

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Psychologie vzdělávání dospělých

Závěrečná práce

2023

David Zoufalý

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

ZADÁNÍ

tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

Jméno a příjmení studenta: David Zoufalý

titul: Ing. název absolvované VŠ: Česká zemědělská univerzita

rok ukončení VŠ: 2021

rok zahájení DPS: 2021

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti: **psychologie, pedagogika, obecná didaktika, oborová didaktika, metodologie, sociologie.** (podtrhni)

Téma práce: Psychologii vzdělávání dospělých

Obsah práce:

Jako téma své závěrečné práce jsem si zvolil Psychologii vzdělávání dospělých. Ve své práci se zaměřím na vzdělávání dospělých a celoživotní učení, které se vzděláváním dospělých úzce souvisí. Definuji jednotlivé fáze dospělosti, na které aplikuji aspekty vývojové psychologie související se vzděláváním dospělých a zaměřím se také na další oblasti lidského chování, mentálních procesů a jejich vzájemných interakcí, které s mým tématem souvisí. Zaměřím se zejména na faktory spjaté s psychologií osobnosti a kognitivní psychologií, které ve spojitosti se vzděláváním dospělých považuji za stěžejní. Další potencionální faktory ovlivňující vzdělávání dospělých bych hledal v sociální psychologii. Přesto, že je sociální psychologie jednou ze základních oblastí psychologie, přesto leží na pomezí psychologie a sociologie. V mém případě bych se soustředil na psychologické hledisko sociální psychologie, které se orientuje na jedince, jeho vnímání sociálních situací a vliv tohoto vnímání na kognitivní funkce. Veškeré poznatky budu čerpat z odborné literatury, která mi umožní vytvořit ucelený a smysluplný náhled do psychologie vzdělávání dospělých.

Základní literatura dle ISO 690:

- 1) Říčan, P. (1989). Cesta životem.
- 2) Trávníčková, D. (2008). Informální učení dospělých.
- 3) Příhoda, V. (1974) Ontogeneze lidské psychiky.

Termín odevzdání práce: 31.3. 2023

Vedoucí práce: : PhDr. Mgr. Ilona Ďatko, Ph.D., Podpis vedoucího

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) se zásadami pro vypracování závěrečné písemné práce v rámci DPS.

v Pardubicích dne: 1.6. 2022

Podpis studující(ho):

Prohlášení autora

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 31.3. 2023

David Zoufalý

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval své vedoucí PhDr. Mgr. Ilona Ďatko, Ph.D. za cenné a podnětné rady, vstřícné jednání a bezvadnou komunikaci, své rodině za trpělivost a podporu při vyhotovování práce, paní učitelce Mgr. Monice Kristkové ze ZŠ Sadová za vedení při praxích a mé paní ředitelce na ZŠ Malešov Mgr. Lence Kolmanové za vstřícnost.

ANOTACE

Ve své závěrečné práci se zaměřuji na psychologii vzdělávání dospělých. Práce pojednává o jednotlivých fázích dospělosti v kontextu vývojové psychologie, definuje osobnost člověka, předpoklady ke vzdělávání, motivaci, styly učení, ale i zásady vzdělávání dospělých. Nedílnou součástí práce je rozlišení vzdělávání dospělých, celoživotní učení, ale i významní představitelé vzdělávání dospělých a jejich teorie.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání dospělých, celoživotní učení, dospělost, motivace, styly učení, osobnost člověka, teorie vzdělávání dospělých, zásady vzdělávání dospělých

TITLE

Psychology of adult education

ANNOTATION

In my final thesis, I focus on the psychology of adult education. The work discusses the individual stages of adulthood in the context of developmental psychology, defines a person's personality, prerequisites for education, motivation, learning styles, but also the principles of adult education. An integral part of the work is the distinction between adult education, lifelong learning, but also important representatives of adult education and their theories.

KEYWORDS

adult education, lifelong learning, maturity, motivation, learning styles, a person's personality, theory of adult education, principles of adult education

OBSAH

Úvod

1 Vzdělávání dospělých

1. 1 Celoživotní učení

1. 2 Vzdělávání dospělých

1. 3 Významní představitelé vzdělávání dospělých a jejich teorie

2 Jednotlivá období dospělosti z pohledu vývojové psychologie v kontextu vzdělávání dospělých

2. 1. 1 Mladá dospělost

2. 1. 2 Střední dospělost

2. 1. 3 Pozdní dospělost

3 Sociální realita v kontextu vzdělávání dospělých

4 Učební text pro hodinu zaměřenou na psychologii vzdělávání dospělých, konkrétně osobnost člověka

4. 1 Úvod k hodině

4. 2 Učební text na téma osobnost člověka

4. 2. 1 Schopnosti, nadání, vlohy

4. 2. 2 Motivace

4. 3. 3 Inteligence

4. 4. 4 Styly učení

4. 2 Cvičení a kontrolní otázky

5 Diskuze

Závěr

Úvod

Tématem své závěrečné práce jsem se zabýval poměrně dlouhou dobu. Hlavou se mi honily různé úvahy a okruhy, kterými bych se rád zabýval, ale stále jsem se nemohl rozhodnout. Motivací pro mne byl i seznam možných námětů, které jsem obdržel. Zaujala mne dvě témata zabývající se vzděláváním dospělých, které se v posledních několika letech dostává do popředí zájmu a stalo se i samostatným studijním oborem na vysokých školách v podobě andragogiky. Zvolil jsem tedy psychologii vzdělávání dospělých. Jedním z faktorů, který ovlivnil moji volbu, byla skutečnost, že i já jsem momentálně účastníkem vzdělávání dospělých. Zabývat se psychologickou stránkou tohoto procesu mi přišlo jako vhodná a zajímavá volba a uvítal jsem příležitost ponořit se do tohoto tématu hlouběji.

Ve své práci se zaměřuji na vzdělávání dospělých a celoživotní učení, které se vzděláváním dospělých úzce souvisí. Definuji jednotlivé fáze dospělosti, na které aplikuji aspekty vývojové psychologie související se vzděláváním dospělých a věnuji se dalším oblastem lidského chování, mentálních procesů a jejich vzájemným interakcím souvisejícím s daným tématem. Zaměřuji se také na faktory spjaté s psychologií osobnosti, kterou ve spojitosti se vzděláváním dospělých považuji za stěžejní. Zabývám se i oblastí sociální psychologie. Přesto, že je sociální psychologie jednou ze základních oblastí psychologie, leží na pomezí psychologie a sociologie. V kontextu mé práce se soustřeďuji na psychologické hledisko sociální psychologie, které se orientuje na jedince, jeho vnímání sociálních situací a vliv tohoto vnímání na kognitivní funkce. Důležitým aspektem mé práce je i individualita každého jedince, která ovlivňuje učící procesy a samozřejmě dědičnost, která je nedílnou součástí utváření osobnosti každého člověka. Nelze nezmínit i prostředí (výchovu), ve kterém je osobnost utvářena. Zaměřuji se také na představitele vzdělávání dospělých a jejich teorie učení, které souvisí s kognitivní psychologií.

Cílem mé práce je vytvořit ucelený a smysluplný teoretický vhled do psychologie vzdělávání dospělých. Část zaměřenou na osobnost člověka jsem zpracoval ve formě učebního textu a hodiny zaměřené na toto téma. Součástí textu jsou i různá cvičení a kontrolní otázky. Nedílnou součástí práce je diskuze, kde předestírám nejdůležitější poznatky mé práce v souvislejším a zjednodušeném kontextu.

1 Vzdělávání dospělých

1. 1 Celoživotní učení

Celoživotní učení se již více než deset let dostává do popředí zájmu moderních společností, mezi které patří i země evropské včetně České republiky. Snahy o podporu a rozvoj celoživotního učení lze sledovat na úrovni politické i praktické nejen v jednotlivých zemích, ale i na úrovni mezinárodní. Jednotlivé země se snaží o rozvoj celoživotního učení skrze strategie, které mají v některých ohledech společné rysy, ale vykazují i svá specifika. Principy celoživotního učení i vzdělávání dospělých jsou zaznamenány v různých politických dokumentech a projektech. Jedná se například o Lisabonský proces, Bílou knihu o vzdělávání a odborné přípravě: Vyučování a učení – cesta k učící se společnosti, nebo Memorandum o celoživotním učení (Rabušicová, Rabušic, 2014) Na úrovni evropské unie bych ještě rád zmínil jeden z nedávných projektů a to projekt EAAL, tedy evropskou agendu pro vzdělávání dospělých (2020 – 2021). Aktivity tohoto projektu vyplynuly z doporučení Rady EU o možnostech jak prohlubovat dovednosti a realizovat nové příležitosti pro dospělé. Projekt měl za úkol mapovat příklady dobré praxe, které se týkaly základních dovedností dospělých v zemích EU a současně sledovat přístupy vybraných nevládních, vzdělávacích a neziskových organizací, které pracovaly s cílovou skupinou osob s nízkou úrovní dovedností. Výstupem tohoto projektu bude sborník přístupů, které by měly být implementovány na národní úrovni (Národní ústav vzdělávání, 2020, [online]). Přesto, že již zmíněné Memorandum o celoživotním učení bylo publikováno již v roce 2000, obsahuje šest klíčových a zásadních myšlenek celoživotního učení. Tyto jsem se rozhodl zde publikovat.

„1. Nové základní dovednosti pro všechny (cílem je „*zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí*“);

2. Více investic do lidských zdrojů (cílem je „*znatelně zvýšit míru investování do lidských zdrojů a vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšího bohatství Evropy – jejich lidí*“);

3. Inovace vyučování a učení (cílem je „*vyvinout účinné metody vyučování a učení pro celoživotní učení a pro učení v celé šíři života*“);

4. Oceňování učení (cílem je „*významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení*“);

5. Přehodnocení poradenství (cílem je „zajistit, aby se každý mohl snadno dostat ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností, a to v průběhu celého svého života a v celé Evropě“);

6. Přiblížení učení domovu (cílem je „poskytovat příležitosti k celoživotnímu učení co nejbliže k učícím se osobám, v jejich obcích, a využívat přitom metod založených na informačních a komunikačních technologiích“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 11).

Celoživotní vzdělávání je zakotveno také v dokumentech České republiky. Mezi hlavní z nich patří například Strategie udržitelného rozvoje ČR (2004), Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR (2003), Národní rozvojový plán ČR (2006), Národní program reform ČR (2005), Národní inovační politika ČR (2005), nebo Strategie vzdělávací politiky 2020. Nejnovějším dokumentem na poli vzdělávání dospělých v České republice je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Jedná se o klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy ČR v dekádě 2020 – 2030+. Cílem je modernizace vzdělávacího systému zejména v oblasti regionálního školství, neformálního a zájmového vzdělávání i celoživotního učení. Tento dokument současně klade důraz na řešení problémů přetrvávajících v českém školství, ale připravuje se i na nové výzvy. Hlavními strategickými cíly je zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní profesní, občanský i osobní život, snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a zaměřit se na maximální rozvoj potenciálu dětí a mládeže (MŠMT, 2020).

1. 2 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je součástí celoživotního učení. Dlouhou dobu se rozvíjí a formuje požadavek, aby vzdělávání a učení přispívalo k zaměstnatelnosti jedince a konkurenceschopnosti ekonomiky. Tento požadavek je zakotven i do základních dokumentů, které se vyjadřují ke vzdělávání v České republice a na úrovni Evropské unie (Rabušicová, Rabušic, 2008). Tyto dokumenty byly zmíněny v předchozí kapitole. Obecně můžeme vzdělávání dospělých rozdělit do tří okruhů. Jedná se o formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení.

„Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními

předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.)“ (Strategie, 2007, s. 8 in Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 41).

Návrat do formálního vzdělávání je jedinou možností jak získat vyšší vzdělání a jeho ukončení je spjato se získáním potřebného oficiálního dokumentu. Tímto faktem se zásadně odlišuje od vzdělávání neformálního nebo informálního učení. Na základě výzkumu, který byl realizován na filosofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v roce 2008, bylo zjištěno, že do formálního vzdělávání se vrací 7 – 11% osob. Muži a ženy jsou zastoupeni víceméně rovnoměrně. Do základního vzdělávání se na základě daných zjištění vrací přibližně 4% lidí, do vyučení 3% lidí, do středoškolského s maturitou se vrací 14% a do vysokoškolského vzdělávání nejvíce a to 27% lidí. Co se týče motivačního prvku, zcela zásadní roli hraje pracovní kontext (70% lidí). Ve většině (53%) se jedná o zlepšení možnosti pracovního uplatnění, nebo o požadavek zaměstnavatele (17%). Dalším důvodem, proč se lidé vrací do formálního vzdělávání je touha po osobním rozvoji (23%). Rozdíl v motivaci k dalšímu vzdělávání je ovlivněn i věkem. Mladší lidé ve věku do dvaceti let, jsou motivováni především pracovním. Pro lidi ve věku mezi dvaceti a čtyřiceti lety je hlavní motivací osobnostní rozvoj (Rabušicová, Rabušic, 2008).

„Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou člověku zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání“ (Strategie, 2007, s. 8 in Rabušicová, Rabušic, 2008).

Lidé se do neformálního vzdělávání zapojují nejčastěji z důvodů spojených se zaměstnáním. Nejčastěji navštěvované kurzy jsou ty, které vedou ke zlepšení počítačových či jazykových dovedností. Dále se lidé zapojují opětovaně do kurzů osobnostního rozvoje, kurzů zaměřených na partnerství a rodičovství. Kurzy spjaté se zaměstnáním jsou nejčastěji financovány zaměstnavateli, v ostatních případech si účastníci neformálního vzdělávání hradí dané kurzy sami. Výsledky výzkumu zrealizovaného na filosofické fakultě v Brně vyplývá, že do neformálního vzdělávání se nejčastěji vrací

vysokoškoláci (68%). Míra účasti se snižovala po jednotlivých stupních vzdělání, kdy lidé se základním vzděláním se do neformálního vzdělávání vrací pouze z 12%. Celkově se k neformálnímu vzdělávání vrací pouze jedna třetina dospělých (Rabušicová, Rabušic, 2008). V kontextu neformálního vzdělávání se objevuje velmi zásadní otázka, proč se ke vzdělávání nevrací především ti, kteří by z toho měli největší prospěch (Merriam, Caffarella a Baumgartner, 2007). Odpověď na tuto otázku doposud nebyla nalezena.

„Informální učení je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností, kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované (Strategie, 2007, s. 8 in Rabušicová, Rabušic, 2008).

