

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ**

magisterské kombinované studium
2003–2009

Ivan Bochinský

PSYCHOLOGICKÉ PROBLÉMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH
PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF ADULT EDUCATION

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2009

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šnýdrová, CSc.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracoval zcela samostatně a uvádím v ní všechny prameny, které jsem použil.

Datum:

Podpis:

PODĚKOVÁNÍ

Rád bych na tomto místě poděkoval vedoucí diplomové práce PhDr. Ivaně Šnýdrové, CSc. za metodickou pomoc a praktické rady při zpracování této práce.

ANOTACE

Vytyčeným cílem diplomové práce je definování a shrnutí psychologických obtíží, se kterými se setkává dospělý při učení. Dále posouzení toho, jak se projevuje věk a involuční změny organismu na vnímání podnětů při získávání nových poznatků a dovedností.

V dnešní době, kdy se celoživotní vzdělávání stalo nezbytnou podmínkou pro kvalitní vykonávání profese, ale i zlepšení hodnoty osobního života je potřebné znát proces učení člověka, jednotlivé druhy učení, fyziologii nejdůležitějších smyslů a uchovávání informací v paměti.

V práci jsou uvedeny procesy, které znesnadňují učení s navrženými možnostmi jejich částečné kompenzace či úplným odstraněním. Jsou však i uvedeny procesy napomáhající a usnadňující vzdělávání.

Při hodnocení podmínek při učení je v práci vyzdvihnuto pozitivní působení motivace a správně zvoleného cíle, který má být vzděláváním dosažen. Cíl tak musí být objektivně stanoven učícím se dospělým i osobou, která vyučuje. Z tohoto důvodu je důležitý i přístup vyučujícího k vzdělávací činnosti a jeho osobnostní kvality.

Pro vypracování diplomové práce byla využita metoda studia odborné literatury z oblastí vývojové psychologie, psychologie osobnosti, pedagogické psychologie a andragogiky.

Klíčová slova: aktivace, celoživotní vzdělávání, diskriminace, dospělý, druhy učení, etapa života, fyziologické změny, interference, lektor, motivace, mozek, oko, osobnost, paměť, podnět, potřeby, pozornost, reakce, sluch, sociální učení, transfer, typologie, učební cíle, učení, úkol, úzkost, vnímání, vývoj, vývojový úkol, vzdělávání.

SUMMARY

Defining and summarizing psychological difficulties adult is dealing with during the process of learning is the goal of this thesis as well as appreciation of such factors as age and involuntal changes of organism on perception of stimulation while obtaining new information and skills.

It is important to know the process of learning itself, individual sorts of learning, physiology of the most important senses and retention of information in one's memory especially nowadays when the lifelong learning is a necessity for proper execution of one's profession.

In the thesis you can read more about the operations which complicate one's learning but also about partial possibilities of its compensation or total elimination. The thesis describes helpful processes of learning and processes facilitating learning.

Positive motivation and one's properly chosen objective is highly accented while describing evaluation of conditions for learning. The objective must be objectively set up by the student but by the teacher, too. In that accordance the attitude of a teacher and his (her) personality is very significant.

The thesis was made by methodology of reasearch in scholarly literature mostly from such disциplines as evolutionary psychology, psychology of personality, pedagogical psychology and theory of education of adults.

Keywords: activation, adult, anxiety, attention, brain, development, development task, discrimination, education, eye, hearing, incentive, trainer, interference, learning, learning objectives, Lifelong Learning, memory, motivation, needs, perception, personality, physiological changes, reaction, social learning, stage of life, task, transfer, types of learning, typology

OBSAH

0	ÚVOD	8
1	CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	11
2	VÝVOJOVÉ ETAPY OSOBNOSTI	14
3	PSYCHICKÝ VÝVOJ DOSPĚLÝCH	18
3.1	Zralost	19
3.2	Vývoj	21
3.3	Vývoj dospělých	21
3.3.1	Jednodimenzní modely	25
3.3.2	Vícemimenzní modely	26
4	OSOBNOSTNÍ VÝVOJ DOSPĚLÉHO	29
4.1	Zvláštnosti vývoje osobnosti dospělého	29
4.2	Vzdělávací programy odpovídající životnímu cyklu	32
5	DRUHY UČENÍ	33
5.1	Definice učení	33
5.2	Jednoduché druhy učení	35
5.2.1	Jednoduché podmiňování	35
5.2.2	Vyhasínání	36
5.2.3	Přivýkání	36
5.2.4	Vtiskování	36
5.2.5	Latentní učení	37
5.3	Složitější druhy učení	37
5.3.1	Operantní podmiňování	37
5.3.2	Imitační učení	38
5.3.3	Diskriminační učení	38
5.3.4	Explorační učení	38
5.3.5	Skupinové učení	39
6	DRUHY UČENÍ SPECIFICKÉ PRO ČLOVĚKA	40
6.1	Verbální učení	40
6.2	Pojmové učení	43
6.3	Řešení problémů	44
7	SOCIÁLNÍ UČENÍ	46
8	UČENÍ DOSPĚLÉHO A JEHO FYZIOLOGIE	50
8.1	Mozek a nervová soustava	52
8.2	Zrak	53
8.2.1	Okno	54
8.2.2	Zraková ostrost	55
8.3	Sluch	57
8.3.1	Ucho	57
8.3.2	Sluchová ostrost	58
8.3.3	Sluchová diskriminace	60
8.3.4	Emoce a sluch	61
8.4	Fyziologie učení	62
8.5	Slovní vyjadřování	64
8.6	Výkonnost dospělých	65
8.7	Učení a věk	66
9	VNITŘNÍ PODMÍNKY UČENÍ DOSPĚLÉHO	68
9.1	Aktivace a motivace	68
9.2	Aktivace a úzkost	70

9.3	Motivace.....	70
9.3.1	Vnitřní a vnější motivace	70
9.3.2	Motivace podle zisku	71
9.3.2.1	Bezprostřední zisky.....	71
9.3.2.2	Krátkodobé zisky.....	72
9.3.2.3	Dlouhodobé zisky.....	72
9.4	Paměť	73
9.4.1	Vývoj paměti dospělého a druhy paměti	73
9.4.2	Zapamatování	76
9.4.2	Zobecňování	77
9.4.3	Smysluplnost a soustředěnost	77
9.5	Průběh učení.....	79
9.5.1	Podnět.....	79
9.5.2	Pozornost.....	80
9.5.3	Vnímání.....	80
9.5.4	Osvojování	81
10	VNĚJŠÍ PODMÍNKY UČENÍ DOSPĚLÉHO	82
10.1	Učební plán a cíle vyučování	83
10.2	Emocionální vlivy	84
10.3	Úroveň vyučování	84
10.3.1	Úplnost učiva.....	85
10.3.2	Návaznost učiva.....	85
10.3.3	Přiměřené množství informací.....	85
11	PSYCHOLOGICKÉ PROBLÉMY UČENÍ DOSPĚLÝCH	87
11.1	Transfer.....	87
11.1.1	Transfer specifický a nespecifický.....	87
11.1.2	Transfer laterální a vertikální.....	89
11.2	Interference.....	90
11.2.1	Zákon interference	90
11.3	Osobnost lektora dospělých.....	91
11.3.1	Typologie vzdělavatele dospělých.....	91
11.3.1.1	Döringova typologie.....	92
11.3.1.2	Wohwinkelova typologie	93
11.3.1.3	Caselmannova typologie	93
11.3.1.4	Lukova typologie.....	94
11.3.1.5	Leirmanova typologie	95
11.4	Vyučovací styly	96
11.5	Cíle učitele a učících se	97
12	ZÁVĚR	101
13	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	104
14	BIBLIOGRAFIE	107
15	INTERNETOVÉ ZDROJE	108
16	PŘÍLOHY	109

0 ÚVOD

Současná celosvětová ekonomická situace významně ovlivňuje získávání pracovních příležitostí pro nerůznější vrstvy obyvatelstva. Pro lepší uplatnění či získání výhodnější pracovní pozice musí lidé ovládat stále větší množství znalostí a dovedností. Výrobní postupy i samotné výrobky vyžadují stále sofistikovanější přístup i samotné výrobní zařízení.

Jestliže v třicátých letech minulého století stačilo základní vzdělání pro dvě třetiny profesí a střední vzdělání pro jednu desetinu zaměstnání, o čtyřicet let později byl poměr odlišný. Na pouhou dvacetinu povolání stačilo základní vzdělání, dvě třetiny profesí vykonávali zaměstnanci se středoškolským vzděláním. Zbytek povolání vykonávali vysokoškolsky vzdělaní lidé. Tento trend neustrnul, ba právě naopak se zvýšil.

Proto je nezbytně nutné, aby dospělí lidé nejrůznějšího věku přistupovali k dalšímu vzdělávání pozitivně. Musí si uvědomit, že získávání vědomostí a dovedností je samozřejmostí dnešní doby.

Přesto část populace vyhledává různá zdůvodnění, proč nemohou vstoupit do vzdělávání. Častou námitkou na výzvu k zvyšování kvalifikace či rekvalifikace je poukazování na věk, nedostatečnou paměť a nedostatek času.

Ve své diplomové práci chci tato tvrzení prověřit za pomoci poznatků pedagogické psychologie. Hodlám prokázat, že opodstatněnost podobných výroků je nicotná a pravý důvod odmítání učení dospělými je zapříčiněn odlišnými faktory. Zamýšlím vyjádřit hlavní psychologické problémy při vzdělávání dospělých, vystihnout potíže, které mohou nastat při učení v psychické oblasti, a navrhnout možnosti jejich odstranění.

Přínos své diplomové práce spatřuji v definování a shrnutí psychologických obtíží, se kterými se dospělý při vzdělávání setkává. Při seznámení s okolnostmi vzdělávacího procesu a reakcí organismu na novou situaci se dospělý jedinec může lépe připravit na možné problémy a může eliminovat negativa vznikající při získávání nových poznatků a dovedností. Samotné seznámení se skutečností, že psychologické potíže,

které prožívá člověk při vzdělávání, jsou obecného charakteru a lze je odstranit, zlepšuje výkonnost při učení.

Mnoho dospělých ve středním období se vzdělává, rekvalifikuje a zvyšuje si kvalifikaci. Celá řada seniorů navštěvuje univerzity třetího věku bez výmluv na špatnou paměť. Naopak získávání nových vědomostí, mnohdy z odlišného oboru, než ve kterém celý život pracovali, jim přináší uspokojení a dává jejich životu novou dimenzi.

Má práce se skládá z dvanácti kapitol, k jejichž zpracování jsem použil odbornou literaturu.

V první kapitole se zabývám nutností celoživotního učení a čerpám z andragogické literatury současných autorů.

V druhé kapitole vysvětluji etapy osobnostního vývoje pro lepší návaznost na třetí kapitolu, která se zabývá dospělými a vymezením věkové hranice dospělosti a názory psychologů na toto věkové období.

Dospělému a jeho osobnosti je věnována čtvrtá kapitola, kde se zmiňuji o jednotlivých vývojových úkolech a programech určených pro životní cyklus dospělosti.

Pátá kapitola popisuje jednoduché i složitější druhy učení pro vysvětlení některých lidských reakcí

V šesté kapitole vysvětluji druhy učení, které využívá jen člověk při poznávání okolního světa a jeho zákonitostí.

Sedmá kapitola popisuje socializaci jedince a hraní rolí v sociálních skupinách. Současně zde popisuji učení pozorováním.

V osmé kapitole vysvětluji proces učení dospělého a vliv fyziologického stavu na průběh učení. Podstatná část kapitoly je věnována smyslovým orgánům pro příjem a následné zpracování informací.

Devátá kapitola popisuje vnitřní podmínky učení dospělého. Vysvětluje přenášení informací do paměti, jednotlivé druhy paměti a paměťové procesy. Rovněž tato kapitola vyzdvihuje důležitost motivace pro učení dospělého.

Další podmínky působící na psychiku učícího se z vnějšího prostředí popisuje desátá kapitola. Zachycuje vliv učebního plánu, emocionální vlivy mezi účastníky výuky a vliv úrovně vyučování.

V jedenácté kapitole se zabývám psychologickými specifiky učení dospělých. Popisuji pozitivní vliv transferu a negativní vliv interference. Dále se v této kapitole věnuji lektorovi předávajícímu vědomosti. Zaznamenávám různé typologie pedagoga a jejich působení na vzdělávané.

Závěrečná dvanáctá kapitola shrnuje mojí práci a popisuje zjištění, ke kterým jsem dospěl.

1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

První úvahy o nedostatečnosti vzdělání získaného v průběhu dětských let a adolescence se projevují již v dílech Platóna. Ve své představě ideálního státu v díle *Ústav* navrhuje získávání zkušeností a dovedností pro jednotlivé věkové skupiny. Do tří let má být dítě svěřeno péči rodiny, od sedmi let začíná docházka do školy, která trvá do 18 let. Následuje dvouletý vojenský výcvik a do 30. let se mladý muž vzdělává v dialektice a pak ve filosofii. Mezi 35. a 50. rokem by pak nalézal uplatnění v politickém životě (Štverák, Čadská, 2001, s. 13).

Rovněž J. A. Komenský ve své práci *Obecná rozprava o nápravě věcí lidských*, ve čtvrté části nazvané *Pampaedia* nabádá, aby: „... lidé byli učení všichni, všemu, všestranně“ (In Palán, Langer, 2008, s. 12). Ke každému lidskému věku pak přiřazuje jednu školu. Školu zrození, dětství, chlapectví, jinošství, mladosti, mužnosti, stáří a smrti. Palán, Langer (2008) spatřují v členění Komenského škol první koncept celoživotního učení a koncept učícího se světa, s teorií individualizace vzdělávání. Dále vyvozují zásadu vzdělávání všech sociálních skupin i národů bez jakékoliv diskriminace a především bez diskriminace věkové. Ostatně Komenský ve vzdělávání vidí zlepšení veškerého bytí, když uvádí: „... každý člověk má být vzdělán v celistvosti, což znamená, aby byl správně a odborně připraveny nejen v nějaké jedné věci anebo několika málo nebo některých věcech, ale ve všech, které završují postatu lidskosti“ (Palán, Langer, 2008, s. 12).

Během doby pak vzdělávání dospělých získávalo další rozměr. Například Beneš (2003) připomíná aktivitu dělnických hnutí v této oblasti v 19. století. Tato sociální vrstva požadovala v duchu Baconova hesla „vědění je moc“ rozšíření přístupu ke vzdělání (Beneš, 2003, s. 23).

Evropská komise v listopadu 1995 vydala pro vzdělávání a výcvik dokument nazvaný *Vyučování a učení vedoucí k celoživotnímu učení*. Reflexe na tento dokument a snahu odlišit tradiční vzdělávání od celoživotního učení provedl profesor N. Longworth (In Hartl, 1999, s. 21). Své názory seřadil do tabulky. Rozdíl mezi výcvikem a vzděláváním a

celoživotním učením podrobně ukazuje Příloha A. V prvním sloupci jsou popsány rysy charakterizující tradiční vzdělávání a výcvik, jak je známe a jak jsme je všichni sami na sobě zažili. Ve druhém sloupci jsou tytéž položky převedeny do pojmů charakterizujících celoživotní učení. A konečně ve třetím sloupci uvádí autor rozdíly existující mezi oběma uvedenými koncepcemi. Celkově jde o čtrnáct kategorií, které více než bohatě ilustrují celou problematiku.

Od šedesátých let minulého století se požadavek celoživotního vzdělávání objevuje v dokumentech mezinárodních organizací a nadnárodních seskupení. V dokumentech UNESCO se upozorňuje na prosazení komplementarity mezi školským systémem a vzděláváním dospělých. Dále dokumenty hovoří o tzv. druhé vzdělávací cestě studia pro dospělé, kteří nemohli studovat nebo tuto možnost dříve nevyužili.

Mužik (2004, s. 22–23) chápe celoživotní vzdělávání jako formativní proces, který pobíhá v těchto etapách:

1. předškolní výchova,
2. základní výchova a vzdělávání po dobu povinné školní docházky na základních školách,
3. všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích,
4. odborné vzdělávání (příprava na povolání) realizované na středních odborných učilištích, vyšších odborných školách a školách vysokých,
5. vzdělávání dospělých zahrnující období jejich produktivního věku i v období skončení jejich ekonomické aktivity realizované různými subjekty jako např. školami, podniky, vzdělávacími institucemi, rodinami, neformálními zájmovými skupinami, soukromými osobami.

Zajímavé je i základní pojmosloví zabývající se vzděláváním v průběhu celého lidského života. Vyhnánková (2007, s. 8) analyzuje termíny celoživotní učení a celoživotní vzdělávání. Uvedená pojmenování odráží různé užívání v jednotlivých národních jazycích a konflikt mezi doslovnými překlady (např. anglicky: *lifelong learning*, francouzky: *education permanente*, německy: *lebenslanges lernen*). Ačkoliv v současnosti široká veřejnost pod vlivem angličtiny používá termín *celoživotní učení*, přesnější je termín *celoživotní vzdělávání*, který nese

širší význam a vyjadřuje komplexní učební aktivity. Přes sémantické rozdíly Vyhnánková (2007) chápe *celoživotní učení* jako požadavek na aktivní přístup jedince ke svému celoživotnímu rozvoji.

V současném světě, ve kterém technika a poznatky vědy přinášejí překotný vývoj, je nedostačující vzdělání získané během přípravy na výkon povolání. Nové objevy a technologické postupy prakticky každý den přenášejí do běžného života společnosti produkty, které ještě v relativně nedávné době byly jen součástí fantazie spisovatelů. Jestliže se člověk chce podílet na výrobě a vývoji těchto výtvorů, musí být připraven neustále doplňovat svoje vědomosti dalším učením. Nestačí jen se při získávání znalostí adaptovat na současný stav. Při vzdělávání je nutné anticipovat budoucí vědomosti a dovednosti a připravovat se na jejich získání.

V České republice si potřebnost vysokoškolského vzdělání uvědomuje značný počet občanů. Z celkového objemu osob na terciárním stupni je 16 % studentů v bakalářském nebo magisterském studiu a 58 % studentů v postgraduálním studiu začleněno v kombinované nebo distanční formě vzdělávání (Vyhnánková, 2007).

2 VÝVOJOVÉ ETAPY OSOBNOSTI

Lidský život lze rozdělit do určitých částí. Rozhodně by bylo z hlediska posuzování vhodné, kdyby tyto části šlo uplatnit na všechny lidi nebo alespoň na většinu lidí. V takovém ideálním případě by se odborníci mohli zabývat jen dominantním vývojovým úkolem příslušného stádia. Realita je však odlišná. Jednotlivá životní období z hlediska vývoje osobnosti můžeme jen zčásti vymezit biologickými, sociálními a psychologickými předěly.

Jednotlivé vývojové etapy jsou psychology pojmenovány:

1. Prenatální období, které bývá ještě dále členěno na dobu:

- a) od oplození do uhnízdění blastocysty (masa buněk, v níž vzniká embryo) – toto období trvá necelé tři týdny,
- b) embryonální období, kdy se vytváří všechny hlavní orgánové základy – trvá do 12. týdne,
- c) fetální období – je charakteristické dokončováním vývoje orgánových systémů.

Začátek tohoto období je biologicky jasný. Je ovšem sporné, kdy jedinec začíná psychicky žít. Ukončení prenatálního období je jednoznačně dáno porodem (Říčan, 2004, s. 54).

2. Novorozenecké období trvá přibližně jeden měsíc a jedná se o adaptaci na nové prostředí. Novorozenec je schopen reagovat pomocí reflexů a vrozených způsobů chování, které mu usnadňují přežít. Veškeré projevy chování novorozence jsou závislé na jeho biorytmu, který se vyznačuje krátkými časovými úseky bdění (Vágnerová, 2005).

3. Kojenecké období – od jednoho měsíce do konce prvního roku života. Během tohoto období dochází k rychlému rozvoji mnoha kompetencí, které jsou předpokladem k postupnému osamostatňování. V kojeneckém období se projevují individuální rozdíly jednotlivých dětí v prožívání, chování a vývojovém trendu.

4. Období batolete – od jednoho roku do tří let – dochází k výraznému rozvoji mnoha kompetencí i dětské osobnosti. Charakteristické je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb. Je to

období první emancipace, která je podmínkou dalšího vývoje. Erikson (In Vágnerová, 2005, s. 119) nazval batolecí věk obdobím autonomie.

5. Období předškolního dítěte – od tří do šesti až sedmi let. Ukončení této fáze není určeno jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Pro období předškolního věku je charakteristická stabilizace vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu. Dítěti v poznání pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování.

6. Školní věk – toto období se dále člení na:

a) raný školní věk – trvá od nástupu do školy (6 – 7 let) do osmi až devíti let. Charakteristická je změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole,

b) střední školní věk – trvá od osmi až devíti let do 11 – 12 let. Věk odpovídá přechodu dítěte na druhý stupeň základní školy a začátku dospívání,

c) starší školní věk je vymezen obdobím druhého stupně základní školy a je ukončen přibližně v 15 letech. Biologicky se jedná o věk puberty a proto někteří autoři např. Říčan (2004, s. 54) celé toto období tak přímo označují.

