Arnett, 2000; Macek, 2005). Tedy do doby, kdy se mladí lidé snaží najít vlastní identitu, osamostatnit se, prosadit si svou autonomii názorovou i sociální. Snaží se být sami sebou, žít si svůj život. Ve vyspělých společnostech se jedná o specifický kulturní fenomén, neboť těmto mladým lidem se obvykle poskytuje určité období pro nezávislé experimentování se sociálními rolami, než „najdou sami sebe“.

Pojem autonomie jedince má mimořádné postavení ve výchově a vzdělávání

¹ Studie vznikla s podporou výzkumného projektu GA ČR GAP407/12/0854.



mladých lidí, neboť ti by měli postupně přebírat odpovědnost za svá dílčí rozhodnutí a za svůj život do vlastních rukou. Jak chápat pojem autonomie dospívajících? Je autonomie vždy pozitivní? Jsou na ni dospívající připraveni? Jsou na ni připraveni i jejich učitelé a vychovatelé? Jak dospívající naučit autonomií? To jsou velmi naléhavé otázky.

Cíle této přehledové studie proto jsou:

1. charakterizovat různá pojetí autonomie v současné psychologii, 2. vyložit tři úrovně autonomie při výchově a vzdělávání dospívajících, 3. přiblížit přístupy, jimiž lze ve škole autonomii žáků rozvíjet. Ponecháváme však stranou další zajímavá témata: diagnostika míry autonomie u žáků; diagnostika postupů, jimiž učitelé při výuce podporují autonomii svých žáků; hodnocení účinnosti postupů, jimiž učitelé mohou rozvíjet autonomii žáků; rozvíjení autonomie dětí v rámci výchovy v rodině; vztah autonomie a autoregulace apod.

POJETÍ AUTONOMIE V SOUČASNÉ PSYCHOLOGII

Od konce šedesátých let můžeme sledovat vývoj řady teoretických konceptů, které mapují možnosti člověka chovat se a rozhodovat jako svrchovaný jedinec. Nejen v situacích pedagogického typu, ale i v běžném životě mimo školu či po jejím absolvování.

V kontextu domácí literatury se nejedná o úplně nové či dokonce přelomové téma. Připomeňme výklad Bandurovy sociálně-kognitivní teorie učení (Janoušek,

1992), analýzu autonomie ve vztahu k institucionálnímu vzdělávání (Helus & Pavelková, 1992), vztah autoregulace a stylů učení (Mareš st., 1998), vztah autonomie a individuálních charakteristik žáků (Mareš st., Mann & Prokešová, 1996) včetně metakognice (Krykorková & Chvál, 2003), autonomii jedince ve vztahu k sobě samému (Urbánek & Čermák, 1996).

Téma autonomie učení nalezneme i v učebnicích pedagogiky a pedagogické psychologie (Průcha, 1997; Čáp & Mareš st., 2001). Autonomie je diskutována také v monografiích, které mapují jednotlivé aspekty problematiky: viz dílčí charakteristiky studijních textů (Průcha, 2008), možnost ovlivnění učitelovy práce se žáky, jež vede k rozvoji jejich autonomie v učení či autoregulace učení (Foltýnová, 2009; Mareš st., 2013). Konečně jsou v domácí literatuře k dispozici i studie, které se zabývají autoregulací a autonomií při vzdělávání dospělých (Hrbáčková, Švec a kol., 2010).

Situace kolem chápání pojmu autonomie se v psychologii komplikuje. V zahraničí se autoři Hmel a Pincus (2002), u nás Ježek (2013) pokusili shrnout hlavní pojetí do určitého přehledu. My jsme vyšli z přehledové studie S. Ježka (2013) a jeho výkladový text jsme zestručnili do podoby tabulky (viz tab. 1). Tabulka připomíná, že autonomie může mít velmi rozdílné podoby a nemusí být pokaždé jevem výhradně pozitivním.

Pro naši studii jsme zvolili tuto **definici autonomie**: jde o vývojový úkol, před nímž stojí jedinec v období dospívání. Tento úkol zahrnuje: nárůst autoregulace



Tab. 1. Teoretické přístupy k různým pojetím autonomie v psychologii (upraveno podle Ježek, 2013)

	Typy autonomie	Příklady konkrétních pojetí
Pohled psychologie individuálních rozdílů	Autonomie jako svrchovanost (<i>self-governance</i>)	Wiggins (1997) tvrdí, že autonomie předpokládá aktivitu jedince. Rozlišuje tedy míru autonomie na škále od výrazného aktérství až po pasivitu, odevzdanost, odcizenost.
		Deci a Ryan (1985) formulovali autodeterminační teorii, která předpokládá, že jedinec má tři základní potřeby: potřebu někam patřit, potřebu být v něčem kompetentní a potřebu rozhodovat sám o sobě.
		Wood et al. (2008) chápe autonomii jako projev autentické osobnosti. Taková autonomie je výsledkem nízkého stupně sebeodcizení, vysokého stupně autentického žití a vysokého stupně akceptování vnějších vlivů.
	Autonomie jako separace, nezávislost (<i>separation</i>)	Wiggins (1997) rozlišil dvě podoby autonomie označované dolními indexy: první je v dimenzi autonomie ₁ (vysoké aktérství) versus vysoká pasivita; druhá podoba je v dimenzi autonomie ₂ (vysoká separace) versus vysoké společné sdílení (<i>communion</i>). Separace se tedy může projevit buď v kvadrantu vysoké aktérství + vysoká separace, anebo v kvadrantu vysoká separace + vysoká pasivita. Bekkerová (1993) upozorňuje na deficitní až patologické aspekty autonomie. Nedostatek autonomie může být indikátorem nedostatečného individuálního vývoje, zatímco nadbytek autonomie může indikovat určitou sociální patologii: jedincovu neochotu či neschopnost navazovat sociální kontakty, brát ohled na druhé, spolupracovat s nimi.
Autonomie jako zranitelnost (<i>vulnerability</i>)	Beck (1983) ve svém kognitivním modelu deprese předpokládá, že vysoký stupeň autonomie může u jedince vést až rozvoji reaktivní deprese.	
Pohled vývojové psychologie	Autonomie jako separace (<i>separation</i>)	Psychodynamický přístup staví na proměně vztahu mezi rodiči a dospívajícími. Kognitivní přístup akcentuje rozhodování dospívajících, jejich vnímání kontroly a odpovědnosti za učiněná rozhodnutí. Ve vývoji dospívajícího jedince je přiměřená separace jevem pozitivním, vývojově normálním.
	Autonomie jako odcizení se (<i>detachment</i>)	Ve vývoji dospívajícího jedince bývá výrazná, radikální separace od rodičů jevem negativním, patologickým. Signalizuje problémy, které neodpovídají normálnímu vývoji.
	Autonomie jako projev aktérství (<i>agency</i>)	Beyers et al. (2003) takové aktérství popisují pomocí pojmů nekonformnost, nereagování na přesvědčování rodičů či vrstevníků, lokalizování rozhodujícího vlivu dovnitř osobnosti. Do popředí se dostává to, oč dospívající usiluje, nikoli to, od čeho se snaží odpoutat.
	Autonomie jako projev nezávislosti (<i>independence</i>)	Badatelé rozlišují situace, kdy se jedinec rozhodne pro závislost z vlastní vůle (stává se autonomně závislý), a situace, kdy je zvnějšku přinucen k nezávislému rozhodování.



