

Teoretická studie

ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. 2015. Předpoklady úspěšného učení se v dospělosti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 5, č. 2, s. 8–22. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201505028>.

Príspevek redakce obdržela: 31. 3. 2015.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 18. 6. 2015.

PŘEDPOKLADY ÚSPĚŠNÉHO UČENÍ SE V DOSPĚLOSTI

Naděžda Špatenková, Lucie Smékalová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá předpoklady úspěšného učení se v dospělosti. Poukazuje na základní parametry úspěšného učení, na psychicky podmíněné znaky učení a na vztah docility vzhledem k věku. Poznatky vycházejí z pohledu na psychické a osobnostní změny v dospělosti, které jsou následně vztaženy na edukační kontext. Cílem tohoto příspěvku je reflektovat ty psychologické aspekty učení dospělých, které zásadním způsobem determinují úspěšné učení a vzdělávání v dospělosti.

Klíčová slova: docilita, úspěšné učení, psychický proces, psychické změny, osobnostní změny, dospělí

CONDITIONS OF SUCCESSFUL LEARNING IN ADULTHOOD

Abstract: This contribution deals with conditions of successful learning in adulthood. It describes basic parameters of successful learning, psychologically conditioned attributes of learning and relation between age and docility. The findings originate from the insight into psychological and personality changes in adulthood which are consequently applied in educational context. The aim of the contribution is to reflect such aspects of learning of adults which crucially determine successful learning and education in adulthood.

Key words: docility, successful learning, psychological process, psychological changes, personality changes, adults

Ačkoliv existuje řada publikací věnujících se psychologii učení a vzdělávání dětí a dospívajících (např. Kosíková, 2011; Duchovičová et al., 2013; Škoda, Doulík, 2011, apod.), problematika efektivního učení a vyučování v dospělosti je stále poněkud opomíjena. Světlou výjimkou byl v tomto ohledu např. Hartlův text (1999). Problematika psychologických aspektů učení a vzdělávání dospělých ale aktuálně není dostatečně reflektována ani v teoretických, ani v empirických psychologických či andragogických studiích. Jakékoliv vzdělávání je však bez psychologických poznatků nemyslitelné (srov. Nakonečný, 1997), tedy i vzdělávání dospělých. Beneš (2008) tvrdí, že právě psychologie byla od počátku vědou, která spoluvytvářela teorii vzdělávání dospělých. Šimek (1995) považuje psychologii za klíčovou opěrnou vědu andragogiky. Cílem tohoto teoretického příspěvku je proto poukázat na význam psychologických poznatků v andragogické edukační praxi a reflektovat ty psychologické aspekty učení a vzdělávání dospělých, které zásadním způsobem determinují úspěšné učení a vzdělávání v dospělosti. Rozhodně si neklademe za cíl prezentovat ucelené penzum poznatků z oblasti psychologie učení a vzdělávání dospělých či andragogické psychologie, to není ani možné. Rádi bychom však poukázali na význam psychologických poznatků pro akční pole vzdělávání dospělých, podnítili zájem o tuto oblast, připomněli některé stále inspirativní zdroje pro psychologii učení dospělých, otevřeli odbornou diskusi a inspirovali k případným badatelským záměrům v této oblasti.

1 Úspěšné učení v dospělosti

Nezbytným předpokladem každého učení a vzdělávání je způsobilost učit se, vzdělavatelnost (tzv. docilita). Ta je chápána jako míra ovlivnitelnosti dospělého člověka vzděláváním (Hladílek, 2009, s. 139; Petřková, 2006, s. 17). Dříve se schopnost dospělého učit se a vzdělávat zpochybovala. Dospělý člověk byl nazírán jako psychicky a fyzicky zralý, jeho vzdělání jako ukončené a nešlo ho, až na výjimky, dále měnit nebo rozšiřovat. Spranger ještě v roce 1953 v souladu s tzv. teorií adolescenčního maxima podává tento obraz dospělého: „Všechny životní fáze, které shrnujeme pod pojem mládí – to trvá asi do 20. roku – jeví vysoký stupeň plasticity nebo vzdělavatelnosti. Ve třetí dekádě však tato schopnost silně klesá“ (in Löwe, 1977, s. 91). Situace se od té doby přece jen změnila. Dnes už nikdo nezpochybová fakt, že i v průběhu dospělosti existuje potenciál pro učení. Způsobilost učit se s věkem rozhodně neklesá, pouze se modifikuje a strukturně mění s přihlédnutím k úrovni psychických funkcí, které se podílejí na vnímání, zpracování a pochopení učebních informací. Obvykle dochází s přibývajícím věkem k celkovému zpomalování psychických procesů, zhoršuje se pozornost i paměťové funkce.