Stáří se v řadě zemí třídí podle začátku školní docházky, která tvoří rozhodující změnu v duševním vývoji. Chápání a společenské styky a individuální aktivita má významný zřetel na další život. (Piaget, 1984, s. 183; překlad I. B.)

7. Adolescence – přibližně do 20 let – období přechodu mezi dětstvím a dospělostí. Dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech – somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždy je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci (Vágnerová, 2005).

8. Mladá dospělost – ve věku 20 – 40 let – tělesné změny mají jen malý význam a lidskou psychiku příliš neovlivňují. Dochází k dalšímu rozvoji kognitivních kompetencí, ke stabilitě emočního prožívání, k posunu v oblasti sebepojetí (Vágnerová, 2007).

9. Období střední dospělosti – vymezeno věkem 40–50 let. V období střední dospělosti jedinec usiluje o dosažení různých cílů mimo

rodinu (profesní cíle, společenské uplatnění). Věk střední dospělosti je vrcholem zralosti, ale i obdobím nárůstu zodpovědnosti. Po dosažení čtyřicátého roku života má jedinec značnou zodpovědnost nejen ve vztahu k dětem a stárnoucím rodičům, ale i vůči společnosti (Vágnerová, 2007). Očekává se od něj schopnost zvládnání všech povinností, protože jeho kompetence jsou na vrcholu.

10. Období starší dospělosti – rozpětí mezi 50 a 60 lety – začíná proces postupného zhoršování vlastní tělesné a psychické kondice, různých kompetenci i sociálního postavení. Jedná se o proces, který je neodvolatelný a nevratný. Člověk si uvědomuje, že jeho jistota je snadno ohrožitelná. Kalkuluje se ztrátou sociální pozice, příjmu finančních prostředků i citového zázemí. Padesátý rok života je považován za mezník, který definitivně potvrzuje počátek stárnutí. To nutí lidi měnit názor na život a cenit si veškerá pozitiva, která jim zůstala (Vágnerová, 2007).

11. Období raného stáří – věk 60–75 let – bývá označováno jako postvývojové, protože již byly realizovány všechny latentní schopnosti rozvoje. Současně však toto období přináší nadhled a moudrost, pocit naplnění, ale současně i úbytek energie a proměnu osobnosti. I když se jedná o období určité relativní svobody, dochází ke ztrátám ve všech oblastech života. Stárnutí však nemusí být tak velké, aby staršímu člověku znemožňovalo aktivní a nezávislý život. Podle Eriksona (In Vágnerová, 2007, s. 299) je vývojovým úkolem raného stáří dosažení integrity v pojetí vlastního života.

12. Období pravého stáří – věk 75 a více let. Při dovršení 80 let je naživu pouze polovina původní generace seniora. Období je spojené s nárůstem problémů daných tělesným a mentálním úpadkem i se zvýšeným rizikem vzniku a kumulace různých zátěžových situací, které kladou nároky na adaptaci. Zvládnutí nových situací pak závisí na osobnosti, zkušenostech, hodnotovém systému, ale i na aktuálním psychickém a somatickém stavu. U starých lidí se zachování schopností významně liší. Na jedné straně existují lidé, kteří jsou oceňováni pro svou moudrost a nadhled, ale na straně druhé je početná skupina těch, kteří jsou poznamenáni značným psychickým i somatickým úpadkem.

Nejčastějšími zátěžovými situacemi jsou nemoc a úmrtí partnera, zhoršení zdravotního stavu, ztráta jistoty soukromí. Na psychické úrovni se mohou projevovat cévní mozkové příhody nebo demence. Po mozkové příhodě bývají lidé bradypsychičtí, obtížně se soustředí a pomalu reagují. U části populace se dostavuje demence. Jde o závažný úbytek rozumových schopností, který může člověka zbavit soběstačnosti a učinit jej závislým na péči jiných lidí. Nejčastější příčinou demence ve stáří je Alzheimerova neurodegenerativní choroba. Demencí trpí přibližně 12 % populace sedmdesátiletých lidí. U osmdesátníků je to již 20 % populace (Vágnerová, 2007).

3 PSYCHICKÝ VÝVOJ DOSPĚLÝCH

V psychologii bylo častěji zkoumáno období mládí a stáří. Dospělost byla pojmána jako období mezi nimi. Dolní hranice dospělosti byla vymezena dosažením biologické dospělosti, kdy se předpokládalo ukončení vývoje psychiky, za horní hranici se pokládaly projevy stáří. To, co je mezi nimi, tj. dospělost, se bralo jako jisté neměnné fungování. Optimum psychických funkcí se kladlo na jedné straně do období 18 až 20 let, na druhé straně se studovaly tělesné a psychické příznaky stárnutí, především pokles výkonnosti.

Pro názornost někteří psychologové vyjadřovali psychiku dospělého tak, že její úroveň se dá vyjádřit u třicetiletého člověka jako 96 %, u čtyřicetiletého jako 87 %, u padesátiletého jako 80 % a u šedesátiletého jako 75 % úrovně dvacetiletého člověka. Postupně se však došlo k závěru, že život dospělého nelze chápat jen jako involuční proces, kromě involučních činitelů působí i faktory jiné, kompenzující involuční změny. Tak se vytvořila nutnost odkrýt průběh dynamiky života a tím i vývoje dospělého (Hartl, 1999, s. 51).

Určit rozsah pojmu dospělost je velmi nesnadné. Ke stanovení spodní hranice dospělosti jsou nezbytné znalosti o vývoji těch psychofyzilogických struktur, které zajišťují jejich optimální fungování. Většina autorů se shoduje v tom, že nejprve je třeba odlišit pojem biologické dospělosti od dospělosti duševní. Fyzicky dospělý je člověk, u kterého tělesný vývoj v podstatě skončil. Má hotovou anatomicko-fyzilogickou konstituci, neroste a plní funkce jako zralý organismus, schopný plodit a vychovávat potomstvo. Duševně dospělý je člověk, který dokazuje, že je schopen samostatně myslet a jednat, má celkovou myšlenkovou a pracovní stabilitu, umí si svůj život reálně plánovat, je vytrvalý a vědomý si odpovědnosti za své činy (Maziarz, 1973, In Hartl, 1999).

Podle Krause (1999) je dospělost obdobím charakterizovaným především naplněním všech životních drah a realizací v nich. Jde o dráhy profesní, rodinnou, společenskou aktivitu. Z hlediska profesní dráhy

dochází k postupnému zvyšování výkonnosti, která kulminuje kolem čtyřicátého roku věku. Na rodinné dráze lze spatřit snahu o pevné společenské zakotvení a zabezpečení rodiny. K tomu Kraus (1999, s. 70) podotýká, že v dnešní době také často dochází k rozpadu rodiny. Naplnění dráhy společenské aktivity se uskutečňuje zaujímáním určité pozice ve společnosti prostřednictvím veřejných aktivit.

3.1 Zralost

Pojem dospělost se někdy považuje za totožný s pojmem zralost. Obecně se předpokládá, že dospělí lidé jsou „zralí“, ovšem málokdy se specifikuje, zda jsou zralí od počátku dospělosti a zda takoví zůstávají až do jejího konce.

Setkáváme se s dělením zralosti na citovou, intelektuální a sociální. Za hlavní znaky zralosti se považuje vytvoření partnerských vztahů, založení vlastní domácnosti, volba zaměstnání, smysluplné využívání volného času, ztotožnění se s vlastním já a ujasnění si názoru na svět. Pod pojem zralý charakter se rozumí pozitivní, hodnotné vztahy k lidem, k sobě samému a k práci. Za projevy nezralého charakteru jsou považovány negativní vztahy k druhým lidem, egocentrismus, malá kontrola nad afekty, podezíravost, neschopnost spolupráce. Platí zde pravidlo, že kdo nemá dobrý vztah k sobě samému, nenalézá ho ani k druhým lidem.

Zajímavý výzkum zralosti založené na kognitivním vývoji a morálním úsudku provedl koncem šedesátých a začátkem sedmdesátých let Kohlberg (In Hartl, 1999, s. 52). Předkládal respondentům různá morální dilemata a žádal je o řešení. Zajímal ho především způsob, jak se morální úsudky vytvářejí a do jaké se skládají struktury. Výsledky svých výzkumů posléze shrnul do tabulky, která ukazuje stadia morálního vývoje. Jednotlivá stadia znázorňuje Příloha B. Kohlberg k jednotlivým stadiím poznamenává, že pořadí stadií je sice neměnné, jednotlivci se však mohou lišit rychlostí jejich zvládnutí. Navíc může v kterémkoli stadiu dojít k fixaci. Stadia se mohou překrývat a jsou definována jako celkový způsob myšlení, nikoliv postoje k určitým situacím; jsou transkulturní.

Kritici Kohlbergovi (In Hartl, 1999, s. 53) vyčítají formální a abstraktní pojetí morálky a namítají, že abstraktní formalismus není sám o sobě ani morální ani nemorální, a že k morálnímu postoji je potřeba splynutí abstraktního a konkrétního. A nejvyšší stadium morálního vývoje nemusí přirozeně vést ke spravedlnosti, protože pojem spravedlnost předpokládá, že čin nebo rozhodnutí, které buď je nebo není spravedlivé, neexistuje jako abstrakce bez vztahu ke konkrétnímu činu.

Ve své hierarchii adaptivních mechanismů se Vaillant (In Hartl, 1999, s. 54) pokusil zachytit obtížnost cesty ke zralosti. Rozlišuje čtyři úrovně.

První úroveň probíhá v dětství a je podobná psychotickým mechanismům, ale probíhá také ve snech a dětské fantazii. Dochází často k popření vnější reality, k jejímu zkreslení či ke klamně projekci.

Druhá úroveň se odehrává v adolescenci. Jde v ní o nezralé mechanismy, jaké se vyskytují u depresí, u poruch osobnosti, kdy dochází ke zvýšené fantazii, schizoidnímu stažení se, popření za pomoci fantazie, k hypochondrickým steskům a únikům, pasivně agresivnímu chování, jako je masochismus a útoky proti vlastní osobě, vypadnutí z role v podobě nutkavé delikvence či perverze.

Třetí úroveň obsahuje neurotické mechanismy běžné u mnoha lidí, jako je intelektualizace, izolace, obsedantní chování, pocity viny, racionalizace, psychosomatické příznaky, fobie, neurotická potírání reality.

Čtvrtá úroveň obsahuje zralé mechanismy běžné u dospělých, jako je potlačení pudových impulzů a jejich sublimace, altruismus, humor, kladná očekávání do budoucnosti.

Z vývojového pohledu je důležité, jaký postoj zaujímali k jedinci již jeho rodiče. Silný a podporující citový vztah k dítěti, důsledné požadavky, mírné tresty a jednotné výchovné působení obou rodičů přinášejí největší úspěchy (Hartl, 1988a). Nejednotnost rodičů, citový chlad, odmítání a nepřiměřené tvrdé tresty podporují u dítěte citovou labilitu a vytvářejí v něm nepříznivý obraz o sobě samém. To vše vede k častým konfliktům jedince s druhými lidmi i s celou společností.

Dospělý člověk tedy není vždy dokonalý a je i zranitelný. Stále se traduje, že dospělost je nejdokonalejší formou života. Dospělost však není

vždy plně ukončeným stadiem, i dospělý se vyvíjí, i na dospělého je třeba působit a pomáhat mu ke stále vyšší zralosti. Psychická dospělost a zralost nenastupuje automaticky, v plném rozsahu, a není prostým následkem dospělosti fyzické (Hartl, 1988a).

3.2 Vývoj

Složitost organismu se projevuje vyšším členěním, kdy probíhá jeho vývoj. Působí na něj vnitřní impulzy a vnější podmínky. Označení člověka za dospělého neznamena, že jeho vlastnosti jsou stálé a neměnné. Dospělý je neustále ve složité interakci se svým prostředím, proto se vyvíjí a mění ve svých vlastnostech po celý život, i když v jednotlivých věkových úsecích nabývá tento proces vždy poněkud jiného charakteru (Hartl, 1999).

Vývoj dospělého člověka je především výsledkem aktivního rozhodování, zásahů a postojů jedince. Dospělý člověk není vývojem pasivně utvářen, ale aktivně, vědomě se jej spoluúčastní, jeho život je vědomým tvůrčím procesem. Vzájemný vztah organismu a prostředí dovoluje dospělému člověku, aby si na jedné straně vytvářel stále složitější psycho-sociální prostředí a na straně druhé aby se tomuto prostředí stále lépe přizpůsoboval a měnil svoje chování nejen na úrovni psychické a sociální.

Po věku dětství a mladosti přechází člověk do třetí etapy individuálního duševního vývoje, do věku dospělosti, kde se rozvíjí a mění pod vlivem životní situace. Dospělý jedinec se začleňuje do pracovního procesu, získává určité společenské postavení, uvědomuje si a přebírá odpovědnost za život svůj i druhých (Hartl, 1988a, s. 125, 1999, s. 54).

3.3 Vývoj dospělých

Při stanovení dospělosti jako třetí etapy individuálního psychického vývoje, po dětství a mládí, chápeme dospělost jako plynulé pokračování dosavadního vývoje. Musíme však brát na zřetel odlišnost v porovnání s předchozími obdobími. S počátkem dospělosti musí jedinec řešit řadu nových životních problémů. Zásadní význam má jeho pracovní činnost.

U jednotlivých dospělých může vývoj probíhat odlišně. Jedni již neobohacují své teoretické poznání v nejrůznějších formách dalšího

vzdělávání ani sebevzděláváním, považují za dostatečnou pouze každodenní praxi. Jiní rozšiřují svůj přehled soustavným učením a vzděláváním se.

Často fantastické plány adolescentů se v dospělém věku mění v reálné životní plány. Některé jsou uskutečňovány, jiné nelze realizovat pro nejrůznější překážky.

Život působí na dospělé odlišně. Někteří ztrácejí sílu, jiní během své životní cesty rezignují na další vzdělání a další stále začínají nové učební aktivity. Dospělý člověk je ovlivňován lidskými vztahy, pracuje, plánuje svůj vlastní život, ale tím i životy druhých lidí s ním spojených. Dospělý člověk je sám subjektem pracovní činnosti, sám odpovídá za svůj život, sám se musí potýkat s těžkostmi při uskutečňování vlastních plánů. Proto život dospělého představuje ve srovnání s dětstvím a mládím vyšší kvalitu, ale i větší odpovědnost. Dospělý má již vytvořený hodnotový systém, pevné morální vlastnosti, ale současně má i dostatek prostoru a možností pro svůj další vývoj. Jeho ochota dále se rozvíjet je závislá na řadě subjektivních i objektivních faktorů. Společenské podmínky jsou silným stimulem pro učení, ale hlavní je rozhodnutí jedince dále se vzdělávat a jeho ochota ke změnám.

Chickering a Havighurt (1981, In Hartl, 1999, s. 56) vypracovali přehled nároků na další rozvoj v dospělosti. V zásadě jde o přepracovanou verzi Havighurstova původního seznamu vývojových úkolů z roku 1940. Havighurst (In Hartl, 1999) uvádí svůj seznam myšlenkou, že jde o úlohy, které se člověk musí učit, ale jsou to ty záležitosti, které utvářejí zdravý a uspokojivý růst člověka západní společnosti. Jsou to úkoly, které se musí naučit, pokud má být posuzován druhými a sám na sebe nahlížet jako osobu přiměřeně šťastnou a úspěšnou:

1. období – 16 až 23 let – pozdní adolescence a mládí: dosažení emoční nezávislosti, příprava na manželství a rodinný života, volba profese a příprava na ni, rozvoj etického systému.

2. období 23 až 35 let – raná dospělost: výběr partnera, založení rodiny, zvládnutí domácnosti, nastoupení do zaměstnání, přijetí občanské odpovědnosti.

3. období – 35 až 45 let – přechod do středního věku: přizpůsobení se měnícím se časovým perspektivám, revize profesních plánů, přehodnocení vztahů v rodině.

4. období – 45 až 57 let – střední dospělost: dosažení profesní kariéry nebo přechod na novu profesi, nové upevnění rodinných vztahů, společenské aktivity zralého občana, přizpůsobení se biologickým změnám.

5. období – 57 až 65 let – přechod do pozdní dospělosti: příprava na odchod do důchodu.

6. období – 65 a více let – pozdní dospělost: přizpůsobení se odchodu do důchodu, oslabenému zdraví a síle, začátek zapojování se do skupin osob ve věku pozdní dospělosti, práce na uspokojivých životních vztazích a prostředí, přizpůsobení se smrti životního partnera, udržení osobní integrity (Hartl, 1999, s. 56-57).

Lidé si již odedávna uvědomovali specifické zvláštnosti jednotlivých věkových úseků lidského života. Většinou se užívají:

1. tělesné znaky – hlavním měřítkem je vývoj, růst a stárnutí organismu jako celku nebo některých jeho částí;

2. psychické znaky:

a) výkonové stupně – přírůstek nebo úbytek psychických funkcí, zejména intelektu, paměti, schopností, celkové duševní výkonnosti, tvůrčí činnosti,

b) způsoby prožívání – změny postojů k určitým hodnotám v různých věkových údobích (smysl života), změny vztahu k vlastnímu já, hodnocení okolí aj.,

c) dynamika psychického života – v průběhu vývoje dominují různé motivy;

3. sociální aspekty – změny sociálních rolí (Hartl, 1988a, s. 127–128).

Každý jedinec má svou vývojovou linii života počínající početím a končící smrtí. Obecnou představou je, že jedinec v jednom bodě této linie je odlišný od jedince, který je ve stejném okamžiku v bodě jiném, a je odlišný i sám od sebe, když byl v některém dřívějším bodě linie. Součástí takové představy je, že na této životní linii jsou jakési důležité mezníky.

Psychologové se liší v zodpovídání otázky, zda vývoj probíhá kontinuálně nebo po etapách a stupních. Tato otázka je důležitá i pro období dospělosti.

Stupně vývoje posuzujeme jako úseky, které se od sebe odlišují více či méně náhlými změnami úrovně. Vývoj postupuje po úsecích, k jejichž určení je zapotřebí dvou druhů údajů – počátku a konce každého úseku a jejich pořadí. Počátek a konec může být udán chronologickým věkem, ale také se může použít vystoupení některé vlastnosti nebo způsobu chování charakteristické pro nový stupeň. Pořadí stupňů musí být pevné, jsou to jednotlivé kvalitativně odlišné kroky, další stupeň nebo fáze nemůže vystoupit dříve, pokud předchozí chybí (Hartl, 1988a, 1999).

Jiným modelem průběhu lidského vývoje je periodická představa. Ta vychází z názoru, že při sledování průběhu lidského života přijdeme na jevy, které se nedají zařadit do modelu následnosti stupňů. Neukazuje se jen kontinuální postup vpřed od stupně ke stupni, ale kromě občasných stagnací jsou i kroky zpět. Hovoří se o periodách, kterými se rozumí návrat podobného v časových úsecích, odstupech. Pojem rytmických period se projevuje v tvrzení, že se opakují životní krize, např. se klade paralela mezi pubertou a klimakteriem (Hartl, 1999, s. 58, Hartl, 1988a, s. 129).

V pokusech o členění průběhu lidského života se více prosazovaly teorie průběžně do sebe přecházejících stupňů a etap, které se dají od sebe odlišit a analyzovat. Jak stupňovitá, tak periodická pojetí jsou však značně schematická a jejich aplikace na život dospělého člověka je obtížná. Zdá se, že model stupňů neplatí obecně pro celý duševní vývoj, ale jen pro určité dimenze. Nelze je také chápat pro všechna lidská společenství (Hartl, 1988a).

Proti teoriím věkových stupňů a etap se především z hlediska dospělého člověka namítá, že všechny životní pochody v přírodě probíhají kontinuálně. Někteří psychologové tvrdí, že vývoj postupuje sice kontinuálně, ale že existují milníky, které vyznačují cestu (Hartl, 1988a, 1999). Pokud jde o dospělé, ti mají v různých letech života různé podmínky a mnohem důležitější než biologicky dané rozdíly jsou sociální a sociálně-psychologické vlivy.

3.3.1 Jednodimenzní modely

Pokusy o členění života dospělého člověka do etap započala Bühlerová (In Hartl, 1988a, s. 129). Vychází z předpokladu, že dětství a mládí je opakováním fylogeneze, ale současně je zaměřeno do budoucna a představuje „návrh života“. Na podkladu padesáti anamnéz a sta životopisů určila pět období.

1. období – 0 až 15 let – dětství a mládí: vzhledem k dospělosti může být definováno pouze záporně, protože otázka po smyslu a cíli života se ještě neklade;

2. období – 15 až 25 let – první výboje, první převzetí odpovědnosti, první pokusy o samostatné rozhodování;

3. období – 25 až 45 let – úsilí o jistotu a úspěch v povolání, v soukromém uvažování první rozhodnutí platná pro celý život;

4. období – 45 až 65 let – převládá výkon a úspěch, ale současně nastupuje krize obratu života, začíná přestrukturování;

5. období – 65 let a více – zpětný pohled na život, příprava na smrt.