vlastních emocí a vlastního chování, větší samostatnost v rozhodování, nabývání větších práv a přejímání větší odpovědnosti v rámci dané společnosti. Rozvíjení autonomie je důležité pro všechny zúčastněné, protože spoluurčuje kvalitu cesty, kterou si dospívající volí, jeho prožívání volby a také, nakolik se budou jeho rozhodnutí blížit optimu (modifikovaně podle Zimmer-Gembeck, Ducat & Collins, 2011, s. 66).

Autonomie je tedy jednak proces, jednak výsledek tohoto procesu. V odborné literatuře se setkáváme se čtyřmi teoretickými přístupy ke zkoumání autonomie u dospívajících, neboť autonomii lze chápat jako: 1. individuální děj, v jehož rámci se mění osobnost jedince, jeho „já“, 2. vývojový úkol, který přichází s určitým věkovým obdobím a jedinec ho musí řešit a vyřešit, 3. sociální děj, jehož podstatou je změna vztahů k rodičům, učitelům, vychovatelům (obecně k autoritám) a příklon k vrstevníkům, 4. sociálně-kulturní děj, v němž dochází ke vstupu dospívajícího do společenství dospělých, ať už jsou přechodové rituály jakékoli.

ÚROVNĚ AUTONOMIE PŘI VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Autonomii vázanou na proces učení, tj. autonomii při učení (*learning autonomy*) můžeme při výchově a vzdělávání studovat – být ne vždy explicitně pod tímto označením – nejméně ve třech základních modalitách: 1. na úrovni vzdělávacího systému a školy jako instituce, 2. na úrovni učitele a jeho interakce se

žáky, 3. na úrovni žáků, jejich autoregulace a autonomie.

Všechny tři přístupy chápou autonomii *pozitivně* jako proces i žádoucí produkt kombinace individuálního vývoje a pozitivních vlivů edukačního i dalších sociálních prostředí – což je jednoznačný doklad vlivu jedné psychologické teorie – teorie autodeterminace (*Self Determination Theory* – SDT), ať už jej autoři v rámci různých studií explicitně reflektují, či nikoli.

Teorie autodeterminace je dílem amerických psychologů Deciho a Ryana (1985, 2002). Představuje jednu z obecnějších teorií osobnosti a motivovaného jednání lidí. Předpokládá, že existují dva základní typy motivace – vnitřní a vnější. Vnitřní motivace je ta, která jedince vede k provádění určité činnosti proto, že při ní pociťuje radost, uspokojení, dělá ji pro ni samotnou. Naopak vnější motivace vede jedince k provádění určité činnosti proto, že jejím prostřednictvím chce dosáhnout určitého cíle, dospět k určitému výsledku (získat odměnu, vyhnout se komplikacím, postoupit na společenském žebříčku). Z prováděné činnosti samotné nemá radost, je mu jen nástrojem, instrumentem.

Člověk, který je vnitřně motivován, je **autonomní**. To znamená, že jedná s pocitem: já se rozhoduji z vlastní vůle, ochotně, bez nátlaku. Když je takto motivován, provádí určitou činnost, protože ho baví, je při ní vytrvalý, dokáže překonávat překážky, snaží se dosáhnout cíle, autonomie sám stanovil. Protikladem autonomie není podle této teorie **závislost** člověka na druhých lidech nebo **vzájemná závis-**



lost dvou lidí. Protikladem je podřízení se vnějším okolnostem, vzdání se samostatného stanoviska a ochota nechat se řídit druhými lidmi. Uvedené rozhodnutí pak ovlivňuje jedincovo myšlení, cítění a jednání velmi specifickým způsobem: je ochoten ustupovat nátlaku anebo nechat sebou manipulovat, přistoupit na svádění k volbě té alternativy, kterou mu někdo druhý rafinovaně nabízí.

Úroveň vzdělávacího systému a školy. Ponecháváme stranou rozsáhlé diskuse o právních i odborných aspektech autonomie středních a vysokých škol jako vzdělávacích institucí (např. Berka et al., 1998), neboť nám jde o autonomii související **přímo se žáky** a jejich učením. Záměrem badatelů v onom druhém případě je využít různé přístupy k hodnocení *průběhu* edukačního procesu a/nebo jeho krátkodobých či dlouhodobějších *dopadů*. Hodnocení probíhá buď v rámci jedné vzdělávací instituce, nebo celého vzdělávacího systému, anebo studuje dopady určité vzdělávací politiky celého státu (Crome et al., 2009; Rabušicová, Rabušic, 2009; Ježek, 2013).

Na této vyšší úrovni se sleduje např. nárůst počtu studentů, který nutně vede k hromadné výuce; ta snižuje rozvoj autonomie studentů. Zkoumá se vliv neadaptivních počítačových programů na učení žáků za situace, kdy se na všech stupních škol rozšiřuje používání e-learningu. Analyzují se demotivující postupy, jež se v různé míře vyskytují ve školní edukaci a tlumí rozvoj autonomie. Zabývá se závislostí žáků na rozhodování dospělých ve škole, které má obdobné dopady. Na úrovni

školy se někdy sleduje i autonomie žáků. Zjišťuje se schopnost žáků samostatně se rozhodovat, adaptovat se měnícím se podmínkám. Diagnostikuje se motivace žáků k autoregulaci učení a chování, způsob řešení morálních dilemat, úroveň sociálního vývoje žáků.