Všechny tyto změny determinují učení v dospělosti a v procesu edukace dospělých by měly být respektovány. Ve vzdělávací praxi je totiž lze kompenzovat vhodně didakticky diferencovaným organizováním procesu výuky. Nicméně aby tomu tak mohlo být, musí být lektori ve vzdělávání dospělých s těmito psychologickými aspekty adekvátně obeznámeni a měli by je umět aplikovat do edukačního procesu tak, aby minimalizovali negativní dopad těchto aspektů a naopak aby maximalizovali jejich efekt.

Úspěšné učení a vzdělávání se v dospělosti je možné posuzovat z různých hledisek (srov. Machalová, 2004). Úspěch a neúspěch můžeme např. pojímat jako zážitkový stav, který má silný motivační a emocionální vliv na chování a jednání jedince. Úspěšnost a neúspěšnost je pak možné chápat jako vlastnost osobnosti, výsledek působení komplexu subjektivních a objektivních činitelů. Úspěšnost se utváří v procesu sumarizace a integrace psychických zážitků stavu úspěchu a neúspěchu (Machalová, 2004, s. 115). Hladílek (2009, s. 148) považuje za nutné předpoklady úspěšného učení se u dospělých:

- motivaci k učení;
- způsobilost k učení;
- umění se učit;
- schopnost rozeznat to, co je důležité se naučit, a stanovit si vlastní cíle;
- informovanost o průběhu svého učení a o dosaženém pokroku.

Petřková (2000) předpoklady úspěšného učení se u dospělých vymezuje jako souhrn schopností, motivace, vůle, umění učit se, racionálního využití volného času a vhodné životosprávy a připomíná, že předpoklady úspěšného učení v dospělosti je možné stručně zapsat do rovnice:

Úspěšné učení v dospělosti = aktivita + predispozice + dovednosti umět se učit + racionální využití volného času + životospráva

Úspěšné učení se v dospělosti vyjadřuje tedy aktivitu, která zahrnuje především otevřenost k učení jako takovému, zájem, motivaci a vůli. Dále reflektuje psychické predispozice, včetně intelektu. Nezbytné jsou rovněž dovednosti, jak se učit, čili umění učit se a celkově osvojení si adekvátního učebního stylu. Důležitými faktory jsou racionální využití volného času a životospráva, které zahrnují např. práci se stresem, zvládání zátěže, odpočinek, spánek apod. Úspěšnost učení se v dospělosti se ale odvíjí nejen od subjektivních, ale i objektivních sociálních činitelů, jako jsou např. společenské poměry, rodinná či aktuální osobní situace dotyčného člověka, charakter jeho pracovní činnosti apod.

Přestože výše zmíněná rovnice reflektuje klíčové aspekty úspěšného učení a vzdělávání dospělých doslova od A do Ž, neměli bychom zapomínat, že

zásadní intervenující proměnnou je taktéž lektor. Psychologické aspekty osobnosti lektora ale nebudou předmětem tohoto příspěvku, jsou popsány jinde (srov. Prusáková, 2014).

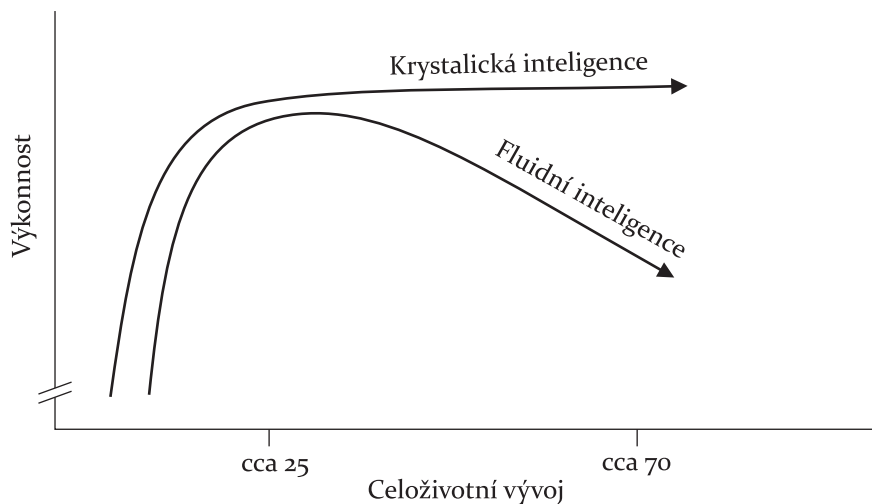
2 Psychické změny v dospělosti

Proces učení (se) dospělých determinují především změny v oblasti intelektu a paměti. Dříve převládal názor, že s postupujícím věkem dochází k poklesu intelektové výkonnosti. Z výsledků výzkumů citovaných Ruiselem (2000) ale vyplývá, že prakticky až do 60 let věku dochází jen k malému snížení výkonu. Některé schopnosti, zejména verbální a číselné, se dokonce v dospělosti zvyšují. Špatenková a Petřková (2013, s. 31) píše, že výkon v inteligenčních testech ovlivňuje celá řada fyziologických a psychologických faktorů a dospělí lidé, zejména testovaní v pozdní dospělosti, mohou mít potíže s percepcí instrukce, což následně ovlivňuje řešení úloh. Určitou roli podle zmiňovaných autorek hraje také rychlost reakcí a celková hbitost probandů (testovaných osob). Vyšší výkony v inteligenčních testech souvisejí také s vyšší stabilitou, menší úzkostností, flexibilním osobním stylem a s větší intelektuální stimulací.