Tato životní období přehledně ukazuje Tabulka č. 1.

Tabulka č. 1: Biologická křivka života podle Bühlerové

Věk	Fyzické schopnosti	Reprodukční schopnosti
0 až 15	Prudký růst	Žádné
15 až 25	Prudký růst	Začínající
25 až 45/50	Údobí stability	Plné
45/50 až 65/70	Začínající pokles	Ztráta u žen
65/70 až smrt	Pokračující pokles	Možná ztráta u mužů

Zdroj: Hartl, 1988a, s. 130, Hartl, 1999, s. 59

Moersová (1953, In Hartl, 1988a) zakládá svou teorii na pudech a snahách. Rozlišuje čtyři základní podněty, které jsou kritériem pro její dělení života. Jsou to: 1. pudy, 2. vitální duševní snaha, 3. věčné snahy, 4. duševní snahy. Podle převahy podnětů rozlišuje období:

1. dětství a mládí – údobí výstavby;

2. třetí desetiletí – bouřlivý, mládí zdůrazňující čas, převládá vitalita, dosahuje se prvního výkonového vrcholu, do popředí vystupují vztahy k druhému pohlaví;

3. věk od 30/32 do 43/44 – rozloučení se s mládím, plný obrat k zaměstnání, aktivita se obrací navenek, trvalejší postoje, osobnost dostává konečnou formu;

4. věk od 43/44 do 56 – po čtyřicátém roce dochází ke krizi z vědomí, že byl překročen vrchol života a z tělesných změn v klimakteriu, počátek přenašení těžiště života dovnitř, větší těžkopádnost, soustředěnost na běh času;

5. a 6. věk od 56/58 do 68 a více – krizová nálada, do popředí se dostává zabývání se smrtí, mění se postoje ke světu, způsob prožívání, nastává obrat ke vzpomínkám, objevuje se životní moudrost a mírnost stáří (Hartl, 1988a, s. 131).

Ještě v sedmdesátých letech 20. století se v psychologii vyskytují teorie o členění věku dospělosti (a celého lidského věku) založené na biologickém pojetí. Počítají však již s faktorem zrychlování, k němuž dochází mezi generacemi s postupně se zlepšujícími vývojovými podmínkami. Proto se vyhýbají přesnému věkovému vymezení jednotlivých období. Objevují se teorie o krizích, které provázejí přechod z jednoho období do druhého, např. krize ze zkušenosti kolem 30 let, krize z přechodu kolem 50 let, krize ze stáří kolem 60 let. Dospělost je pak vlastně vymezena obdobím mezi krizí ze zkušenosti a krizí z příchodu stáří.

Členění věku dospělosti z biologického hlediska se nedá zasadit do relativně pevných období a nemůže být jediné – křivka tělesného vývoje a křivka duševního vývoje člověka nejsou totožné. Jednofaktorové biologické životní křivky, závislé na biologicky podmíněných a neměnných zvláštěnostech, byly zcela popřeny výsledky soudobých výzkumů.

3.3.2 Vícedimenzní modely

Poznatky vývojové, sociální a pedagogické psychologie poslední doby ukazují, že není možné u dospělých lidí uvažovat o jedné provždy pevně a neměnitelně stanovených věkových zvláštěnostech.

Jednofaktorový model závislosti jak psychických, tak fyzických vlastností na určitých věkových stupních se projevil jako nereálný. Skutečnosti spíše odpovídá vícedimenzní model vývoje, v němž jsou vystižena především sociálně-psychologická hlediska zaměřená mimo jiné i na specifickou roli dospělého člověka ve společnosti. Základním východiskem je, že se od dospělého na jednotlivých stupních věku očekává typické sociální chování v závislosti na společenských normách.

Thomae (1959, In Hartl, 1988a, s. 133, 1999, s. 61) zkoumá na základě empirických údajů chování dospělých podle toho, jak řeší životní situace. Zjišťuje, že psychologické zvláštnosti nelze objasnit jednodimenzně – ani z biologických faktorů, ani z průběhu raného dětství, ani z bezprostředního tlaku sociální situace. Na jednání dospělého působí především sociální situace, s nimiž se dospělý setkává: nutnost prosadit se v pracovní sféře, nutnost účastnit se rodinného života, uvědomění si nedokonalosti světa, omezenost vlastního osudu a konečnost vlastního bytí.

Bromley (1974, In Hartl, 1988a, 1999) dělí životní cyklus dospělého a starého člověka takto:

1. období – 21 až 25 let – raná dospělost: osvojení si návyků dospělého, právní dospělost, ekonomická zodpovědnost, manželství, zaměstnání, příp. pokračování profesní přípravy, sport;

2. období – 25 až 40 let – střední dospělost: sladění společenských úloh s povoláním, vrchol intelektuálního vývoje, mírný úpadek některých fyzických a psychických schopností, hromadění materiálních statků a sociálního příbuzenstva;

3. období – 40 až 55 let – pozdní dospělost: pokračuje proces společenské a profesionální konsolidace, odchod dětí, zmenšení pohlavních a reprodukčních činností, další úpadek fyzických a psychických funkcí;

4. období – 55 až 65 let – období před odchodem do důchodu: ztelnější úpadek fyzických a psychických funkcí, vrcholí některé druhy společenského postavení a autority, částečné uvolňování z funkcí ve společenském životě, další snížení pohlavních funkcí a zájmů;

5. a 6. období se týká starých lidí.

V přehledu uvedených cyklů, vidíme snahu spojovat biologické a sociální vlivy v jednotlivých věkových obdobích (Hartl, 1999, s. 61).

Mikšík (2003, s. 19) k společným vlivům sociálního okolí a biologických faktorů uvádí, že osobnost nepochopíme a nevysvětlíme, aniž bychom překročili rámeček psychiky osobnosti „o sobě“ a analyzovali souvislosti s „makrosystémem“, vůči němuž a v němž se osobnost procesem aktivní interakce realizuje.

4 OSOBNOSTNÍ VÝVOJ DOSPĚLÉHO

Psychický vývoj člověka, tedy i vývoj jeho osobnosti, probíhá v různé míře během celého života. Stává se prvkem umožňujícím dospělým společenské přizpůsobování a tvůrčí práci. Pedagogická psychologie dospělých proto zkoumá, jaké psychické struktury, motivy, potřeby a zkušenosti se vyskytují v osobnosti dospělých lidí, jaký vliv mají na jejich chování. Zabývá se podmínkami, průběhem a výsledky vzdělávacích procesů a jejich působení na účastníky (Palán, 2002).

Dospělí lidé chápou vlastní život jako naplňování osobních potřeb a ideálů, jako dění zaměřené na dosažení bližších i vzdálenějších cílů vlastních i společenských. Psychická odlišnost dospělého člověka se odráží ve schopnosti systematické, houževnaté, záměrné činnosti. Dospělý by měl být odolný a vytrvalý v překonávání potíží, schopný podřizovat své cíle vyšším, společenským úkolům. Měl by mít pocit odpovědnosti za vlastní jednání. Tyto osobnostní rysy nepřicházejí automaticky s dospělostí, ale vyvíjejí se spolu s celou osobností dospělého člověka. Protože osobnost dospělého se neustále utváří nejen v konkrétních historických a společenských podmínkách, ale také učením a výchovou.

4.1 Zvláštnosti vývoje osobnosti dospělého

Pro pedagogickou psychologii dospělých je vývoj osobnosti klíčovou kategorií. Podle Božovičové (1968, In Hartl, 1999, s. 62) lze za osobnost považovat člověka, který v procesu ontogeneze dosáhl dostatečně vysoké úrovně svého psychického vývoje, takže může vítězit nad nahodilostí a měnit životní okolnosti. V souladu se svými cíli a úkoly může měnit a řídit sám sebe.

Je velmi nesnadné zkoumat lidský život jako celek na jedné straně a všechny jeho dílčí složky na straně druhé. Vývoj většiny rysů a vlastností osobnosti dospělého se dá pochopit jen v souvislosti s tím, co předcházelo. Proto se řada autorů snaží tento vztah nějakým způsobem zobrazit nebo charakterizovat.

Runyan (1978, In Hartl, 1988a, s. 135) popisuje životní běh člověka jako sled událostí a zážitků do narození až do smrti; jako řetěz duševních rozpoložení a situací, které ovlivňují tento sled a jsou jím i zpětně ovlivňovány. O podrobnější stanovení etap vývoje se pokusili další autoři.

Erikson (1999) na základě empirických pozorování určuje vývoj člověka probíhající v osmi etapách života. Chápe vývoj člověka jako komplex určitých na sebe navazujících stadií. Uznává determinovanost dítěte vnitřním prostředím, ale oproti teoriím krajně deterministickým zdůrazňuje „vstřícný“ pohyb společnosti vůči osobnosti člověka

Eriksonovy názory získaly značný vliv proto, že překročil psychoanalytické teorie vyzdvihujících dětství a mládí, i proto, že jeho teorie je velmi dynamická. Erikson se nejvíc přiblížil pojetí, v němž v poměru subjektivní a objektivní složky převládá vztah vzájemného působení (Hartl, 1999).

Osm stadií života člověka popisuje Příloha C. Jak vidíme v tabulce, stadia probíhají podle Eriksona od dětství až do věku dospělosti, který je jakýmsi ideálním stavem dokonale harmonizovaného člověka. Horní hranici tohoto vývoje neurčuje. Je otázkou, jestli takový ideální stav může existovat. Autor sám říká, že rovnováha subjektivních a objektivních sil neexistuje a ani by existovat neměla, protože nejde o síly rovnocenné. Proto osmého stádia jako ideálního cíle pravděpodobně nelze dosáhnout, jenom se mu přiblížit. Joan M. Eriksonová osmistupňové členění rozšířila o další, devátý stupeň (Erikson, 1999, s. 101). Starý věk v devátém a desátém desetiletí života přináší nové požadavky, přehodnocování a každodenní obtíže. Je ohrožena nezávislost a sebeovládání, slábne sebeúcta a důvěra. Čelit zoufalství přiměřenou pokorou je možná nejmoudřejší cesta.

Úspěšné překonání jednotlivých etap, které jsou vždy spojeny s psychosociálními krizemi člověka, je podmínkou získání základních morálních kvalit jako východiska pro veškerou hodnotovou výbavu člověka. Dítě a mladý člověk mohou zdárně projít všemi životními etapami a překonat jejich rozpornost jenom za pomoci sociálního prostředí a sociálních institucí, které zajišťují výchovu a vzdělávání.

Kritici této teorie poukazují na to, že Erikson příliš věří tomu, že rodina stejně jako společnost vždy dítě ochotně přijímá a podporuje. Psychologický vývoj je podle Eriksona možný pouze v rámci společnosti a v souladu s ní. Přehlíží se to, že sociální realita může jedince psychologicky či dokonce fyzicky potlačovat, odcizovat a odstrkovat (Hartl, 1999, s. 63).

Někteří psychologové soudí, že k vývoji osobnosti dochází v jednotlivých obdobích života tím, že jedinec uspokojuje stále náročnější potřeby současně s narůstajícími nároky společnosti. V podstatě plní určité vývojové úkoly. Havighurst se pokusil o určení standardů pro měření vývoje-jsou to úkoly postavené před jedince v konkrétních životních obdobích.

Havighurstovy vývojové úkoly (Hartl, 1999, s. 64) jsou velmi konkrétní a pokrývají celý život člověka. Vývojový úkol definuje jako takový, který vznikl v určitém životním období jedince. Úspěšné zvládnutí úkolu vede ke spokojenosti a dobrým předpokladům pro zvládnání dalších úkolů, zatímco neúspěch vyvolává pocity nespokojenosti, odmítnutí jedince společností a vede k potížím při zvládnání dalších úkolů.

Vývojové úkoly mají tři zdroje. Fyzickou zralost pro daný úkol, očekávání dané skupiny a společnosti a konečně osobní aspirace a hodnot jedince. U každého úkolu může hrát některý ze zdrojů hlavní úlohu, vždy však působí ve vzájemné kombinaci všech tří zdrojů. Třeba vývoj chůze je především záležitostí fyzické zdatnosti, čtení především záležitostí učení ve škole a v rodině. Existují pochopitelně jisté transkulturální rozdíly. Ty se týkají především okamžiku zahájení práce na zvládnání úkolu a významu, který je mu připisován.

Havighurst chápe osobnosti jako něco, co vyrůstá ze vzájemného působení biologických sil a vlivu prostředí, přičemž přikládá důležitost také řízení části vývoje, tj. výchově a vzdělávání. Uvedené vývojové úkoly připravují jedince pro jeho budoucí povolání, vytvářejí jeho hierarchii hodnot a světový názor. Havighurstovy vývojové úkoly (Hartl, 1988a, s. 138, Hartl, 1999, s. 64) mají značný význam pro učení a výchovu. Postupující vývojové úkoly rozděluje do šesti věkových období, jak to vidíme v tabulce uvedené v Příloze D.

Havighurstův systém vývojových úkolů popisuje fyzické, kulturní a osobnostní zdroje vývojových úkolů, ale neurčuje, jaké podmínky a které osobnostní předpoklady vybudují nebo naopak tlumí motivaci k jejich plnění. Konkrétní povaha těchto popsaných úkolů dovoluje posuzovat a porovnávat jejich obtížnost, výhodnost či nevýhodnost. Na druhé straně tento podrobný popis omezuje jejich přenos do rozdílných sociálních, kulturních a historických podmínek. Inventář vývojových úkolů však může docela dobře sloužit jako určitý návod či pomůcka pro vhodné výchovné působení na všechny věkové skupiny, tedy i na dospělé.

4.2 Vzdělávací programy odpovídající životnímu cyklu

McCoyová (1977, In Hartl, 1999) se pokusila rozdělit úkoly životního cyklu do deseti položek a současně vymezit vzdělávací programy, které se mohou spolupodílet na jejich zvládnutí. Vzdělávací programy blíže popisuje Příloha E. Proti tomuto modelu je namítáno, že úkoly i odpovídající programy jsou podstatnou měrou ovlivněny sociálním a kulturním prostředím, ve kterém dospělý žije. Rovněž je namítáno, že se jedná spíše o adaptaci na vzniklou situaci. Dospělý, svébytný člověk však nemusí odpovídat na životní úkol zařazením do vhodného učebního programu.

5 DRUHY UČENÍ

Učení i vyučování jsou mimořádně složité procesy. Většina prvotních výzkumů učení a vyučování se zaměřovala na učení dětí nebo zvířat. Proto jen málo z jejich výsledků lze použít pro dnešní učení dospělých. Učí se za jiných okolností, rozdílná je motivace dnešních dospělých k učení i jeho výsledky. Dospělý, na rozdíl od dítěte, mnohem výrazněji začleňuje každé učení do osobních souvislostí, připisuje mu specifický smysl, často s osobně emotivním podtextem.

Téměř veškeré lidské chování je naučené. Uskutečňuje se prostřednictvím socializace, během vrůstání člověka do společnosti. Člověk se tím podstatně liší od nižších organismů i vyšších savců.

Člověk je postaven před velmi náročný úkol získat a osvojit si ohromné množství vědomostí a dovedností soustavným, zaměřeným a dnes již celoživotním učením. Tento proces lidstvu umožňuje rychlý pohyb vpřed. Protože to, co jedna generace shromažďovala celý život, přejímá další generace během několika let jako její kulturní dědictví, které pak sama dále rozvíjí (Hartl, 1999). Učení tak rozšiřuje vrozený genetický program a jeho možnosti. Tím, že člověk žije déle a stárí se dožívá v lepším zdravotním stavu, roste i jeho genetická kapacita pro učení. O tom, co probíhá v mozku během učení, není mnoho známo. Daleko více víme o podmínkách, za nichž se učení uskutečňuje. Díky tomu můžeme zlepšovat průběh a výsledky učení, a také lépe plánovat a vést vyučování.

5.1 Definice učení

V literatuře najdeme celou řadu definic učení, užších i širších, podle toho, jakému účelu slouží a k jakému oboru lidského vědění se vztahují. Podle nejvhodnější definice je učení více nebo méně trvalá změna ve vědění, chování nebo prožívání, která je výsledkem určité činnosti nebo zkušeností člověka (Hartl, 1999, s. 76). Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 240) uvádějí, že „... učení je psychický proces, který je v jednotě tělesných a duševních předpokladů rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a

ve stálé zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence.“

Učení v užším, pedagogickém slova smyslu bývá nejčastěji definováno jako činnost žáka záměrně navozovaná soustavou požadavků zvnějšku. Výsledkem je osvojení nejen vědomostí, dovedností a návyků, ale také utváření postojů a získání určité hierarchie hodnot (Hartl, 1999). Uvedené složky vytvářejí soustavu, v níž teprve dostávají jednotlivé informace, dovednosti a hodnoty smysl. Izolované poznatky bez pochopení vzájemných vztahů a principů, které je spojují, jsou bezcenné. S rostoucím množstvím informací se zvyšují nároky na jejich utřídění, na pochopení vzájemných vztahů i principů a zákonitostí, kterými jsou řízeny.

První kritérium dělení, se kterým se v literatuře setkáváme, je založené na kvalitativních vývojových rozdílech. Podle něj lze rozlišovat učení subhumánních živočichů a učení lidské. Jiným kritériem může být vztah mezi hrou, učením a prací, kde hra a práce zakládají učení neúmyslné, nepřímé (Hartl, 1999, Kohoutek aj., 1996). Učení záměrné, přímé, direktivní se naproti tomu uskutečňuje vyučováním či vlastním studiem textů. Z hlediska procesů lze třídit učení na učení náhodným, asociačním sdružováním, podmiňováním, nápodobou, porozuměním, instrukcí, řešením problémů a kontrolou výsledků (Hartl, 1999, s. 77).

Existuje řada odlišných názorů na to, jak se člověk učí. Někteří odborníci věří, že učení se vyskytuje jako výsledek změn v poznání, porozumění a pochopení, které přichází náhle, a změněné chování je jeho následkem. Pro takové náhlé pochopení vztahů mezi prvky, uvědomění si souvislostí se používá termín vhled (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 253). Vnímání učícího se je podle této teorie nejdůležitější a učení je založeno na odhalování toho, co k čemu vede. Celek je víc než součet jeho částí a vjemy nevznikají spojením počitků, ty se dají rozlišit teprve dodatečnou analýzou. Vhled do vztahů mezi částmi je podmínkou pro to, aby vůbec došlo k učení. Zastánci této kognitivní teorie učení nestaví na mechanickém cviku a náhodném učení, ale vyzdvihují porozumění učivu a zajímají se o podmínky, za nichž dochází k vhledu.

Jiní odborníci, především asocianisté a behavioristé, zdůrazňují vliv prostředí na učení, na vývoj celku z částí, důležitost předchozího učení

pro současné chování a hlavně na asociační spojení mezi podnětem a reakcí. Zastánci této linie vypracovali řady teorií, jak řídit učení. Praktickým přínosem byl vznik programovaného učení. Asocianisté se pokoušeli vybudovat nejvhodnější učení a vyučování na asociaci pocitů, dojmů a představ. Zakladatelem je Herbart a jeho následovníci (Palán, 2002). Behavioristé a neobehavioristé se odmítají zabývat vnitřními proměnnými lidské psychiky a zdůrazňují úlohu vnějších podnětů, prostředí a záměrného působení (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 29).

Rozdíl mezi uvedenými dvěma pohledy na učení spočívá v odpovědi na otázku, zda je učení změna v organizaci vnímání, anebo změna ve spojení mezi podnětem a reakcí, a zda posílení je nezbytné pro výskyt učení. Na to nelze odpovědět v obecné rovině. Nejčastěji je uváděno pět hlavních druhů učení: podmiňování, učení percepčně-motorické, učení verbální, učení pojmové a řešení problémů (Kohoutek aj., 1996, s. 12, Šimíčková-Čížková, 2004, s. 61).

5.2 Jednoduché druhy učení

Nejvýhodnějším kritériem pro třídění druhů učení je jejich seřazení od nejjednodušších k nejsložitějším

K relativně jednoduchým druhům učení patří jednoduché podmiňování, vyhasínání, přivykání, vtiskování a latentní učení.

5.2.1 Jednoduché podmiňování

Jednoduché podmiňování, též zvané klasické, pavlovovské či prvního řádu, je vytváření podmíněných reflexů spojením původně nevýznamného podnětu s podnětem, který vyvolává nepodmíněný reflex (Kohoutek aj., 1996, s. 12). Jeho podstatou je tedy utváření podmíněných reflexů čili dočasných nervových spojů, asociací.

Učení na úrovni podmíněného reflexu nebylo s jistotou prokázáno u plodu. Lze je ale nalézt u předčasně narozených dětí před dosažením porodní doby. Spojení zvuku se sáním lze vytvořit již v prvních dnech života (Hartl, 1999, s. 77).