Informální učení je nejstarším způsobem získávání znalostí i dovedností. V dobách, kdy vzdělávací systémy neexistovaly, se předávaly znalosti a dovednosti z rodičů na děti, hospodyně se učily u svých matek a řemeslníci u mistra. Informálně se učíme každodenně, snad všemi svými aktivitami ať uvědoměle či neuvědoměle. Jednou ze zásadních forem informálního učení je mezigenerační učení, které je realizováno často neuvědoměle a při kterém dochází k přenosu znalostí mezi členy rodiny. Mezigenerační učení není jednosměrné, ale může probíhat přenosem znalostí a dovedností od starších členů rodiny k těm mladším, ale i naopak. Informální učení však zahrnuje každodenní aktivity různého charakteru. Může se jednat například o četbu, sledování vědomostních soutěží v televizi, návštěvy výstav, muzeí, ale i o sdílení vědomostí a znalostí mezi přáteli atd. Problémem informálního učení, ať už probíhá jakoukoliv formou je nemožnost jej doložit. V kontextu naší společnosti můžeme narazit na termín „společnost diplomů“, o které hovoří například Randal Collins (1979). Pierr Bourdieu (1998) hovoří o osvědčeních a diplomech jako o „kulturním kapitálu“, který je předáván v rámci rodiny a to tak, že příslušníci ekonomické a sociální elity tuto elitu dále reprodukuje. Přes určité snahy, mezi které patří například v České republice Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání je nutné konstatovat, že ne všechno učení, které je realizováno mimo formální rámec, lze hodnotit (Rabušicová, Rabušic, 2008).

V roce 2009 byl v České republice realizován průzkum zaměřený na problematiku vzdělávání dospělých z pohledu laické i vědecké společnosti. Průzkum prováděla Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR ve spolupráci se společností Donath-Burson-Marsteller a společností Factum Invenio. Cílem průzkumu bylo zjistit aktuální problémy na poli vzdělávání

dospělých i příležitosti tohoto segmentu v ČR. Hlavní otázky v průzkumu se týkaly bariér a motivátorů ke studiu, vhodných forem vzdělávání a také témat, která jsou aktuální a o která je největší zájem. Součástí výzkumu bylo hodnocení motivátorů a bariér i rozsahu a úrovně nabídky vzdělávání dospělých ze strany odborníků. Co se týče výsledků, většina odborníků se shoduje, že této problematice je v České republice věnováno mnohem méně pozornosti než v zahraničí, kde se vzdělávání dospělých stalo nedílnou součástí aktivního života občanů. Laická veřejnost vnímá vzdělávání v dospělosti jako významnou hodnotu spjatou s uplatněním jak v profesním tak společenském životě. Nabídka vzdělávacích kurzů je vnímána jako dostatečná, i když o úrovni kvality daných kurzů mnozí pochybují. Odborníci negativně vnímají nepřehlednost nabídky. Aby člověk obstál v profesním, osobním i společenském životě, je nutné aktualizovat nabyté vědomosti a vzdělávání dospělých je tak vnímáno jako nutnost dnešní doby. Vnitřní motivace je typická pro ambiciózní zejména mladé lidi, kteří chtějí v profesním životě uspět a také pro ty, kteří mají přirozený zájem o své okolí a společnost. Vnější motivace je typická v případě ztráty nebo ohrožení zaměstnání. Přes to, že lidé vzdělávání v dospělosti pokládají za velmi důležité, systematicky se jich vzdělává pouze minimum. Většina aktivit je směřována do oblasti neformálního a zájmového vzdělávání. Hlavními bariérami ve vzdělávání dospělých, které byly ve výzkumu definovány, jsou finanční a časová náročnost, ale i nedostatek motivace (Vzdělávání dospělých v ČR, 2009, [online]).

1.3 Významní představitelé vzdělávání dospělých a jejich teorie

Někteří představitelé vzdělávání dospělých jsou zároveň autory zajímavých teorií, které jsou propojeny se vzděláváním dospělých. Součástí jejich učení je také definování rozdílů ve vzdělávání dospělých a dětí, a proto jsem se rozhodl je zařadit do své práce.

Malcolm Knowles definuje čtyři body, na kterých vysvětluje rozdíl mezi pedagogikou a andragogikou. Jsou to pojetí učícího se. V pedagogickém pojetí je učící se považován za silně závislého a odpovědnost je přenesena na učitele. V andragogickém pojetí chce učící se dospělý být zodpovědný za svá rozhodnutí a přechází k sebeřízení. Proces dozrání je vždy spjat s přechodem od závislosti k procesu sebeřízení. Dalším bodem je role zkušenosti učícího se. V pedagogickém pojetí se tomuto bodu přikládá pouze nepatrný význam, ale v andragogickém pojetí se předpokládá, že během dospívání lidé získávají velké množství zkušeností, které jsou významným zdrojem učení nejen pro účastníka vzdělávání, ale i pro jeho vzdělavatele.

Významnými metodami učení v tomto případě jsou diskuze, experimenty, simulační cvičení atd. Velký význam se přikládá individuálnímu přístupu vzdělavatele a individuálním učebním strategiím. Dalším bodem je připravenost k učení, což v pedagogice znamená, že učící se je připraven se učit vše, co mu předkládá učitel a učící se je vystaven velkému tlaku, aby učivo zvládl. V andragogice je připravenost učit se postavena na skutečnosti, že učící se je připraven se učit v případě, když cítí potřebu se vyrovnat s nějakým problémem nebo úkolem ve skutečném životě, z toho důvodu by měl být vzdělávací program směřován k možnosti praktického využití. Posledním bodem je orientace na učení. V pedagogice se učící se orientují na obsah učení, který mohou někdy v budoucnu využít, zato v andragogice jsou učící se orientováni na výkon nebo na konkrétní problém. Později Knowles doplnil ještě další dva body a to motivaci a potřebu vědět. Pedagogika je postavena na vnější motivaci, stejně jako částečně i andragogika, přes to v andragogice dominuje vnitřní motivace – touha se rozvíjet, spokojenost s prací atd. Potřeba vědět je tedy posledním bodem a v pedagogice znamená, že žáci chtějí vědět jen to, co jim pomůže splnit podmínky, nemají potřebu zjišťovat jak nabyté vědomosti uplatnit. Naproti tomu dospělí chtějí vědět, proč se mají konkrétní věc učit, zjišťují, jaké výhody a nevýhody jim učení přinese (Knowles, 2005).

Dalším významným představitelem vzdělávání dospělých je Jack Mezirow, který je autorem teorie transformativního učení. „Jako učící se dospělí jsme lapeni ve své vlastní minulosti“ (Mezirow, 1991, s. 1). Mezirow definuje formativní učení, které probíhá již od dětství a v dospělosti se mění na učení transformativní, které popisuje jako „proces efektivní změny v referenčním rámci“ (Mezirow, 1997, s. 5). Referenční rámce (významové perspektivy) získáváme a vstřebáváme během života a následně je využíváme k interpretaci naší zkušenosti a vymezení toho co a jak vnímáme (Dvořáková, 2010). Učení dospělých má dle Mezirowa čtyři formy. První, je učení skrze významová schémata, což znamená rozvíjení již získaných významových schémat, nebo učení se v rámci jejich struktur. Za druhé je to učení se nových významových struktur, které jsou kompatibilní s původními schématy, a proto se jejich významová perspektiva příliš nemění. Za třetí je to učení se pomocí transformace významových schémat a za čtvrté učení skrze perspektivní transformaci, což znamená vědomou reflexi a kritiku. Dochází k reorganizaci významu, která vede ke změně navyklého způsobu uvažování. Mezirow měl zajímavou inspiraci ve své ženě, která začala studovat a Mezirow u ní vypořádal celkovou proměnu, tedy transformaci (Jurečka, 2014).

Dalším významným představiteli vzdělávání dospělých jsou Peter Jarvis a Knud Illeris. Jarvis svoji teorii učení, v jejímž základu stojí zkušenost, začal systematicky budovat od počátku 80. let. Na začátku svých úvah popisuje proces učení jako „transformaci zkušenosti do znalostí, dovedností a postojů a uznání, a že se tak děje prostřednictvím různých procesů“ (Jarvis, 1987, s. 8 in Nehyba, 2012, s. 38). Na první pohled se tak blíží ztvárnění transformačního učení Jacka Mezirowa. V 90. letech dochází v učení Petera Jarvise k obratu, který byl inspirován existencialismem. „Učení je zkušenostní, ale uvnitř existenciálního rámce“ (Jarvis, 2004, s. 105 in Nehyba, 2012, s. 38). Od daného obratu Jarvis spojuje proces učení přímo s lidským bytím, tvrdí, že učení je „základním elementem bytí“ (Jarvis, 2006, s. 4 in Nehyba, 2012, s. 39). Jarvis se koncentruje na to, jak se člověk vztahuje k okolním věcem, lidem a světu. Pokud dochází k přerušení „Já“ s některou z uvedených složek, dochází k nesouladu, který Jarvis definuje jako mezeru mezi tím co očekáváme, že budeme vnímat skrze předchozí získanou zkušenost a tím, s čím jsme momentálně konfrontováni. Nesoulad nastává, pokud nedochází ke shodě mezi minulou zkušeností a současnou situací. K dané zkušenosti se dostáváme skrze zkušenostní učení, které je představováno v určitých cyklech. Jarvis konkrétně popisuje čtyři cykly:

1. nedochází k učení
2. probíhá náhodné učení
3. dochází k nerefektivnímu učení
4. dochází k reflektivnímu učení

V konceptu těchto čtyř možností pak autor rozpracovává další cesty učení a neučení. Svůj model Jarvis vypracoval na základě konzultací na workshopech vzdělávání dospělých.

Na počátku každého procesu učení či neučení stojí člověk ve světě a setkává se s epizodickými zkušenostmi, ve kterých může zažívat nesoulad, na který může reagovat různě. Jarvis se snaží tyto situace popsat. K neučení dochází v případě, že osoba v konfrontaci s epizodickými zkušenostmi nezažívá nesoulad, nebo nesoulad neřeší. Jako náhodné učení označuje Jarvis reakci, kdy se jedinec setkává s epizodickými zkušenostmi, ale nemá čas jim věnovat pozornost, popřípadě odmítá možnost učení. V tomto případě tedy může docházet k náhodnému učení, například pod vlivem silných emocí, ale osoba může zůstat i nezměněna. Původně toto náhodné učení autor řadil ke skupině neučení.

Následující dvě možnosti byly již od počátku řazeny do skupiny učení. První z nich je nereflektivní učení, kam je řazeno předvědomé učení (nevědomé zapamatování určité znalosti, vědomá úroveň zůstává nezměněna), dále sem patří předvědomé učení dovednostem (zpětně nevědomě můžeme ovlivňovat i epizodickou zkušenost, učení se dovednostem (člověk se učí dovednosti bez myšlení skrze vědomou imitaci) a poslední je proces zapamatování. Druhou možností je reflektivní učení. Mezi možnosti reflektivního učení patří kontemplace – rozjímání, které zahrnuje například meditaci, teoretické nebo filosofické rozvažování, ale i myšlení v každodenním životě. Dále do této kategorie spadá reflektivně kognitivní učení, což znamená učení se novým věcem skrze reflexi našeho jednání nebo zkušenosti. Poslední možností je učení se praxí neboli tzv. akční učení.

V momentě, kdy Jarvis definoval různé možnosti učení, zformuloval i přesnou definici své teorie. „Lidské učení je kombinací procesů, pomocí nichž „celé osoby“ konstruují zkušenosti ze situací a transformují je do znalostí, dovedností, postojů, přesvědčení, hodnot, emocí a smyslů a integrují výsledky do jejich vlastního života“ – do tzv. totální zkušenosti (Jarvis, 2004, s. 111 in Nehyba, 2012, s. 53, [online]).

Knud Illeris jako dánský vědec a profesor celoživotního vzdělávání na dánské univerzitě v Kodani definoval model vzdělávání, do kterého zařazuje tři dimenze. Jsou to poznání, emoce a společnost. Podle Illerise je kognitivní dimenze složena ze znalostí a dovedností a emocionální dimenze zahrnuje pocity a motivaci. Při získávání znalostí a dovedností se vnitřní procesy tedy poznání a emoce vzájemně ovlivňují. Socialita, kterou Illeris pokládá za třetí dimenzi je podle něj tvořena vnější interakcí jako je komunikace, spolupráce nebo participace. Tato dimenze zahrnuje jednání s lidmi, když se učíme. Na základě Illerisova modelu proces učení začíná jedním z podnětů, které autor označuje jako „suroviny“ procesu:

- 1) Vnímání – okolní svět přichází k jedinci jako nezprostředkovaný smyslový dojem;
- 2) Přenos – informaci, zprávy nebo specifické smyslové dojmy přenáší někdo jiný;
- 3) Zkušenost – důležité je omezit slova v takovém rozsahu, aby zkušenost předpokládala nějakou aktivitu tz., aby žák nejen informace přijímal, ale také jednal a tato interakce mu byla ku prospěchu;
- 4) Imitace – k imitaci dochází, když se žák snaží reprodukovat nebo napodobovat činy druhého;
- 5) Aktivita nebo participace – student se zapojuje do cíleně zaměřené aktivity s ostatními, jako v komunitní praxi (Illeris' s three dimension of learning model, 2022, [online]).

Další zajímavou teorií učení, postavenou na přijímání obsahu prostřednictvím nervové soustavy skrze řady hypotetických prohlášení, která jsou reorganizována a uložena definoval severoamerický psycholog Robert Gagné. Podle Gagného celá tato teoretická struktura vede k reálnému procesu učení. Gagného model je směsicí evoluční pozice Jeana Piageta, teorie sociálního učení Alberta Bandury a současnosti Edwarda Tolmana. Fáze učení se skládá z motivační fáze, což znamená, že musí existovat vnitřní nebo vnější prvek, který dává člověku nutný impuls ke studiu. Motivace je také využívána k udržení zájmu. Následuje fáze porozumění. Přijaté informace prochází pozorností a vnímáním, kdy pouze některé aspekty se transformují v rámci smyslového registru. Po dokončení budou zpracované informace uloženy v krátkodobé paměti. Další je fáze aktivizační, kdy informace vstoupí do krátkodobé paměti, jsou zakódovány a uloženy v dlouhodobé paměti. V této fázi dochází k posilování již získaných strategií. Následuje fáze retenční, kdy je určeno, které informace přechází z krátkodobé paměti do paměti dlouhodobé. Tyto informace mohou být uloženy na dobu neurčitou, nebo se postupně ztrácejí. Další je fáze zotavení, která nastává, když vnější nebo vnitřní podněty podněcují záchranu informací uložených v dlouhodobé paměti. Proces kódování se tedy znovu objevuje jako metoda vyhledávání. Dále nastává fáze generalizace a přenosu, kdy je studentovi umožněno převést získané informace a dovednosti do praxe. Aby byl proces zobecnění a přenosu úspěšný, je nezbytné, aby student aktivně získával informace o dlouhodobé paměti. Jako předposlední přichází fáze výkonová, kdy se ověřuje úroveň získaných znalostí studenta. Poslední je fáze zpětné vazby. Zpětná vazba umožňuje porovnání původních cílů s dosaženými výsledky. Pokud neexistuje shoda, zpětná vazba pomáhá studentovi poučit se z chyb a aktualizovat informace v paměti.

Jako další důležitou součást učebního procesu zmiňuje Gagné podmínky, tedy události, které jsou rozděleny do dvou skupin. Vnitřní podmínky se formují v mysli studenta (v centrálním nervovém systému) a většinou bývají stimulovány pozorováním vnějších podmínek. Vnější podmínky jsou podněty, které přimějí člověka, aby na ně reagoval – vytvořil odpověď.