Dynamika intelektových funkcí v dospělosti je však mnohem složitější. Pokles intelektové výkonnosti s věkem není rovnoměrný; některé schopnosti se snižují rychleji, jiné pomaleji, a některé dokonce nevykazují téměř žádný pokles ani u 70letých jedinců. Vysvětlení nabízí rozlišení dvou typů inteligence – fluidní a krystalické (obrázek 1). Fluidní inteligence je geneticky podmíněná kapacita mozku zpracovávat a organizovat informace tak, aby člověk mohl adekvátně reagovat i na zcela nové situace, rychle se učit. Je to schopnost řešit problémy, které se nedají uchopit na základě dosaženého vzdělání, zkušenosti nebo dané kultury¹. Tato složka inteligence klesá již po 30. roce věku. Není bezprostředně závislá na vzdělání a vrcholí v mladém věku. Naopak inteligence krystalická je výsledkem formálního vzdělávání, je založená na získávání zkušeností a dovedností potřebných k řešení běžných životních situací. Je to suma vědomostí, kterou člověk během svého života získal (odborné znalosti, odborná terminologie apod.)². Její úroveň

¹ Testy fluidní inteligence neověřují získané znalosti, jde o schopnost člověka řešit nové úkoly. Obvykle je také zadán nějaký časový limit, takže testovaná osoba musí být nejen přesná, ale i rychlá. A právě časový stres je pro dospělé, zejména pak pro starší dospělé, velmi zatěžující a může celkově handicapovat jejich výkon (Stuart-Hamilton, 1999, s. 50).

² Krystalická inteligence se obvykle měří jednoduchými přímými otázkami nebo se požaduje navrhnout řešení nějakého praktického problému. Na tyto otázky je možné správně odpovědět jenom v tom případě, disponuje-li jedinec danými informacemi (Stuart-Hamilton, 1999, s. 49–50).



Zdroj: Petřková (2006, s. 18)

Obrázek 1. Dynamika fluidní a krystalické inteligence v průběhu dospělosti

nemusi klesat ani ve vyšším věku a do určité míry kompenzuje nevyhnutelný pokles inteligence fluidní (Holmerová, Jurašková, Zikmundová, 2007; Holmerová et al., 2014; Sternberg, 2002). Krystalická inteligence je poměrně stabilní a v některých případech se v průběhu života i zvyšuje (Petřková, 2006). Například Sternberg (2002, s. 497) uvádí, že pokles fluidní inteligence lze vyrovnat dobře procvičovány a pragmatickými aspekty mentálních funkcí, úpadek zpracování informací sanuje rezervní kapacita paměti při dostatečné motivaci, ztrátu rychlosti zpracování informací je možné kompenzovat pečlivostí a důsledností, a zejména odbornými způsoby zpracování informací. Vždy tedy existuje určitá plasticita, tj. modifikovatelnost schopností, která umožňuje zlepšit kognitivní výkonnost.

V období dospělosti se uplatňují i jiné složky inteligence, než je obecná schopnost abstraktně myslet (tzv. akademická inteligence). Rozvíjí se zejména praktická inteligence, kterou Ruisel (2000, s. 42) vymezuje jako schopnost řešit problémy každodenního života, pro které nejsou k dispozici jednoznačná řešení. Praktická inteligence zahrnuje také řadu sociálních kompetencí, proto jí disponují především lidé sociálně zdatní, s dobrou emoční inteligencí.

S inteligencí bývá spojována **tvůrčivost** (kreativita), kterou chápeme jako schopnost inovovat, vynalézat, uspořádat jevy (věci) tak, jak dosud nebyly