5.2.2 Vyhasínání

Vyhasínání neboli extinkce je proces podmíněného odstraňování dříve vytvořených podmíněných reflexů jejich opakováním bez posílení; jde o utlumení podmíněných reflexů, které pro jedince ztratily význam (Hartl, 1994, s. 50).

5.2.3 Přivýkání

Přivýkání neboli habitace je odstraňování vrozeného reflexu, který po řadě opakování ztratil svůj význam zvyknutí si na nějaký podnět a vymizení reakce na něj. Patří sem i návyk na chovatele zvířat. Zvíře se ho nebojí, neutíká před ním.

Důležitý je zde pojem habituální prostředí. Znamená výšeč takového prostředí, které organismus vnímá a na které reaguje. V zásadě jde o rozlišení prostředí vůbec a prostředí živočicha, což je dáno prahy vnímání. Užší, aktuální prostředí živočicha je dáno jeho okamžitým stavem a jeho úrovní aktivity. U mnoha živočichů fylogenetický vývoj odráží vzrůstající zrakovou senzitivitu. Habitace však vyžaduje větší počet opakování než vyhasínání (Hartl, 1999, s. 78).

Habituální učení existuje již v posledním prenatalním, fetálním stadiu života. Jde o habitaci na akustické podněty. Existence akustické habitace byla prokázána též u novorozenců starých několik minut.

5.2.4 Vtiskování

Vtiskování neboli imprinting je dle etologů nevratný proces učení u zvířat. Není kumulativní, ale náhlý, v období těsně po narození, a vede k fixaci na určité spontánní chování, především sexuální, ale i potravinové. Murény (In Hartl, 1994, s. 85, 1999, s. 78) pro ně užívá pojem kanalizace. Jedná se o zvyšování schopnosti učení a trvalého zapamatování určité zkušenosti v jistém období života, zpravidla ve velmi raném věku jedince, tzv. senzitivním období, v němž probíhá většina učení u mláďat (Hartl, 1988b, s. 42). Patří sem i učení se určitým formám agresivního chování. Někteří autoři jsou toho názoru, že k imprintingu dochází i v aktivovaných obdobích dospělosti, jiní mají o jeho existenci pochybnosti. U bezobratlých živočichů imprinting dosud nebyl popsán.

5.2.5 Latentní učení

Latentní neboli skryté učení je bezděčné zapamatování určitých podnětů, situací nebo vztahů bez posílení nebo vazby na reflex. Krysy, které se mohly obeznámit s bludištěm, později při nácviu průchodu bludištěm za potravou vykazují výrazně lepší výsledky, stejně jako děti z rodin, kde se řemeslo dědí z otce na syna. Chlapec, který vyrůstá v dílně svého otce, v případě, že v tomto řemesle pokračuje, bude v učení úspěšnější než jeho vrstevník, který dílnu poprvé uvidí v učňovské škole (dědění řemesla, rodiny významných hudebníků). Můžeme uvést též někdejší náš a dodnes existující japonský příklad učedníků, kteří se první rok neučí, pouze zametají dílnu a dělají poslíčky. V dalších letech učení vykazují lepší výsledky než ti, kteří od prvního dne podléhají intenzivní výuce. Stručně řečeno výuka trvá déle, ale její výsledky vedou k mistrovství, vytváří se zde vztah k řemeslu (Hartl, 1994, s. 224, 1999, s. 78-79).

Latentní učení formou exploračního zkoumání předmětů začíná asi od šestého měsíce věku dítěte. Významně se rozšiřuje od okamžiku, kdy si dítě sedne a potom se postaví.

5.3 Složitější druhy učení

K složitějším a aktivním druhům patří učení operantní podmiňování, imitační, diskriminační, explorační a skupinové.

5.3.1 Operantní podmiňování

Do této skupiny patří dva procesy. Instrumentální učení, zvané též učení pokusem a omylem (thorndikovské) a operantní (skinnerovské), se uskutečňuje posílením určité motorické reakce spolu se vznikem podmíněného podnětu a posílením. Teorie instrumentálního podmiňování vychází z pokusu a omylu. Učení pracuje s nástrojem, totiž s efektem jeho průběhu. Volíme a pamatujeme si jednání, po němž následují vytoužené cíle (Vacínová, Langová aj., 2007).

Instrumentální podmiňování bylo prokázáno už ve věku tří měsíců. Kojenci se záhy naučí hlasové projevy osoby, která o ně pečuje. Úsměv je vybavován nejprve kontaktními smysly, hmatem, potom akusticky a nakonec vizuálně distančními objekty. Teprve vzrůstající znalost objektu

redukuje strach vyvolávaný cizími podněty z okolí. Vazba úsměvu na lidskou tvář u kojence začíná vznikat ve věku 6–8 týdnů a končí mezi 12–18 týdnem (Hartl, 1999, s. 79).

Instrumentální podmiňování lze považovat za hraniční případ pokusu a omylu. Jakmile instrumentální podmiňování vede k diskriminaci, přechází v učení pokusem a omylem. Z více alternativ chování téže pravděpodobnosti se volí jedna, která vede k cíli.

Operantní podmiňování Skinnera je teorií, která klade důraz na zpětnou vazbu, která organismus informuje o výsledku chování. Zpětná vazba může být spojena s pozitivním či negativním zpevněním z prostředí (Vacínová, Langová aj., 2007, s. 17–18).

5.3.2 Imitační učení

Imitační učení, nazývané též učení napodobováním, je osvojování nových prvků činností na základě pozorování jiných jedinců stejného druhu. Jako například může sloužit většina pohybů a grimasování kojenců včetně vazby úsměvu na situaci (Hartl, 1999).

5.3.3 Diskriminační učení

Při diskriminačním učení jedinec vybírá a zapamatovává si z opakovaně vnímaného souboru jevů na základě posilování pouze některé jevy. Zatímco ostatní se stávají indiferentními. Příkladem mohou být znalci umění, kteří často po prvním pohledu dokážou zařadit neznámé dílo do správné umělecké školy, správného období a uvést i jméno autora (Hartl, 1999). Diskriminační učení je v jistém smyslu základem každé profese.

5.3.4 Explorační učení

Učení explorační, observační nebo také učení pozorováním slouží na podkladě orientační a pátrací činnosti k uspokojení potřeby poznávat své okolí. Tato činnost může být motivována i sociálně. Dle Bandury (In Hartl, 1994, s. 224, 1999, s. 80) se člověk učí pouhým pozorováním jiné osoby při činnosti, která má být naučena. Jde o důkaz, že učení může nastat i bez behaviorálního podmiňování a posilování.

5.3.5 Skupinové učení

Skupinové učení je u nižších živočichů, hmyzu apod. založeno na instinktech, u vyšších zvířat, ptáků, savců a opic je založeno na určitých druzích komunikace, především při péči o potomstvo (Hartl, 1999).

Všechny zmíněné druhy učení se projevují v lidském životě záměrně i nezáměrně. Většinou si jejich fungování ani neuvědomujeme a setkáváme se až s výsledkem učení.

6 DRUHY UČENÍ SPECIFICKÉ PRO ČLOVĚKA

Ke specificky lidským druhům patří učení verbální, pojmové, myšlenkové (řešení problémů) a sociální.

6.1 Verbální učení

Verbální učení je nerozšířenější druh lidského učení. Vzniká v dětství na podkladě první signální soustavy. Na ní se vytváří podmíněné signály, podněty se spojují s názvy a jejich soubor tvoří druhou signální soustavu. Pomocí tohoto kódu dochází k přebírání informací a osvojování syntakticko-sémantických pravidel řeči, v dětství především formou zvukovou, později prostřednictvím písma (Hartl, 1988a, 1999).

Podstatou verbálního učení je vyjádření mezislovních asociativních spojení. K vytváření spojení dochází na základě styčnosti. Slova se dostala do styku nebo v bezprostřední časové následnosti. Síla takového spojení závisí na množství opakování, na novosti. Zákon frekvence říká, že spoj mezi slovy je tím pevnější, čím častěji se slova objevují vedle sebe v prostoru a v čase. Zákon novosti říká, že spoj mezi slovy je tím pevnější, čím je styk bezprostřednější.

Výzkumy udržení pojmů v paměti se zabýval Ebbinghaus (Baddeley, 1982, In Myers, 1989, překlad I. B.), který zkoumal paměť prostřednictvím zapamatování bezvýznamných slabik, jako jsou BAZ, FUB, SUJ, DAX, LEQ, WAV, TUD. Po jejich naučení si jen některé testované osoby následující den seznam vybavily. Přesto však nelze říci, že naučené bylo zapomenuté, protože při opětovném učení se doba potřebná pro zapamatování zkracovala. Z pokračování pokusu stanovil Ebbinghaus definici: „Množství zapamatovaného je závislé na čase věnovaném učení.“

Kritérium verbálního učení je vyjádřeno počtem opakování potřebných k bezchybné reprodukci paměťového učení. Hartl (1999, s. 80) uvádí další Ebbinghausův experiment, při kterém používal číselné řady, rovněž s vyloučením logických vztahů mezi prvky řady.

Všechny tyto pokusy prokázaly možnost čtyř základních úloh při verbálním učení:

Sériové učení – člověk se učí a posléze si vybavuje prvky v daném pořadí (báseň).

Volné učení – při vybavování člověk nezachovává původní pořadí prvků (co všechno jsme měli podle seznamu koupit a koupili).

Učení párově sdružené – prvky se učí v párech, přičemž první člen je podnětem k vybavení druhého člena páru (cizí slovíčka); existují párové asociace slabé a silné.

Učení souvislým textům – toto učení je však již velmi blízko učení pojmovému.

Pro paměťové učení, memorování, se k určení výkonu používá množství prvků (slabik, slov) reprodukováných po určitém čase a množství prezentace prvků pro úplné naučení materiálu. Ebbinghaus (In Hartl, 1999, s. 81) stanovil tři základní metody verbálního učení:

Metoda podržených členů – její podstatou je učení bez opakování. Zjišťuje se totiž počet prvků, které si člověk zapamatoval bezprostředně po jediné prezentaci (např. u řady čísel to bývá 6–8 čísel). Výsledek učení bývá někdy označován jako primární nebo bezprostřední paměť či rozsah paměti.

Metoda naučení – její podstatou je tolik opakování učebního materiálu, kolik je potřeba k jeho bezchybné reprodukci. Výsledky je možné zachytit na tzv. křivkách učení. Například naučit se deset bezsmyslných slabik zvládneme po osmi opakováních.

Metoda úspor – spočívá na principu, že po prvním dokonalém zvládnutí učebního materiálu se tento materiál znovu přezkouší po určitém čase, např. druhý den. Zapomenuté prvky se pak učí efektivněji než nové, díky podprahovým stopám.

Tyto základní principy se pak v pedagogické psychologii promítají do dalších okolností, které provázejí verbální učení. Především jde o rozsah, tedy počet prvků učebního materiálu. Platí, že podíl zapamatovaných prvků sice klesá s růstem materiálu, ale z hlediska podržených prvků si člověk při bezprostřední reprodukci zapamatuje tím víc prvků, čím je materiál rozsáhlejší, i když relativně, procentuálně klesá. Z uvedeného vyplývá závěr, že čím více je prvků verbálního materiálu, tím více času je zapotřebí na jeden prvek.

Tak vznikl Ebbinghausův zákon (Hartl, 1999, s. 81), který říká, že počet opakování nestoupá úměrně rozsahu látky, ale nepoměrně rychleji. Šest až osm prvků lze reprodukovat po jediné prezentaci, dvanáct potřebuje až šest opakování, dvacet čtyři až čtyřicet čtyři opakování. Produktivita verbálního učení tedy neúměrně klesá se zvětšujícím se počtem učebních prvků. Tato skutečnost je velmi důležitá při učení se cizím jazykům. Učit se denně pět slov je nepoměrně efektivnější, než se jednou za týden učit třiceti pěti slovy.

Podobně ovlivňuje výkon i povaha učiva. Když porovnáme učení se patnácti slovy bez nějakého významu, patnácti slovy s významem a patnácti slovy sestavených do vět, výsledný poměr opakování potřebných pro zapamatování je přibližně 20 : 8 : 5. Rozhodující pozitivní roli zde také hraje předchozí zkušenost učícího se. Důležitou roli hraje rozlišení, diskriminace prvků v učivu. Čím jsou prvky odlišnější, tím lépe se učí.

Poloha prvků hraje také důležitou roli, běžně se snadněji zapamatovává začátek a konec textu, hůře prostředek. Vysvětlení vězí v proaktivním a retroaktivním útlumu (Hartl, 1994, 1999, Vacínová, Langová aj., 2007, s. 22). Střed látky je totiž tlumen, rušen, jak předcházejícími, tak i následujícími prvky. Střed je proto nutné opakovat déle.

Lze říci, že verbální učení je předstupněm učení pojmového. Jenom jím si dítě může osvojit soubor základních poznatků o světě (jména, čísla, zeměpisné názvy, letopočty, fyzikální jednotky). Bez nich nelze pokročit ani k pojmovému učení, ani k učení řešením problémů. Je však skutečností, že tento druh učení není příliš efektivní, a proto ho člověk s postupujícím věkem používá stále méně. Přitom množství poznatků roste exponenciálně. Nejprve se zdvojnásobil během tisíciletí, pak během století, dnes během deseti let (Hartl, 1999).

Se zmenšováním zátěže se snižuje schopnost memorovat, s výjimkou lidí, u nichž je na učení postavena jejich profese. Vracíme se k němu také na čas při nových životních situacích.

6.2 Pojmové učení

Pojmové učení je procesem, při němž dochází k vytváření pojmů na základě poznání souboru podstatných vlastností určité skupiny prvků. Člověk poznává a prožívá svět kolem sebe z velké části prostřednictvím pojmů věcí, míst a událostí. Ve filosofii jsou pojmy chápány jako výsledek historického poznání, pojem má obsah vymezený stupněm vědeckého poznání. Nezkoumá subjektivní vztah člověka k pojmům.

V pojmovém učení se vyskytují dva souběžné procesy: tvoření pojmů a osvojování pojmů. Pojmy se tvoří pomocí analýzy a syntézy. Zpočátku dítě generalizuje elementárně na základě nepodstatných znaků. Teprve později nastupuje analýza, diferenciací jednotlivých znaků a vlastností (Hartl, 1999, Vacínová, Langová aj., 2007).

Tvoření pojmů postupuje třemi etapami. Nejprve se slovem označuje shluk předmětů, aniž by byl mezi nimi vnitřní vztah. Dále dochází k označování konkrétních předmětů podle objektivních souvislostí a dále tvoření skutečných pojmů. Nepostradatelnou roli v tvoření pojmů má slovo a řeč. Slovo je totiž nositelem pojmu. Slouží k jeho uchování a předání druhým lidem.

Rozvoj řeči a myšlení nemusí ovšem probíhat stejným tempem. U dětí předškolního věku se často řeč zpožďuje za rozvojem myšlení. Jsou po stránce rozumové výše než po stránce verbální.

Osvojování pojmů pak probíhá dvojí cestou. Předně si člověk během svého života utváří své vlastní, subjektivní pojmy založené na vlastní zkušenosti. Tento způsob je nazýván intenze. Druhý způsob, extenze, je získání a osvojení si pojmů obsahujících lidské poznání učením. Nedostatkem utváření vlastních pojmů je jejich nepřesnost a neúplnost či povrchnost. Silnou stránkou subjektivních pojmů je to, že jsou založeny na vlastních zkušenostech, zážitcích, mají silný emocionální doprovod. U naučených je výhodou jejich přesný obsah a možnost záměrně je používat (Hartl, 1999, Vacínová, Langová aj., 2007).

Obecně pak platí, že novému pojmu se snadněji naučíme, když nevystupuje jako izolovaný prvek, ale zapadne do soustavy či struktury již vytvořených pojmů.

6.3 Řešení problémů

Učení řešením problémů je syntéza všech předchozích druhů učení a jeho podstatou je vytváření myšlenkových operací, práce s pojmy, soudy a úsudky a myšlenkové operace jsou podmínkou úspěšného řešení problémů. Výsledkem tohoto učení je přírůstek ve vědomostech nebo obecného postupu řešení, který může být aplikován na různé kategorie problémů. Na škále učení od nejjednoduššího k nejsložitějšímu patří nejnižše klasické podmiňování a nejvýše řešení problémů. Učení řešením problémů je odhalování vztahu nebo pravidla mezi předměty a pojmy.

Úrovně řešení problému jsou vhladem, pokusem a omylem, rozumová analýza a algoritmus (Trpišovská, 1996, s. 47). Řešení vhladem znamená, že jedinec řeší problém na základě pochopení situace. Postup pokusem a omylem je založen na náhodném nalezení řešení. Moment pochopení přichází mnohdy nečekaňě. Rozumová analýze je nejefektivnější metoda, při které rozumovými úvahami zkoumáme jednotlivé hypotézy, uvádíme v logickou souvislost všechny aspekty problému. Algoritmus má i své nevýhody. U problému často hledáme ověřené postupy a to může vést k schematismu, mechanickému postupu bez přihlédnutí ke specifickým aspektům problému.

Problém je chápán jako rozpor mezi aktuální situací a cílem (Vacínová, Langová aj., 2007) a je naší snahou dobrat se úspěšně k vytčenému cíli.

Při řešení problému má mít člověk předcházející zkušenosti a vědomosti, které souvisejí s řešeným problémem. Předchozí zkušenosti ovšem znamenají často i překážku, za kterou lze považovat i určitý druh zaměřenosti. Její překonání vyžaduje nápaditost nebo podporu, jako je tomu u brainstormingu. Je pochopitelné, že běžně se funkční fixace zvyšují s věkem. Například do kreativních skupin v reklamních agenturách se proto zásadně přijímají mladí lidé.

Člověk má nejširší repertoár druhů učení a každý z nich může v průběhu života použít kdykoli ho potřebuje. V učení malých dětí převažuje reagování na podnět. Během dospívání se do učení tohoto typu stále více vřazuje vliv osobnosti a v dospělosti již výrazně převažuje učení založené na myšlení a řešení problémů. Použitý druh učení je závislý na

obsahu a cíli učení. Jiný druh učení člověk použije, má-li se naučit novou manuální dovednost a jiný pro vyřešení pracovního problému. Prakticky veškeré učení může probíhat jako činnost bezděčná nebo záměrná.

7 SOCIÁLNÍ UČENÍ

U sociálního učení jde o chování původně naučené pokusem a omylem, zejména u zvířat. Sociální učení člověka patří k nejvyššímu typu lidského učení, vyvíjí se od spontánního učení ve skupině až k cílevědomému osvojování hodnot a postojů. Zahrnuje též vytváření opor sociálních, což zdůrazňují lékaři. Osobám s dobrými mezilidskými vztahy a přáteli, kteří jim poskytují emoční oporu ve stresových situacích, funguje imunitní systém lépe než lidem bez opory a tzv. izolantům (Hartl, 1999, s. 84). Říká se, že člověk přežije na opuštěném ostrově, pokud ví, že někde na světě existuje někdo, kdo na něj myslí a komu chybí.

Lidské učení je vždy sociálně podmíněno. Tento druh učení probíhá v sociálních situacích a v sociálních vztazích. Je to proces osvojování si sociálních norem příslušné společnosti, osvojování si sociálních dovedností a návyků, postojů a dispozic k sociálním rolím i dotváření osobnostních rysů (Palán, 2003, s. 98).

Člověk přichází do kulturní lidské společnosti jako biologická bytost vybavená poměrně chudým systémem vrozených reflexů a pudů, který jí dává možnost uskutečnit základní vitální funkce a vyrovnat se s požadavky nového životního prostředí. V porovnání se zvířaty se člověk rodí nepřiliš vybaven instinkty. V průběhu svého vývoje člověk vrůstá do společnosti lidí. Proces začleňování do společnosti a postupné osvojování celé kultury se nazývá socializace (Palán, 2002, s. 194). Výsledkem procesu socializace je schopnost člověka milovat, pracovat a žít v lidské společnosti jako její plnohodnotný člen. Je však nutné podotknout, že socializace probíhá po celý život člověka, protože v různých etapách se jedinec začleňuje aktivně do lidské společnosti. Postupně si osvojuje společenské pozice a jim odpovídající společenské role. Tím je umožněna jeho účast na životě společnosti. Nejen vývojové změny člověka v dětství, dospělosti a ve stáří přinášejí jiné pozice a role. Samotná společnost se mění a přitom se mění i konkrétní obsah rolí. Člověk je stále nucen k pokračování v socializaci (Šimíčková-Čížková, 2004).

Při přechodu do jiné společnosti (cestování, pracovní povinnosti) s odlišnou kulturou nebo jiným jazykem je nutnost nové socializace ještě markantnější. V moderní společnosti tak nabývá socializace stále většího významu.