Je třeba říci, že autoři, kteří hodnotí autonomii na úrovni školy či celého vzdělávacího systému, nemají své přístupy jasně zakotveny v určité teorii autonomie člověka. Naopak, v jejich pracích převládá eklektický přístup či dokonce úzce prakticistní přístup. Volně používají teorie a metody z pedagogiky, psychologie či sociologie, případně je navzájem kombinují, aniž si uvědomují rozdíly ve východiscích, v používaných konstruktech i používaných metodách.

Úroveň učitele a jeho interakce se žáky. Badatelé z této skupiny se zaměřují zejména na problematiku jazykové výuky, zejména výuky cizích jazyků. Vycházejí z teorií, které jsou zakotveny v konkrétním edukačním prostředí. Nedílnou součástí jsou aktivizující výukové činnosti učitele a jejich vnímání studenty. Fungují jako nutná podmínka pro aktivní přístup studentů k vlastnímu učení a aplikaci získaných kompetencí v běžných životních situacích. Díky výzkumům výuky jazyků můžeme najít v této oblasti řadu příkladů dobré praxe (např. Lojová & Vlčková, 2011).

Zkoumá se detailněji využití informačních a komunikačních technologií jako aktivizujícího prvku, který může přispět k rozvoji autonomie žáků v procesu učení. Tyto práce teoreticky vycházejí z konceptu „autonomie v procesu učení“.



Souhrnně řečeno: badatelé postupně přecházejí od pojmu „autonomie v procesu učení“ (*learning autonomy*) k mód-nímu (a leckdy nadužívanému) pojmu „autonomie žáka v procesu učení“ (*learner autonomy*). Vycházejí přitom buď ze zakladatelských prací Holcových (např. Holec, 1981) anebo z pojetí autonomie, jak ji postulovali Deci a Ryan (1985) ve své autodeterminační teorii (*Self-Determination Theory*).

Úroveň žáků, jejich autoregulace a autonomie. Třetí – a v kontextu této přehledové studie klíčovou – úrovní je chápání autonomie v procesu učení jako procesu *utváření* autoregulace. Autoregulace je brána jako komplexní psychologický fenomén (Arnett, 2000; Evans et al., 2010). Probíhající domácí výzkum (Macek, 2013) považuje tuto úroveň za velmi nosnou, zejména pro výrazné propojení s hlavními teoriemi autonomie (podrobnější argumentace viz Ježek, 2013).

Zdařilou ukázkou této úrovně bádání jsou práce Boekaertsové (např. Boekaerts & Niemivirta, 2010), které se týkají způsobu, jakým člověk uvažuje o cílech učení (*learning goals*) a ego-protektivních cílech.

Boekaertsová a Niemivirta (2010) upozorňují též na odklon od tradičního chápání učitele jako hlavního *zdroje* informací pro žáka, což prohlubuje závislost žáka na učiteli. Žák v takovém pojetí nemá reálnou možnost rozvíjet vlastní schopnost učení nezávisle na učiteli (ať už na úrovni deklarativních, či procedurálních znalostí). Role učite-

le a žáka je dnes jiná: je chápána jako komplementární a prostor, který učitel uvolňuje, může být naplňován aktivitami žáka. Zmíněný pohled nacházíme v dnes již klasické koncepci autoregulo-vaného učení (*self-regulated learning*) Zimmermana a Schunka (1989; 2011; česky Mareš st., 2013). Můžeme tedy říci, že **autoregulace učení** je taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační a meta-kognitivní. Snaží se při tom: dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, pracovního uplatnění), iniciuje a řídí své vlastní poznávací úsilí, používá specifických strategií učení s ohledem na kontext, v němž se učení odehrává (Zimmerman & Schunk, 1989).

To samozřejmě vede k úvahám, za jakých podmínek se tento způsob žákova myšlení a jednání rozvíjí; jaký je vztah mezi cíli učení, které si stanovují sami žáci, a cíli, které jim stanovují učitelé či další – z pohledu žáků významné – osoby. Ne za všech okolností se člověk něčemu naučí. Už samo vymezení situace, ve které k učení dochází, není jednoduché. Boekaertsová (1996a) v této souvislosti přichází s pojmem „epizoda učení“ (*learning episode*). Vymezuje ho jako situaci, v níž dochází k záměrně ovlivněnému, kontextově specifickému chování zaměřenému na cíl, jež má podobu učení. K ukončení epizody učení dochází v případech, kdy už byl: a) zamýšlený cíl dosažen, b) cíl učení byl dosažen částečně, ale způsobem, který



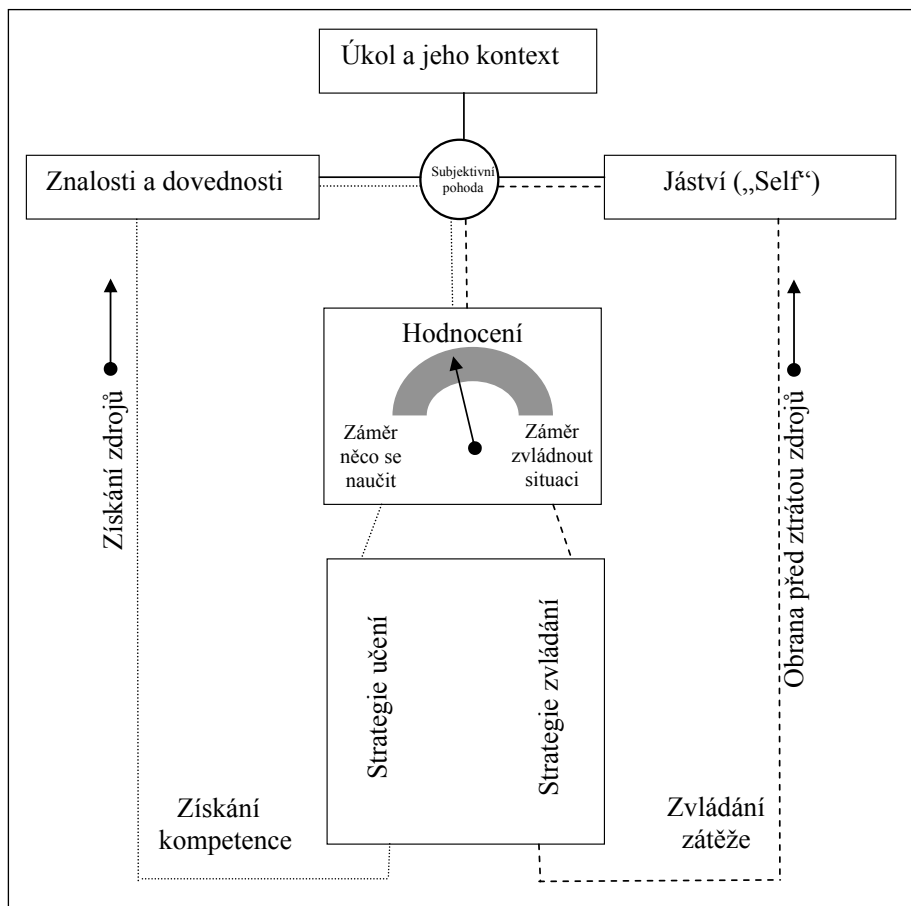
učící se jedinec považuje za postačující, c) cíl učení byl přehodnocen jako nedosažitelný, neatraktivní nebo irelevantní, či konečně d) jedinec shledá jiný cíl jako významnější a prvního cíle se vzdá.