Výsledky, které učení přináší dle Gagného závisí na několika faktorech, proto můžeme hovořit o několika výsledcích učení. Ty lze rozdělit do pěti kategorií. Jsou to motorické dovednosti, které znamenají určitou schopnost lidského svalového systému. Tyto dovednosti vyžadují řadu školení a praxe, aby bylo možné získat pravidelnost odpovědi. Další kategorií jsou slovní informace. Pokud jsou významné informace dobře organizovány v rámci systému, dochází k učení. Jedná se o zpracování a uchování konkrétních dat, jako jsou jména, data atd. Dalším

druhem jsou duševní dovednosti. Jedná se o principy, pravidla, nebo koncepty, které jsou kombinované s dalšími kognitivními dovednostmi, které jsou v permanentním kontaktu s realitou. Intelektuální dovednosti jsou kombinovány s verbálními informacemi, které byly získány již dříve. Další kategorií jsou postoje. Gagné definuje postoje jako vnitřní stav, který ovlivňuje výběr osobních činností. Vnitřní stav člověka lze zkoumat skrze chování a odpovědi. Koncepty postojů ať už pozitivních či negativních lze rozvíjet napodobováním a posilováním. Poslední kategorií jsou kognitivní strategie, které se týkají kognitivních dovedností, které používáme k práci, nebo k zachycení a analýze vzpomínek. Kognitivní dovednosti ukazují proces interní organizace, který sleduje informace, což znamená, že označují styl reakce, který je používán k zdůraznění všeobecného učení (Thpanorama, 2022, [online]).

V kontextu vzdělávání dospělých je nutné zmínit i Kolbův učební cyklus, který se pojí s prožitkovou pedagogikou. „Kolbova teorie odpovídá na následující otázky:

- 1) Jakým nejčastějším způsobem získává člověk znalosti?
- 2) Jakým způsobem zpracovává člověk informace?
- 3) Jak se člověk učí?“ (5dok, 2022, [online]).

Kolb vychází ze čtyř základních způsobů učení. Za prvé se jedná o vlastní aktivitu – získání konkrétní zkušenosti. Zážitek (konkrétní zkušenost) může být náhodná nebo plánovaná. Studenti jsou zapojeni do řešení kolektivního úkolu, při němž dochází k vlastnímu prožívání problému. Skupině je předložen úkol nebo společná aktivita, která vyžaduje týmovou spolupráci, efektivní komunikaci, jednání pod tlakem, projevení vůdčích schopností atd. Každý jedinec má rád konkrétní zkušenost, kterou spontánně prožívá. Klasickou otázkou je „Co je tam?“ Za druhé, hovoříme o ohlédnutí neboli uvážlivém pozorování. Pozorování je spojeno s aktivním přemýšlením o zkušenosti (zážitku) a jejím významu. Důležité je pokusit se analyzovat jev a faktory, které jej ovlivňují, pokládat správné otázky. Studenti udělají rekapitulaci toho, jak pracovali, co prožili a případně ohodnotili výsledek. Cílem tohoto počínání je sdílení emocí, nálad a rekapitulace vykonané aktivity. Otázka k této fázi je: „Co to znamená?“ Třetím krokem je zobecnění – abstraktní teoretizování. Vytváření teorií je zobecnění na základě zážitku (zkušenosti). Různá pojetí nebo myšlenky lze pro příště aplikovat v podobné nebo autentické situaci. Studenti diskutují, posuzují správné i špatné postupy, provádí rozbor, zobecňují situaci, prožitky a definují i chyby v řešení. Otázka spjatá s tímto krokem zní: „Co z toho vyplývá?“. Posledním krokem je aktivní zkoušení, plánování,

experimentování. Co se týče aktivního experimentování, jedná se o testování pojetí nebo myšlenek v nových situacích. Tato aktivita poskytuje východisko pro novou určitou zkušenost a celý cyklus začíná znovu. Tato fáze se stává výchozím bodem nového cyklu. Výsledkem je plánování změn v již zaběhlém postupu. Typickými otázkami je: „Co když...?, Co jestliže...?, Jak to funguje?, Co se stane příště?“ Pokud učební cyklus využije všechny čtyři fáze, dochází k efektivnímu učení, přičemž vlastní aktivita probíhá v první fázi a v dalších třech fázích se účastníci učebního cyklu za absolvovanou aktivitou ohlíží.

Akční učení nebo zkušenostní učení je považováno za nejefektivnější způsob učení se. Každá tréninková akce, ať už se jedná o hru, modelovou poradu nebo simulaci je důležité s účastníky projít a připomenout klíčové momenty průběhu dané akce. Ve fázi hodnocení by se stěžejní pozornost měla věnovat zejména procesu řešení, důležité je se nesoustředit pouze na spokojenost účastníků s dosažením cíle. Klíčové je definovat, čeho je nutné se příště v podobné situaci vyvarovat popřípadě na co se soustředit. Odhalují se paralely s vlastní skutečnou praxí. Tento krok umožňuje účastníkům zformulovat plán změn, které aplikují při následující adekvátní aktivitě. Kolbův cyklus umožňuje studentům zdokonalovat spolupráci a ovládání manažerských dovedností. Kolb vychází z faktu, že člověk si je schopen zapamatovat nejvíce z toho co vykoná či prožije „na vlastní kůži“ a méně z toho co vidí nebo slyší. U studentů je tedy vhodné aplikovat návyk učit se životem – prožíváním. Je dobré nechat je čelit výzvám a prožitky zpracovávat pomocí správně vedené reflexe. Důležité je vést studenty k analýzám, diskusím a komentářům k právě prožité aktivitě. Důraz se klade na širší souvislosti mezi danou aktivitou a pracovním a osobním životem. Skrze tento proces se prožitky mění v nové zkušenosti a správně provedená reflexe tak zaručuje přenos získaných zkušeností do reálného života. Tato teorie se využívá i pro rozlišení jednotlivých studijních typů. Ze čtyř uvedených základních typů učení vyplývá řada stylů seberealizace lidí a nejvhodnější způsoby jejich učení.

Lidé, kteří využívají dva sousedící způsoby, mohou být lidé, kteří rádi diskutují faktickou zkušenost, mají rádi hraní rolí, brainstorming a diskuze. Dále lidé, kteří na základě informací vytvářejí teorie, a nezajímá je jejich praktické využití, mají rádi výklady a přednášky. Mohou to být i lidé, potřebují skloubit teorii a praktické využití, mají rádi praktická cvičení nebo případové studie. V posledním případě se může jednat o lidi, kteří jsou aktivní, rádi shromažďují nové zkušenosti a preferují metodu pokus a omyl. Těmto lidem vyhovují simulace, otevřené problémy a hry na řešení problémů. Do zážitku vstupuje i faktor okolního prostředí, což je využíváno například neziskovými organizacemi, které prožitkovou pedagogiku využívají

a organizují kurzy ve školících a rekreačních střediscích v přírodě. Čerstvý vzduch, krásná krajina a možnost fyzické aktivity účastníkům vzdělávání velmi prospívají. Z neziskových organizací využívajících zážitkovou pedagogiku můžeme jmenovat například Outward Bound, Project Adventure, z českých jsou to Skaut, YMCA, Prázdninová škola Lipnice, Hnutí Brontosaurus a další (5dok, 2022, [online]).

Další zajímavou postavou spjatou se vzděláváním dospělých je Paulo Freire, který se zasadil o metodu gramotnosti, známou také jako inovativní metodu, nebo metodu alfabetizace. Metoda alfabetizace byla poprvé přijata v roce 1962, v Rio Grande do Norte. V rámci projektu „Čtyřicet hodin Angicosu“ naučil tři sta pracovníků v zemědělství číst a psát. Metoda Paula Freireho vycházela z jeho zájmu o vyloučené, zejména negramotné lidi z venkovských oblastí. Podle Freireho brožury učení neprospívají, neboť se distancují od reality studentů. Co se týče vzdělávání dospělých, měla by gramotnost být spjata s jejich každodenním životem z hlediska práce i mimo ni. Freire byl přesvědčený, že společnost lze měnit skrze vzdělávání (Forma slova, 2022, [online]).

2 Jednotlivá období dospělosti z pohledu vývojové psychologie v kontextu vzdělávání dospělých

Vývojová psychologie, jak sám název napovídá, se zabývá vývojem člověka od jeho narození až po smrt. Podrobně se zabývá lidskou evolucí i involucí, dopodrobna se zaměřuje nejen na fyzickou stránku člověka, ale i na stránku psychickou. Ve své práci se zaměřuji na psychickou stránku v souvislosti s obdobím dospělosti, neboť fyzická stránka není pro moji práci relevantní.

„Jednoznačná definice, co je dospělost, v psychologii neexistuje... Zralost neurčuje věk, nýbrž zkušenosti, a těch má člověk v 18 letech velmi málo. V odborné literatuře narážíme na dva zásadní termíny a to jsou nezralá a zralá dospělost. Ve vyspělých společnostech se u některých lidí prodlužuje fáze nezralé dospělosti až do středního věku a mezi lidmi existují ve zralosti velké interindividuální rozdíly. Více než biologické faktory přispívají k dosažení zralosti různé životní události a jejich vyřešení. Charakteristiky moderní společnosti odsunuly dosažení osobní zralosti do vyššího věku“ (Thorová, 2015, s. 433). Americký psychiatr George Eman Vaillant (nar. 1934), který se inspiroval Erikem Eriksonem, definoval na základě rozhovorů s více než 700 osobami šest životních úkolů, jejichž splnění vede k získání osobní

zralosti. V první řadě se jedná o dosažení identity, která se skládá z vlastních přání, hodnot a přesvědčení. Druhým úkolem je dosažení intimity, což znamená rozšíření identity o druhou osobu, tedy schopnost navazovat důvěrné vztahy s druhými osobami. Dále se jedná o upevnění kariéry, výkon povolání, které člověku přináší uspokojení, je významné pro něj i pro společnost. Je jedno, zda se jedná o kariéru učitele, ředitele či rodiče v domácnosti. Čtvrtým úkolem je generativa, nesobecká vůle a schopnost dávat (pečovat, radit, pomáhat, učit). Plnění úlohy strážce smyslu znamená schopnost

předávat tradice a zkušenosti dalším generacím. Posledním úkolem je dosažení integrity, pocit jednoty, klidu, respekt k vlastnímu životu a celému světu (Vaillant, 1993 in Thorová, 2015). Zralou dospělost lze tedy charakterizovat nezávislostí, samostatným fungováním, ekonomickou soběstačností, efektivním pracovním a společenským uplatněním, schopností adaptace na nové životní situace, zdravým fungováním v mezilidských vztazích, kontrolou emocí, odolností vůči zátěži a schopností reálného plánování budoucnosti (Thorová, 2015). Erikson (2015) popisuje na každém vývojovém stupni konflikt, který v případě zvládnutí vede k dalšímu posunu. Generativa je výsledkem úspěšně zvládnutého vývojového stupně období střední a pozdní dospělosti. V případě nezvládnutí tohoto vývojového úkolu dochází ke stagnaci.

Co se týče vymezení jednotlivých fází dospělosti, v odborné literatuře narážíme na nejednotnost věkové hranice. Například Vágnerová (2007) rozděluje jednotlivé fáze dospělosti na mladou dospělost (20 - 40 let), střední dospělost (40 -50) a starší dospělost (50 – 60 let). Odlišné věkové hranice popisuje Thorová (2015) a to mladá dospělost (20 – 35 let), střední dospělost (35 – 50 let) a pozdní dospělost (50 – 70 let). Levinson et al. (1978) vymezuje ranou dospělost roky 22 – 40, střední dospělost 40 – 60 a pozdní dospělost 65+.

Je zajímavé, že vývojová psychologie se ontogenezí zabývala pouze do období adolescence a psychologii dospělých se věnovaly pouze speciální knihy zaměřené na pracovní zařazení, inteligenci, rodinný život atd. Ještě před čtyřiceti lety uznávaný český pedagog Václav Příhoda zabývající se didaktikou a psychologií musel uznat, že období dospělosti (20 – 60 rok života) není z hlediska vývojové psychologie prozkoumáno a opírá se spíše o intuici než ucelená fakta (Říčan, 2014). Pavel Říčan (2014, s. 320) ve své knize *Cesta životem* k tomu píše: „*Sám musím konstatovat, že ve všech syntetických biodromálních dílech, z nichž čerpám, jsou kapitoly věnované věkovému pásmu asi od 25 do 55 let vývojově poněkud neurčité. Budu se snažit podléhat této tendenci co nejméně. Z rozmanitosti životních cest ovšem nutně plyne, že*

to, o čem budeme mluvit, neplatí o všech lidech, nebo to o nich sice platí, ale v různých obměnách.“

2. 1. 1 Mladá dospělost

„Úpadek tělesných funkcí nezačíná ve stáří, ale již v rané dospělosti, neboť většina orgánových soustav vykazuje po třicátém roce věku každoročně úbytek funkce přibližně o 0,8–1 %. Stuart Hamilton poukazuje na to, že jednotlivé funkce se zhoršují jen nepatrně, ale mají-li pracovat v komplexnější součinnosti, je celkové zhoršení větší než pouhý součet úbytku jednotlivých funkcí“ (Holczerová, Dvořáčková, 2013, s. 41).

Dvacátá léta označujeme jako mladou dospělost. Toto období je pro člověka vrcholem jeho tělesné síly, robustního zdraví, energie a vitálního elánu. Tělesná konstrukce se ještě upevňuje a mohutní, svalová síla vrcholí ve 25 letech. Patrně roste i výkonnost mozku, neboť se nepatrně zvyšuje jeho hmotnost a zvětšuje se plocha mozkové kůry. Ve dvacátých letech se člověk může snadno dostat na vrchol zejména v zaměstnání, které vyžaduje tělesnou sílu, výdrž, obratnost a rychlost. Obvykle lidé v tomto věku povolání mění, což je důležitým krokem, neboť tím získávají nejen cenné zkušenosti, ale i pružnost, která je v současné době rychlého technického pokroku nezbytná pro každého (Říčan, 2014). *„Chyby jsou zkušenost, díky níž se posouváme. Teprve z množství na vlastní kůži takto nabytých zkušeností vzniká opravdová moudrost (Bartoš, Bartošová, 2020, s. 90).“* Schopnost posuzovat a řešit rozličné životní situace se vyvíjí celoživotně (Thorová, 2015). Výsledkem dvacátých let by měla být niterná sebejistota, která je zárukou schopnosti plnit samostatně praktické úkoly (Říčan, 2014). V období rané dospělosti se intenzivně prohlubují profesní znalosti a dovednosti. Co se týče matematických a fyzikálních dovedností, vrcholu bývá dosaženo mezi 25. a 26. rokem (Mukerjee, 1996; Poundstone, 1992 in Thorová, 2015). Dle zpětné analýzy autobiografií vědců, mnohdy laureátů Nobelovy ceny se celá čtvrtina objevů uskutečnila před třicátým rokem a 65 % do 35. roku. Velmi podobné výsledky lze nalézt i u jazzových skladatelů a to v kvalitě i kvantitě děl (Thorová, 2015). *„Vědec bývá ve třiceti ještě učněm, génius je ovšem ve vědě už před třicítkou schopen výkonů hodných Nobelovy ceny“ (Říčan, 2014, s. 235).* V některých oborech jsou dvacátníci na vrcholu a musí se smířit se začínajícím sestupem, což platí pro většinu sportovců z povolání. Například plavci jsou dokonce již ve dvaceti letech za vrcholem, fotbalista ve 28 letech, zápasník ve 26 letech. Výkonní umělci (zpěváci, herci, tanečnice) se na konci dvacátých

let dostávají mnohdy na vrchol svého umění a úspěchu. Otázkou zůstává, jak dlouho se na vrcholu udrží. Mladý lékař není zatížen medicínskými omyly, které se ještě před deseti lety považovaly za nepochybné pravdy, ale co se týče neobvyklých nemocí, ještě ve třiceti potřebuje radu zkušenějšího kolegy. Dvacetiletá dobrá učitelka si dokáže získat lásku dětí, výborně si s nimi rozumí, ale jim nerozumí, protože nemá dostatek pedagogických ani životních zkušeností (Říčan, 2014).