Socializace sama o sobě může probíhat jako záměrný proces, ale i jako nezáměrný, živelní proces. V sociálním učení rozeznáváme několik základních forem:

1. přímé posilování – využívání odměny a trestu, především vyjádření souhlasu či nesouhlasu s určitým chováním,

2. napodobování (imitace) snaha chovat se, vnímat, cítit a jednat jako lidé zastávající ve společnosti stejný nebo vyšší status, stejné nebo vyšší sociální role. Lidé věkové starší, inteligentnější, disponující neformální autoritou,

3. ztotožňování (identifikace) s určitým jedincem, převzetí většiny jeho základních individuálních charakteristik jako modelu. Zvolení tohoto modelu může být vědomé i nevědomé, ale vychází především z uznání společenské, morální a intelektuální hodnoty této osoby (Šimíčková-Čížková, 2004).

Helus (2003, s. 48–49) připojuje k výše uvedeným formám působení příkladů, vzorů a ideálů. Za takový příklad může sloužit jednání, stanovisko, kterým vychovatel dětem přibližuje výchovný cíl. Za vzor je považována významná osoba a ideálem je představa sebe sama, druhé osoby nebo vztahů.

Při sociálním učení získává člověk soustavu vědomostí a dovedností, které mohou změnit i návyky. Výsledkem sociálního učení jsou postoje.

Jestliže sociální učení jedince je úspěšně završeno, usnadňuje to jednání socializovaného i okolní společnosti. Člověk přejímá svoji roli a nedochází ke konfliktním situacím. Hayesová (2000) uvádí příklad úspěšné socializace v přirovnání obědvání v restauraci. Účastníky je několik lidí – vy, vaši přátelé, číšník barman a i jiné osoby. Všem účastníkům je známa posloupnost toho, kdy má kdo co udělat, a to i tehdy když se navzájem neznají. V každém okamžiku víte, co máte asi očekávat a jak se chovat. Vše se odehrává zavedeným způsobem.

Na důležitost sociálního učení poukázali ve známé studii Haney, Banks a Zimbardo (Hayesová, 2000, s. 11). Požádali studenty o účast v experimentu, ve kterém jim byly náhodně přiděleny rozdílné role – někteří měli hrát vězně a ostatní dozorce. Nikdo studentům neřekl, jak mají své role zahrát, takže způsob podání záležel jen na nich. Experiment byl proveden co nejrealističtěji, badatelé dokonce měli k dispozici falešnou věznici. Autoři předpokládali, že experiment potrvá dva týdny. Studenti, kteří hráli vězně, velmi rychle propadli apatii a poraženectví, zatímco studenti v roli dozorců začali být agresivní a vyhledávali konflikty. Nepoužívali sice fyzické tresty, ale přišli na mnoho způsobů, jak vězně ponižovat. Například je nechávali stát v řadě a stále dokola opakovat svá čísla. Výzkumníci do chování skupin nijak významně nezasahovali. Studenti v rolích dozorců například použili proti „věžňovi“ hasicí přístroj jako prostředek na zklidnění a vynucení si poslušnosti. Při diskusi o postupu a oprávněnosti tohoto prostředku část studentů argumentovala správností postupu, protože výzkumníci do jejich činnosti nezasáhli.

Výzkumníci museli po šesti dnech pokus ukončit, protože přísnost a psychologická krutost dozorců se vystupňovaly do té míry, že nebylo možné ve výzkumu pokračovat. Příčinou chování dozorců nebyly jejich osobnostní rysy, ale situace, ve které se ocitli, a role, kterou hráli. Mnozí z nich byli v běžném životě velmi slušní lidé a jejich chování je samé šokovalo. Dříve by nikdy neuvěřili, že by byli něčeho takového schopni. Avšak převzetí role dozorců podle vzorů z televize či filmů bylo takové, že projevovali daleko více krutosti než opravdoví vězeňští dozorci. V reálném světě vězeňského prostředí by totiž takové zacházení mohlo vyvolat vzpouru. Zimbardo (autor sledoval dokumentární film o tomto experimentu) uváděl, jak byla jeho snoubenka, rovněž psycholožka, ohromena a znechucena chováním experimentálních skupin a kategoricky vystupovala proti pokračování výzkumu.

Výzkum prokázal, jak latentní vědomosti o jiných sociálních rolích mohou vystoupit na povrch, když je potřebujeme, a hodně vypovídá o významu znalostí rolí ve společenském chování lidí.

Sociální učení je souhrnné označení pro ty situace, kdy učení člověka či skupiny lidí probíhá pod vlivem sociálních faktorů a je sociálně determinováno.

K úpravě sociálního chování jsou od historie do dnešní doby nejčastěji používány odměna a trest. Odměna chování posiluje, proto se odměněné chování vyskytuje častěji. Trestané chování slábne. Dochází však i k případům, že se trestané chování posiluje. Stává se tak, když trest je jediná pozornost věnovaná deprivovanému a opuštěnému jedinci.

Dle Bandury (In Hartl, 1999) se sociální učení u lidí uskutečňuje pozorováním a modelováním chování, postojů a emocionálních reakcí druhých. Vysvětluje lidské chování prostřednictvím nepřetržitých a vzájemných interakcí mezi vlivy kognitivními, behaviorálními a vlivy širšího prostředí. Proto Bandura věnoval velkou pozornost učení pozorováním (Hartl, 1999, s. 70). Učení pozorováním zahrnuje tyto složky:

1. pozornost včetně modelových událostí – sem patří typický znak, citový vztah, složitost, funkční hodnota i vlastnosti pozorovatele, jako je výkonnost jeho smyslů, úroveň vybuzení, zaměřenost vnímání a minulé posílení,
2. zapamatování včetně symbolického kódování, kognitivní organizace, symbolického nácviku, motorického nácviku,
3. motorické napodobení včetně fyzických schopností, sebezpozorování vlastního napodobení, přesnost zpětné vazby,
4. vnitřní i vnější motivace a sebezpevnění.

Bandurova teorie je využívána při vysvětlování agrese, psychických poruch, při modifikaci a modelování chování a při stavbě tréninkových programů. Největší efekt učení pozorováním se projeví tehdy, když je modelové chování nejprve odpozorováno a nacvičováno symbolicky a teprve potom převáděno. Kódování modelového chování do slov, kategorií či představ vede k lepšímu zapamatování než pouhé pozorování.

8 UČENÍ DOSPĚLÉHO A JEHO FYZIOLOGIE

Člověk se učí v průběhu celého života. Veškerý úspěch při jeho učení závisí na motivaci, na úrovni schopnosti učit se a na fyziologickém stavu jeho organismu. Fyziologický stav člověka má výrazný vliv na průběh a výsledky jeho učení. Tomuto faktu musí věnovat pozornost učící se i lektor. Fyzické potíže se mohou stát příčinou problémů při učení. Zdrojem potíží může být přechodná porucha, nemoc nebo vrozené dispozice.

Každý orgán lidského těla pracuje jen v souvislosti s orgány celého organismu. V mladém organismu funkce orgánů probíhá v dokonalejší spolupráci než v organismu stárnoucím. To se zvláště výrazně projevuje ve zpomalující se zpětné vazbě, což je jeden z významných rysů stárnutí.

Případný neúspěch při učení dospělého může mít fyziologické příčiny. Učení totiž začíná vnímáním podnětu, přičemž dvěma základními drahami, po nichž většina podnětů putuje do mozku, jsou oči a uši. Platí tedy výrok přisuzovaný Johnu Lockovi: „Nic není v rozumu, co předtím nebylo ve smyslech.“ (http://cs.wikipedia.org/wiki/John_Locke)

Snížení smyslové funkce si člověk uvědomí často až při učení. I při kompenzaci ze strany lektora organizací výuky nebo využitím techniky mají fyziologické nedostatky negativní psychický účinek. Člověk může hůře vidět psaný text a rychlost zapamatování se oproti mladšímu věku zhoršila. Psychologický důsledek fyziologických změn by neměl být podceňován. Mezi mladými dospělými jsou tyto změny ještě natolik jemné a nenápadné, že nebývají pozorovány. K jejich uvědomění dochází nejčastěji ve věku před čtyřicítkou, kdy jejich nahromaděný účinek již nelze přehlédnout (Hartl, 1988a, 1999).

Omezení zapříčiněná fyziologickými změnami jsou příčinou změny pohledu jedince na sebe a na jeho možnosti. Dospělý by měl respektovat změny a nestanovovat si přehnané cíle. Většina dospělých se fyziologickým změnám provázejícím stárnutím postupně přizpůsobuje. Při výuce si starší dospělý z látky vybírá jen části smysluplné a užitečné a má sklon vyhýbat se těm úsekům, které kladou vysoké nároky na zatížení

jeho smyslových orgánů. To může mít negativní dopad na získání všech potřebných informací pro zvládnutí učební látky.

Většina literárních pramenů uvádí, že věk sám o sobě není překážkou v učení. Výzkumy zabývající se učením dospělých prokázaly, že věkové změny ve schopnosti učit se, jsou malé a pro většinu populace nejsou rozhodující. Existuje skupina schopností, které s věkem klesají jen málo, např. základní početní operace, i takové, u nichž je pokles dán právě jen fyziologickým omezením, jako např. učení se novým senzomotorickým dovednostem. V Tabulce č. 2 je uveden vztah mezi věkem a jeho vlivem na schopnosti člověka.

Tabulka č. 2: Vztah mezi věkem a určitými schopnostmi

Bez poklesu nebo s možností dalšího růstu s postupujícím věkem	Paměť pro jednoduché materiály Profesní paměť Paměť pro tóny Slovní zásoba Všeobecní informovanost
S určitým poklesem	Motorická rychlost Senzomotorická koordinace Tradiční školní učivo Analogické usuzování
S nejvýraznějším poklesem	Výbavnost nových materiálů Učení se symbolům Vštipivost čísel a bezesmyslných slabik

Zdroj: Hartl, 1988a, 1999

Nejvýraznější je vliv fyziologických změn na rychlost učení. To se projevuje především u zrakové a sluchové výkonnosti a dále v pružnosti při nutných změnách pozornosti.

Fyziologický stav účastníka výuky je jen málo ovlivnitelný. Změny mohou být učiněny v osnově výuky, náročnosti úloh počtu vyučovacích hodin, v učebním plánu. Uvedené změny mohou být uspořádány tak, aby odpovídaly fyziologickým možnostem účastníků a tím účinně přispěly k efektivním výsledkům učení. Dospělí, kteří mají větší obavy z vlivu fyziologických změn na průběh učení, méně ochotně zaujmají kladný vztah k učení. Vyučující jim může pomoci vyložením fyziologie stárnutí, a tak sníží psychologický vliv těchto změn.

8.1 Mozek a nervová soustava

Základem osobnosti a zdrojem její aktivity je nervová soustava, která má velmi intenzivní potřebu kontaktu se svým prostředím vnějším i vnitřním. Kontakt nervové soustavy s oběma druhy prostředí se uskutečňuje prostřednictvím smyslového aparátu. Nervová soustava se přímo sytí kontakty, a to především vnějšími. Nemá-li dostatek podnětů, energeticky je vyhledává (Šnýdrová, 2008, s. 17).

Nejvýznamnější z nervové soustavy jsou mozek a mícha, které tvoří ústřední nervovou soustavu. Mozek je uložen v dutině lebeční a jeho hmotnost u novorozence je asi 400 gramů. Největší hmotnosti dosahuje lidský mozek ve věku mezi dvacátým a dvacátým pátým rokem. U žen se nejvyšší hmotnosti dosahuje o něco dříve než u mužů. Průměrná hmotnost mozku dospělého je 1500 gramů (Machová, 2005). Potom se hmotnost mozku snižuje, do 70. let průměrně o 100 gramů, do 80. let o dalších 100 gramů. Snížení je způsobováno úbytkem tukových sloučenin, lipidů. Tyto změny však nemají význam pro kvalitu myšlení. Význam pro stárnutí mozku mají změny na žilách a vlasečnicích, které prokrvují mozek. Jejich struktura se mění výrazně po 65 letech, i zde však platí velké rozdíly. Tyto změny zhoršují zásobování nervových buněk kyslíkem, a tím zpomalují metabolické procesy (Hartl, 1999).

Jednotlivé části mozku stárnou nerovnoměrně. Postupně odumírá část nervových buněk a na jejich místo se dostává pojivová tkáň. V buňkách se shromažďuje větší množství pigmentu, který brzdí tvorbu ribonukleové kyseliny, což má za následek rychlejší únavu buňky (Hartl, 1988a).

Nervové funkce se s věkem pozvolna zpomalují, avšak tyto změny jsou normální, nemají svůj základ v onemocnění. Pravděpodobně jde o změnu poměru signálu k rušivému šumu. Příčinou je oslabení signálu, tzn., že se zvyšuje práh vnímání smyslových receptorů. Člověk potřebuje silnější podněty, aby je vnímal. Svůj vliv mají také změny hormonální činnosti v organismu a snížené množství kyslíku způsobené nahromaděním kolagenu ve stěnách mozkových cév, a tím omezenou cirkulací krve.

Nicméně mozek zdravého stárnoucího člověka je schopen učit se, a to v míře, v jaké byl v mládí a po celou dobu dospělosti učení vystavován. Již Darwinova teorie hovoří o závislosti funkce orgánu (http://www.natur.cuni.cz/filosof/images/stories/knihovna/jana_hajkova_-_diplomka.pdf) na jeho funkčním využívání. Nepoužívané orgány postupně zakrňují a odumírají.

Současné fyziologické výzkumy nervové soustavy ukazují, že optimální zatěžování nervového systému má rozhodující vliv na psychofyzickou výkonnost člověka. Zatímco nadměrné zatěžování stárnoucího srdce je škodlivé, plné využívání mozkové kapacity je užitečné a je nejlepší ochranou před stárnutím a nejlepší cestou k uchování duševní zdatnosti (Hartl, 1988a). Bývalou fyzickou výkonnost klesající s věkem lze tedy s úspěchem nahradit duševní čilostí.

8.2 Zrak

Zdravý člověk je při učení daleko více závislý na zraku než na ostatních smyslech. Informace o procentuálním vyjádření množství učení uskutečněného prostřednictvím zraku se liší. Hartl (1988b, s. 19) uvádí více než 85 %. Mužík (1998) a Belz, Siegrist (2001) v případě pasivního dívání hovoří o 30 %. Proto má dobrá zraková výkonnost ve vzdělávání dospělých mimořádný význam.

Závažná je však skutečnost, že spolu se stárnutím ubývá v populaci lidí se zdravým zrakem. Přibližný procentuální počet osob s vadami zraku v určitém věku ukazuje Tabulka č. 3.

Tabulka č. 3: Vzárust počtu osob s vadami zraku v běžné populaci v závislosti na věku

Věk	Procento osob s vadami zraku
20	23
30	39
40	48
50	71
60	82
70	95

Zdroj: Hartl, 1988a, 1999

Vidění není jen jediná a jednoduchá funkce. Skládá se z většího množství různých druhů zrakových úkonů. Každý z nich se může různou měrou měnit a ovlivňovat průběh a výsledky učení i vyučování v mnoha směrech. Proto je užitečné znát fyziologii oka a změny, ke kterým v závislosti na věku v oku dochází.

8.2.1 Oko

Oko dospělého člověka váží přibližně čtyři tisíce jeho celkové hmotnosti. Průměr oka je přibližně 2,5 cm. Do věku 20 let se oko vyvíjí a roste. Po dvacítce začíná fyziologické stárnutí oka. Tento orgán je složen z mnoha částí a každá z nich je ovlivněna rozdílně. Oko je v zadní části tvořeno neprůhlednou pevnou bělimou, vpředu průhlednou rohovkou, dále duhovkou ve tvaru mezikruží, jejíž střední otvor se nazývá zornice. Průměr otvoru se mění podle množství a intenzity světla. Vnitřní vrstva oka se nazývá sítnice. Je složena z tyčinek a čípků. Světelné podněty dopadající na sítnici jsou vedeny zrakovým nervem do mozku. Uvnitř oka je rovněž čočka, která změnou zakřivení mění ohniskovou vzdálenost paprsků dopadajících na sítnici (Machová, 2005). Lidské oko zobrazuje Příloha F.

Duhovka obsahuje různé množství pigmentu, který dává oku barvu. Je tvořena jemnými kruhovými svaly ze dvou druhů vláken. Jedna jsou uspořádána do kruhu, druhá radiálně kolem zornice. Při šeru je průměr zornice větší než při jasném světle. V průběhu stárnutí duhovka ztrácí část

pigmentu, zornice se zmenšuje a také se prodlužuje čas reakce na změnu osvětlení.

Čočkou prochází světlo vstupující do oka. Čočka je schopna měnit svůj tvar a tím upravovat ohnisko obrazů dopadajících na sítnici. Má vypouklý tvar, když je zaměřena na předměty blízké, a zplošťuje se s rostoucí vzdáleností předmětu. Na sítnici dopadá světlo, které prošlo zornicí a čočkou. Sítnice je tvořena dvěma druhy buněk citlivých na světlo: čípky a tyčinkami. Tyčinky jsou určeny pro vidění za šera, zatímco čípky pro vidění za jasného světla; jsou také důležité pro barevné vidění. Vidění probíhá tak, že světelné paprsky prochází optickou soustavou oka a dopadají na sítnici. Vzruchy vznikající na sítnici se přenášejí optickým nervem. Uvědomění obrazu nastane tehdy, když se dostanou vzruchy do korového centra mozku (Machová, 2005, s. 153). Stárnutí ovlivňuje každou etapu tohoto procesu.

8.2.2 Zraková ostrost

Kvalita zraku je závislá na funkci všech dílčích částí zrakového aparátu. Takové vlivy, jako věk, nemoc, poškození oka nebo podvýživa, mohou vyvolat poruchy vidění projevující se neschopností vytvářet potřebnou ohniskovou vzdálenost, správně reagovat na intenzitu osvětlení, přesně rozlišovat barvy.

I zraková výkonnost u zdravého oka v průběhu života pozvolna klesá. Čočka má omezenou hranici akomodace. Bod ležící nejbližší oku, který může člověk při největší akomodaci ostře vidět, se nazývá blízký bod. V dětství je od oka vzdálen asi 8 centimetrů. S postupujícím věkem se od oka vzdaluje, v šedesáti letech je ve vzdálenosti asi 80 centimetrů. Staří lidé nevidí proto ostře blízké předměty (Hartl, 1999, s. 114). Lektor dospělých by si měl být vědom, že změny ve vidění nablízko se týkají věkových změn i zdravého oka, a pomoci účastníkům tuto situaci překonat jak úpravou předkládaných zrakových materiálů a zajištěním optimální světelné pohody, tak psychologickým působením na účastníky výuky. Jsou-li při výuce dospělé osoby různého věku, musí lektor počítat s tím, že jim opsání stejného materiálu z tabule nebo promítacího zařízení bude trvat různě dlouhou dobu. Zatímco změna ohniska ze vzdáleného

předmětu na blízku trvá mladým lidem asi 2 sekundy, dospělým nad 40 let trvá 3 sekundy a více (Hartl, 1999). Tento zdánlivě nevelký rozdíl se násobí množstvím pohledů střídavě na tabuli a stránku sešitu. Tak jako tak je výhodnější potřebné údaje účastníkům rozdat v kopii učebních materiálů nebo jim je poskytnout v elektronické podobě.

Svaly, které řídí průměr zornice, ztrácejí pružnost, což omezuje možnost přístupu dostatečného množství světla na sítnici. V padesáti letech zdravé oko dospělého člověka vpouští zornicí asi polovinu světla, než vpouštělo ve dvaceti letech. Další rozdíl související s věkem je v denním a nočním vidění. Potřebný světelný tok ve starším věku může dosahovat až násobky světelné intenzity v mladším věku.

Negativně může působit i velká světelná intenzita nebo barva světla. Může vznikat oslnění odrazem od lesklých předmětů ležících na pracovní ploše, které zapříčiňuje nedostatečné soustředění. Oslnění také znemožňuje rozlišovat jemné detaily. Ani lesknoucí se či špatně zostřená obrazovka monitoru počítače nepřispívá k pracovní pohodě. Vhodné je uspořádat předměty na pracovním stole a úhel osvětlení tak, aby nedocházelo k oslnění, a přitom aby učební materiál byl ve středu osvětlené plochy.

Delší studium psaného textu nebo práce na počítači namáhá zrak. Únavu může zapříčinit i nevhodná vzdálenost očí od sledovaného předmětu nebo jeho sklon. Protože se zrak přizpůsobuje i nevhodným světelným podmínkám, pracuje-li člověk delší dobu ve špatných světelných podmínkách, může dojít k oslabení zraku. Slabé osvětlení vede k nadměrné námaze, pálení a svědění očí. Mohou se přidat bolesti hlavy a zvyšuje se celková únava. Silné osvětlení oslňuje, má za následek svírání víček, bolest očí a hlavy. Pocit zrakové únavy lze odstranit krátkými přestávkami, zavřením očí nebo zahleděním se do dálky.