V tomto kontextu je důležité rozlišovat mezi *přirozenou* epizodou učení a *formální* epizodou učení, tj. epizodou, která probíhá v kontextu formálního vzdělávání. V prvním případě dochází k učení přirozeně, spontánně, obvykle z vlastní iniciativy žáka. Povaha tohoto učení je kumulativní; vychází z průběžné a rozvíjející se situace učení v přirozeném sociálním kontextu. Tím se velmi liší od dlouholeté tradice hromadného formálního vzdělávání, ve kterém jsou tyto situace nařízeny zvnějšku. Osvojované znalosti bývají zprostředkovány učitelem, strukturovány pomocí cílů učení stanovených učitelem (a kurikulem dané vzdělávací instituce – pozn. autora). Za těchto okolností snadno dochází k tomu, že se cíle formálního vzdělávání nemusí setkat se zájmem studujícího (srov. Rabušicová & Rabušic, 2008). Nevzniká subjektivní „pocit nutnosti“ se za těchto okolností cokoli učit. Kruglanski et al. (2002) chápou cíle jako znalostní struktury, které jsou směřovány k žádoucím cílům a vzdalují se nežádoucím cílovým stavům. Tyto cíle, jak upozorňují Boekaertsová et al. (2010), si žák nemusí nutně uvědomovat. Bargh a Barndollar (1996) prokázali, že některé cíle – jimi stručně nazývané „auto-motivy“ – mohou být aktivovány či spouštěny na základě neuvědomovaných náповědí z prostředí,

i když jejich výsledkem pak mohou být velice snadno dostupné struktury znalostí a kompetencí.

Boekaertsová et al. (2010) rovněž připomínají, že v rámci pedagogických věd se málo uvažuje o tom, že by žáci sice měli dosahovat mnoha cílů, ale ty mohou být (a také nemusí) navzájem sladěny (Wenzel, 1998; Mareš st., 2013). Logicky potom vyvstává otázka, jakým způsobem si žáci z nabízených cílů vybírají. Velmi soudržnou odpověď v tomto směru nabízí Pintrich se spolupracovníky (Pintrich & Schunk, 2002; Pintrich, 2010). Rozlišuje totiž cíle výkonové (*performance goals*) a cíle vedoucí k získání plné kompetence, mistrovství (*mastery goals*).

V období vynořující se dospělosti (Arnett, 2000; Macek, 2005) je úvaha nad stanovováním cílů a jejich příp. vzájemnými konflikty velmi nosná a má značný praktický potenciál. Pro lepší pochopení můžeme naši úvahu rozšířit o další prvek – a tím je žákovo zvládání zátěže (Kohoutek, Mareš, ml., Ježek, 2008). Umožňuje efektivním a sjednocujícím způsobem zahrnout celou řadu externích vlivů, ale i dynamiku vývoje žákova pohledu na edukační a jiné cíle. Boekaertsová (1996b) v této souvislosti upozorňuje na fakt, že žák uchopuje konkrétní učební situace unikátním způsobem. Žákovo uchopení situace je syceno ze tří různých zdrojů: vyhodnocení situace jako příležitosti k učení, prožívání pozitivních či negativních emocí vyvolaných danou situací a konečně kontextem nebo specifickými záměry. Tuto jedinečnou kombinaci přibližuje obrázek 1.



Obr. 1. Model adaptabilního učení – *model of adaptable learning* (Boekaertsová, 1996b, s. 452–484)

Model adaptabilního učení (viz obr. 1) předpokládá, že pro aktivitu žáka je podstatné, zda v aktuální výukové situaci převládá spíše záměr se něco naučit (ve smyslu cíle), nebo situaci jednoduše „nějak zvládnout“. Snaha může týkat získání kompetence (*mastery mode*) nebo prožitku subjektivní pohody (*well-being mode*). Ci-

tovaný model je koncipován pozitivně, tj. předpokládá u žáka učební kompetenci, snahu se něco naučit a znění cíle v souladu s jeho individuálními charakteristikami. Nevylučuje však ani negativní varianty, ať už se jedná o problematické učební návyky, neochotu vynaložit potřebné úsilí či stanovit si individuální cíle odlišného



charakteru. Z praktického pohledu je důležité, že empirická validita tohoto modelu už byla ověřena v několika výzkumech (srov. Boekaertsová & Niemivitra, 2010; Pintrich 2010).

Zmíněný model nám navíc umožňuje uvažovat o cílech a studijní motivaci také u té části populace, která už není zapojena do žádné institucionální formy vzdělávání či se zapojuje pouze do vzdělávání v rámci výkonu profese či informálního vzdělávání (Rabušic & Rabušicová, 2010) a spadá do období vynořující se dospělosti.