uspořádány, aby se jejich hodnota nebo krása zvětšila. Dřívější výzkumy naznačovaly pokles tvořivosti v určitém věku. Např. podle Lehmana (in Dacey, Lennon, Fiore, 2000) stoupá tvořivost do 39 let a po tomto věku tvůrčí projevy slábnou. Je ovšem rozdíl mezi tvořivostí technickou a vědeckou a tvořivostí uměleckou. Tvořivost vědců v humanitních oborech, spisovatelů a jiných umělců dosahuje vrcholu ve vyšším věku. Novější výzkumy svědčí pro to, že tvořivost může, ale nemusí být ovlivňována věkem, že není omezena na určité období života a léta profesní činnosti. Pokles evidovaných tvořivých produktů u dospělých bývá často způsoben tím, že se, jak píše Stuart-Hamilton (1999, s. 83), „tvořiví lidé stávají obětí vlastního úspěchu“. Těžiště jejich činnosti se tak přesunuje do jiných oblastí (např. organizační, pedagogické či reprezentační). Suchá (in Holmerová et al., 2014, s. 90) ale upozorňuje na to, že úbytek kreativity, stejně jako fantazie, asociálního myšlení, zrakově-prostorových schopností apod. souvisí se zhoršenou funkcí pravé mozkové hemisféry ve vyšším věku. Dochází však skutečně s postupujícím věkem ke zhoršování funkce pravé hemisféry, nebo je prostě jen tato hemisféra ve vyšším věku zanedbávána a nerozvíjena? S přibývajícím věkem také pomalu, ale plynule vzrůstá *kognitivní rigidita*, která se projevuje nechtív k novým postupům, což může snižovat docilitu zejména starších dospělých. Obecně totiž připravenost k učení zahrnuje také „otevřenost“ k učení a vzdělávání. Dospělí, zejména starší dospělí, jsou v tomto ohledu spíše „uzavření“, setrvávají u svých zafixovaných stereotypů a nejsou ochotni akceptovat případné změny.

Dalším psychickým procesem úzce souvisejícím s učením je **vnímání**, které je základním poznávacím procesem přijímání, výběru a zpracování informací pomocí smyslových orgánů. V každém věku je ovlivňováno dosavadní zkušeností, právě probíhající činností i zaměřeností člověka. Je samozřejmé, že závisí i na změnách ve smyslových orgánech. Ve srovnání s mladými jedinci je vnímání starších dospělých přesnější, když se mohou opírat o své zkušenosti (Stuart-Hamilton, 1999).

Podle Hartla (1999) je úspěšnost učení determinována také **pozorností**. Pokud jde o pozornost dospělých, zmenšuje se zejména rozsah pozornosti (tj. množství podnětů, na které je současně pozornost zaměřena) a schopnost přenášet pozornost z jednoho objektu (nebo činnosti) na druhý. Snižuje se schopnost delšího soustředění a vnímání. Některé vlastnosti pozornosti se s věkem mění méně, jiné více. Tak např. *stálost pozornosti*, tj. trvalost soustředění na prováděnou činnost, nepodléhá v průběhu let velkým změnám. Naproti tomu *rozsah pozornosti*, tj. množství podnětů, na které můžeme současně zaměřit pozornost, se s přibývajícím věkem zmenšuje. Podobně je tomu např. i při *přenášení pozornosti* z jednoho objektu (nebo činnosti) na

druhý nebo při *rozdělování pozornosti* (současné sledování dvou nebo více objektů a činností) (Plháková, 2004, s. 77).

Učení je předurčeno také kvalitami **paměti**, především *kapacitou schopností učení* (tj. množství učebních informací, které je člověk schopen přijmout a zpracovat, zapamatovat si, aby je mohl dále využívat), *snadností učení* (tj. vnímavost a rychlost, s jakou člověk učební informace zpracovává, jak jim rozumí) a *trvanlivostí naučeného* (tj. schopnost vybavit si osvojené poznatky). Petřková (2006, s. 18) poukazuje na to, že vývoj paměti dospělého člověka je spojen nejen s věkem, ale i se způsobem životní činnosti a s nároky kladenými na daného jedince. Podstatným faktorem, který má vliv na rozvoj paměti dospělého, je její specializace, k níž dochází v průběhu pracovní činnosti. U těch druhů paměti, které jedinec nepoužívá, je zaznamenán pokles. Upozorňuje na to, že způsobilost se učit se s věkem neztrácí, ale modifikuje a strukturně mění. Ve většině případů se paměť mění z mechanické na logickou. Dospělí lidé si proto obtížněji osvojují učivo, které postrádá logické uspořádání a logickou strukturu. Již Livečka (1979, s. 129) zdůrazňoval, že má-li učivo logickou strukturu, je výkon učících se, a to i starších dospělých, srovnatelný s výkonem mladších účastníků vzdělávacího procesu. Ke zhoršování paměti dochází významněji až ve vysokém věku (od 70 do 90 let). Nejlépe se uchovává obsahová složka logicko-smyslové paměti. Symbolicko-smyslová paměť slábne více než obsahová složka paměti, avšak i tak si zachovává lepší stopu než mechanické zapamatování. Paměťové funkce a výkon ovlivňují zejména genetické předpoklady, aktuální zdravotní stav, ale i zkušenosti a postoj k edukační činnosti (srov. Holmerová et al., 2014).