Učení prospívá také kontrast v odlišení učebního materiálu od jeho okolí. Kontrast má výrazný vliv na rychlost a snadnost čtení. Čtení je pomalejší, pokud tištěný text není v ostrém kontrastu s papírem. Šedá barva novinového papíru se špatně odlišuje od tištěného textu. Obdobou mohou být skripta, učebnice a knihy vytištěné na nekvalitním papíře. Rozlišení čteného textu ovlivňuje i velikost zvoleného typu písma. Čím

jsou typy písma větší, tím více bílého prostoru obklopuje každé písmeno a vzniká větší kontrast mezi tiskem a papírem. Zvláště u dospělých je třeba věnovat tištěným učebním materiálům mimořádnou péči. Nedostatečný kontrast lze vyrovnat růstem osvětlení a zvýšeným soustředěním, avšak jen dočasně a za cenu dřívější únavy (Hartl, 1988a, 1988b, 1999).

Učební materiály určené dospělým vyžadují užití kontrastnějších barev. Výrazné barevné odlišení je vhodné využívat u schémat a diagramů, které tak získávají větší názornost a dají se lépe sledovat.

8.3 Sluch

Sluch je druhým nejdůležitějším smyslovým kanálem vedoucím do mozku. Ačkoli je známo, že 20 % učení se uskutečňuje sluchem (Mužík, 1998), jsou zrak a sluch komplementární. Doplnují se v tom, že každý z nich zlepšuje vnímání druhým smyslem. Při zhoršení zrakového vnímání dospělý automaticky začne používat sluch ke kompenzaci. Tento postup platí i opačně. Úbytek sluchu postupuje obvykle pozvolna. Jen málo jedinců si toho povšimne. Nejlepší sluchové výkonnosti se dosahuje mezi 10 a 15 lety věku člověka, potom následuje pomalý, zato však trvalý pokles. Efektivitu učení velmi zvyšuje plné využití sluchu i zraku. Pak se účinnost zvýší na 50 % (Mužík, 1998).

8.3.1 Ucho

Hlavním smyslovým orgánem sluchu je ucho, které se skládá ze tří částí: vnějšího, středního a vnitřního ucha. Lidské ucho zobrazuje Příloha G. Vnější část se skládá z boltce a zvukovodu, který vede do středního ucha. Vnější, viditelná část ucha pracuje jako ochranné zařízení. Slouží spíše k rozptýlení zvuku než k jejich zachycení, shromáždění a zaměření, jak by se někdo mohl domnívat. Ty zvuky, které jsou zachyceny a postupují zvukovodem, dopadají na ušní bubínek, který má průměr 10 milimetrů a tloušťku 0,1 milimetru (Machová, 2005, s. 153). Ušní bubínek odděluje zevní ucho od středního ucha.

Střední ucho je naplněno vzduchem a je spojeno s ústý Eustachovou trubicí, která slouží k vyrovnání tlaku. Zvukové vlny dopadající na bubínek jsou přenášeny vnitřním uchem prostřednictvím tří kůstek, nazývaných kladívko, kovadlinka a třmínek. Vibrace tvořené

zvukovými vlnami a dopadající na bubínek jsou převáděny do vnitřního ucha těmito malými kůstkami (Machová, 2005).

Ve vnitřním uchu jsou vibrace vedeny hlemýžděm a tam převedeny na nervové podněty odváděné sluchovým nervem do mozku.

8.3.2 Sluchová ostrost

Sluchová ostrost je určována schopností člověka přijímat zvuk. Je měřena jednotkou, která se nazývá bel, běžně se pracuje s jednotkou desetkrát podrobnější, tj. decibel (dB). Tato jednotka je užívána jak k měření hlasitosti zvuků, tak jako jednotka měřící ztrátu sluchu. Bolestivost hluku začíná od 130 dB. Křivka působení decibelů na lidský organismus je logaritmická. Hodnota 130 dB svými účinky 10 tisíckrát převyšuje hranici 90 dB, která je považována za přijatelnou pro dlouhodobý pobyt pracovníků v rušných průmyslových provozech. Tabulka č. 4 uvádí některé zdroje hluku v decibelech.

Tabulka č. 4: Srovnání úrovně akustického hluku:

Práh slyšitelnosti	0 dB
Šum ve studiu	20 dB
Tíkot hodin	30 dB
Šepot z 10 cm	50 dB
Kytara ze 40 cm	60 dB
Saxofon ze 40 cm	90 dB
Hlasitý výkřik	130 dB
Vzlet tryskového letadla	více než 190 dB

Zdroj: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Decibel>

Pokud jde o věk, dochází k poklesu ve slyšení čistých tónů každou dekádu života člověka. Poruchy sluchu mají tři možné příčiny: pokles způsobený fyziologickými změnami v průběhu stárnutí, změny způsobené opotřebením smyslového orgánu, pokles vznikající z povahy zaměstnání.

Normální proces stárnutí je provázen fyziologickými změnami v uchu, které snižují jeho schopnost rozlišovat zvuky. To má za následek zhoršené rozlišování řeči, protože zvuk hlasu může být slyšen docela

dobře, ale je nesnadné rozlišovat jednotlivá slova a některé souhlásky (Hartl, 1988a). Může to dospět až k neslyšení zvuků běžných v lidském prostředí, jako je telefonní zvonek, zpěv ptáků či dětský hlas. Zhoršené slyšení hlubokých tónů je typickým projevem poruch převodového ústrojí ucha (Machová, 2005, s. 155).

K vyrovnání normálního poklesu sluchu ve vyučování dospělých je důležité, aby lektor mluvil pomalu, srozumitelně a dostatečně hlasitě. Je třeba se vyhýbat neznámým a neobvyklým slovům. Cizí slova a čísla je nutné psát na tabuli, aby zrak doplnil zhoršené slyšení. Protože pokles sluchu snižuje schopnost vnímat dlouhé věty, měl by lektor užívat věty krátké, a to zvláště když dává pokyny k učení (Hartl, 1988a, 1988b, 1999).

Hlučné prostředí má negativní vliv na učení, protože znesnadňuje slovní komunikaci při vyučování. Hluk také narušuje pozornost účastníků vyučování a může vážně narušit mechanismus krátkodobé paměti. Příliš silný hluk nepříznivě ovlivňuje duševní a tělesné zdraví člověka a jeho výkon. Hluk působí na celý organismus, hlavně na nervový systém. Bylo zjištěno, že v prostředí s vysokou hladinou hluku se častěji vyskytují poruchy centrálního nervového systému, vysoký krevní tlak, žaludeční a dvanácterníkové vředy a kožní onemocnění (Hartl, 1988a, 1999). Čím je hluk silnější, tím jsou objektivní těžkosti častější. Hluk působí škodlivě hlavně v oblasti hlubokých a vysokých kmitočtů. Nepříjemný je i hluk proměnlivé intenzity, přerušovaný a přicházející z různých stran.

Při výuce a při duševní činnosti vůbec tedy hluk působí zvláště negativně, protože narušuje potřebnou koncentraci, rozptyluje, snižuje pozornost, způsobuje zvyšování počtu chyb a únavu. Rušivý vliv mají zvuky z ulice, rozhovor, hluk ve vedlejší místnosti, klepání na dveře, telefon i hudba. Prostory, v nichž probíhá výuka, studovny a místnosti, ve kterých se duševně pracuje, by měly být umístěny v tichém, nerušeném prostředí. Pro vyučování dospělých by měly být využívány třídy, kam nedoléhá hluk z ulice. Dalším zdrojem hluku může být ozvěna, odraz zvuku od stěn místnosti. Jde o podobný problém, jako byl lesk u vidění. Ozvěna může vyvolávat hluk, ale hlavní svízel je v tom, že jde o nedokonalé a neúplné opakování původního zvuku. Odstranit ozvěnu ve školní třídě jde většinou obtížně. Výborně však zvuk v místnosti pohlcují

lidé. Proto by malé skupiny účastníků měly být vyučovány v menších třídách a nikoli v nadměrných prostorách, kde ozvěnu nelze odstranit. Nevhodné je využívat pro výuku dospělých místnosti a prostory s hlučnou klimatizací nebo umístěné blízko výrobních hal. Při nedodržení těchto zásad efektivita učení prudce klesá a většina účastníků si ze vzdělávací akce odnáší jen pocit rozladění a podráždění z pobytu ve hlučném prostředí bez získání nových informací.

8.3.3 Sluchová diskriminace

Pro většinu lidí je schopnost rozlišovat, diskriminovat a srovnávat zvuky daleko důležitější než schopnost zvuky vnímat. Prostřednictvím rozlišování je možné odlišit hlasy od hluku pozadí, rozpoznat jeden hlas od druhého a oddělit jedno slovo od druhého. Jako důležitý doplněk ke schopnosti přijímat zvuky musí tedy u člověka existovat ještě schopnost zvuky jemně rozlišovat, diskriminovat.

Diskriminace znamená schopnost zachytit význam a smysl zvuků a to je zvláště důležité u schopnosti rozlišovat řeč. Zvuky, z nichž se řeč skládá, mají rozdílnou frekvenci, intenzitu i trvání, což ovlivňuje srozumitelnost řeči. Fyziologické změny sluchu u dospělých mají vliv na jejich schopnost diskriminovat různé zvuky, z nichž se řeč skládá. Ztráta schopnosti diskriminace zvuků zhoršuje chápání mluveného slova.

Schopnost rozumět mluvenému slovu je snižována přítomností vedlejších zvuků. Jsou to ty zvuky, které zaviňují, že přijímané zvuky se stávají hůře slyšitelnými, třeba když konverzace probíhá v pokoji plném hovořících lidí. Ve vyučování dospělých, kde by větší část mluveného slova měla zahrnovat nové a nezvyklé informace, se vedlejší zvuky mohou stát vážnou překážkou v chápání učební látky. Ve výuce dospělých je proto nutné udržet hladinu vedlejších zvuků ve třídě na minimální úrovni. Hladina 60 dB, obvyklá v běžné třídě, je pro efektivní vyučování příliš vysoká. Úroveň zvuku bez rušivých vlivů by neměla přesáhnout 25 dB (Hartl, 1988a, 1988b, 1999). Jestliže hladina hluku roste, diskriminace a chápání řeči klesají. K odstranění této obtíže ve vyučování dospělých obvykle stačí, když jim lektor vysvětlí příčiny a důsledky nadměrného

hluku při učení. Vnímání řeči při přípustné hladině hluku ukazuje Tabulka č. 5.

Tabulka č. 5: Přípustná hladina hluku pro dobré vnímání řeči

Typ hluku	Max. hluk (dB)
Malá kancelář	40
Konferenční místnost pro 20 osob	30
Konferenční místnost pro 50 osob	25
Kino	30
Divadlo	25
Koncertní síň	20
Sekretariát v úřadě	55
Domov (ložnice)	25
Školní třída	25

Zdroj: Hartl, 1999

8.3.4 Emoce a sluch

Neschopnost člověka zřetelně slyšet a uspokojivě rozumět řeči může vyvolat emoční poruchy, jako je skleslost, úzkost nebo frustrace. Jestliže se dospělý nachází v takovém stavu, není schopen se do změny situace kvalitně učit. Například kompenzační pomůcka ve formě naslouchátka soustřeďuje společenskou pozornost a spíše zvýší, než odstraní emoční poruchy provázející poškozený sluch. Schopnost dospělého slyšet a rozumět řeči je především ovlivněna tím, jak sám tuto schopnost vnímá (Hartl, 1988b, 1999). I když emoce nemohou zlepšit vnímat zvuk, mohou ovlivnit pozornost ve vyhledávání zvuku i diskriminaci a porozumění.

Dospělý může zaměřit svou poslechovou pozornost i tak, že slyší jen to, co slyšet chce, aby se tak ochránil před látkou, která ho nezajímá. Nepříjemný učební materiál může být nevnímán za pomoci výběrové sluchové pozornosti. Také tehdy, když si dospělý dost nevěří, že zvládne učební úkol, to může ovlivnit jeho sluchové vnímání natolik, že neporozumí zadání úkolu (Hartl, 1999). Z toho vyplývá, že zdravé sebevědomí a důvěra ve své schopnosti napomáhá dospělému v učení.

Spolu s poklesem ostrosti slyšení klesá i rychlost, s níž je dospělý schopen diskriminovat řeč a rozumět jí. Lektor může udělat mnoho, aby utlumil nežádoucí vliv emocionálních faktorů tím, že omezí rušivý hluk při vyučování, hovoří důrazně a nepříliš rychle. Pokyny k učení vydává po krátkých částech a vyhýbá se zbytečnému slovnímu vysvětlování, ve kterém se ztrácejí hlavní údaje (Hartl, 1988a, 1988b, 1999).

Vliv ostatních smyslů na učení není významný. V průběhu života ubývá hranice vnímání a citlivost chuti i čichu, ale pro běžné vzdělávání dospělých to nemá podstatný význam. Ve stáří stoupá hranice vnímání bolesti a současně se snižuje hranice snášení bolesti.

Se změnami ostatních smyslu se musí počítat, pokud jde o nácvik praktických dovedností. U dospělých se to stává v případech rekvalifikace nebo v pouhazových stavech.

Smyslová výkonnost se během života výrazně snižuje. Stárnutí se projevuje poklesem diskriminační přesnosti i zpomalením smyslových reakcí. Existují však značné rozdíly v poklesu mezi jednotlivými osobami. Správná funkčnost orgánů velmi závisí na jejich používání a aktivitě jedince.

8.4 Fyziologie učení

Učení nepozorovatelným procesem. Výsledek učení může být zjišťován jedině porovnáním vstupu a výstupu, tedy prostřednictvím toho, co člověk říká nebo dělá před začátkem a po skončení učení. Naučené se může v našem chování projevit po několika měsících až letech (Šimíčková-Čížková, 2004, s. 60).

Fyziologické faktory ovlivňují proces učení tím, že působí na vnímání a přenos učební podnětu do mozku učícího se. Ovlivňují také schopnost dospělého podat určitý výkon a tím prokázat, že učení proběhlo. V průběhu učení jsou dospělému předkládány podněty, na které reaguje výběrově, postupně je vkládá do krátkodobé paměti a uchovává je v ní. Úspěšné ukončení takového zpracování podnětů je závislé na fyziologickém stavu organismu. Jak se fyziologické změny s postupujícím věkem rozšiřují, je stále nesnadnější vnímat a zpracovávat všechny podněty, které se vyskytují v učební situaci. Pozornost dospělého se dříve

vyčerpává a on již nemůže pružně a rychle zpracovávat velké množství smyslového materiálu s minimálním výskytem chyb jako dříve (Hartl, 1999, s. 121). Zmenšující se schopnost současně sledovat větší množství rozdílných smyslových podnětů je přímo úměrná snižující se schopností dlouhodobě udržovat soustředěnou pozornost.

Snížená smyslová ostrost, která má za následek méně kvalitní vnímání, se nedá zlepšit, lektor však může takovou situaci opět určitým způsobem kompenzovat. Dospělému pomůže, když se dozví, že jeho již nejsou tak výkonné jako ještě před několika málo lety a že v důsledku této skutečnosti musí pozorně sledovat výuku. Jinou variantou zlepšení situace může být, když lektor využije při výuce efektu novosti a upoutá pozornost učících se. Užití barev nebo důraznější přednes také posilují pozornost učících se dospělých osob. Schopnost udržet pozornost dlouhou dobu je u starších dospělých snížena, potřebují častější opakování klíčových prvků učiva, nejlépe vždy v okamžiku, kdy jejich pozornost již viditelně není zaměřena na učení.

Bez ohledu na to, jak snadné se učivo může zdát lektorovi, jde u dospělých vždy o náročnou a složitou duševní práci (Hartl, 1988a, 1999, s. 21). Vysoká rychlost předvádění a vysvětlování nové látky může zapříčinit, že dospělý nedokáže zachytit a uspořádat si veškeré vztahy a souvislosti vyučovaného tematického celku. Každý učební materiál může být sestaven z prvků, jejichž vnímání je důležité pro kategorizaci a uložení do paměti. Jiná část látky může obsahovat informace nižší důležitosti, jejichž zapamatování není z hlediska pochopení vyučovaného tématu zásadní povahy a nemusí být ukládány do paměti společně s nosnými prvky vyučované látky. Dospělý tedy musí diskriminovat podstatné od méně důležitého. Po nárůstu nároků na diskriminaci podstatných a nepodstatných prvků, stává se učební látka složitější. Přitom schopnost dospělého rozlišit nové prvky v učební látce pro něho zcela nové a vybrat ty, které jsou účelné, se s věkem snižuje.

Pozornost na jeden učební podnět se obvykle netýká jen jednoho smyslového orgánu. Jeden však výrazně převažuje. Pokud lze předložit týž podnět prostřednictvím více než jen jednoho smyslového orgánu současně, budou se signály navzájem podporovat, a tím selepší kvalita

vnímání a uchování. Současné seznámení se s novým termínem vizuálně i sluchově zvyšuje vnímání a slovo je lépe uchováno (Hartl, 1988b, s. 32). Dojde k tomu ovšem pouze tehdy, když je tatáž informace předložena oběma smyslům současně. Když ale dospělý jednu informaci přijímá zrakově a v tutéž chvíli dopadá zcela jiná informace sluchově, jednu z nich nebude vnímat. Provádí-li tedy lektor demonstraci, musí dávat pozor na to, aby informace obsažené ve výkladu odpovídaly předkládanému materiálu. Mladí lidé dokážou lépe pracovat s rozdílnými podněty než lidé starší, u nichž je proces vnímání a zpracování informací omezen fyziologickými věkovými změnami.

Rychlost prováděné dovednosti je také ovlivňována změnami reakčního času a času potřebného k provedení vlastního úkonu. Reakční čas je časový interval od objevení se podnětu k reakci na něj. Zahrnuje čas potřebný k cestě podnětu do mozku, k vybrání vhodné odpovědi a vydání pokynu příslušnému svalu. Změny v centrálním nervovém systému mohou mít za následek vzrůstání reakčního času, a současně změny ve svalu mají za následek úbytek jeho síly a hbitosti (Hartl, 1999).

Rychlost psychomotorických dovedností je oblast, v níž se projevují největší rozdíly mezi mladými lidmi a staršími dospělými. Ztrátu rychlosti nemůže lektor změnit, ale musí s ní počítat. Může vytvořit takové podmínky pro učení dospělých, aby dosahovali maxima svých schopností, a to tím, že předkládá výrazné, jednoznačné učební podněty, poskytuje dostatek času k jejich vnímání, umožní individuální tempo učení a okamžitě informuje o výsledku (Hartl, 1988b, 1999).

Existuje řada psychomotorických dovedností, o něž by se lidé v dospělém věku a stáří neměli pokoušet. Mnoho sportovních a pracovních úrazů vzniká tehdy, když si lidé snaží dokázat, že na určité výkony ještě stačí. Zvláště nebezpečné je to v také oblasti, v níž doposud neměli žádnou zkušenost a chybí jim reálný odhad vlastních možností a mezí, které má např. pracovník při pokusu o rekvalifikaci apod.

8.5 Slovní vyjadřování

Schopnost komunikovat pomocí řeči nebo písma a přijímat komunikaci pomocí čtení či poslouchání jsou v současném životě důležité

funkce. U lidí všech věkových kategorií jsou nalézány poruchy řeči a sluchu, které ovlivňují učení.

Zdravý dospělý člověk vykazuje jen zřídka změnu v ovládnutí řeči. Tempo řeči se o něco zpomaluje a mnohdy se vyskytuje váhání při hledání vhodného slova, a to zvláště tehdy, užívá-li ho jen málokdy. Z hlediska hlasové hygieny má být hlas procvičován v hlubší oblasti (Machová, 2005, s. 85).

Počet slov, která je člověk schopen si vybavit nebo rozpoznat, roste s věkem. Obojí se však zpomaluje. Rozsah toho, co člověk čte a poslouchá, zůstává stejný během celé dospělosti. I když se zvyšuje pasivní slovní zásoba jedince, fyziologické změny omezují schopnost jeho plného využití.

8.6 Výkonnost dospělých

Ačkoli učení samo o sobě není pozorovatelné, protože jde o proces probíhající v mysli jedince, mohou být výsledky učení zjišťovány prostřednictvím výkonu. Výkon je konečný produkt procesu učení a ukazuje, co se člověk naučil. A protože výkon je výsledkem činnosti učícího se, mohou fyziologické faktory ovlivňovat úroveň jeho výkonu.

Hlavní fyziologické změny, které ovlivňují výkon, se vyskytují v nervových a svalových systémech. V nervovém systému dochází k postupnému úbytku nervových buněk, snižuje se vzrušivost. Fyziologické změny snižují rychlost přenášení vzruchu centrálním nervovým systémem. Změny ve svalovém systému zahrnují snižování síly, hbitosti a pružnosti. Hartl (1988a, s. 181) považuje pro fyzickou výkonnost důležité čtyři faktory: tělesná konstituce, správná výživa a životospráva, stálý a odpovídající trénink a odpočinek úměrný zátěži.

Všechny změny související s věkem mají za následek zpomalení činnosti, určují hranice aktivit, které může dospělý člověk vykonávat, a také ovlivňují úroveň dovedností a jistotu, s níž je vykonává. V psychomotorickém učení klesá rychlost učení po třicítce, koordinační přesnost po čtyřicítce a obojí výrazněji po padesátce (Hartl, 1999). Pokud jde o psychomotorickou výkonnost, přibývá spolu se stářím při zkouškách

motorické reaktivity pečlivost, a tím dochází ke zmenšujícímu se počtu chybných výkonů.