KROKY DO PRAXE

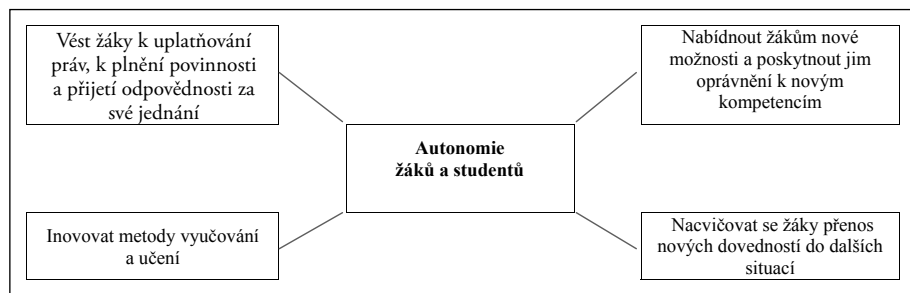
Až doposud jsme drželi výklad v teoretické rovině, což čtenářům neumožňuje, aby si učinili představu o tom, jak tyto obecné poznatky převést do reálné školní praxe. Pokusíme se tedy o určité „přemosnění“.

Princip onoho „mezikroku“ naznačuje obrázek 2, který nám říká, že autonomie žáků ve škole nepřichází sama od sebe, že závisí na splnění nejméně čtyř podmínek. Učitel a jeho žáci musí vynaložit zvýšené

úsilí a změnit dosavadní zaběhané postupy své práce.

Úkolem učitele je, aby naučil své žáky pracovat samostatně, odpovědně; aby dokázali sami řídit své učení, sami sebe kontrolovali a hodnotili. Nečekali, až to za ně udělá učitel, aby se stali autonomními. Učitel může např.:

- zjistit, co motivuje žáky k samostatné práci, a tím usnadnit jejich učení;
- zjistit míru samostatnosti jednotlivých žáků a míru dovednosti řídit své vlastní učení;
- zmírnit obavy žáků, že pokud budou ponecháni sami sobě, úkoly nezvládnou a jejich hodnocení pak bude špatné;
- naučit je novým dovednostem, jak postupovat v učení, aby nebyli ve všem závislí na učiteli;
- povzbuzovat je, radit jim, jak dál;
- naučit je, jak mají postupovat, když narazí při učení na nějakou překážku: které zdroje mohou využít;
- mohou to být zdroje materiální (příručky, internet);
- mohou to být zdroje sociální (diskuse se spolužáky, konzultace s učitelem);



Obr. 2. Kontext autonomie žáků a studentů (upraveno podle Sillslová & Ortonová, 2000, s. 3)



- pokud mají někteří žáci strach, že nové nároky sami nezvládnou, umožnit jim práci v malé skupině spolužáků a teprve potom mohou přejít k samostatné práci (upraveno podle Ramnarayan & Hande, 2005).

POSTUPY, JIMIŽ LZE AUTONOMII ROZVÍJET

Pedagogická praxe se zajímá nejen o to, jak s autonomií u žáků začít, ale přemýšlí, jak ji dál rozvíjet; které postupy jsou vhodné a které nikoli. O autonomii ve škole můžeme uvažovat z několika pohledů, třeba a) podle důrazu, který učitel klade na určité stránky autonomie u žáků; b) podle prostředků, jimiž je autonomie u žáků rozvíjena; a konečně c) podle zvláštností učitelů a jejich stylu motivování žáků při výuce.

Obecně lze říci, že některé postupy používané učitelem přímo ve výuce, podporují autonomii žáků, zatímco jiné postupy naopak autonomii žáků tlumí či ji dokonce blokují. Z psychologického pohledu se rozdíl mezi oběma postupy nejčastěji hledají jednak v tom, který typ **učební motivace** učitel u žáků navozuje a dlouhodobě buduje, jednak v tom, které **potřeby** žáků jsou uspokojovány a které nikoli. V případě podporování autonomie (*autonomy support*) učitel rozvíjí vnitřní motivaci žáků, zatímco v případě tlumení autonomie prosazuje a dlouhodobě používá vnější motivaci (dává příkazy, trvá na postupu, který on považuje za jediný správný, neustále žáky kontroluje, nepripouští diskusi apod.).

Žák, jehož potřeba autonomie je upokojoována, bývá aktérem dění, aktivně jednajícím bytostí; chce se něco dozvědět, angažuje se v učení. Je však třeba rozlišovat mezi žakovým pocitem autonomie a žakovým pocitem nezávislosti na druhých. Autonomní jednání může být totiž usku-tečňováno buď úplně nezávisle na okolí (ve smyslu iniciativy jedince samotného), anebo proto, že byl jedinec vybídnut k nezávislé akci někým, na jehož mínění dá; někým, kdo je pro něj sociálně významnou osobou (Stroet et al., 2013). Dodejme, že to bývají rady typu „Odvaž se být svůj, udělej to po svém...“.

Důraz na určité stránky autonomie u žáků. Přehledová studie (Stroet et al., 2013) konstatuje, že učitel může podporovat tři stránky autonomie žáků. První vychází z myšlenky, že je třeba žákům poskytnout možnost volby takových úloh a činností, které jsou pro ně zajímavé nebo je sami žáci pokládají za důležité. Učitel zde zapojuje žakovy vnitřní motivační zdroje a počítá s žakovskými preference-mi, žakovskými zájmy. Druhá stránka spočívá v relevantnosti toho, čemu se žák má učit. Učitel žáka přesvědčí, že dané učivo je v životě využitelné. Ukáže mu, že dokonce i činnosti, které se teď zdají nezajímavé, mu mohou v budoucnu přinést užitek, jakmile si je důkladně osvojí. Konečně je zde třetí stránka autonomie: učitel dává žákům najevo, že si jich váží, že stojí o jejich názor. Dává jim prostor pro kultivované vyjádření osobního stanoviska, včetně kritických poznámek.

Prostředky, jimiž je autonomie u žáků rozvíjena. V literatuře pro učitele



Tab. 2. Strategie, jimiž učitel může rozvíjet tři typy žákovské autonomie ve škole (upraveno podle Stefanouová et al., 2004, s. 101)