Raná dospělost je dynamickým obdobím, které je otevřené intenzivnímu psychickému dozrávání a kdy dochází k proměně osobnosti. Z osobnosti nezralé se stává osobnost zralá. Kognitivní a fyzický vývoj je prakticky ukončen. Člověk se ocitá na vrcholu svých fyzických, v některých ohledech i kognitivních schopností, má nejvíce energie, dochází k méně intenzivnímu emočnímu prožívání. Celkově dochází k citové stabilizaci a lepšímu sebeovládání, přes to se v období rané dospělosti mozek stále vyvíjí a s ním i schopnost sebekontroly. Mladí lidé jsou impulzivní, soutěživí, rádi se předvádí, riskují, chybí jim schopnost sebereflexe, přeceňují svoje dovednosti, staví se do opozice proti zákazům a příkazům. Zralý člověk je schopen uspokojovat své psychické potřeby, dokáže dělat kompromisy, podřídit se, umí se rozhodovat, přijímat prohry, pomáhat druhým i odpouštět sobě i druhým (Thorová, 2015). Třicetiletý člověk si je vědom vlastní síly, je citlivý k výtkám a jakémukoliv pokořování. Je to věk, kdy je poddajný pouze slaboch (Říčan, 2014).

2. 1. 2 Střední dospělost

Jedinec středního věku bývá vnímán jako vysoce produktivní, zralý a zkušený člověk, kterému bohaté profesní zkušenosti umožňují dosahovat úspěchů v řadě profesních činností, ve vědě i umění. Výjimkou je těžká fyzická práce a sportovní činnost, ve kterých je vrcholu dosahováno již v období mladé dospělosti. Úskalím bývá konkurence v podobě mladších spolupracovníků, čímž vzniká nutnost uhájit svoji pozici, což vyžaduje znalosti, pružnou reakci na změny a uplatňování novinek v oboru. Výhodou příslušníků střední dospělosti oproti mladým je skutečnost, že v dosahování cílů jsou vytrvalejší. (Thorová, 2015). Období mezi třicátým a čtyřicátým rokem života bývá v literatuře nejméně zpracováno. Je to období stability, kdy je člověk na vrcholu duševních a tělesných sil, těší se dobrému zdraví a vysoké výkonnosti. Přibližně do třicátého roku převažuje vzestupný vývoj nad involucí, ale v období střední dospělosti se poměr obrací a funkční kapacita organismu začíná klesat přibližně o necelé jedno

procento ročně (Říčan, 2014). Výrazným rysem střední dospělosti je víceméně častější konfrontace člověka se smrtí. Rodiče jsou často staří, nemocní, někteří již zemřeli a jejich děti se tak stávají těmi, kteří jsou na řadě. Člověk si v tomto období výrazně uvědomuje svoji smrtelnost a mnozí se začínají zabývat hlubším smyslem života.

Řada příslušníků střední dospělosti vnímá toto období jako období vrcholu životních sil, autonomie, nezávislosti, finanční stability, zakotvenosti a spokojenosti v pracovním i rodinném životě. K osobní spokojenosti přispívá smysluplnost života v rodině, profesi, pocit seberealizace, či společensky prospěšná činnost. Můžeme však narazit na jedince, kteří prochází psychosociální krizí, jsou frustrovaní, nebo prožívají pocity beznaděje. V kontextu střední dospělosti se objevuje termín „krize středního věku“. Je to velmi široký pojem, který označuje období negativního emočního stavu různé intenzity, vzniklý škálou konkrétních podnětů (Thorová, 2015). Krize středního věku je výdobytkem moderní společnosti, neboť dříve, hovoříme přibližně o období před padesáti lety, se nevyskytovala. Ke vzniku této krize přispěla proměna společnosti, rozvolnění rodinných vazeb, vyšší rozvodovost, odsouvání rodičovství do pozdějšího věku atd. (Schneider, 2005). V současnosti dochází k vědeckým sporům, zda tato krize je vůbec reálným jevem či nikoliv (Thorová, 2015).

2. 1. 3 Pozdní dospělost

Pozdní dospělost je různými autory knih o vývojové psychologii definována nejčastěji obdobím mezi 50 – 60 lety, jak již bylo zmíněno výše. Právě po padesátém roce života začínají některé funkce slábnout, jiné zůstávají celkem neporušené. V kontextu se vzděláváním se zaměřím na funkce duševní, neboť tyto jsou stěžejní. V úvodu je nutné zmínit, že období pozdní dospělosti může být prožíváno velmi negativně. Člověk definitivně opouští období mladosti a mladšími generacemi je vnímán jak starý. Toto období je provázáno řadou okolností, které člověka mohou uvrhnout do depresí a mít negativní dopad na celý jeho život. Zmínit můžeme například manželskou krizi, odchod dětí z domova, menopauzu, nemoci, strach ze ztráty zaměstnání, péči o staré rodiče, nebo finanční obavy. V souvislosti s touto generací můžeme narazit na termín „sendvičová generace“ (Thorová, 2015). Tento termín byl převzat z USA a označuje příslušníky střední generace. Většinou se jedná o lidi ve věku 40 – 60 let, kteří se pohybují mezi třemi závazky současně. Na jedné straně jsou to potřeby jejich nezletilých dětí, souběžná péče o stárnoucí rodiče, kteří z různých důvodů potřebují podporu či pomoc a vlastní

profesní angažovanost (MacMillan Dictionary, 2014). Pro mnohé příslušníky věkové kategorie pozdní dospělosti se jedná o složité a náročné období jejich života, někteří si toto období užívají. Jako každé životní stádium je i tato životní etapa značně variabilní a velmi individuální.

Období pozdní dospělosti je více než předchozí spjato s involučními změnami, kterých postupně přibývá. Nejprve se budu věnovat paměti, která po padesátém roce života vykazuje v některých ohledech úpadek. V první řadě se jedná o zapomínání. Zapomínání jmen, čísel, odborných názvů, které používáme zřídka, ale také si hůře vybavujeme, trpí tedy rozpomínání. Zhoršuje se také bezděčné zapamatování a vštipivost paměti. Přes to co se člověk již jednou naučil, pamatuje si docela slušně, neboť v tomto ohledu paměť upadá pomalu. Nepříjemné bývá zhoršení postřehu a duševní unavitelnost, kterou většinou lidé kompenzují využíváním více rozvahy a zkušenostmi. Padesátník by si měl umět efektivně zorganizovat duševní práci a studium náročných materiálů zařadit do prvních dopoledních hodin, kdy je ještě mozek svěží. Charakteristickým rysem pozdní dospělosti je menší pružnost v myšlení a také neochota přizpůsobovat se změnám. Tak jako v každém životním období i v pozdní dospělosti lze zaznamenat rozdíly mezi jednotlivými lidmi. Někteří padesátníci jsou citově zranitelnější než dříve, hůře snášejí konflikty, hádky, či stres a jiní jsou naopak psychicky v nejlepší životní formě, jsou duševně odolní, pevní a dokonale se ovládají (Říčan, 2014). Každopádně období pozdní dospělosti je obdobím, kdy je člověk stále pracovně aktivní a mnohdy zastává i místo, které je vrcholem jeho kariéry. Řada lidí pracuje na vedoucích pozicích a využívá svých zkušeností. Postupně dochází ke zjištění, že již nezvládají všechny aktivity a konec pozdní dospělosti nebo začátek stáří jsou nevyhnutelně spjaty s odchodem do důchodu. Mnoho starších dospělých se do vysokého věku vzdělává, nicméně v pozdní dospělosti často dochází k útlumu, životní styl se proměňuje a lidé si vážejí a radují se ze zážitků všedního dne. Stárnutí bývá, co se týče psychické stránky, náročnější pro ženy než pro muže, neboť společnost v mnoha ohledech starší ženy dehonestuje (Thorová, 2015). Průběh stárnutí je velmi individuálním a variabilním procesem, který začíná, jak již bylo zmíněno v období rané dospělosti.

Závěrem lze konstatovat, že mladá a střední dospělost je spjata v kontextu kognitivních funkcí se stabilitou a nelze zaznamenat žádný významný vliv na profesní výkonnost jedince. Přes to, jak již bylo zmíněno, některé profese jsou na vrcholu již v období mladé dospělosti a výkonnost jedince v těchto vybraných oborech je v období střední dospělosti nedostačující (viz. většina vrcholových sportovců). Co se týče období pozdní dospělosti, lze zaznamenat určité involuční projevy a změny. Přes tyto skutečnosti lze říci, že proces involuce je velmi

individuální, ovlivněný řadou faktorů a proto není možné aplikovat dané informace automaticky na každého jedince.

3 Sociální realita v kontextu vzdělávání dospělých

Kapitolu Sociální realita v kontextu vzdělávání dospělých jsem se rozhodl zařadit proto, že sociální realita každého člověka a její pojetí individuem prostupuje a ovlivňuje všechny oblasti lidského života včetně vzdělávání. To jak se jedinec ve skupině cítí, jak je skupinou přijímáný a veškeré dojmy, interpretace chování i motivy se prolínají do jeho vlastních postojů, přístupů i výsledků. Jak jsem již zmínil v úvodu práce, soustřeďuji se na psychologické hledisko sociální psychologie, které se orientuje na jedince, jeho vnímání sociálních situací a vliv tohoto vnímání na kognitivní funkce. V této oblasti spatřuji propojení s pedagogickou psychologií, která se mimo jiné zabývá klimatem či atmosférou ve třídě, což jsou také faktory ovlivňující výsledky vzdělávacího procesu.

V úvodu je nutné objasnit základní pojmy spjaté s tématem. Postoj je sklon reagovat stabilním způsobem na osoby, situace, předměty a na sebe sama. Postoje jsou součástí osobnosti, předurčují poznání, myšlení, chápání a cítění, souvisí se sklony a zájmy. Postojem vystihujeme sympatii nebo nesympatii k osobám, skupinám, situacím nebo k objektům. Postoje zahrnují kognitivní, afektivní a behaviorální složku. Sociální percepce je vnímání a posuzování sebe sama, ale zejména druhých osob. Realita není vnímána objektivně, ale subjektivně na základě jejího významu pro nás. Sociální percepce je kompromisem mezi tím, co člověk očekává na základě své zkušenosti a tím, co v okolním světě nachází. Vnímání sociálního světa je ovlivněno předsudky. Předsudek je kladný či negativní postoj vůči věci či osobě, který člověk zaujímá předem. Jako každý postoj má složku kognitivní, konativní i afektivní. Kognitivní složka se pojí s přiřazováním lidí nebo předmětů do skupin a přesvědčení o členech těchto skupin. Afektivní složka zahrnuje silné pocity sympatií nebo nepřátelství na základě předsudků. Konativní složka neboli behaviorální zahrnuje skutečné chování závislé na našich pocitech či našem uvažování. Například diskriminace je konativní složkou předsudku. Stereotyp je soubor úsudků o tělesných charakteristikách či osobnostních rysech celé skupiny lidí. Posuzování skrze stereotyp výrazně zkracuje dobu zpracování a uložení informací, rizikem je však jejich zkreslení. Obecně lze říci, že stereotypy zjednodušují obsah, liší se napříč kulturami, jsou založené na zrnku pravdy, mohou být výsledkem falešné propagandy, způsobují nespravedlivé

předsudky, potvrzují samy sebe, nadhodnocují shody a rozdíly, ospravedlňují diskriminaci. Stereotypy jsou tvořeny kategorizací, předpokladem, že všichni členové skupiny vykazují stejné vlastnosti a přiřazováním jedinců do těchto skupin.

Teorie minimálních skupin tvrdí, že pouhé rozčlenění lidí do skupin vytváří předsudky. Tato teorie vychází ze tří předpokladů (Tavel, 2009).

- 1) „lidé sami sebe přiřazují do skupin a z těchto skupin získávají svou identitu;
- 2) lidé potřebují mít ze sebe dobrý pocit, a proto usilují o pozitivní sebehodnocení;
- 3) lidé chtějí mít pocit, že jsou v té nejlepší skupině, a proto jednají tak, aby nejlepší byla, i kdyby to bylo za cenu snižování hodnoty ostatních skupin“ (Tavel, 2009, s. 12).

Další teorií je teorie obětního beránka. Svoje kořeny má v teorii frustrace a agrese J. T. Dollarda, podle které sociálně frustrující podmínky (například nezaměstnanost nebo ekonomická deprese) vedou k agresi. Tato agrese hledá někoho, komu bude přisouzena vina a tak je nalezen obětní beránek. Ve většině případů se agrese zaměřuje na „cizí“ menšinovou skupinu, která se nemůže bránit. Jelikož obětní beránek nemá s frustrací nic společného, nedochází k jejímu překonání. Obětním beránkem nemusí být bezbranné menšiny, ale může se jím stát i jedinec nebo většina.

Sociální reprezentace představuje obecně sdílená přesvědčení, která se vztahují například k lidem, postojům, myšlenkám nebo objektům. V dnešní době můžeme říci, že jsou ekvivalentem mýtů. Sociální reprezentaci lze označit jako současnou verzi „selkého rozumu“.

Při posuzování druhých se lidé mohou dopouštět různých nepřesností a chyb. V první řadě se může jednat o haló efekt. Jediný rys osobnosti je výrazně dominantní a upozaduje rysy ostatní. Dominantní rys ovlivňuje celé vnímání dané osobnosti. Další chybou v posuzování jiných může být první dojem, který bývá většinou nejsilnější a velmi těžko se mění. První dojem stejně jako v případě haló efektu dominuje ve vnímání daného člověka. Celkově se první dojem utvoří během prvních třiceti sekund až čtyř minut. Další myslná přesvědčení mohou vzniknout v případě efektu setrvačnosti, který souvisí s haló efektem. Tato chyba vyplývá z minulých zkušeností. Člověk si v minulosti vytvořil určitý postoj, který neustále používá. Například velmi těžko se získává ztracená důvěra. Dále můžeme narazit na poslední dojem. Poslední informace, zjištění nebo vjemy se na hodnocení odráží. Poslední dojem může překrýt veškeré původní hodnocení a zdání (Tavel, 2009).