Výkon ovlivňovaný fyziologickými změnami je současně ovlivňován emocionální odpovědí na tyto změny. Když člověk začne méně důvěřovat svým schopnostem, trvá mu déle, než splní i důvěrně známý úkol, a jeho výkon je hluboce pod úrovní jeho skutečných fyziologických možností. Tento úkaz se vyskytuje hlavně v situacích, v nichž nepřesnost a nedokonalost může mít pro člověka vážné důsledky (Hartl, 1988b). Někteří dospělí se vyrovnávají se snižováním schopnosti výkonně pracovat nárůstem motivace a odhodlání ztrátu kompenzovat, zatímco jiní se stávají depresivními, ztrácejí odvahu až do té míry, že jejich výkon klesá hlouběji, než je nezbytné.

V intelektuální oblasti se zdá, že výkonnost dospělých je spíše než fyziologickými změnami ovlivňována jinými dvěma faktory. Za prvé jde o dosažené školní vzdělání. Osoby s nižším vzděláním vykazují během stárnutí větší pokles intelektuální výkonnosti než osoby s delší dobou školní docházky. Osoby s delší dobou školní docházky a pracující v zaměstnání, které vyžaduje každodenní intelektuální úsilí, nejen že si výkonnost udržují na vysoké úrovni, ale tato úroveň může s věkem dokonce stále stoupat (Hartl, 1988b, 1999). S vyšší vzdělaností také stoupá úsilí stále si zlepšovat kvalifikaci. A naopak.

Za druhé závisí intelektuální výkonnost na druhu povolání. Je jisté, že intelektuální výkonnost je více ovlivňována druhem povolání než věkovými zvláštnostmi. Povolání vyžadující stálý duševní trénink a námahu podporují rozvoj duševních schopností, zvláště myšlení, a stále jemnější pojmovou a postojovou diferenciaci. Povolání vyžadující minimální duševní zátěž mají negativní vliv na rozvoj i úroveň intelektuálních funkcí (Hartl, 1988b, s. 36, 1999). Všechny výzkumy dokazují, že stálá a přiměřená duševní zátěž, a zvláště učení, je nejúčinnější obranou proti stárnutí.

8.7 Učení a věk

Učení je schopnost, a proto ji lze rozvíjet nebo při nepoužívání nechat zakrtnět. Nejnovější nálezy dokazují, že učení je nejlepší údržba

psychiky, přičemž platí, že větší výhodu z učení mají osoby nadanější a s vyšším vzděláním. Mnoho však závisí na počátečním, iniciálním učení, tedy na učení v období základní školní docházky, na které může navazovat další studium končící v osmnácti letech dokončením středoškolského studia, nebo v pozdějším věku absolvováním vysokoškolského studia.

Úspěšnost učení v dospělosti závisí na délce iniciálního učení, na jeho zaměření a kvalitě a dále na délce přestávky před začátkem dalšího učení. Ideální je, když propast mezi iniciálním a dalším učením netrvá déle než jedny prázdniny. Čím trvá déle a zvláště jde-li o dlouhé roky, tím hůře. Přizpůsobit se učení je pak mnohem obtížnější a trvá to déle (Hartl, 1999, s. 125).

Připravenost a pohotovost k novému učení je také záležitostí ochoty jej přijímat. Často se setkáváme s dospělými, kteří se odmítají začít učit. Příčinou bývají psychické a emocionální faktory, jako je úzkost, nejistota, strach nebo neochota změnit systém hodnot či postoje. U lidí, kteří mají značnou přestávku v učení, zvláště po získání základní kvalifikace, se upevňují způsoby činností získané živelně. Poznatky nevytvářejí vztahovou soustavu, nýbrž stojí osamoceně jeden vedle druhého.

Mnoho záleží na tom, jak dospělý ovládá umění učit se. Skládá se z potřeby učit se, ze stylu a technik učení a tréninku a podobných okolností. Jde o rozvoj samostatnosti v přístupu k úkolům a k řešení problémů, a tím též o rozvoj rozumových operací a intelektových dovedností. Podmínkou úspěchu je vhodná motivace a emoční podpora okolí (Hartl, 1999, Šimíčková-Čížková, 2004).

Proces učení je založen prakticky na činnosti. Nové poznatky a zážitky získáváme pozorováním, posloucháním, čtením i studiem. Problémy řešíme tak, že využíváme vědomostí a myšlenkových operací, které jsme se naučili, a nové senzomotorické dovednosti získáváme tím, že je vykonáváme.

9 VNITŘNÍ PODMÍNKY UČENÍ DOSPĚLÉHO

9.1 Aktivace a motivace

Pojmem aktivace je myšlen stav vzrušení. Jejím úkolem je příprava organismu na provedení určité činnosti. Z fyziologického hlediska jde o funkci vzestupného retikulárního aktivačního systému mozkového kmene. Za ukazatele ústřední funkční aktivace slouží neurovegetativní jevy, jako je elektrický odpor kůže, frekvence tepů a svalový tonus. Někdy je aktivační úroveň ztotožňována s pudem. Jde však o pojem širší než jednotlivý pud. Aktivační úrovní označujeme veškeré puzení k činnosti (Hartl, 1988a, 1999).

Pojmy aktivace a motivace bývají někdy zaměňovány. To proto, že oba pojmy jsou si velmi blízké, ale i proto, že pojem motivace jako pohnutky k jednání je pojímán nejednotně. Nejčastěji je motivace uváděna jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, a projevuje se napětím, neklidem, činností směřující k porušení rovnováhy.

Potud je pojem motivace skutečně velmi blízký aktivaci. Jasně se oba pojmy odlišují až poukazem na to, že v zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti. Za nežádoucí motivace jsou považovány strach, úzkost a bolest.

Daleko jasněji bývá definován pojem motiv jako pohnutka, příčina činnosti či jednání člověka, zaměřená na uspokojení určité potřeby. Motiv má cíl a směr, intenzitu a trvalost. Pramení z podnětů vnitřních, ať již vědomých, bezděčných či podvědomých, anebo vnějších. Má významnou úlohu při emoční, myšlenkové a fantazijní činnosti člověka.

Nedůležitější role v motivačním systému osobnosti je přisuzována potřebám. Cílem snažení člověka je uspokojování potřeb. Ta potřeba, která je uspokojena, nemotivuje (Mikšík, 2003, s. 92-93). Nejčastěji je uváděn Maslowův model hierarchie potřeb seřazený od nejnižšího biologického stupně až po potřebu seberealizace. Seřazené potřeby znázorňuje Příloha H.

Weinert, Graumann, Heckhausen et. al. (1984a, překlad I.B.) člení motivaci jiným způsobem. Rozhodujícím prvkem pro určení motivace v tomto modelu je chování, které popisují ve třech úrovních: individuálně rozdílné, zachování konzistence a zachování stability.

Přesto je výhodnější využívat pro motivaci model hierarchie potřeb podle Maslowa pro jeho propracovanost a názornost. S tímto modelem pracují různé společenské vědy a je dostatečně povědomý, aby nemusel být obsáhle vysvětlovaný při jeho aplikaci.

Časová tíseň i obavy z možného selhání či neúspěchu vyvolávají vysokou aktivační úroveň. Ta ovšem není příznivá pro složitější psychické úkony. Vysoké napětí snižuje schopnost učení a může přejít v úplnou apatii k učení. Většina naší aktivity je vyvolána motivací, kterou jsme získali učením. Podle biologů a psychologů změny aktivační šíře závisejí na rovnovážném či nerovnovážném vztahu organismu k prostředí a na povaze rozporů, konfliktů v životní situaci. K tomu, aby začal proces učení, je nepochybně zapotřebí alespoň minimálního stupně aktivace (Hartl, 1999). Aktivační úroveň znamená energetickou hladinu funkčního systému. Ta je podmíněna biologicko-fyziologicky, působením faktorů vnějšího a vnitřního prostředí, zkušeností organismu.

Aktivační úroveň se projevuje jako okamžitá tenze a pohotovost organismu k činnosti. Výsledek učení psychologicky znamená snížení napětí, které vzniklo z předchozí neuspokojené potřeby. Napětí vždy aktivuje potenciál návyku. A návykem může být i učení.

V učení dospělých bylo mnohokrát zjištěno, že přílišná motivace může být stejně neprospěšná jako motivace malá. Také příliš vysoká úroveň aktivace může snižovat výkon, a to u starších více než u mladých dospělých. Ve výuce dospělých to často souvisí s jejím tempem. Rychlé tempo práce má za následek vzrůstající úzkost (Hartl, 1988a, s. 206). Dobrá úroveň výkonu závisí na optimální úrovni aktivace.

Pro ověření těchto názorů byly ve výzkumech měřeny různé biochemické faktory, jako je hladina volných mastných kyselin v krvi, kožní galvanická reakce. Potom byly zjištěné hodnoty uvedeny do vztahu k výkonu dospělých osob. Výsledky potvrdily, že aktivace autonomního

nervového systému odráží náročnost úlohy a může způsobit pokles výkonu (Hartl, 1999, s. 132).

9.2 Aktivace a úzkost

Vysoká hladina úzkosti provází učení většiny dospělých. Její zdroj tkví v tom, že dospělí si uvědomují možné snížení výkonnosti, poklesu v kapacitě paměti, v rychlosti učení i hlubším soustředění. Jsou snáze zranitelní. Strach ze selhání a ze ztráty sebedůvěry či sociální prestiže se vyskytuje nejen ve formálních, ale i v neformálních učebních situacích. Protože úzkost má mnoho zdrojů a vyskytuje se v tak mnoha situacích, není ani řešení tohoto problému jednoduché a jednoznačné.

Nelze přehlížet skutečnost, že určitá míra úzkosti je žádoucí, protože učícího se často motivuje (Hartl, 1999). Maximální učení se dosahuje stálým a relativně pomalým probouzením zájmu a dlouhodobým setrváním na dostatečně vysoké míře aktivace a motivace.

U člověka, který je zcela spokojen sám se sebou i se svou úrovní vzdělanosti, se často nedaří vzbudit dostatečnou úroveň aktivace pro další učení. Člověka, který je se sebou hluboce nespokojen a pociťuje tíživý nesoulad mezi dosaženou vzdělaností a vzdělaností žádoucí, ovládá tak silná úzkost a malá sebedůvěra, že k dalšímu učení přistupuje velice nerad. Pokud se přesto rozhodne k dalšímu studiu, často jej odradí první drobný neúspěch a učení zanechá. Dospělý pociťující zdravou nespokojenost sám se sebou a přiměřený nesoulad mezi svým vzděláním a potřebou učit se má nejlepší předpoklady pro úspěchy v dalším učení.

9.3 Motivace

9.3.1 Vnitřní a vnější motivace

Vychází-li touha dosáhnout tyto cíle z vlastní pohnutky jedince, mluví se o motivaci vnitřní, která je považována pro učení za nejhodnotnější. Nejúčinnější pobídkou je vždy to, co v člověku vyvolává příjemné očekávání a radost. Může jít o výsledek práce, na který se člověk těší, a může to být i samotná činnost, v níž člověk s uspokojením sleduje svůj stále se zlepšující výkon. Výsledek učení musí mít pro dospělého

vždy značný význam, jinak nebude učení věnovat čas ani námahu. I pro nejnadanějšího učícího se je učení těžká práce (Hartl, 1988a, 1999).

Samotný pojem motivace vysvětluje Reber (1995, překlad I.B.) jako extrémně důležitý, ale definicí nepopsatelný termín, na který se musí pohlížet spíše jako na motivačními procesy vedoucí k zamýšlenému stavu organismu. Motivace organismus pohání či řídí ke konání.

Vnější motivace většinou vyplývá z potřeb podniku či organizace, která potřebuje, aby si její zaměstnanec zvýšil kvalifikaci nebo se rekvalifikoval.

V této souvislosti existuje názor, že veškeré vzdělávání dospělých je dobrovolné. Jestliže se jedná o zvyšování kvalifikace či rekvalifikaci, může dospělý takové vzdělávání odmítnout, i když mnohdy za cenu snížení platu, změny zaměstnání, nutnosti přestěhovat se apod. Podřídí-li se potřebám zaměstnavatele, rodiny, sociálního okolí, lze mluvit o motivaci vnější. Dělení motivace na vnější a vnitřní nelze vždy přesně provést.

9.3.2 Motivace podle zisku

Někdy je motivace k učení u dospělých rozdělena podle zisku, který učení učícímu se přináší. Například Michaels (1974, In Hartl, 1988a, 1999) rozlišuje tři skupiny zisků, a sice zisk bezprostřední nastupující již v průběhu vyučování, zisk krátkodobý, který se objevuje druhý den nebo po několika dnech, zisk dlouhodobý, který se projeví po pěti nebo více dnech, nebo až na konci vzdělávacího programu.

9.3.2.1 Bezprostřední zisky

Jedním z bezprostředních zisků může být probuzení zájmu. Může spočívat třeba v tom, že se student začne zajímat o určitý problém, téma nebo učivo. Může vzniknout pod vlivem lektora nebo na základě minulé zkušenosti, která je oživena.

Jiným bezprostředním ziskem je sociální odezva ve třídě. Existují domněnky, že více než čtvrtina dospělých se zúčastní formálního vzdělávání proto, aby se setkávali s druhými lidmi a měli pocit, že někam přináležejí. Aby se dospělý ve třídě dobře cítil a měl dobrou sociální odezvu, je většinou ochoten vynaložit i určitý čas k dosažení uspokojivého studijního výsledku (Hartl, 1988a, 1999).

9.3.2.2 Krátkodobé zisky

Určité druhy sociálního uspokojení mohou patřit ke krátkodobým ziskům. Informaci, kterou učící se získal ve vyučování, může v následujících hodinách či dnech se zadostiučiněním uplatnit v práci, při rozhovoru s přáteli apod. Tyto zisky patří k okrajovým a nepodporují příliš studijní úsilí. Silnější účinek má využití toho, co se studující právě naučil, v praktické činnosti. Většina dospělých proto dává přednost kurzům, které mohou využít ve svém zaměstnání.

Dospělí mají zájem nejen o smysluplné učení, ale také o získání osvědčení, kterým mohou doložit získanou způsobilost. Možnost získat osvědčení může motivovat stejně tak jako získané dovednosti. Některé kurzy sice nemají okamžitou praktickou cenu, ale mohou být přípravou na vstup do vyššího vzdělání, třeba pro přijetí na odbornou či vysokou školu. Takové kurzy mají vysokou motivační hodnotu (Hartl, 1988a, 1999).

9.3.2.3 Dlouhodobé zisky

Dlouhodobým ziskem je růst prestiže, profesionální mobilita a zvýšený výdělek. Dlouhodobé zisky jsou většinou úměrné délkou učení či výcviku. Problém dlouhodobých zisků je obdobný jako problém vnitřních zájmů. Lze je oddalovat, odkládat. Každý, kdo si dnes doma sedne k učebnici a vytrvá v učení pět let, může v podstatě zvládnout jakoukoli odbornost. Zasedne-li však k učení až zítra, ještě stále může dosáhnout téhož cíle. Vždycky se najde dostatek činností, které může člověk místo učení vykonat, a které mu přinesou okamžitý zisk (Hartl, 1988a, 1999). Je proto lákavé dát mu přednost před ziskem dlouhodobým.

Obdobné členění používají i jiní autoři. Nevyužívají přímo pojmenování motivačních činitelů k učení podle zisku, ale při jejich bližším zkoumání je lze do této kategorie zařadit. Beneš (1997, In Palán, 2002, s. 126) strukturuje motivy následovně:

Sociální kontakt – účastníci se snaží navázat nebo rozvinout kontakty.

Sociální podněty – účastníci se snaží o získání prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi.

Profesní důvody – zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání.

Participace na politickém, hlavně komunálním životě – důvodem je zlepšení svých schopností účastí na komunálních záležitostech

Vnější očekávání – účastník následuje doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, poradenských služeb.

Kognitivní zájmy – tato motivace odpovídá klasické představě vzdělávání dospělých, která vycházela z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.

9.4 Paměť

Fyziologické věkové změny v organismu dospělého mohou mít v určité míře záporný vliv na paměť, avšak malé iniciální učení je prokazatelně silnější příčinou špatné paměti než fyziologické vlivy. Paměť může být zlepšena podmínkami, v nichž iniciální učení probíhá. Nejdůležitějšími faktory, které působí v iniciálním učení, jsou věk, náročnost učiva, zapojení smyslových orgánů, bohatství smyslových podnětů, uspořádání učiva a prostředí, v němž probíhá. Tyto faktory utvářejí míru učební schopnosti jedince, tedy to, jak se umí učit a kolik času potřebuje na to, aby uspořádal učivo a vložil je do svého paměťového systému. Dospělí, kteří se nenaučili učit, mají málo zkušeností s učením, anebo mají v učení dlouhou přestávku, mívají nízkou schopnost učit se (Hartl, 1988b).

Během učení si dospělý osvojuje učební látku, která je pro něho užitečná a žádoucí. Aby tento materiál mohl využít, když jej potřebuje, musí být uchován v paměti. Naučený a v paměti uchovávaný materiál je vyvoláván v případě potřeby procesem nazývaným vybavování. Uchování a vyvolání naučeného materiálu je ovlivněno jeho povahou a způsoby, jimiž byl získán. Zatímco na uchování informací mají výrazný vliv prostředky a metody, které lektor používá ve vyučování, samotnou paměť může lektor u dospělých ovlivnit jen málo.

9.4.1 Vývoj paměti dospělého a druhy paměti

Vývoj paměti dospělého člověka je výsledkem biologického a sociálního vývoje, je spojen nejen s věkem, ale i se způsobem životní

činnosti a se zátěží, která je na paměť kladena. Podstatným faktorem, který má vliv na rozvoj paměti dospělého, je její specializace, k níž dochází během pracovní činnosti. Organizuje se v ní jeho paměťová činnost podle zvláštností jeho povolání. Proto se často setkáváme s lidmi, kteří aniž by v ostatních směrech vynikali pamětí, spolehlivě si až do nejvyššího věku vybavují vše, co má spojitost s jejich profesní činností (Hartl, 1999).

Největší pokles paměti je zaznamenáván u těch druhů a typů paměti, které jedinec v průběhu života nepoužívá. Všeobecně je však pokles zaznamenáván u úloh, které vyžadují změny pozornosti, změny strategie a volné asociační vybavování. Více záleží na druhu úkolu a na organizaci látky, která má být zapamatována. S věkem ubývá na výkonnosti krátkodobé paměti, ale existují zde výrazné individuální rozdíly.

Pro pochopení vlastností paměti jsou důležité tři zákony.

Jacksonův zákon říká, že úpadek funkcí u člověka postupuje opačným směrem, než postupoval jeho vývoj: čím starší a nemocnější je jedinec, tím spíše zapomíná běžné věci, ale vzpomíná si nato, co se odehrálo před delší dobou, např. v mládí (Hartl, 1988a, 1994, 1999).

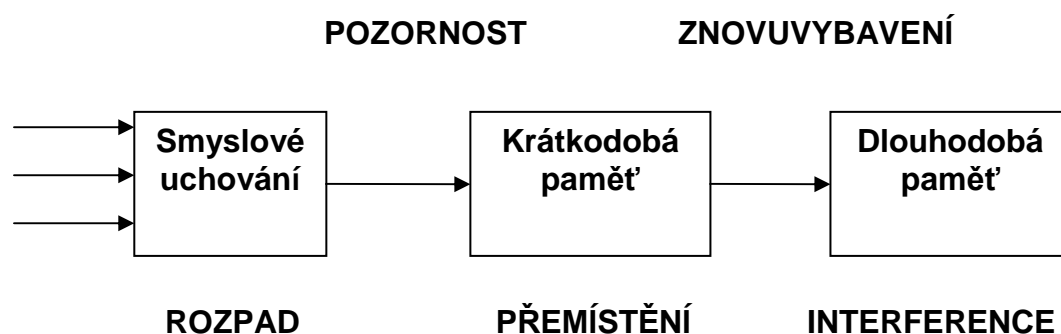
Jostův zákon říká, že existují-li ve vědomí jedince dvě asociace stejné síly, které však vznikly v různém věku člověka, pak opakování zážitku znamená posílení starší asociace (Hartl, 1988a, 1999).

Ribotův zákon říká, že pamětní obsahy se ztrácejí v opačném pořadí, než byly osvojeny (Hartl, 1988a, 1994, 1999).

Průběh funkce paměti znázorňuje Schéma číslo 1. Informace je zprvu krátce uchována v některém smyslovém orgánu, např. sluchová informace v uchu, zraková informace v oku. Trpišovská (1996) pojmenovává tento typ paměti ikonická nebo ultrakrátká. Jestliže je prostřednictvím pozornosti vyvolána dříve, než se ve smyslovém orgánu rozpadne, nebo je podpořena dalším podnětem, předchází na časově omezenou dobu do krátkodobé paměti. Opakování podnětu má za následek přesun informace do relativně stálé dlouhodobé paměti.