Aktivní duševní činností lze ovšem paměť trénovat, udržovat a rozvíjet. Z psychologického hlediska se jedná o *teorii nepoužívání*, podle níž lze zhoršování určitých schopností s postupujícím věkem přičíst spíše jejich zanedbávání, které nakonec vede k úbytku nebo ztrátě funkce (Stuart-Hamilton, 1999, s. 62). Příliš snadno a často je zapomínání asociováno s nevyhnutelnými involučními procesy. V kontextu edukace dospělých bychom však měli uvažovat o tom, zda se nejedná spíše o učební deficit, který pramení z přerušení nebo ukončení edukační aktivity. V souladu s Holmerovou et al. (2014, s. 89) můžeme shrnout faktory, které zlepšují a/nebo zhoršují zapamatování u dospělých osob. K faktorům, které zlepšují zapamatování, náleží:

- dostatečná koncentrace pozornosti;
- zájem, motivace, pozitivní emoce;
- opakování;
- odpočinek, relaxace, dostatečná doba spánku;

- výrazné smyslové vjemy doprovázející informaci;
- propojení s nějakou osobní asociací;
- kvalitní strava, dostatek minerálů a vitaminů;
- vyvětraná místnost, pohybová aktivita (prokrvení mozku).

Faktory, které zhoršují zapamatování, souvisí zejména s fyzickým, psychickým a emočním stavem:

- stres;
- nedostatek zájmu a motivace, apatie;
- momentální špatný zdravotní (psychický či fyzický) stav;
- únava, přetížení, nedostatek spánku;
- rušivé vlivy, nedostatek klidu;
- emoční poruchy (deprese apod.);
- subjektivně nevyhovující denní doba (vliv biorytmů) apod.

3 Osobnostní změny v dospělosti

V průběhu dospělosti může také docházet k určitým osobnostním změnám (Langmeier, Krejčířová, 2006), ovšem názory na změny osobnosti nejsou jednotné. Špatenková a Petřková (2013, s. 33–34) tvrdí, že na rozdíl od změn v oblasti fyziologických a kognitivních funkcí a v oblasti duševní výkonnosti je velmi obtížné hovořit o nějakých absolutních změnách osobnosti v dospělém věku. Závěry výzkumů osobnosti dospělých nejsou jednoznačné a jejich zobecnění je velmi obtížné. Vývoj osobnosti je velkou měrou formován situačním a životním kontextem a mezi jedinci stejné věkové skupiny existují značné interindividuální rozdíly. Např. Erikson a Eriksonová (1999, s. 107) předpokládají, že osobnost se vyvíjí v průběhu celého života. Nicméně výsledky výzkumů prokazují **konstantnost základního emočního ladění**³ a **temperamentu**. Projevy základních temperamentových

³ V průběhu mladé dospělosti dochází ke stabilizaci emočního prožívání, zvýšená emoční labilita, tolik typická pro adolescenci, postupně klesá. Mladí dospělí jsou zpravidla optimističtí, ale i mezi nimi najdeme poměrně vysoké procento lidí se sklonem k anhedonii, nebo dokonce k depresím. Také období střední dospělosti je spíše fází relativní stability emočního prožívání i převažujícího citového ladění. Celkové ladění dospělých je vyrovnanější, přestože i jejich citové prožitky mohou být dosti silné. Určité emoční rozlady se pojí především s nároky vývojových úkolů, v mladé dospělosti to může být např. osamostatňování, hledání partnera či zaměstnání, ve střední dospělosti mohou být kolize emočního prožívání spojeny s bilancováním a uvědoměním si omezenosti vlastního života apod. Zralosti emočního prožívání je dosaženo v období střední dospělosti a v období pozdní dospělosti dosahuje svého vrcholu. Dospělí se dobře emočně kontrolují, umí své emoce ovládat a případné negativní výkyvy eliminovat,

dispozic (např. sklon k úzkostnosti, k depresivnímu ladění, k hostilitě apod.) zůstávají přibližně stejné po celý dospělý věk. McCrae a Costa (1990, s. 9) píše, že jedinec dosáhne konfigurace osobnostních rysů, které ho charakterizují v dalších letech, v období mezi 20. až 30. rokem života. Konstatují také, že osobnostní změny po 30. roce jsou spíše výjimkou než pravidlem. Tuto skutečnost potvrzují i longitudinální studie, které současně ukazují na stabilitu osobnostních rysů v dospělosti⁴.

Také **sebepojetí**, jehož součástí jsou sebeobraz, sebehodnocení a sebe důvěra, je v průběhu života dospělého relativně konstantní. Pokud dochází ke změnám v této oblasti, jsou závislé nejen na věku, ale i na temperamentových dispozicích a životních situacích, kterými dospělý prochází. Podle výzkumů McCrae a Costy (1990) je zhoršené sebehodnocení ovlivněno zejména neuroticismem a depresivním laděním osobnosti dospělého, zatímco zvýšená sebe důvěra má vztah spíše k extraverci. Ani odpověď na otázku, zda a jak se mění v průběhu dospělosti hodnoty, postoje a názory lidí, není jednoduchá. Výzkumy ukazují, že mladí dospělí jsou ochotni více přijímat nové názory, případně měnit postoje, než lidé starší.