Další pojem, který bych rád identifikoval, je sociální skupina, která je seskupením osob, které spojuje určitý znak a vztahy vzájemné závislosti. Můžeme rozlišovat malou nebo velkou skupinu. Malá skupina se vyznačuje intenzivními vztahy mezi všemi jejími členy (3 – 7, maximálně 20 členů). Dále můžeme skupinu dělit na formální či neformální. Neformální skupiny vznikají spontánně a uspokojují potřeby jejích členů. Formální skupiny jsou součástí institucí (například školy či vzdělávací centra atd.) a jejich cíle určují dané instituce. Jednotlivci sledují cíle skupiny či cíle vlastní, individuální. Činnost skupiny vede k dosahování vytyčených cílů. Ve skupině se formuje tlak na spolupráci, sjednocování, což vytváří systém rolí a zajišťuje normy. Skupiny vznikají, rozvíjí se, rozpadají se a zanikají. Každá skupina má vlastní hodnotovou orientaci a ovlivňuje své členy, aby daný žebříček hodnot přijali. Dále ve spojitosti se skupinou můžeme zmínit skupinové normy. Jsou to pravidla, která upřesňují co je správné či špatné, žádoucí nebo nežádoucí. Normy ovlivňují chování a postoje jednotlivých členů skupiny, ale také jednotlivce omezují, což může vést k jejich překračování a člověk se stává skupinovým deviantem. Členy skupiny je možné seřadit do hierarchie. Pozice ve skupině je určována zejména:

- sociální přitažlivostí jedince
- vlastnosti člena skupiny v kontextu vlastností skupiny
- mírou prestiže popřípadě osobní moci
- mírou aktivity, která plyne z rozdílné intenzity potřeby působit na ostatní

Každý člen skupiny zaujímá určitou sociální roli, což je předpokládaný způsob chování. Člověk se jinak chová v rodině, v zaměstnání, ve škole, nebo v zájmovém kroužku. Člověk není členem pouze jedné skupiny, ale v rámci působení každé z nich je zasvěcován do daných norem, hodnot nebo emocí, kterými se dané skupiny vyznačují (Tavel, 2009). Každá skupina si vytváří žebříček hodnot a působí na své členy, aby je přijali. Jelikož jsou členové skupiny součástí i jiných sociálních skupin, jejich hodnoty jsou často odlišné (Řezáč s. 185 in Tavel, 2009).

Pouhá přítomnost jiného člověka ovlivňuje náš výkon. Tento vliv může být pozitivní nebo negativní.

- „pozitivní – zvyšující nebo usnadňující náš výkon: přítomnost ostatních výkon usnadňuje, pokud jde o snadné nebo dobře známé úkoly
- negativní – snižující nebo brzdící náš výkon, přítomnost ostatních výkon brzdí, když jsou vykonávány úkoly obtížné nebo náročné“ (Tavel, 2009, s. 34)

Účinek jiného člověka (sociální facilitaci) vysvětlují i jednotlivé teorie.

1. **Teorie aktivace** – v přítomnosti ostatních (pouhá přítomnost někoho dalšího) člověka fyziologicky aktivuje a povzbuzuje jeho chování. Povzbuzení může směřovat do chování správného či nesprávného.

2. **Teorie pocíťovaného hodnocení** - pokud se člověk ocitne v přítomnosti někoho dalšího, vždy má pocit, že je hodnocen. Tento pocit v něm může probudit nejistotu nebo úzkost, ale také jej může motivovat k soutěžení. Touha po ocenění nebo soutěživost zvyšuje úroveň energie. Míra pocitu hodnocení u jedince ovlivňuje účinky přihlížejících (diváků).

3. **Teorie konfliktu vyrušení** – přítomnost ostatních lidí vyvolává v člověku konflikt a ruší jej. Člověk neví, jak rozdělit pozornost mezi zadaný úkol a další osoby, což ovlivňuje výkon. Konflikt se týká pozornosti ne jen pouhé přítomnosti ostatních nebo touhy po ocenění. Jednoduché a známé úkoly, které jsou prováděny spíše automaticky a vyžadují méně pozornosti, jsou méně vyrušené přítomností ostatních. Obtížné úkoly, které vyžadují více soustředění, jsou náchylnější k vyrušení.

4. **Teorie sebe prezentace** – přítomnost dalšího člověka evokuje touhu jedince ukázat se z lepší stránky. Pokud se plní snadné úkoly, vede tato touha k lepšímu soustředění a také k lepšímu výkonu. Pokud se plní obtížnější úkoly, zvyšuje tato touha frustraci a což vyústí v uzavření se do sebe, v rozpaky a také do stavů úzkosti.

Mohli bychom se domnívat, že přítomnost dalších lidí dodává jedinci kuráž konat i za cenu rizika. Výzkumy však dokazují, že přítomnost dalších lidí mnohdy brání člověku v akci. Důvody jsou uvedeny dva. Za první, člověk vyhodnotí situaci jako málo naléhavou a za druhé, v případě přítomnosti dalších lidí, je zodpovědnost rozdělena na všechny.

Zajímavým jevem je i skupinové myšlení. Jedná se vlastně o fenomén, který lidi svazuje. Objevuje se na všech místech, kde chtějí být lidé loajální ke skupině, ke které náleží a ve které panuje údajná jednota smýšlení. Jedná se o solidaritu ve skupině, o tendenci být za jedno s rozhodnutími a postoji skupiny. Tendence přizpůsobovat svoje názory či jednání ostatním se nazývá konformita a je typická pro bojácné nebo autoritativní typy lidí.

Metoda tvůrčího skupinového myšlení se nazývá brainstorming. Cílem je uvolnění podvědomých procesů, překonání zábran, podpora fantazie. Smích je dovolen a výsměch

zakázán. Ve skupinách se tímto způsobem zvyšuje tvořivost a odkrývají chyby. Co se týče množství odvedené práce, je brainstorming méně efektivní.

Ještě bych zde rád zmínil skupinovou polarizaci, která se dotýká rozhodování ve skupině. Diskuse a rozhodování ve skupině vedou k extrémnějším řešením v kontextu individuálního rozhodování. Proč k tomuto fenoménu dochází, není jasné. Předpokládá se, že ve skupině mají lidé sklon skrze srovnávání s ostatními se posouvat blíže k linii převládajícího počátečního směřování skupiny. Ve skupině však může docházet i k určitému „lenošení“, neboť může nastat situace, kdy lidé vynakládají menší snahu či úsilí než kdyby pracovali samostatně (Tavel, 2009).

Nedá mi to, abych na tomto místě nezmínil i Aschův experiment, který je označován i jako test konformity (sklon přizpůsobovat své názory či jednání ostatním). Experiment byl postaven na situaci, kdy bylo objektivně jasné, jaká je správná odpověď a proto by nemělo dojít k tomu, že účastník výzkumu podlehe sociálnímu tlaku. Na tabuli byla zobrazena přímka a další tabuli tři přímky různých velikostí. Účastník výzkumu měl určit, která ze tří přímek je stejná jako přímka na první tabuli. Úkol byl naprosto jednoduchý, ovšem situaci zkomplikovala skutečnost, že posuzování přímek probíhalo ve skupině a pouze jedna osoba nebyla srozuměna s tím, co se děje. Ostatní byli najatí herci, kteří věděli, že mají odpovídat chybně. Závěry byly takové, že 76 % osob minimálně jednou potvrdilo špatnou odpověď, kterou předložila většina skupiny. Asch tedy realizoval i studii, kde každý z účastníků odpovídal dle vlastního přesvědčení. Zde byl počet chyb minimální a to 1 %. Je jasné, že skupina tedy výsledky ovlivnila. Řada lidí se bojí vystoupit či vyčnívat z davu a proto podléhají skupinovému názoru, což potvrdili i někteří účastníci výzkumu, když přiznali, že věděli, že odpověď je špatná, ale nechtěli vypadat divně, když většina tvrdila něco jiného (Metodický portál RVP.CZ, 2019, [online]).

4 Učební text pro hodinu zaměřenou na psychologii vzdělávání dospělých, konkrétně osobnost člověka

4.1 Úvod k hodině

Tématem hodiny je osobnost člověka v kontextu vzdělávání dospělých. Každého člověka formuje genetika, výchova a prostředí, ve kterém vyrůstá. Tyto faktory ovlivňují a formují osobnost každého z nás. Cílem hodiny je pochopení studentů jednotlivých složek osobnosti, které se podílejí na přístupu ke vzdělávání, jeho průběhu i výsledcích. V úvodu

hodiny, budou představeny jednotlivé principy vzdělávání dospělých, které definoval jeden z průkopníků vzdělávání dospělých (andragogiky) Malcolm Knowles, neboť tyto principy zřetelně poukazují na odlišnost ve vzdělávání dospělých a vzdělávání dětí. Klíčová slova jsou osobnost člověka, principy vzdělávání dospělých, andragogika, schopnost, nadání, vlohy, motivace, inteligence, temperament, styly učení.

4. 2 Učební text na téma osobnost člověka v kontextu vzdělávání dospělých

Pět principů vzdělávání dospělých:

1. Za prvé je důležité, aby dospělí věděli, proč je nezbytné konkrétní věc vědět nebo dělat.
2. Je důležité respektovat, že dospělí studenti mají různé styly učení.
3. Dalším z klíčových principů je umožnit studentům prožívat to, co se učí. Jakákoliv aktivita, které se účastní, proměňuje učení v zážitek. Může se jednat o experimenty, diskuse v menších skupinkách, hraní rolí, psaní nebo kreslení něčeho specifického apod. Zařazení různých druhů aktivit udržuje energii a aktivuje pozornost.
4. Velký význam má flexibilita a vnímavost učitele, který díky správnému načasování může využít výukových momentů.
5. Posledním z principů je povzbuzení. Jelikož je běžné, že se lidé vrací do vzdělávání po několika letech či desetiletích, mohou prožívat určitý strach či obavy. Důležité je, aby učitel byl vybaven pozitivitou, trpělivostí a uměl povzbudit (Peterson, 2022, [online]).

„Pojmem osobnost se v psychologii popisuje a vysvětluje, jak už víme, především interindividuální variabilita a intraindividuální jednotnost (integrita) duševního dění“ (Nakonečný, 2009, s. 14).

Definice osobnosti můžeme v odborné literatuře nalézt desítky. Pro tuto hodinu však nejsou relevantní rozličné pojetí osobnosti, ale jednotlivé činitele, které se na utváření a fungování individua podílí, proto se jim budeme na následujících stránkách věnovat blíže. Právě osobnost člověka se všemi jejími předpoklady, vlohami a schopnostmi pokládám za důležitý faktor, který ovlivňuje proces vzdělávání a učení v rozličných životních obdobích.

Každý člověk je biologicky determinován, což znamená, že disponuje **genetickou výbavou**. Biologická determinace, tedy vrozené uspořádání organismu se skládá z evolučně preformovaných programů chování (instinkty, systém vrozených reflexů, behaviorální strategie, vrozené mechanismy učení a podmiňování), dědičností a druhově specifickou stavbou a funkcí nervové a humorální soustavy. V chování každého člověka se uplatňují **zkušenosti (tj. učení) a interakce genetické výbavy** (Nakonečný, 2009). „*Dědičnost znamená přenos vlastností z jedné generace na druhou*“ (Nakonečný, 2009, s. 48). **Dědičností je výrazně ovlivněn temperament (dispozice ke vzrušivosti). Vrozené dispozice se dále mohou utvářet vlivem prostředí a výchovy.** S přibývajícím věkem a zkušenostmi vliv dědičnosti na jedince slábne a více se uplatňuje individuální zkušenost. „*Geny samy nejsou přímou příčinou chování, určují prostřednictvím biochemických procesů vlastnosti, nervové soustavy a její činnosti. S tím pak souvisejí určité vlastnosti učení (jeho rychlost, vytváření útlumů apod.), které jsou výsledkem interakce vlastností nervové soustavy a vlastností vnějších vlivů*“ (Nakonečný, 2009, s. 50 - 51). **Podíl dědičnosti na míře inteligence činí přibližně 80 %.** Mimo inteligenci a temperament **se dědičnost uplatňuje i v emocionalitě, některých schopnostech, u rysů introverze a extroverze a patrně i jinde.** Základní rysy osobnosti jsou také podstatně geneticky předurčené. Jedná se například o plachost, rysy vůdcovství, tendence snadno podléhat zmatkům, povolnost vůči autoritám či optimistický a radostný pohled na svět (Nakonečný, 2009). Na základě temperamentu byly definovány čtyři osobnostní typy. Jedná se o sangvinika a flegmatika, což jsou typy stabilní a o melancholika a cholerika, což jsou typy labilní. Každý člověk má v sobě zastoupeny všechny typy, ale jeden z nich je vždy dominantní.

4. 2. 1 Schopnosti, nadání, vlohy

Schopnosti jsou psychofyzické dispozice k výkonu. Při plnění různých úkolů, člověk vykazuje výkon. Výkonnost a výkon jsou ovlivněny mnoha činiteli a proto se kvalita a kvantita výkonu jednotlivých lidí liší. Mezi činitele, které ovlivňují výkon, patří vnitřní dispozice pro mentální a psychomotorické výkony (výkonnost), centrální schopnosti (vrozené intelektové faktory), neintelektové faktory (únava, nálada, motivace a jiné přechodné stavy), lokální schopnosti (vlastnosti smyslových orgánů a motoriky), instrumentální struktury (učením získané dovednosti), fantazie, paměť a další. Pracovní výkon může být ovlivněn ale i hlukem,

horkem, atmosférickým tlakem, nedostatečným osvětlením, ale i sociálními vztahy, stylem řízení vedoucích pracovníků apod. Podobnou analogii můžeme nalézt i ve vzdělávání, neboť je známo, že **mentální výkony studentů ve škole neovlivňuje pouze jejich inteligence, ale také motivace, která souvisí s jejich pílí.** Chuť učit se, je ovlivněna i rodinnými a bytovými poměry, návyk učit se, ale i objektivitou vyučujících. Nadání je považováno za vrozený předpoklad k výkonu, kdežto schopnosti jsou obvykle pojímány jako zkušenosti, například výcvikem či školením rozvinuté nadání. Co se týče talentu, zde v psychologii narážíme na nejednotnost, neboť **o talentu se píše jako o mimořádném nadání, či mimořádných schopnostech. Vlohy jsou chápány jako vrozené** (Nakonečný, 2009).