Podpora organizační autonomie	Podpora procedurální autonomie	Podpora kognitivní autonomie
<p>Žák si může:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vybrat spolužáky, s nimiž chce být ve skupině • vybrat způsob, jímž chce být hodnocen • rozhodnout o termínu odevzdání úlohy a přebírat odpovědnost za jeho dodržení • podílet na tvorbě a zavádění pravidel, jimiž se řídí průběh výuky a chování žáků • vybrat, kde chce sedět 	<p>Žák si může:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vybrat téma, které chce v rámci projektu zpracovat • vybrat způsob, jímž prokáže své kompetence • vybrat způsob, jak ostatním předvede vykonanou práci • diskutovat o tom, co by chtěl dělat, čím by se chtěl zabývat • obstarat příslušné podkladové materiály, publikace 	<p>Žák může:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diskutovat o různých přístupech a možných strategiích řešení úlohy • hledat odlišné způsoby řešení problémů • zdůvodňovat své řešení, aby se žáci ve třídě mohli navzájem poučit, sdílet si své zkušenosti • řešit problém samostatně, nejvýše s rámcovou oporou • chybovat a učit se ze svých chyb • dostávat informativní, nehodnotící zpětnou vazbu • stanovovat si osobní cíle • řešit úlohy, které odpovídají jeho zaměření, jeho zájmům • svobodně vyjadřovat své názory • dostávat ve výuce více prostoru než v tradičním vyučování, kdy mluví převážně učitel • dotazovat se učitele

nalezneme řadu návodů, jak postupovat, abychom rozvíjeli u žáků či studentů vysokých škol autonomii (viz např. Kusurkar et al., 2011). Tyto návody obvykle nemají teoretické zakotvení. Objevují se však také teoreticky fundované studie. Podle Stefanouové et al. (2004) může učitel zvolit tři rozdílné strategie: podporovat u žáků organizační autonomii, procedurální autonomii a kognitivní autonomii (viz tab. 2).

My se domníváme, že by bylo potřebné přidat ještě čtvrtou strategii – podporovat **emoční autonomii**. Emoční autonomie se obvykle zmiňuje v kontextu *rodinné výchovy* a rozumí se jí tendence mladého jedince odpoutat se od dětských

vztahů k rodičům nebo vymanit se z ambivalentní vazby na rodiče (Douvan & Adelson, 1966). Jinak řečeno, ve vývoji dítěte nastupuje období, kdy končí naivní, bezvýhradné akceptování rodičů a zcela přirozeně nastupuje fáze odpoutávání se, emočního odstupů. Končí idealizování rodičů a dochází k individuaci dospívajícího jedince, k jeho autonomii, i když existují rozdíly mezi chlapci a děvčaty (viz např. Chen, 1999).

Emoční autonomie se převážně studuje v kontextu rodičovství (*parenting*). Přitom se s ní běžně setkáváme i ve škole, kde se s přibývajícím věkem dětí proměňuje jejich vztah k učitelům. Začíná téměř bezvýhradným akceptováním učitelky/učitele



na počátku školní docházky a dospívá až k období konfliktů a různě intenzivního vzporu vůči učitelům v adolescenci.

Najde se jen málo prací, které by systematicky zkoumaly emoční autonomii žáků ve škole. K výjimkám patří studie španělských autorů (Pérez-Escoda et al., 2012), která se zajímá o tu složku výchovy, která se u nás příliš neřeší. Autoři ji nazývají *emotional education* – volně přeloženo **emoční výchova**; míní tím rozvíjení emočních kompetencí žáků a studentů.² Teoretický model (Bisquerra, Pérez-Escoda, 2007), z něhož vychází i diagnostické nástroje a intervenční postupy (Pérez-Escoda et al., 2012), rozlišuje pět podob emočních kompetencí žáků; nás nejvíce zajímá třetí podoba:

- uvědomování si vlastních emocí (*emotional awareness*): zahrnuje nejen schopnost vyznat se sám v sobě, ale i schopnost vycítit emoční klima nějaké situace a vhodně se zachovat;

- regulování vlastních emocí (*emotional regulation*): vhodné vyjadřování vlastních emocí, ale též pochopení vztahu mezi emocemi, které prožívám a svým učením i poznáváním, zvládáním zátěže a chováním vůči druhým lidem;

- emoční/osobní autonomie (*emotional/personal autonomy*): jedná se o self-management emocí, ale též o rozvíjení osobnostních charakteristik typu sebedůvěry, vnímané vlastní zdatnosti (*self-efficacy*), přijímání odpovědnosti za vlastní jednání, schopnost přiznat si, že na ně-

kteří situace sám nestačím, a požádat o pomoc.

Další dvě kompetence autoři teoretického modelu (Bisquerra, Pérez-Escoda, 2007) zahrnují také pod „emoční kompetence“, i když z našeho pohledu představují spíše typ sociálních kompetencí; snad jen s výjimkou pocitu pohody (*well-being*) v páté uváděné kompetenci:

- sociální kompetence (*social competence*): dovednost navázat a udržovat pozitivní vztahy s druhými lidmi, dovednost vhodně komunikovat s lidmi, respektovat druhé, chovat se prosociálně, ale v případě potřeby i asertivně;

- kompetence pro život a pocit pohody (*life competence and well-being*): chovat se zodpovědně, umět řešit problémy osobní, rodinné i pracovní, přispívat k řešení společenských problémů.

Zvláštnosti motivačních stylů, jimiž učitelé pracují se žáky. Ve škole je prostor pro žákovskou autonomii do značné míry určován učitelem a jeho pojetím výuky, ale definitivní podoba vzniká vzájemným „vyjednáváním“ hranic mezi učitelem a konkrétní třídou. Nelze však uvažovat o člověku v roli učitele jen obecně, neboť učitelé mají své osobnostní zvláštnosti a mají své specifické vyučovací styly (přehled viz např. Mareš st., 2013).

Součástí vyučovacích stylů je jejich podmnožina – učitelské motivační styly. Jedna z klíčových studií (Reeve, Bolt & Cai, 1999) postuluje existenci kontinua, na jehož jednom konci je vysoká míra

² V českém kontextu se spíše akcentuje *vzdělávací* stránka školní edukace, nikoli stránka afektivní. Dokládá to i označení rámcových *vzdělávacích* programů pro ZŠ a pro gymnázia.



učitelovy podpory žákovské autonomie, na druhém konci naopak vysoká míra učitelovy neustálé kontroly a direktivního řízení žáků. Pokud učitel podporuje autonomii svých žáků, pak u žáků vzniká pocit kompetentnosti, je uspokojena jejich potřeba autodeterminace, stoupá jejich vnitřní motivace se učit, zvyšuje se jejich aktivita ve výuce. Přitom ti, kteří rozvíjejí žákovskou autonomii, nejsou učitelé, kteří by řízení výuky „pouštěli z rukou a nechali žáky, ať si dělají, co chtějí“. Jde obvykle o nadšence, kteří rádi vyučují a dokáží pro svůj předmět mnohé žáky nadchnout.