V souvislosti s vývojem osobnosti hovoří psychologové častěji o **jejím rozvoji, růstu či zrání**. „Bez určitosti, celosti a zrání se žádná osobnost neprojeví,“ říká Jung (1994, s. 57). K tomu, aby se člověk stal osobností, je podle Junga zapotřebí celý lidský život se všemi jeho biologickými, sociálními i duchovními aspekty. Za zvláště příznivé období pro zrání osobnosti považuje střední věk, kdy se člověk v důsledku přirozené introvertizace obrací od biologických a společenských zájmů a aktivit k zájmu o vnitřní **duchovní život**. V souvislosti s růstem člověka v oblasti duchovní se často setkáváme s pojmy *transcendence* (tj. překračování, přesahování) a *transcendentní cíle*. Křivohlavý (2006, s. 159) je s odvoláním na Emmonse charakterizuje jako „snahy, které jsou zaměřeny nad vlastní osobu nebo mimo vlastní osobu a naznačují touhu dané osoby začlenit se do širšího a komplexnějšího celku, nebo ty snahy, které vyjadřují udržení nebo prohloubení vztahu s mocí vyšší, nežli je moc individua, případně ty snahy, které naznačují touhu dané osoby po sebepřesahu“.

přinejmenším na úrovni chování. Změnu emočního prožívání lze u starších lidí přisuzovat i biologické determinaci, např. hormonálním změnám. Základní emoční ladění se ke konci pozdní dospělosti může zhoršit, a to především pod vlivem kumulace životních změn a ztrát typických pro toto období (Vágnerová, 2007; Špatenková, Petřková, 2013).

⁴ Z osobnostních rysů byly v poslední době nejčastěji zkoumány faktory „velké pětky“, která zahrnuje následující charakteristiky osobnosti: extroverze, neuroticismus, emocionální stabilita, svědomitost a otevřenost vůči zkušenosti. Ani v těchto osobnostních rysech nedochází v průběhu dospělosti k výrazným změnám.

Růst osobnosti, její sebeaktualizace i utváření smyslu života jsou důležitou složkou **životní pohody člověka** (angl. *well-being*). Podle Ryffové (in Hrdlička, Kuric, Blatný, 2006) tvoří další složky životní pohody reálné sebepojetí, pozitivní sebehodnocení, pozitivní vztahy s druhými, schopnost efektivně organizovat vlastní život i vnější svět (pocit kontroly nad prostředím) a samostatnost – autonomie. Celková úroveň osobní pohody se během života nemění, mění se však její zdroje⁵.

4 Psychologické aspekty a edukační kontext

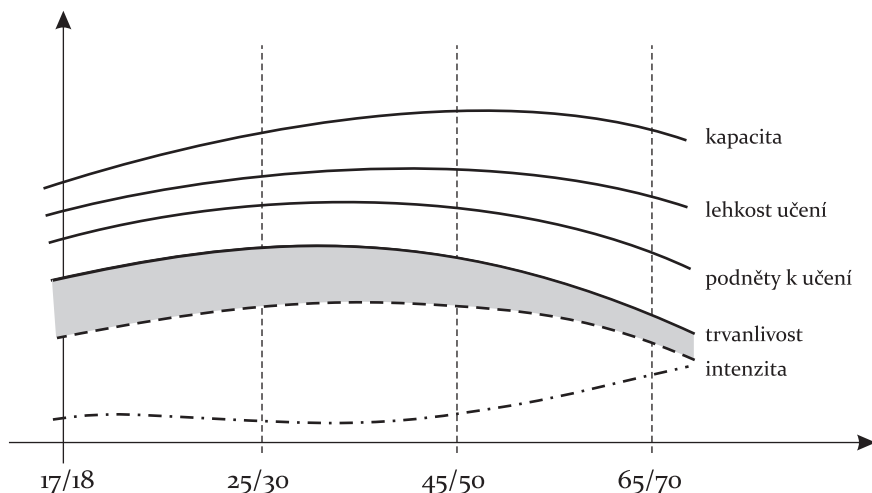
Popsat všechny psychické a osobnostní změny, které mohou ovlivňovat proces učení se v dospělosti, není v rámci tohoto textu možné. Proto psychologické aspekty úspěšného učení a vzdělávání se s odkazem na Livečku (1979, s. 115–117) vztáhneme především na následující znaky (jejich závislost na věku zobrazuje obrázek 2):

- kapacita učení,
- lehkost učení,
- trvanlivost výsledků učení,
- učební intenzita,
- podněty k učení.

Livečkův (1979) odkaz je v andragogických a gerontagogických textech stále živý a neopomenutelný. Opakovaně je například citován v dílech Mužíka (2005), Špatenkové (2013), stejně jako Petřkové (2000, 2006) či Šeráka (2009) a dalších.