4. 2. 2 Motivace

Motto: „Přístupuj k učení jen tehdy, byla-li u žáka silně podnícena chuť k učení.“ Tento citát Jana Amose Komenského lze aplikovat nejen na žáky, ale na každou osobu, která se zapojuje do procesu vzdělávání. Motivace pochází z latinského slova movere – hýbat. „Motivem je něco, co s námi „pohne“ k nějaké činnosti. Motivace je předpokladem zahájení procesu učení, představuje jeho úspěšný start“ (Metodická příručka motivace, 2019, [online]).

Dospělí se vzdělávají, protože se vzdělávat z různých důvodů chtějí. **Motivaci rozlišujeme na vnitřní a vnější** (Peterson, 2022, [online]). **Vnitřní motivace souvisí s našimi potřebami, které bývají obvykle spojeny s příjemnými pocity. Vnitřní motivace je také hybatelem činností, ne zrovna atraktivních, o kterých jsme však přesvědčeni, že jsou potřebné a správné. V kvalitě učebního procesu je vnitřní motivace klíčová.** Aby vnitřní motivace fungovala, měly by být splněny čtyři podmínky. V první řadě smysluplnost. Pokud se má náš mozek něčím zabývat, potřebujeme v tom vidět smysl. Proč se mám zabývat právě tímto? Je to důležité? Kdy a jak to mohu využít? Jelikož člověk je tvorem společenským, druhou podmínkou je spolupráce. Zejména při monotónních, nepřilíživých činnostech podporuje vzájemná blízkost, komunikace a sounáležitost vnitřní motivaci. Další podmínkou je svobodná volba, tedy možnost se rozhodnout, zvolit si nebo vybrat co dělat, s kým, nebo jakým způsobem. Pokud nám někdo dává možnost volby, posiluje naši autonomii a dává nám najevo víru v naše schopnosti. Posledním předpokladem je zpětná vazba. Informace o výsledcích naší činnosti, správném postupu, o našem snažení se podílejí na tom, zda v činnosti budeme pokračovat (Metodická příručka motivace, 2019 [online]). Vnitřní motivace je výsledkem

potřeb a zájmů člověka. Můžeme rozlišit potřebu poznávací – zkoumat, objevovat nové, touha cestovat, potřebu seberealizace – člověk chce být v něčem dobrý, uplatnit svůj potenciál, uplatnit své znalosti nebo kulturní potřeby – umělecky se projevat (Maslow, 1970).

Vnější motivace je hnací silou v případech, když chceme získat odměnu, nebo se vyhnout nepříjemnostem. Vnější motivace funguje jen do té doby, pokud trvá hrozba nepříjemnosti či příslib odměny. Pokud je vnější motivace spjata s emočně nepříjemnými pocity či zážitky je otázkou, zda získané znalosti a dovednosti později opravdu využijí (Metodická příručka motivace, 2019 [online]).

Motivy patří ke struktuře osobnosti a určují směr a intenzitu chování. Vyjadřují důvody a psychologické příčiny lidského chování. V širším smyslu představují motivy cíle chování i nevědomé účely chování. V užším smyslu jsou motivy vědomé cíle chování či vědomé záměry. Motiv není nic vnějšího, nýbrž dosažení vnitřního uspokojení. Motiv je dispozicí, kdežto motivace je odvozeným konstruktem z toho, co se děje, když je aktivován motiv. Vyjadřuje proces přípravy popřípadě realizace chování vědomě či nevědomě zaměřeného na dosažení záměru (Nakonečný, 2009). Motivy můžeme rozlišit na biologické, tedy primární, vrozené a sebezáchovné (potřeba kyslíku, potravy, fantazie, tužby), psychické motivy - sekundární, získané (seberozvoj, smysl života, schopnost řešit problémy, překonávat překážky) a sociální motivy, které jsou také získané a patří mezi ně potřeba intimity, potřeba pozitivních vztahů, potřeba dosažení úspěšného výkonu, potřeba moci, potřeba být přijímán ostatními lidmi atd. (Maslow, 1970).

4. 2. 3 Inteligence

Mentální výkony člověka v určitých situacích, kdy je potřeba dosáhnout určitého cíle určitými prostředky, které je potřeba stanovit v sobě zahrnuje určitou schopnost řešit problémy, následnou účelnost a adaptabilitu chování. Již v 19. století tuto schopnost pojmenoval H. Spencer inteligencí.

„L. Thurstone (1938): inteligenci tvoří komplex faktorů (primárních mentálních schopností), kterými jsou (podle S. A. Rathuse, 1999):

- vizuální a prostorová představivost: představy forem a prostorových vztahů;
- percepční rychlost: rychlé vnímání detailů, podobností a rozdílů mezi podněty;

- numerické schopnosti: základní operace s čísly;
- verbální významy: znalost významů slov respektive pojmů;
- paměť: rychlé a spolehlivé vybavování informací;
- slovní plynulost: pohotové používání slov (vyjadřování, rýmování, luštění křížovek);
- deduktivní uvažování: vyvozování příkladů z obecných pravidel;
- induktivní uvažování: vyvozování obecných pravidel z příkladů“ (Nakonečný, 2009, s. 204).

Catell (1950) rozlišuje dvě složky inteligence. **Fluidní inteligenci, vrozenou, která se s věkem snižuje a inteligenci krystalickou, získanou skrze vzdělání, která zůstává zachována do vyššího věku.** V mentálních výkonech jde o informace, způsob myšlení, obsah a operace. R. Sternberg (1985) rozlišuje inteligenci praktickou a abstraktní. Abstraktní se projevuje v testech, praktická v každodenním životě. Vysoká hodnota naměřené inteligence není zárukou úspěšného použití intelektu v životě. Sternberg popsal tzv. triarchický model inteligence. V životě uplatňujeme tři druhy inteligence, praktickou, analytickou a tvůrčí. Úroveň inteligence se dle Sternberga (2001) může měnit k lepšímu i k horšímu, na čemž se uplatňují výukové vzdělávací programy.

Inteligenci lze chápat jako dispozici k myšlení, ale i jako dispozici k učení. Inteligence jako dispozice k řešení problémů se projevuje zejména vlastnostmi myšlení. Vliv dědičných faktorů a prostředí (výchovy) je mnohými badateli zahrnut i v oblasti inteligence, přes to, že tyto faktory není možné bez problémů empiricky ověřit. Přes to bylo prokázáno, že vliv dědičnosti na inteligenci je vysoký a pohybuje se v rozmezí 70 - 80 %. V psychologii od počátku 20. století probíhá měření inteligence skrze testy inteligence. Průměrné IQ se pohybuje okolo hodnoty 100. Hodnota IQ se může s věkem měnit (Nakonečný, 2009). Hodnota IQ do 90 vykazuje slabě podprůměrnou inteligenci, hodnota do 110 vysoce průměrnou inteligenci, do 120 nadprůměrnou inteligenci, do 130 vysoce nadprůměrnou inteligenci, do 140 výjimečnou superiorní inteligenci a nad 140 inteligenci géniů. Hodnoty nižší než 80 vykazují různé stupně slabomyslnosti (Online IQ testy, [online]).

4. 2. 4 Styly učení

„Učební styl je určitý specifický způsob přijímání a zpracování informací, kterému dává jedinec přednost. Konkrétní styl učení se vyvíjí na základě osobnostních vlastností jedince

a určuje, podle jakých charakteristik přistupuje žák a student k výukovému procesu“ (Sitná, 2009, s. 36).

„Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních a vnějších faktorů“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 236).

Přes to, že téma učebních stylů je v psychologii jedním z témat kontroverzních, neboť někteří psychologové a neurovědci zpochybnili vědecký základ pro tyto teorie, můžeme napočítat přibližně 70 učebních stylů (Psychoterapeutická databáze, 2022, [online]).

Americký psycholog D. A. Kolb (1984), který je představitelem tzv. zkušenostní psychologie rozlišuje učící se jedince dvěma způsoby. Za první, způsobem jak vnímají realitu a za druhé způsobem jak zpracovávají informace. Definuje čtyři učební styly. Jedná se o konkrétní, reflektivní učební styl, který nazývá též prožíváním. Studenti upřednostňují přijímání informací skrze smysly, zkušenosti či pocity a zpracovávají je reflexním pozorováním, hledají smysl, jasnost, význam, chtějí být součástí řešení otázek. Myšlení těchto studentů bývá divergentní a nejlépe se učí poslechem, diskuzí, induktivní metodou. Efektivním způsobem vyučování této skupiny je silná motivace, aby nacházeli smysl v učebních postupech. Dalším stylem je abstraktní, reflektivní učební styl, který nenazývá také vnímání. Tato skupina přijímá informace v abstraktní formě a zpracovává je přemýšlením tedy reflexivně. Vyhledávají fakta, která následně kriticky hodnotí. Zajímají je názory odborníků a ve svém jednání je napodobují. Přisuzují důležitost detailům, jsou důkladní, pilní, ověřují si fakta. Efektivním způsobem vyučování je prezentace informací, analýza učiva, teorie. Třetím učebním stylem dle Kolba je abstraktní aktivní učební styl, který se nazývá také myšlení. Tito studenti upřednostňují přijímání informací také v abstraktní formě, ale zpracovávají je aktivně. Hledají prospěšnost a využitelnost věcí, chtějí vědět jak věci fungují, osvojit si dovednosti, které následně se získanými zkušenostmi a poznatky chtějí uplatnit v praxi. Nejlépe se učí materiální činností – rukama, kladením otázek, psychomotorickými zkušenostmi nebo testováním hypotéz. Efektivní metodou vyučování je heuristická metoda či metoda rozhovoru. Posledním je konkrétní, aktivní učební styl, který se nazývá též řízení. Studenti preferují přijímání konkrétních informací, které aktivně zpracovávají. Učí se zejména metodou pokus – omyl, nebo manuální činností, hledají skryté možnosti, spojují poznatky s jejich aplikací. Mají rádi změny, jsou adaptabilní, nebojí se riskovat, bývají netrpěliví, zbrklí, často vyvozují závěry bez

logických důkazů. Efektivním způsobem vyučování je projektové vyučování, kooperativní vyučování, povzbuzování k aktivitě, řízení jejich práce.

Další rozlišení učebních stylů bylo zpracováno na základě smyslových preferencí. Tato klasifikace bývá označována jako **VAR**K, což je zkratka složená z prvních písmen anglických slov (**visual, aural, read/write, kinesthetic**). Důležité je zmínit, že **člověk nemusí mít vyhraněný jeden učební styl, ale vždy má jeden dominantní učební styl.**

1. Visual – neverbální, zrakově – obrazový učební styl. Lidé s dominancí tohoto učebního stylu se nejlépe a nejraději učí, pokud je jim učivo prezentováno v obrazové formě, v podobě schémat, obrázků, diagramů, vývojových diagramů, map, filmů, fotografií, vyznačením důležitých částí textu graficky či barevně. Učivo si nejlépe zapamatují, pokud mohou při učení používat zrak. Nemají rádi monology učitele, přednášky, neilustrované učební texty, či písemné úkoly, ve kterých je kladen důraz na gramatiku, slova, syntax.

2. Aural – sluchový učební styl. Lidé s dominancí tohoto učebního stylu se nejlépe nejraději učí, když informace slyší. Mají problémy chápat a pamatovat si psané slovo, ale velmi dobře si pamatují, co slyší. Nejlépe se učí skrze přednášky, poslechem záznamů či povídáním s jinými studenty.

3. Read/write – verbální (zrakově – slovní) učební styl. Lidé, u kterých je dominantním tento učební styl se nejlépe učí skrze čtení textů, jsou schopni si napsané učivo v paměti představit (např. celou stránku z učebnice). Tito lidé mívají velmi dobře rozvinuté abstraktní myšlení a jsou schopni studovat i samostatně bez pomoci učitele.

4. Kinestetický – pohybový učební styl. Lidé s dominancí tohoto učebního stylu se nejraději a nejlépe učí, pokud mohou s informacemi (učivem) něco dělat, například se dotýkat učebních pomůcek, manipulovat s nimi. Učí se činností, neboť chtějí prakticky vyzkoušet to, co se učí. Učí se svými zkušenostmi, metodou pokus – omyl, rádi pracují rukama. Mívají dobrou motorickou koordinaci a lehce si osvojují psychomotorické dovednosti.

Gardner et al. (1959) rozlišil učební styly podle převažujících druhů inteligence. Každý jedinec disponuje všemi druhy inteligence, ale obvykle dva až tři bývají více rozvinuté než ostatní (v důsledku dědičnosti a prostředí) a člověk je více používá. Každý druh inteligence lze rozvíjet a zdokonalovat. Gardner et al., definoval celkem osm učebních stylů.

1. Lingvistický (verbální, jazykový, řečový) učební styl. Studenti spadající do této kategorie velmi dobře chápou význam slov, mají velkou slovní zásobu, dobře vysvětluje své myšlenky ostatním, s lehkostí používá mluvené slovo. Nejlépe se učí skrze poslech, čtení písemných textů, mluvením. Pro rozvoj lingvistické inteligence je vhodné vytvářet pojmové mapy, vyhledávat informace v literatuře, dát žákovi prostor, aby mohl dávat pokyny jiným. Lidé s dominantní lingvistickou inteligencí se uplatňují zejména jako spisovatelé, novináři či básníci.

2. Logicko – matematický učební styl. Student rád řeší problémy, pracuje s čísly, experimentuje, hledá řešení, zajímá jej kvantifikace věcí a jevů, jejich analýza a kategorizace. Nejlépe se učí skrze vnímání struktur matematických a logických vztahů, činností, která vyžaduje abstraktní myšlení, nebo klasifikaci. Vhodné aktivity, které podporují rozvoj logicko – matematické inteligence jsou řešení početních a tvůrčích úkolů, heuristické řešení úloh, sestavování obecných algoritmů, určování pravděpodobnosti jevů, zkoumání vztahů mezi jevy. Lidé s dominantní logicko – matematickou inteligencí se uplatňují zejména jako programátoři, vědci či matematici.

3. Prostorový (vizuální) učební styl. Lidé s dominancí tohoto druhu inteligence preferují projektování, kreslení, prohlížení obrázků, konstruování či navrhování. Nemívají příliš dobré vyjadřovací schopnosti, ale velmi dobře zachycují informace v kreslené formě. Nejsnadněji se učí skrze vizualizaci, prací s barvami, obrázky, grafy, diagramy, fantazií, sněním. Pro rozvoj vizuální inteligence je vhodné kreslení z paměti obrázky z knih, nebo zobrazování reálných objektů v promítání. Dominance tohoto druhu inteligence je předurčením pro povolání architekta, malíře, sochaře, navigátora nebo konstruktéra.

4. Tělesně – kinestetický (fyzický, pohybový) učební styl. Lidé s dominancí tělesně – kinestetickou inteligencí rádi tvoří vlastníma rukama, mají rádi manipulaci, neustálý pohyb, činnost, dotýkání se věcí. Nejsnáze se učí prostorem, interakcí s věcmi – doteky. Vhodnými aktivitami pro rozvoj tohoto druhu inteligence je pěstování nějakého sportu, vykonávání nějaké manuální činnosti, učit se nějakou fyzickou disciplínu jako tanec či gymnastiku, nebo řešit hlavolamy prezentované v trojrozměrné podobě např. Rubikova kostka. Tento typ se uplatňuje především jako řemeslník, tanečník, sportovec nebo chirurg.