Co vnímají a hodnotí žáci na svých učitelích jako chování, které podporuje žákovskou autonomii při učení, anebo jako chování, jež autonomii tlumí? Podle experimentu Reeveho a Janga (2006) se studenty učitelství, kteří pracovali se žáky formou mikrovyučování, autonomii žáků prokazatelně *podporuje* těchto osm učitelových činností: delší naslouchání tomu, co chtějí žáci učiteli sdělit; delší čas věnovaný samostatné práci žáků a možnost řešit zadanou úlohu po svém; delší čas, který učitel nechává žákům, aby oni mohli v hodině mluvit; používání pochvaly jako zpětné vazby, která žáka informuje, zda se zlepšuje; povzbuzování žáka, aby si troufnul něco udělat nebo aby vytrval, neboť postupuje správně; poskytování náznaků, jen rámcových vodítek, jak asi postupovat dál; vstřícné reagování na žákovské dotazy; empatické výroky, které žákovi signalizují, že se učitel dokáže na problém podívat i z pohledu žáka samotného.

Citovaný experiment také ukázal, kterých šest činností prokazatelně *tlumí* auto-

nomii žáků: doba, po kterou mluví učitel sám a nedá žákům vůbec prostor, aby se mohli nějak do výuky zapojit; předvádění hotových řešení, aniž nechá žáky zkusit, jak by úloha šla řešit; učitel říká, jak mají žáci krok za krokem postupovat; řízení práce žáků direktivně, jen pomocí pokynů, příkazů, jimiž se musí řídit; používání direktivního slovníku: musíte, nesmíte, nediskutujte atd.; používání kontrolujících otázek, které jsou pronášeny dotčným tónem: „Proč mě nesledujete?“ atp.

Uvedme jako konkrétní ilustraci ještě jeden výzkum. Rakouští autoři (Lüftenegger et al., 2012) studovali u dospívajících žáků 2. stupně základní školy, jak u nich budovat základy autonomie učení. Zjistili, že klíčovým aktérem změny je u žáků tohoto věku vždy učitel. Pokud žáci vnímají, že je povzbuzuje k samostatnosti a dává jim současně k tomu prostor (žáci jsou si vědomi, že mohou pracovat „podle svého“), pak u většiny z nich stoupá zájem o učení, promyšlejší cíle, jichž by měli dosáhnout, a postupně se zvyšuje jejich pocit vlastní akademické zdatnosti.

ZÁVĚR

Cílem naší přehledové studie bylo představit proces učení se autonomii a jeho výsledek v kontextu specifického období vynořující se dospělosti. Naše snažení má důvody jednak praktické a jednak teoretické, neboť se jedná o téma v české pedagogice a pedagogické psychologii hlouběji nerozpracované. Proto jsme nejprve věnovali pozornost současným pojetím autonomie inspiro-



vané přehledovou studií S. Ježka (2013), který rozlišuje sedm různých pojetí: autonomii jako svrchovanost, nezávislost, zranitelnost, separaci, odcizení se, projev aktérství, projev specifické nezávislosti. Druhá a třetí část přehledové studie představují rozvíjení autonomie ve školním kontextu na různých úrovních vzdělávacího systému včetně možností jejich empirického uchopení. Jako klíčový je zde chápán model adaptabilního učení (Boekaerts, 1996b) a strategie cíleného rozvoje autonomie žáků (např. Stefanou et al., 2004). Představují praktickou strukturu pro posuzování adaptovaných dotazníků či tvorbu dotazníků a umožňují reflexi současné výukové praxe české školy jejími frekventanty a absolventy v období vynořující se dospělosti. Na teoretické úrovni pak příspěvek může být

nápomocen k chápání specifík utváření autonomie u studentů v období vynořující se dospělosti.

Před výzkumem učební autonomie žáků ve škole však stojí ještě řada zajímavých a dosud nepříliš prozkoumaných otázek. Připomeňme jen některé: Je autonomie žáků vázána spíše na osobnostní zvláštnosti učitele a jeho způsoby řízení výuky, anebo hrají roli také zvláštnosti vyučovacího předmětu a učiva? Je autonomie žáků vázána pouze na způsob jednání učitele se žáky a na osobní zvláštnosti jednotlivých žáků, anebo je vázána i na zvláštnosti celých tříd? Je autonomie žáků a žákyň vázána jen na jejich osobnostní (tj. psychologické) zvláštnosti, anebo také na genderové rozdíly? Jinak řečeno, důkladnější výzkum autonomie učení je teprve v počátcích.

LITERATURA

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Bargh, J. A., & Barndollar, K. (1996). Automaticity in Action: The Unconscious as Repository of Chronic Goals and Motives. In Gollwitzer, P. M., & Bargh, J. A. (Eds.), *The Psychology of Action* (457–471). New York: Guilford.
- Beck, A. T. (1983). Cognitive Therapy of Depression: New Perspectives. In Clayton, P., & Barrett, J. (Ed.), *Treatment of Depression: Old Controversies and New Approaches* (265–290). New York: Raven Press.
- Bekker, M. H. J. (1993). The Development of an Autonomy Scale Based on Recent Insights into Gender Identity. *European Journal of Personality*, 7, 177–194.
- Berka, W., De Groof, J., & Penneman, H. (1998). *Autonomy in Education*. Cambridge: Kluwer Law International.
- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., & Moors, E. (2003). A Structural Model of Autonomy in Middle and Late Adolescence: Connectedness, Separation, Detachment, and Agency. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 351–365.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61–82.