Kapacita učení se vztahuje ke kapacitě učebních schopností a vyjadřuje, kolik je toho jedinec schopen svým učením pojmout a zpracovat. Lidská schopnost „deponování“ do paměti je obrovská a realizované výzkumy opakovaně poukazují na to, že kapacita učení je přinejmenším pětkrát až desetkrát větší, než je obvykle používána, a s postupujícím věkem se relativně nezmenšuje (Sternberg, 2002). Negativně mohou v tomto ohledu na ni působit především involuční procesy, zejména patologické, např. nemoc. Teprve až v pozdním stařeckém věku lze pozorovat snižování kvality tohoto znaku, ale i zde platí, že „co je trénováno, nezakrní“, a efektivita kurzů trénování paměti jsou toho důkazem. Nicméně i „tradiční“ vzdělávací programy mohou sehrávat značnou roli v udržování (ne-li dokonce zlepšování) kapacity učebních schopností.

⁵ Problematika životní pohody je jedním z témat, kterými se zabývá pozitivní psychologie; u nás se této problematice věnuje Křivohlavý (2004). Ve své publikaci uvádí dotazník autorů Snydera a Lopeze, z něhož je možné získat konkrétnější obraz o dimenzích životní pohody.



Zdroj: Livečka (1979, s. 117)

Obrázek 2. Psychicky podmíněné znaky učení

Lehkost učení označuje rychlost, s jakou si jedinec učivo osvojí. S postupujícím věkem se doba potřebná k učení prodlužuje. Lidé po 50. roce svého života potřebují k osvojení učební látky asi o 20 % víc času než lidé zotiletí (Livečka, 1979). Tento problém lze však v praxi řešit vhodně didakticky diferencovaným organizováním procesu výuky.

Trvanlivostí výsledků učení je míněna schopnost „vzpomenout si“, ale také hloubka, resp. povrchnost poznatků získaných učním. Často se uvádí jako schopnost „rozpomenout se“. Zjevný pokles trvanlivosti výsledků učení se objevuje již v počátku pozdní dospělosti, kde dochází k silnějšímu působení selekce, co si chce účastník vzdělávání pamatovat. Rubiňštejn (1967 in Livečka, 1979, s. 118) v této souvislosti hovoří o profesionální paměti. Důležitým aspektem je, že s postupujícím věkem dochází k profilování schopnosti vybavování. To, co se zdá být významné nebo co nějak souvisí se zájmy účastníků, jejich potřebami nebo zájmy, si osvojí zpravidla snadno a rychle a dovedou to také dobře reprodukovat. Tyto poznatky pak zůstávají dlouhodobě v paměti.

Učební intenzitu jako další faktor, který ovlivňuje učení, lze chápat také jako ochotu k učení, resp. ke vzdělávání. Jde v podstatě o přesvědčení o významu a hodnotě vzdělávání. Zde je patrný zřetelný vzestup počátkem středního věku dospělosti, s postupujícím věkem však klesá.

Podněty k učení a vzdělávání se dospělých jsou velmi úzce spojeny s jejich vytrvalostí a stabilitou v celém edukačním procesu. Jde o zainteresovanost starších dospělých na procesu edukace a jeho výsledcích. Pokles tohoto faktoru začíná počátkem středního věku (Livečka, 1979, s. 117), což poukazuje na to, že s postupujícím věkem musí být účastníci vzdělávání více a jasněji motivováni, chce-li je organizátor a realizátor edukačních aktivit ke studiu získat a v učebním procesu udržet. S učebními podněty konvenuje i psychodidaktická kompetence lektora, kdy by lektor měl například odlehčit svůj výklad vkládáním příběhů ze života svého nebo nějakých zajímavých osobností, užívat vtipné glosy apod. (Smékal, 2010, s. 156).

Psychologické aspekty vzdělávání dospělých by měla reflektovat andragogika, zejména androdidaktika.

Závěr

Dospělí účastníci vzdělávacího procesu představují značně heterogenní skupinu. Tato skutečnost je ještě komplikována individuálními zvláštnostmi každého jedince, které se odrážejí jak ve vzdělávání, tak v učení. K nejdůležitějším faktorům ve vzdělávání a učení patří docilita neboli způsobilost učit se (vzdělavatelnost). Pro docilitu platí, že s věkem neklesá, ale modifikuje se, strukturně se mění s přihlédnutím k úrovni poznávacích funkcí, které se podílejí na vnímání, zpracování a pochopení učebních informací.

Docilitu tedy ovlivňují psychické a osobnostní změny jedince. Psychické změny se dotýkají intelektu, tvořivosti, vnímání, pozornosti, a zejména paměti. Osobnostní změny, které mohou mít na docilitu významný vliv, se pojí se sebepojetím, sebehodnocením, sebedůvěrou a hodnotami člověka. Petřková (2006) připomíná, že charakteru vzdělávací situace v dospělosti odpovídá spíše pojem připravenost k učení a vzdělávání. Připravenost k učení je determinována vývojem a kvalitou dosavadního učení: zahrnuje vrozené dispozice a schopnosti včetně schopností intelektových, vědomosti, dovednosti a návyky rozvinuté učení, životní a profesní zkušenosti i určitou úroveň umění učit se. Tento pojem zahrnuje však i osobnostní faktory: temperament, sebepojetí, motivaci a charakterové a volní kvality (např. vytrvalost, houževnatost, sebekázeň, autoregulaci apod.).