5. Muzikální (hudební) učební styl. Tito lidé v sobě mají přirozený smysl pro rytmus. Rádi zpívají, poslouchají hudbu, hrají na hudební nástroj. Nejsnáze a nejlépe se učí při hudbě, v melodiích, rytmech. Vhodné aktivity pro rozvoj muzikální inteligence jsou opakování

slyšených písní, tleskání nebo vybubnovávání rytmu k nápěvu, pohybování se podle hudby. Lidé s dominantní muzikální inteligencí se uplatňují jako skladatelé a hudebníci.

6. **Interpersonální** učební styl. Tito lidé rádi spolupracují ve skupinách, mají mnoho přátel, rádi vypráví, mají silně vyvinutou schopnost empatie a vést jiné. Nejsnáze se učí skrze rozhovory, spoluprací, výměnou zkušeností a schopností, učením se od jiných a spolu s nimi. Aktivita vhodná pro rozvoj tohoto druhu inteligence jsou mluvení s jinými lidmi, poslouchání a interpretování vyprávění jiných, vyučování jiných a diskuze. Jedinci s dominancí tohoto druhu inteligence se uplatňují jako psycholog, terapeut, vychovatel nebo pedagog.

7. **Intrapersonální** učební styl. Tito lidé jsou samostatní, dokážou se učit sami a preferují samostatné učení, prosazují vlastní zájmy, samostatně řeší úkoly. Nejsnáze se učí samostatnou prací, individuálními projekty, ve svém prostoru, vlastním pracovním tempem. Vhodnými aktivitami pro rozvoj této inteligence jsou samostatné učení, rozpoznávání svých dobrých a špatných stránek a vysvětlování svých pocitů, snů a tužeb. Lidé s dominancí této inteligence se uplatňují zejména v oblastech, které vyžadují důkladné poznání a ovládnutí sebe sama, například jako podnikatelé či terapeuti.

8. **Přírodní** učební styl. Tito lidé mají rádi přírodu, zvířata, tráví volný čas na čerstvém vzduchu, jsou dobří v zoologii, botanice, ekologii. Nejlépe a nejsnáze se učí v přirozeném přírodním prostředí kategorizováním, rozpoznáváním a hierarchizací jevů a věcí. Vhodnými aktivitami pro rozvoj přírodní inteligence jsou čtení knih a sledování filmů o přírodě, zvířatech apod., řešení ekologických problémů. Tito lidé se uplatňují jako lesníci, ochránci přírody, ekologové, botanici nebo zoologové.

Dále můžeme rozlišovat **hloubkový a povrchový styl učení**. Povrchový spočívá v pasivním přijímání poznatků, v reprodukci učiva, memorování, často mechanickém "biflování". Studenti, kteří zaujímají tento přístup, se soustředí zejména na splnění požadavků, složení zkoušky, ukončení školy. U těchto lidí převládá vnější motivace. Nerozlišují v učivu podstatné od nepodstatného, což vede k malému nebo žádnému porozumění učivu, formálním znalostem, které rychle zapomínají. Hloubkový přístup k učení spočívá ve snaze porozumění učivu, chápat věci a jevy kolem sebe. Lidé s tímto přístupem se učí nejen kvůli zkouškám, ale sami chtějí učivu porozumět, učivo je zajímavé, chtějí si vyzkoušet jeho použití. U těchto studentů převládá vnitřní motivace, proto je výsledkem učení nejen zapamatování, ale i porozumění učivu, zhodnocení naučeného a aplikace v širších souvislostech (Studentům pedagogiky, 2022 [online]).

Každý člověk má svůj učební styl, který upřednostňuje. Volba způsobu však může záviset i na typu úkolu. Pokud člověk pochopí a definuje, jak nejlépe se mu učí, je schopen efektivně tuto znalost využít. Je dobré vědět, že pokud nám nejde určité učivo naučit jedním způsobem lze využít jiný. Možností výběru je více a je důležité postupovat od jednoduchého ke složitějšímu. Styl učení každého člověka má tři stránky – vnímání informací, zpracování informací a jejich organizování a prezentací. Dále je učební styl definován několika vrstvami - naší osobností a preferovaným přístupem k digitálním technologiím. Učební styl je, jak již bylo řečeno i odrazem osobnosti člověka. Například introverze a extroverze vystihují, zda člověk rád pracuje ve skupině či samostatně. Introvert je zaměřený na svůj vnitřní svět na své myšlenky a představy. Při řešení problémů potřebuje čas. Pokud pracuje ve skupině, rád si poslechne názory ostatních, ale nemá potřebu reagovat. Extravert se zaměřuje na okolní svět. Pokud zpracovává nějaký problém, dělá to okamžitě, nahlas a nejraději ve skupině (Vyučování, 2022, [online]).

4. 3 Cvičení a kontrolní otázky

1. Zkuste definovat, jaký je Váš dominantní učební styl. Podle čeho usuzujete, že je to právě tento?

2. Který z průkopníků andragogiky definoval pět principů vzdělávání dospělých? Jmenujte alespoň tři z nich.

3. Které složky osobnosti jsou celkově, nebo z větší části podmíněné geneticky?

4. Belov v roce 1972 sestavil test temperamentu, který si vypracujte:

A/ JSTE

1. neposedný, uspěchaný
2. neukázněný, vznětlivý
3. trpělivý
4. prudký a přímočarý ve vztahu k ostatním lidem
5. rozhodný a iniciativní

6. neústupný
7. pohotový v hádce
8. pracujete nárazově, nesystematicky
9. máte sklon riskovat
10. nejste mstivý a urážlivý
11. mluví rychle, zaníceně, se zmatenou intonací
12. jste nevyrovnaný a máte sklon k prchlivosti
13. jste agresivní rváč
14. nesháníte nedostatky
15. máte výraznou mimiku
16. jste schopen jednat a rozhodovat se rychle
17. neustále tíhnete k novému
18. máte prudké, trhivé pohyby
19. jste houževnatý při dosahování vytyčeného cíle
20. máte sklon k prudkým změnám nálad

B/ JSTE

1. veselý a optimistický
2. energický a podnikavý
3. často nedovedete započatou věc až do konce
4. máte sklon přeceňovat sám sebe
5. jste schopen rychle si osvojit nové
6. jste nestálý v zájmech a náklonnostech
7. lehce prožíváte neúspěchy a nepříjemnosti

8. snadno se přizpůsobujete různým podmínkám
9. se záplem se pouštíte do čehokoli nového
10. rychle zchladnete, když vás něco přestane zajímat
11. rychle se zapojujete do nové práce a umíte se snadno přeorientovat z jedné práce na druhou
12. těžce snášíte jednotvárnou, všední, trpělivost vyžadující práci
13. jste společenský a laskavý, necítíte se před lidmi, které vidíte poprvé, stísněně
14. jste odolný a práceschopný
15. mluvíte hlasitě, rychle a zřetelně, používáte přitom živých gest a výrazné mimiky
16. dokážete se ovládnout i v neočekávané složité situaci
17. máte vždycky dobrou náladu
18. rychle usínáte a snadno se probouzíte
19. jste často nesoustředěný, rozhodnete se ukvapeně
20. máte občas sklon klouzat po povrchu, vytrhovat se od práce

C/ JSTE

1. klidný a chladnokrevný
2. důsledný a rozvážný
3. opatrný a obezřetný
4. umíte čekat
5. jste mlčenlivý a nemáte rád zbytečné řeči
6. máte klidnou rovnoměrnou řeč, s přestávkami, bez prudce vyjádřených emocí, bez gest a mimiky
7. jste zdrženlivý a trpělivý
8. co jednou začnete, to také dokončíte

9. neplýtváte silami
10. přísně dodržujete životní a pracovní režim
11. snadno potlačujete náhlá vzplanutí
12. jste málo přístupný chvále a pokárání
13. jste dobrosrdečný, jízlivost na svou adresu přijímáte shovívavě
14. jste stálý ve svých vztazích a zájmech
15. pomalu se zapojujete do práce, pomalu se přeorientoáváte na jinou činnost
16. chováte se ke všem stejně
17. máte ve všem rád přesnost a pořádek
18. těžko se přizpůsobujete nové situaci
19. je Vám vlastní sebekázeň a sebeovládání

D/ JSTE

1. plachý a ostýchavý
2. v nové situaci ztrácíte hlavu
3. dělá vám potíže navázat kontakt s neznámými lidmi
4. nevěříte ve své síly
5. snadno snášíte samotu
6. při neúspěších cítíte skleslost a rozpaky
7. máte sklon uzavírat se sám v sobě
8. rychle se unavíte
9. mluvíte slabou, tichou řečí, jež někdy přechází do šepotu
10. mimoděk se přizpůsobujete charakteru toho, s nímž rozmlouváte
11. jste vnímavý až k slzám

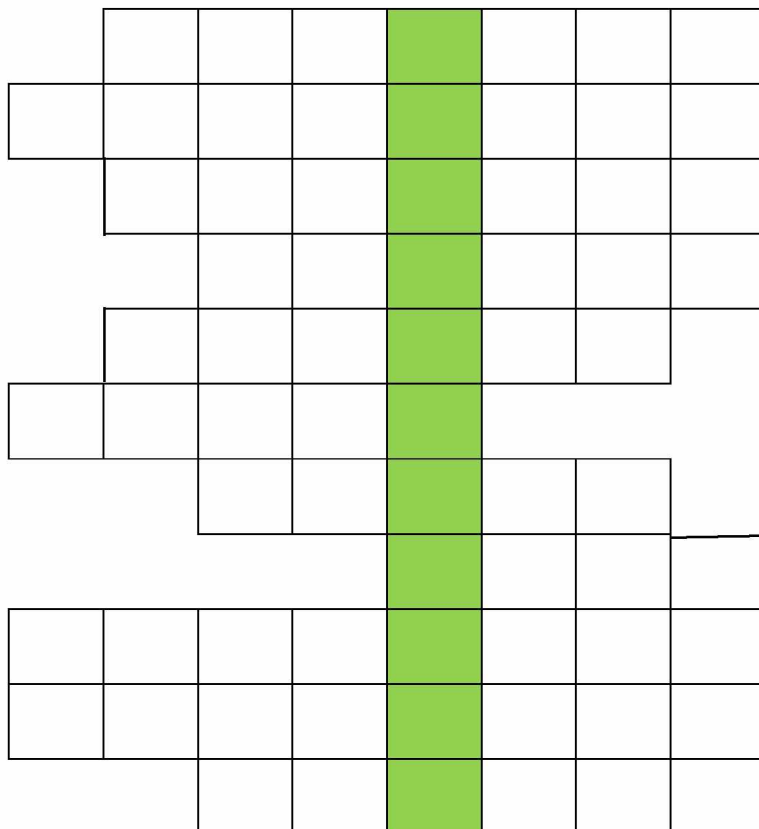
4. Severský stát

10. Naříkat

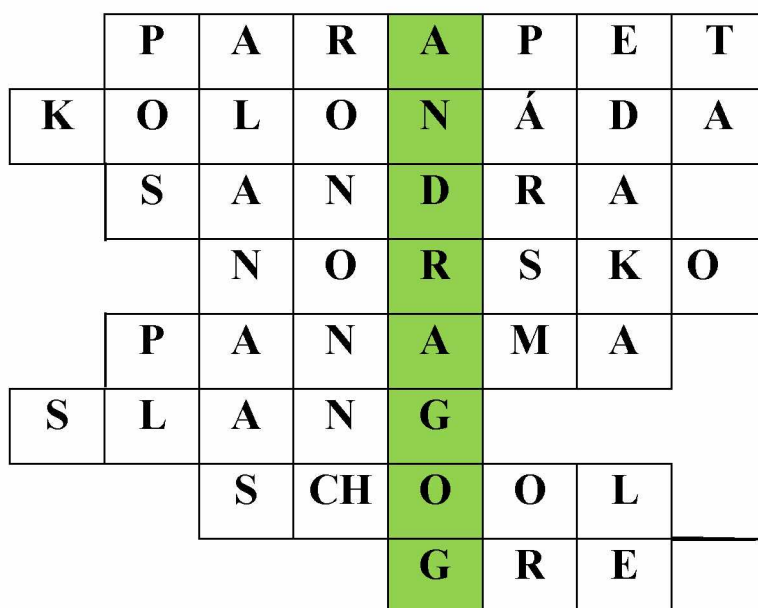
5. Stát střední Ameriky

11. Druh javoru

6. Nespisovná mluva



Řešení



P	A	R	T	I	Č	K	A
V	Z	L	Y	K	A	T	
		B	A	B	Y	K	A

6. Pokud má někdo zájem, může si doma na následujícím odkaze vyhotovit IQ test:

<https://www.iq-test-zdarma.cz/> (IQ test,[online])

Použitá literatura:

MASLOW, Abraham Harold. *Motivation and personality*. 2nd ed. New York: Harper and Row, 1970. 30, 369 s.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Aktivizující metody v psychologické přípravě učitele*. Brno: [s. n.], 1992. 274 s., [12] s.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

TAVEL, Peter. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. 2., rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 151 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2327-2.

Online zdroje:

IS MUNI [online]. Brno, 2010 [cit. 2023-02-06] Dostupné z www: <https://is.muni.cz/el/1451/podzim2010/bp1087/um/Temperament-Belov.pdf>

IQ test [online]. Praha, [cit. 2023-02-09] Dostupné z www <https://www.iq-test-zdarma.cz/>

Metodická příručka motivace [online]. Praha, 2019 [cit. 2022-10-11] Dostupné z www: <https://metodicka-prirucka.webnode.cz/motivace/>

PETERSON, Deb: *5 zásad pro učitele dospělých* [online]. 2022 [cit. 2022-10-20] Dostupné z www: <https://cs.eferrit.com/5-zasady-pro-ucitele-dospelych/>

Psychoterapeutická databáze, [online]. 2022 [cit. 2022-10-20] Dostupné z www: <https://dbterapie.cz/encyklopedie/styly-uceni/>

Studentům pedagogiky, [online]. 2022 [cit. 2022-11-01] Dostupné z www: <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/ucebni-styly/>

Vyučování, [online]. 2022 [cit. 2022-11-01] Dostupné z www: <https://vyucovani.estranky.cz/clanky/zpusob-uceni/styly-uceni/styly-uceni-1---jednodussi.html>

Rozšiřující literatura ke studiu:

BLATNÝ, Marek a kol. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 301 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 287 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.

CARTER, Philip J. *IQ a testy osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 233 s. Testy. ISBN 80-247-1507-4.

KLAUSNITZER, J. E. *IQ test pro každého*. 3. vyd. Bratislava: Aktuell, 1998. 138 s. ISBN 80-88733-93-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 4., uprav. a dopl. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., 1983. 193 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Vydání první. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2010. 467 stran. ISBN 978-80-246-1832-6.