- Boekaerts, M. (1996a). Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1, 100–112.
- Boekaerts, M. (1996b). Coping with Stress in Childhood and Adolescence. In Zeidner, M., & Endler, N. S. (Eds.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (452–484). New York: John Wiley.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2010). Self-Regulated Learning. Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (417–450). New York: Elsevier Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.) (2010). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press.
- Crome, K., Farrar, R., & O'Connor, P. (2009). What is Autonomous Learning? *Discourse*, 9(1), 111–126. Dostupný též z <http://prs.heacademy.ac.uk/pdf.html/PrsDiscourseArticles/113>.
- Čáp, J., & Mareš, J. st. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Douvan, E., & Adelson, J. (1966). *The Adolescent Experience*. New York: Wiley.
- Evans, K., Schoon, I., & Weale, M. (2010). *Life Chances, Learning and the Dynamics of Risk throughout the Life Course*. London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. Dostupný z <http://www.llakes.org.uk>.
- Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19(2), 72–88.
- Helus, Z., & Pavelková, I. (1992). Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 42(2), 197–208.
- Hmel, A., & Pincus, L. (2002). The Meaning of Autonomy: On and Beyond the Interpersonal Circumplex. *Journal of Personality*, 70, 277–310.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hrbáčková, K., & Švec, V. a kol. (2010). *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido.
- Chen, Z. Y. (1999). A Gender Comparison on the Association of Adolescent Emotional Autonomy with Educational Expectations and Self-Esteem. *Applied Behavioral Science Review*, 7(1), 1–21.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–398.
- Ježek, S. (2014). Aktuální pojetí autonomie v psychologii. *Československá psychologie*, 58(1), 31–40.
- Kohoutek, T., Mareš, J. ml., & Ježek, S. (2008). Coping in Adolescence. In Ježek, S., & Lacinová, L. (Eds.), *Fifteen-Year-Olds in Brno: A Slice of Longitudinal Self-Reports* (55–64). Brno: Masarykova univerzita.



- Kruglanski, A. W. et al. (2002). A Theory of Goal Systems. In Zanna, M. P. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 331–378.
- Krykorková, H., & Chvál, M. (2003). Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*, 53(1), 26–44.
- Kusurkar, R. A., Croiset, G., & Tencate, T. J. (2011). Twelve Tips to Stimulate Intrinsic Motivation in Students through Autonomy-Supportive Classroom Teaching Derived from Self Determination Theory. *Medical Teacher*, 33, 978–962.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Lüftenegger, M., Schober, B., & Van de Schoot, R. et al. (2012). Lifelong Learning as a Goal – Do Autonomy and Self-Regulation in School Result in Well Prepared Pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27–36.
- Macek, P. (2005). Kde končí dospívání a kde začíná dospělost? In Macek, P., & Dalajka, J. (Eds.), *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech* (217–225). Brno: Masarykova univerzita.
- Macek, P. (2013). *Výzkumná zpráva*. Brno: FSS MU.
- Mareš, J. st. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J. st. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. st., Man, F., & Prokešová, L. (1996). Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 46(mimořádné číslo), 5–17.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., & Alegre, A. et al. (2012). Developing the Emotional Competence of Teacher and Pupil in School Context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208. Dostupné též z http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/28/english/Art_28_756.pdf.
- Pintrich, P. R. (2010). The Role of Goal Orientation in Self Regulated Learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education – Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2008) Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In Knecht, P., Janík, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (27–36). Brno: Paido.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.) (2009). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ramnarayan, K., & Hande, S. (2005). *Thoughts on Self-Directed Learning in Medical Schools: Making Students More Responsible*. Baltimore: John Hopkins University, School of Education. Dostupné z <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/lifelonglearning/higher-education/medical-schools/index.html>.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy –Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 537–548.



- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and to Support Students' Autonomy during a Learning Activity? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
- Sills, M., & Orton, S. (2000). What Are the Top Priority Issues in Learning, Teaching, and Assessment? *Newsletter LTSN Centre for Health Sciences and Practice*, 1(1), 3. Dostupné též z <http://www.health.heacademy.ac.uk/rp/publications/newsletter/newsletter1.pdf/>.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., & DiCintio, M. et al. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encouraged Students Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 92, 97–110.
- Stroet, K., Opendakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of Need Supportive Teaching in Early Adolescents' Motivation and Engagement: A Review of the Literature. *Educational Research Review*, 9(1), 65–87.
- Urbánek, T., & Čermák, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In Svoboda, M. (Ed.), *Osobnost v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti* (101–113). Brno: Masarykova univerzita.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of Social Goal Pursuit to Social Acceptance, Classroom Behavior, and Perceived Social Support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173–182.
- Wiggins, J. S. (1997). Circumnavigating Dodge Morgan's Interpersonal Style. *Journal of Personality*, 65, 1069–1086.
- Wood, A. M., Linley, P. A., & Maltby, J. et al. (2008). The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 385–399.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Ducat, W. H., & Collins, W. A. (2011). Autonomy Development during Adolescence. In Brown, B. B., & Prinstein, M. (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (66–76). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Springer.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.,

Fakulta sociálních studií MU, Katedra psychologie, Joštova 10, 602 00 Brno; e-mail: jmares@apps.fss.muni.cz

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.,

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav sociálního lékařství, Šimkova 870, 500 38 Hradec Králové; e-mail: mares@lfhk.cuni.cz



MAREŠ, Jan, MAREŠ, Jiří. The Autonomy of the Adolescent: The result of learning autonomy

Abstract: *This overview study is concerned with a theme that is not very deeply explored in Czech education and educational psychology (as compared to the situation abroad). In the first part it builds on the work of Ježek (2014) and presents seven concepts of the autonomy of the individual in psychology. From the perspective of differential psychology this means the concept of autonomy as self-governance, independence and vulnerability. From the point of view of developmental psychology there is then a distinction between autonomy as separation, detachment, expression of agency, and the expression of specific independence. The account is based on this developmental-psychological definition of autonomy: it is a developmental task facing every individual in the period of adolescence. This task involves the growth of self-regulation of own emotions and own behaviour, greater independence in decision-making, the acquisition of greater rights and acceptance of greater responsibilities in the framework of the given society.*

In the second part of the study there is a discussion of the three different levels on which autonomy in the upbringing and education of pupils may be investigated. These are as follows: the level of the educational system (and schools as educational institutions), the level of teacher-pupil interaction and the level of the pupils alone. It is with the level of the pupils that the study is more deeply concerned; it presents a model of adaptable learning (Boekaerts, 1996), which works with pupil autonomy. It has the following parts: the task and its context, the knowledge and skills of the pupil, self, assessment; strategies of learning that lead to the acquisition of competence (the so-called mastery mode) and strategies of coping, which lead to the achievement of subjective well-being.

The final part of the overview focuses on the targeted development of the autonomy of pupils in the school. It describes different sides of autonomy (the opening up of room for the choice of possibilities, the relevance of curriculum and learning, respect for pupils). It characterises the means whereby the autonomy of pupils can be developed in the framework of organisational, procedural, cognitive and emotional autonomy. Running through the exposition is attention to the developmental aspect, particularly the specificity of the autonomy of pupils and students in the phase of emerging maturity.

Key Words: *autonomy, pupils, teachers, emerging maturity, autonomy in learning.*