Pro edukační kontext jsou nepostradatelné informace o psychicky podmíněných znacích učení, jež nabývají s věkem různé intenzity. Lektoři vzdělávající dospělé musí brát ohled na kapacitu učení, lehkost učení, trvanlivost výsledků učení se u dospělých, jejich učební intenzitu a celkově na podněty, které dospělé vedou k učení. Jedině tak se mohou psychické aspekty vzdělá-

vání a učení podílet na úspěšnosti učení se dospělých jedinců v edukačním procesu.

Literatura

- BENEŠ, M. 2008. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- DACEY, J. S., LENNON, K. H., FIORE, L. B. 2000. *Kreativita*. Praha: Grada Publishing. 250 s. ISBN 80-7169-903-9.
- DUCHOVIČOVÁ, J., ET AL. 2013. *Psychodidaktické pojetí kurikulárního a mediačního kontextu edukace*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. 290 s. ISBN 978-80-7414-658-9.
- ERIKSON, E. H., ERIKSON, J. M. 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny. 128 s. ISBN 80-7106-291-X.
- HARTL, P. 1999. *Kompéndium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum. 231 s. ISBN 80-7184-841-7.
- HLADÍLEK, M. 2009. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4.
- HOLMEROVÁ, I., ET AL. 2014. *Průvodce vyšším věkem: manuál pro seniory a jejich pečovatele*. Praha: Mladá fronta. 208 s. ISBN 978-80-204-3119-6.
- HOLMEROVÁ, I., JURAŠKOVÁ, B., ZIKMUNDOVÁ, K. 2007. *Vybrané kapitoly z gerontologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: EV public relations. 143 s. ISBN 978-80-254-0179-8.
- HRDLIČKA, M., KURIC, J., BLATNÝ, M. 2006. *Krize středního věku*. Praha: Portál. 168 s. ISBN 80-7367-168-9.
- JUNG, C. G. 1994. *Duše moderního člověka*. Brno: Atlantis. 378 s. ISBN 80-7108-087-X.
- KOSÍKOVÁ, V. 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2004. *Pozitivní psychologie: radost, naděje, odpuštění, smířování, překonávání negativních emocí*. Praha: Portál. 195 s. ISBN 80-7178-835-X.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2006. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada Publishing. 204 s. ISBN 80-247-1370-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LIVEČKA, E. 1979. *Úvod do gerontopedagogiky: jen pro uživatele v odvětví školství*. Praha: Ústav školských informací při ministerstvu školství ČSR. 233 s.
- LÖWE, H. 1977. *Úvod do psychologie učení dospělých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 324 s.
- MACHALOVÁ, M. 2004. *Psychologógia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: RádioPrint. 124 s. ISBN 80-969339-6-5.

- MCCRAE, R. R., COSTA, P. T. 1990. *Personality in Adulthood*. New York: Guilford Press. 198 p. ISBN 0-898-62528-9.
- MUŽÍK, J. 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- NAKONEČNÝ, M. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia. 438 s. ISBN 80-200-0625-7.
- PETŘKOVÁ, A. 2000. *Psychologické základy vzdělávání dospělých: texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání, řada Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 54 s. ISBN 80-85783-63-0.
- PETŘKOVÁ, A. 2006. *Psychologie učení a vzdělávání dospělých*. Olomouc: Hanex. 80 s. ISBN 80-85783-63-0.
- PLHÁKOVÁ, A. 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2014. *Osobnost lektora vo vzdelávání dospělých*. Banská Bystrica: Belianum. 520 s. ISBN 978-80-557-0801-0.
- RUISEL, I. 2000. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál. 182 s. ISBN 80-7178-425-7.
- SMÉKAL, V. 2010. Psychodidaktika věku seniorů. In ADAMEC, P., HAŠKOVÁ, B. (Eds.). *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 151-160. ISBN 978-80-210-5158-4.
- STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. 632 s. ISBN 80-7178-376-5.
- STUART-HAMILTON, I. 1999. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál. 319 s. ISBN 80-7178-274-2.
- ŠERÁK, M. 2009. *Zájemové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠIMEK, D. 1995. Andragogika na pokraji vědy. *S-Obzor*, roč. 4, č. 2-3, s. 97-99. ISSN 1210-6089.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- ŠPATENKOVÁ, N. 2013. *Gerontagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 83 s. ISBN 978-80-244-3653-1.
- ŠPATENKOVÁ, N., PETŘKOVÁ, A. 2013. *Psychologie dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 94 s. ISBN 978-80-244-3662-3.
- VÁGNEROVÁ, M. 2007. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

Autorky

PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Křížkovského 511/8, 771 80 Olomouc, e-mail: nadezda.spatenkova@upol.cz

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D., Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, V Lázních 3, 159 00 Praha 5, e-mail: smekalova1@ivp.czu.cz