5 Diskuze

V této části práce bych rád udělal shrnutí a propojení poznatků, které jsem předestřel na předchozích stránkách. Co se týče věku dospělých zapojených do procesu vzdělávání, je zřejmé, že pozdní dospělost, tedy věk po padesátce by mohl mít určitý negativní vliv na procesy

učení, vzhledem ke zhoršování se bezděčného zapamatování a vštípivosti paměti. Problémem by mohla být i menší pružnost v myšlení a hlavně neochota k dalšímu vzdělávání, protože v tomto věku a vyšším se člověk nerad přizpůsobuje změnám. Tato tvrzení však není možné zobecňovat a definovat přesnou hranici pomyslného zlomu. Každý člověk je jedinečný a involuční procesy jsou velmi individuální záležitostí, kterou ovlivňuje řada skutečností jako například genetika či životní styl každého jedince apod. Vývojová psychologie definuje i období životních krizí, které se mohou promítnout do kvality života člověka a ovlivnit tak jednotlivé oblasti jeho bytí včetně profesní oblasti. Co se týče dospělosti, hovoří se o krizi středního věku. Někteří autoři tyto krize popírají, jiní se jim detailně věnují (například J. W. Schneider ve své knize *O smyslu a důležitosti životních krizí*, 2005). Nezbyvá mi, než se opakovat a opět zdůraznit, že velmi záleží na jednotlivých lidech, jejich osobnostech a okolnostech jejich života. Důležitou součástí učebního procesu je motivace, která ovlivňuje studenta každého věku a ve vzdělávání dospělých sehrává zřejmě roli nejdůležitější. Pokud motivace chybí, nebo je nízká, promítá se tato skutečnost do výsledků učení.

Vzdělávání dospělých se věnovala spousta významných osobností z oblasti pedagogiky, ale i psychologie. Vznikla řada teorií spjatých se vzděláváním dospělých a zároveň odlišující vzdělávání dětí a vzdělávání dospělých. Formování osobnosti probíhá přibližně do třiceti let. Následně by měl být člověk již osobností hotovou tedy zralou. Jak zmiňuji v průběhu celé své práce každý proces týkající se člověka je značně individuální a toto se týká i formování osobnosti, která může být nezralá i v pozdějším věku. Zralá osobnost by měla být schopná sebereflexe, znát své slabé a silné stránky a disponovat určitým sebepoznáním, které zahrnuje i učební styly. Toto povědomí ulehčuje prožívání každodenní reality i možné procesy učení. Právě osobnost člověka je dle mého úsudku stěžejním a výchozím bodem pro vzdělávání a to zejména v dospělosti, proto jsem tuto kapitolu zpracoval jako učební text ke studiu a vyučovací hodinu, tedy spíše vyučovací blok, který zahrnuje nejen učební text, ale i kontrolní otázky a cvičení, včetně rozšiřující literatury

Každý člověk vytváří svoji sociální realitu. Realita každého z nás není objektivní, ale značně subjektivní, ovlivněna řadou skutečností. Každý z nás je součástí různých sociálních skupin (rodina, vrstevníci, kamarádi, ale i třídní kolektiv) a každá z těchto skupin má na člověka určitý vliv. V každém z těchto uskupení člověk může zaujímat rozdílné role a prožívat odlišné pocity, které ovlivňují jeho zájem, motivaci, zapojení se, výsledky atd. Skupina může člověka ovlivňovat pozitivně i negativně a vliv dalších lidí se ve stejném ohledu může odrazit na výkonu a výsledcích jednotlivce. Jak dokazuje Aschův experiment, může skupina u většiny jedinců

ovlivnit i jeho tvrzení, neboť někteří lidé nemají sílu skupině vzdorovat a vyčínat a proto jdou jednoznačně s davem. Sociální psychologii, která se mimo jiné zabývá i odlišnými sociálními skupinami, sociální realitou apod. lze v mém tématu propojit s pedagogickou psychologií, která zkoumá například klima či atmosféru školní třídy, což lze aplikovat i na vzdělávání dospělých. V kolektivu, kde je napjatá atmosféra a člověk se zde cítí nepříjemně se zřejmě jeho projevy a zapojení bude lišit od situace opačné. To stejné můžeme tvrdit u klimatu, neboť atmosféra je jevem krátkodobým, kdežto v případě klimatu se jedná o dlouhodobý stav, který se může negativně podílet na zapojení, aktivitě, nebo výsledcích učení jedince.

Závěr

Psychologie vzdělávání dospělých je široké téma, které by jistě bylo možné rozvíjet z různých úhlů pohledu v dalších závěrečných pracích. Já jsem toto téma zpracoval svým způsobem a snažil jsem se o komplexní náhled na problematiku vzdělávání dospělých v kontextu psychologie. Jedná se o problematiku, která se dostala do popředí zájmu i na politické úrovni v rámci jednotlivých států i na úrovni Evropské unie, neboť celoživotní vzdělávání se stává v kontextu prodlužování věku dožití a celosvětově se proměňující ekonomické situace důležitou součástí života každého člověka. Nikdo v rámci své profese nevystačí s vědomostmi nabitými v rámci školní docházky a profesního vzdělávání. Nejenom tato skutečnost pomohla v rozvoji samostatného oboru andragogiky.

Vzdělávání dospělých samozřejmě zahrnuje i vzdělávání v seniorském věku, které sice nebylo součástí mé práce, ale mohlo by být zajímavým námětem ke zpracování. V pozdějších fázích života se většinou lidé zapojují jen do vzdělávání neformálního, jako jsou například univerzity třetího věku, nebo vzdělávání informálního, které zahrnuje celou řadu vzdělávacích aktivit. V první fázi stáří, tedy v období raného stáří jsou ještě někteří lidé účastníky pracovního

procesu a proto se mohou stát i účastníky dalšího vzdělávání v rámci své profese, ale nepředpokládám, že se tato skupina navrací do formálního vzdělávání. Většinou se bude jednat o kurzy či školení na pracovišti.

Moje práce mi pomohla podhalit aspekty spjaté s psychologií vzdělávání dospělých. Vzhledem ke skutečnosti, že sám jsem účastníkem vzdělávání dospělých, studium této tematiky mi umožnilo proniknout hlouběji do vzdělávacího procesu dospělých a pozorovat například Mezirowovu teorii transformačního učení v praxi. Na druhé straně jsem i pedagogem a moje profese mi umožnila minimálně v některých aspektech srovnání vzdělávání dospělých a vzdělávání dětí. Zejména se jedná o oblasti motivace, stylů učení, nebo výukových metod. Moje práce mi umožnila zajímavý vhled do procesu vzdělávání a mohu říci, že zásadně prohloubila mé vědomosti v této oblasti.

Jsem přesvědčený, že vzdělávání dospělých má hluboký smysl a pozitivně ovlivňuje kvalitu života v každém věku. Vzdělávání pomáhá rozvíjet potenciál člověka, jeho schopnosti i vědomosti. V pozdějším věku pomáhá seniorům udržovat kognitivní schopnosti, zapojit se do skupinových aktivit nebo být součástí mezigeneračního učení, které probíhá oboustranně a je tedy přínosné pro obě zainteresované strany. Jednou je v roli učícího se dítě, podruhé dospělý.

Psychologie vzdělávání dospělých je široké téma, které se zabývá procesy vzdělávání dospělých v kontextu psychologie. Spojitost s psychologií vývojovou pro mne byla jednoznačná, neboť jednotlivé fáze dospělosti se od sebe odlišují a proces involuce se v období pozdní dospělosti může odrazit na procesu, kvalitě i výsledku vzdělávání. Další součástí mé práce je učební text na téma psychologie osobnosti, která je dle mého názoru v procesu vzdělávání velmi zásadní, neboť zkoumá vlohy, nadání, schopnosti, motivaci, inteligenci, ale i styly učení. Důležitou roli jistě hraje i genetika. Například dědíme temperament a zásadní vliv genetiky byl prokázán i v kontextu inteligence, neboť podíl dědičnosti je vysoký a pohybuje se v rozmezí 70 - 80 %. Nejen dědičnost, ale i prostředí, ve kterém člověk vyrůstal, formuje každého jedince, neboť v podobě rodičů měl člověk vzory, které si nese do všech oblastí svého života. Sociální psychologie, které v sobě zahrnuje fungování člověka ve skupině a tedy i v kolektivu jde v rámci vzdělávání ruku v ruce s psychologií pedagogickou, která se zabývá mimo jiné atmosférou a klimatem ve třídě a v některých ohledech jsou tato témata provázaná. Za důležitou součást své práce považuji teorie vzdělávání dospělých a jejich autory. Definování rozdílů ve vzdělávání dětí a vzdělávání dospělých pomohlo vymezit moji práci a směřovat ji do jiných oblastí než by vymezovalo vzdělávání dětí.

Tato práce je určena všem těm, kteří se chtějí dále vzdělávat, rozvíjet a posouvat, nejen v oblasti pedagogiky a psychologie. Přínosem bude snad pro zkušené i méně zkušené pedagogiky a zájemce z oboru psychologie.

Téma mojí závěrečné práce vyplynulo z mého zájmu o psychologii a pomohlo mi pochopit hlubší souvislosti vzdělávání dospělých. Jak jsem již zmínil výše, jsem si jistý, že toto téma by mohlo být dále rozvinuto a směřováno i do jiných oblastí vzdělávání dospělých. Například by bylo možné zaměřit se na konkrétní možnosti vzdělávání dospělých, jeho výsledky, poznatky a postřehy účastníků vzdělávání dospělých, přínos pro jejich profesní i soukromý život atd.

Zdroje:

BARTOŠ, Michal a Michaela BARTOŠOVÁ. *Smysluplné vztahy: klíč ke svobodě*. Havlíčkův Brod: New Organic Production, s. r. o., 2020. ISBN 978-80-270-8605-4.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Teorie transformativního učení Jacka Mezirowa*. Olomouc, 2010. Dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Překlad Jiří Šimek. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2015. 147 s. ISBN 978-80-262-0786-3.

HOLCZEROVÁ, Vladimíra a DVOŘÁČKOVÁ, Dagmar. *Volnočasové aktivity pro seniory*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 96 s., iv s. obr. příl. ISBN 978-80-247-4697-5.

JUREČKA, Pavel. *Komparace teorií učení se dospělých Malcolma Knowlese a Jacka Mezirowa*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

MASLOW, Abraham Harold. *Motivation and personality*. 2nd ed. New York: Harper and Row, 1970. 30, 369 s.

MEZIROW, Jack. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. First edition. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1991. ISBN 1-55542-339-6.

MEZIROW, Jack. *Transformative Learning: Theory to Practice*. In: Patricia CRANTON. *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. First edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997. ISBN 0-7879-9841-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Aktivizující metody v psychologické přípravě učitele*. Brno: [s. n.], 1992. 274 s., [12] s.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

SCHNEIDER, Johannes W. *O smyslu a důležitosti životních krizí: psycholog k problémům moderního života*. Vyd. 1. Hranice: Fabula, 2005. 217 s. ISBN 80-86600-27-0.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

TAVEL, Peter. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. 2., rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 151 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2327-2.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

TVAROH, František. *Všichni stárneme*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1983. 248 s. Rodinný kruh.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy obecné psychologie*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7372-283-8.

Internetové zdroje:

5dok [online]. 2022 [cit. 2022-11-22] Dostupné z www: <https://5dok.org/article/kolb%C5%AFv-cyklus-u%C4%8Den%C3%AD-pro%C5%BEitkov%C3%A1-pedagogika.q2n07wpj>

Forma slova [online]. 2022 [cit. 2022-11-22] Dostupné z www: <https://forma-slova.com/cs/articles/573-paulo-freire-biography-method-works-and-quotes>

IQ testy [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-10-20] Dostupné z www: <https://www.iq-testy.info/>

ILLERIS, Knud. *Illeris's three dimension model of learning* [online]. 2022 [cit. 2022-11-15] Dostupné z www: <https://hrdevelopmentinfo.com/illeris-three-dimensions-of-learning-model/>

IS MUNI [online]. Brno, 2010 [cit. 2023-02-06] Dostupné z www: <https://is.muni.cz/el/1451/podzim2010/bp1087/um/Temperament-Belov.pdf>

IQ test [online]. Praha, [cit. 2023-02-09] Dostupné z www <https://www.iq-test-zdarma.cz/>

KNOWLES, Malcolm S. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* [online]. 6th ed. Amsterdam: Elsevier, ©2005 [cit. 2022-11-08]. Dostupné z www: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=232125>.

MERRIAM, Sharan B. *Learning in adulthood: a comprehensive guide* [online]. Fourth edition. Hoboken, New Jersey: Jossey-Bass, 2020. Jossey-Bass higher and adult education series [cit. 2022-09-15]. ISBN 978-1-119-49051-7. Dostupné z www: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=6007459>.

MacMillan Dictionary [online]. Praha, 2014 [cit. 2022-9-19] Dostupné z www: <https://www.macmillandictionary.com/buzzword/entries/sandwich-generation.html>

Metodickýportál [online]. Praha, 2019 [cit. 2023-1-30] Dostupné z www: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/22162/aschov-studie-ne-konformity.html>

Metodická příručka motivace [online]. Praha, 2019 [cit. 2022-10-11] Dostupné z www: <https://metodicka-prirucka.webnode.cz/motivace/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-09-12]. Dostupné z www: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-09-12]. Dostupné z www: <http://archiv-nuv.npi.cz/projekty/eaal-evropska-agenda-pro-vzdelavani-dospelych-2020-2021.html>

NEHYBA, Jan. *Tři inspirace od Petera Jarvise* [online]. *Studia Paedagogica*, 2012 [cit. 2022-11-15]. Dostupné z www: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18773/14829>

Online IQ testy, [online]. [cit. 2023-01-10] Dostupné z www: <https://www.online-iq-testy.cz/hodnoty-iq/>

PETERSON, Deb: *5 zásad pro učitele dospělých* [online]. 2022 [cit. 2022-10-20] Dostupné z www: <https://cs.eferrit.com/5-zasady-pro-ucitele-dospelych/>

Psychoterapeutická databáze, [online]. 2022 [cit. 2022-10-20] Dostupné z www: <https://dbterapie.cz/encyklopedie/styly-uceni/>

Studentům pedagogiky, [online]. 2022 [cit. 2022-11-01] Dostupné z www: <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/ucebni-styly/>

Thpanorama, [online]. 2022 [it. 2022-1116] Dostupné z www: <https://cs.thpanorama.com/articles/cultura-general/teora-eclctica-fases-condiciones-y-resultados-del-aprendizaje.html>

Vyučování, [online]. 2022 [cit. 2022-11-01] Dostupné z www: <https://vyucovani.estranky.cz/clanky/zpusob-uceni/styly-uceni/styly-uceni-1---jednodussi.html>

Vzdělávání dospělých v ČR, [online]. 2009 [cit. 2022-11-23] Dostupné z www: [file:///C:/Users/Krist%C3%BDna/Downloads/Zprava_z_pruzkumu_o_vzdelavani_dospelych%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Krist%C3%BDna/Downloads/Zprava_z_pruzkumu_o_vzdelavani_dospelych%20(2).pdf)