Rozlišení tří druhů paměti je dáno rozdíly v kapacitě, v míře a mechanismu zapomínání.

Schéma č. 1: Schéma paměti



Zdroj: Hartl, 1988a, 1988b, 1999

Ve smyslové paměti je kapacita definována rozdílně. U zrakové paměti je uváděna kapacita sedmi až devíti písmen, výsledek však může záviset na řadě okolností. Rozsah krátkodobé paměti nepatrný časový úsek (Trpišovská, 1996). Palán (2002) uvádí jen 0,1–20 sekund.

Krátkodobá paměť či pracovní paměť má omezenou kapacitu uchování. Informace se odtud ztrácejí buď rozpadem, nebo aktivním přemístěním do dlouhodobé paměti (Hartl, 1999). Velikost krátkodobé paměti uvádí Palán (2002) jako místo pro záznam 200 bitů, což představuje sedm nezávislých informací v podobě slova, čísla nebo pojmu. Pokud není informace upevněna, není většinou udržena déle než 20 minut.

Dlouhodobá paměť je časově neomezena. Informace jsou v ní uchovány a zapomínání je způsobeno buď interferencí, nebo selháním ve výbavnosti (Palán, 2002). Existence krátkodobé i dlouhodobé paměti je podložena klinickou praxí, která dokazuje, že jeden druh paměti může existovat zcela neporušen, zatímco druhý je hrubě poškozen.

Krátkodobá paměť je definována jako primární a dlouhodobá jako sekundární. Obsahy primární paměti jsou stále uvědomovány a jsou v ní udržovány a případně přeneseny do trvalejší sekundární paměti. Primární paměť je považována spíše za krátkodobý organizující paměťový proces, čili za strukturované paměťové uchování.

Věkové rozdíly jsou většinou vysvětlovány buď zhoršeným přenosem informace z krátkodobě do dlouhodobé paměti, nebo zhoršenou výbavností materiálu v jednom z obou druhů paměti. Budeme-li se např.

snažit vybavit si seznam dvacet slov, znamená to, že musel být uložen a vybaven z dlouhodobé paměti (Hartl, 1999).

Výzkumy souhlasně ukázaly, že věkové rozdíly jsou u krátkodobé paměti zanedbatelné. Primární paměť je jen málo ovlivňována věkem. Počet informací uchovávaných v krátkodobé paměti zůstává mezi různými věkovými skupinami stálý, s věkem však klesá rychlost vybavování. S poklesem krátkodobé paměti se také setkáváme, když krátkodobé zapamatování vyžaduje přeskupení látky nebo rozdělení pozornosti, anebo použití několika myšlenkových operací současně. Bylo také zjištěno, že při porovnání s mladšími osobami nedochází u starších osob v krátkodobé paměti rychlejšímu rozpadu informací.

U sluchového vnímání mají starší osoby nesnáze pouze tehdy, když jsou vnímané a uchovávané informace předkládány v rychlém sledu. U zrakového vnímání přináší pomalejší tempo prospěch mladším i starším dospělým. Opakované předložení učebního materiálu zvyšuje krátkodobé zapamatování u starších osob, což se zdá být důkazem toho, že mladší osoby se učí rychleji (Hartl, 1999).

Dlouhodobá paměť předpokládá určité období, které je nutné pro upevnění informace. Během prvních hodin po získání informace je člověk zvláště citlivý na vlivy interference. Dospělému je vždy třeba dát dost času na to, aby se mohl věnovat učení a byl schopen utřídit a přenést nové poznatky do svého paměťového systému a vytvořit tak pamětní stopu dost silnou na to, aby se stala trvalou. Lektor obvykle není schopen přesně určit čas, který každý z účastníků výuky potřebuje, proto je třeba jim dát možnost, aby si mohli zvolit individuální tempo práce.

9.4.2 Zapamatování

Zapamatování je proces, v němž se účinek minulého učení projeví v přítomnosti. Dochází k tomu dvěma způsoby, znovupoznáním a vybavením.

K znovupoznání dochází, když se dospělý setká s předmětem, osobou či informací, které již zná. Schopnost poznávat známé věci na základě předchozího učení tvoří největší část paměti dospělých. K vybavení dochází, když člověk reprodukuje dříve naučený materiál, aniž

by ho právě vnímal (Hartl, 1988a). Nejběžnějším příkladem je psaná nebo mluvená řeč. Oboje předpokládá zapamatování a vybavování slov potřebných k vyjádření myšlenek.

I když vybavení a znovupoznání jsou dvě nejdůležitější stránky pamatování, existují ještě dva další procesy, vzpomínka a rekonstrukce. Vzpomínka je proces upamatování se na souhrn událostí, které provázely učení, zatímco rekonstrukce znamená reprodukci nikoli osvojené látky, ale pořadí, v jakém byla kdysi při učení předkládána.

Paměť založená na znovupoznání je nesrovnatelně větší než paměť založená na vybavování. Dobrou ilustrací je slovní zásoba dospělých (Hartl, 1999). Mají daleko rozsáhlejší pasivní slovník než slovník aktivní, když ústně či písemně vyjadřují své myšlenky.

9.4.2 Zobecňování

Člověk spojuje nový paměťový materiál s již existujícími vědomostmi, skládá si jednotlivé části nového materiálu v jeden celek. Spojuje myšlenky přeložené v jednoduchých větách v jediný smysluplný celek. Slučuje je do pojmu nebo události, která je úplná, je vyjádřena jednoduchou, dlouhou, úplnou větou. Jakmile jednou dojde k tomuto sloučení, člověk je znovu nedokáže rozpojit na původní části. Specifická struktura nebo forma vět jsou okamžitě zapomenuty, zato jádro nebo smysl je podržen. Došlo k zobecnění (Hartl, 1988a, 1999).

Proces zobecňování je nejdůležitější myšlenkovou operací, ve které se člověk cvičí celý život. Stupeň, kterého v ní dosáhne, limituje úroveň většiny jeho ostatních rozumových schopností a odráží se v jeho umění řešit problémy.

Výše uvedené výsledky výzkumů jsou důležité proto, že ukazují, jak probíhají procesy sémantické paměti, nezbytné pro jazykovou integraci a zapamatování si přesného sémantického obsahu (Hartl, 1999). Naznačují, proč schopnost pamatovat si a přesně rozlišovat pojmy je u zdravého jedince beze ztráty až do nejvyššího věku.

9.4.3 Smysluplnost a soustředěnost

Na smysluplnost učební látky má velký vliv lektor. Může ji podpořit tím, že dá látku do vztahu k předchozímu učení nebo ji uvede jako

předpoklad pro učení následující. Čím důvěrněji člověk učební látku zná, tím se mu stává smysluplnější. Čím častěji dospělý užívá to, co se naučil, tím se mu to jeví smysluplnější a tím déle si takový materiál pamatuje. Proto člověk nezapomíná materiál osvojený při výkonu povolání a materiál, který často používá. Mužik (1998) klade velký význam na uchování vědomosti v souvislosti používáním získaných vědomostí. Uvádí, že při provádění naučeného současně vzniká i osvojení. Efektivnost slyšené, viděné, prodiskutované a prakticky prováděné učební látky je až 90 %.

Čím důkladněji byla látka naučena, tím snadněji bude po zapomenutí znovu naučena, a čím delší doba uplynula od učení, tím více času se spotřebuje k novému učení. Čím dříve je výsledek učení využit, tím lépe. Učební materiál by měl být osvojen takovým způsobem, jakým bude využíván. Informace, které se budou užívat izolovaně, mají být izolovaně také učeny a ty, které budou využívány v celku nebo v řadě, mají být v celku nebo v řadě rovněž učeny.

Starší dospělí mívají nesnáze s krátkodobou pamětí, jestliže musejí po několik vteřin uchovat určitý počet informací a současně dělat něco jiného. Mají sklon zaměřovat se pouze na jednu činnost a té se plně věnovat, nerozdělovat pozornost (Hartl, 1999). Proto je pro zapamatování vhodné, aby jednotlivé činnosti provázející učení postupně navazovaly. Soustředěnost na učení má umožnit dospělému, aby se nenechal odvádět rušivými vlivy, ať vnějšími či vnitřními. Většinou člověk s postupujícím věkem soustřeďuje pozornost v menší míře a soustředěnou pozornost v průběhu vyučování udržuje po kratší dobu než v mládí. Částečně je to důsledek fyziologických změn ve smyslovém vnímání a částečně důsledek každodenních životních zkušeností.

V běžném životě na člověka dopadá více podnětů, než kolik jich může přijmout i zpracovat, mnohé proto nevnímá. Výběr užitečných informací probíhá většinou prostřednictvím habituálního učení, jehož výsledkem je, že člověk přestává vnímat podněty, které se stále opakují. Je tak chráněn před zahlcujícím množstvím informací. Protože v určitém smyslu jde o nutnou obranu, stává se problémem, jak tuto překážku v případě potřeby překonat a soustředit pozornost dospělých na tok

informací, které provázejí učení. Snáze se to daří u těch dospělých, kteří jsou zvyklí se učit. U ostatních se musí klíčové body učiva zdůraznit natolik, aby alespoň na ně se soustředila plná pozornost účastníků výuky.

9.5 Průběh učení

Jak probíhá učení, lze odvodit z toho, co učení předcházelo, co se dělo během učení a k jaké změně došlo po jeho skončení. Části, ze kterých se učení skládá, definoval Gagné (In Lazarová http://fsps.muni.cz/~lazarova/materialy/Psych_apak%20II.doc). Učení je řetězec událostí, které je třeba podpořit:

Motivace – Rozpoznání (upoutání pozornosti) – Vštípení – Uchování – Vybavení – Zobecnění (přenášení do nových situací, nové strategie) – Výkon (praktické uplatnění) – Zpětná vazba (informace o výsledcích).

Je-li jedinec motivován, musí se objevit podnět, který zahájí vlastní učení. Činnost, která vzniká na základě podnětu, se nazývá reakce na podnět. Projevuje se aktivitou, která je zjištělná a v podobě výkonu měřitelná. Změna výkonu, k níž došlo vlivem učení, je důkazem toho, že učení proběhlo. Výkon je zde třeba chápat velmi široce, protože to může znamenat jak přírůstek vědomostí či zvládnutí nových operací a dovedností, tak změnu v postojích, hodnotách apod.

9.5.1 Podnět

Prvním krokem, který ve vyučování zahajuje vlastní učení, je podnět, jenž probudí zájem. Podnět obvykle vybírá a předkládá lektor či organizátor kurzu. Může být vyjádřen jako úkol či cíl, kterého je třeba dosáhnout. První seznámení s novým učivem má velmi často rozhodující význam pro úspěšný průběh dalšího učení. Musí vzniknout určitá míra vnitřního napětí, které je hybnou silou v osvojování vědomostí a rozvíjení schopností člověka (Hartl, 1999). Výuka proto není jen pouhým sdělováním učiva, ale ukládáním a řešením úkolů. Nebo je procesem, kdy lektor vyvolá ve vědomí účastníků výuky vznik problémových situací, které se pak stávají hlavním zdrojem učební aktivity dospělých. Společné pro úkol a problém je to, že známe cíl, kterého chceme dosáhnout. V případě

úkolu však známe cestu k jeho dosažení, u problému ji musíme teprve hledat.

9.5.2 Pozornost

Úspěšnost učení je podmíněna pozorností, která je mu věnována. Předpokládá se, že u dospělých převládá úmyslná pozornost, která je relativně trvalá. Záměrné učení je mimo jiné prospěšné tím, že rozvíjí schopnost bránit se rušivým vlivům. Pozornost dospělých bývá bezprostředně spjata s jejich praktickou činností.

Stálost a koncentrace pozornosti nevykazují v dospělosti pokles, na rozdíl od rozsahu, výběrovosti a přenosu pozornosti, kde určitý pokles nastává. První reakcí na podnět proto ve výuce dospělých musí být vzbuzení a udržení pozornosti. Stejně tak jako rozdílné druhy učení mají různé podněty, existují i rozdílné způsoby, kterými může lektor získat pozornost účastníků a zaměřit ji na učení (Hartl, 1988b).

Ke zlepšení pozornosti napomáhá stanovení cíle, vhodné motivování, celková úroveň aktivace, adekvátní doba, střídání typů činností, zařazování přestávek a nácvik soustředění (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 163-164).

9.5.3 Vnímání

Vnímání starších dospělých osob je na rozdíl od mladších dospělých objektivnější, starší lidé jsou méně závislí na svých smyslech, jsou kritičtější a opatrnější, jejich vnímání více podléhá vůli a rozumu, zejména při pozorování. Umějí se zaměřit na stálé a podstatné rysy. Správnost vnímání může být u téhož jedince v různých situacích různá. Lepší je tam, kde již má člověk předchozí zkušenosti.

Vnímání se skládá nejen z přijímání nových informací, ale též z jejich porovnávání a zkoumání, z rozlišování toho, co je důležité a nepodstatné (Hartl, 1999, Průcha, Walterová, Mareš, 1995). Dochází tak k porovnávání nových informací s již známými a k posouzení, zda nové informace splňují očekávání. Pokud ano, bude o novou učební látku zájem.

9.5.4 Osvojování

Osvojení učiva je rozdílné podle toho, zda jde o vědomosti, anebo o činnosti a operace, z nichž se skládají dovednosti. V obou případech je důležité opakování.

Každý učící se začleňuje do své poznávací struktury informace způsobem, který je funkční pro jeho jedinečný systém pamětní zásoby. Lektor může tento proces výrazně ovlivnit tím, že dospělým s nižším vzděláním bude učební látku podávat na konkrétní úrovni, pomocí metod a technik založených na bezprostřední zkušenosti, jako jsou exkurze, simulační hry a hraní rolí. Dospělým s vyšším vzděláním bude látku podávat ve větších smysluplných celcích (Hartl, 1988b, 1999).

10 VNĚJŠÍ PODMÍNKY UČENÍ DOSPĚLÉHO

I když má dospělý všechny vnitřní předpoklady k úspěšnému učení, může v něm selhat vlivem vnějších podmínek, které nemůže změnit. Vnější prostředí lze rozdělit na fyzikální a emocionální. Fyzikální prostředí zahrnuje nároky na účelný nábytek, stejně tak jako optimální osvětlení, teplotu a nepřítomnost rušivých vlivů. Ty jsou předmětem zájmu duševní hygieny.

Při učení záměrném a plánovitém ovlivňují jeho výsledky dva faktory. Na jedné straně jsou to vnitřní podmínky člověka, na straně druhé podmínky vnější, tedy v převážné míře organizace učení. Oba faktory jsou při učení v neustálé interakci.

Vnější podmínky pro úspěšné učení vytváří organizátor učení, lektor či instruktor, a to buď přímo svou přítomností, nebo nepřímo cílem, učebním plánem, osnovami, učební látkou vloženou do učebnice. Za výuku je považováno vyučování, tedy činnost lektora, který vede účastníky za předem stanoveným cílem, a činnost účastníka, který se učí. Účinnost výuky závisí ve značné míře na tom, jak dalece se shoduje cíl lektora s cílem účastníka. Zvláště u dospělých by lektor měl velmi podrobně znát jejich potřeby, jejich požadavky na obsah učiva, a také dobře rozumět podmínkám a průběhu učení, aby mohl učivo uspořádat do vhodných celků a předat je účastníkům co nejúčinnějším způsobem. Na základě těchto znalostí sestavuje lektor plán vyučování. Jde o návrh jedné nebo více možností k tvůrčímu setkání určité, jemu známé skupiny dospělých s učivem. Rozhodující postavení lektora při stanovení cíle vyučování zmiňuje Mužík (2005). Přesné určení, co mají znát a umět účastníci výuky, usnadňuje činnost lektorovi i učícím se. Lektor se může na výuku průběžně připravovat, může porovnávat průběžné výsledky učení stanovením dílčích cílů. Účastníci pak dopředu vědí, kam se mají v učení dopracovat a mohou se kvalitněji připravovat na výuku.

Vyučování plánované pro dospělé se liší nejen od toho, které je určeno pro děti a mládež. Liší se také podle toho, zda je určeno mladším

či starším dospělým. Mladší dospělí plní i velmi složité úkoly v krátkém čase, zatímco starší dospělí na ně potřebují delší dobu.

S postupujícím věkem dospělých musí vzrůstat jednoduchost, výraznost a frekvence učebního materiálu ve vyučování, aby tím byla vyrovnána ztráta smyslové ostrosti. Změny v pozornosti si postupně vyžadují takové učivo, aby se dospělý mohl soustředit na lepší využití paměťových stop a dříve naučeného materiálu.

Vyučovací metody musejí být voleny tak, aby byly zaměřeny na nejdůležitější prvky učiva. Úkolem lektora je vybrat podle cíle vyučování z učební látky to, co je v ní buď podstatné nebo detailní, snadno nebo obtížně pochopitelné, návazné na předchozí učení nebo zcela nové, časově náročné nebo nenáročné, se ziskem bezprostředním nebo dlouhodobým, to, co má nebo nemá vztah k jiným oborům, a má význam spíše pro praxi nebo pro teorii. A konečně, což je pro výuku dospělých nejzávažnější, lektor musí mít možnost si ověřit, zda došlo k úplnému a správnému pochopení vybrané látky, co je třeba vysvětlit ještě v průběhu vyučování a co lze zadat ke studiu domů (Hartl, 1999, s. 152).

Lektor by se měl zásadně vyhnout tomu, aby vnutil skupině jednotné tempo. Musí posilovat sebedůvěru dospělých, organizovat vyučování tak, aby byla zajištěna maximální míra úspěchu a tím posilována důvěra ve schopnost učit se. Dobrý lektor dospělých se umí podívat na učivo očima účastníků výuky.

10.1 Učební plán a cíle vyučování

Vyučování lze chápat jako nejrozšířenější organizaci vnějších podmínek učení. Při sestavování plánu vyučování se obraz o úplnosti učiva získává analýzou učebního cíle a požadavků na učení. Kvalita učebního plánu má velký význam pro snadnost učení. Z dobře naplánovaného vyučování mají prospěch všichni, protože snižuje čas potřebný k učení.

Za klíčovou postavu přípravy při přípravě vyučování a předávání vědomostí považuje lektora Mužík (2005). Lektor transformuje vědění do přípravy vzdělávání, nesmí zapomínat na vymezení základních pojmů, vymezení souvislostí a pravidel.

10.2 Emocionální vlivy

Emocionální klima zahrnuje vzájemné vztahy účastníků výuky. O vytvoření dobré emocionální pohody rozhoduje lektor dospělých. K jeho roli patří umění vytvořit ve skupině tvůrčí atmosféru založenou na hodnotných vztazích mezi účastníky výuky, musí přijímat každého účastníka jako rovnocenného partnera a vyhnout se každému náznaku kriticismu nebo zlehčování dospělých, byť ve snaze dosáhnout pokroku v učení.

Někteří dospělí mají obavy, že v učení nebudou úspěšní, jiní že by mohlo změnit jejich sebeobraz. V každém vyučování dochází ke střetu toho, jak člověk vidí sám sebe, s tím, jak ho vidí ostatní účastníci výuky a lektor, a jak dopadají výsledky jeho učení. Aby se sebeobraz dospělého nezměnil, může se bránit tím, že si vytváří různé psychické bariéry. Buď se určitým partiím učiva vyhne za pomoci výběrové pozornosti, nebo pochopí obsah výuky po svém, anebo si učební látku sice osvojí, ale nezačlení ji do své poznatkové struktury, a ta proto neovlivní jeho chování (Hartl, 1988a).

Při vyučování může lektor zmírnit obavy z nového učení správnou organizací vyučování. Organizuje výuku tak, aby dospělý od začátku získal jistotu, že je v učení úspěšný a že cíl, k němuž svým učením směřuje, má pro něj hodnotu. K tomu musí lektor dospělých znát velmi přesně možnosti a meze účastníků výuky, s nimiž pracuje. Nesmí dospělé vést a povzbuzovat k výkonům, kterých nemohou dosáhnout. Někteří dospělí požadované výkony nemohou podat prostě proto, že se neztotožňují s cílem výuky.

10.3 Úroveň vyučování

Neúspěch v učení bývá mnohdy přičítán nedostatku motivace ze strany učícího se. Ale i velmi motivovaní učící se mívají neúspěch v učení, a to dokonce i ti, kteří tráví mnoho času na přednáškách a samostudiu. Neúspěch může být v nedostatku předpokladů pro daný předmět, neschopnosti odnést si z vyučování co nejvíc, ale také špatné kvalitě vyučování.

Ke kvalitě vyučování patří vše, co lektor může udělat pro to, aby dostal učení na nejvyšší možnou úroveň. To se týká právě probíhající lekce, ale též lekce předchozí a té, jež bude následovat. Kvalitu vyučování ovlivňuje úplnost učiva, jeho návaznost a přiměřené množství informací.

10.3.1 Úplnost učiva

Úplnost učiva je dána cílem, k němuž vyučování směřuje. Ve výkladu lektora nesmí chybět žádná informace nezbytná pro výklad. Ani nejmotivovanější student nemůže učivo dobře zvládnout, jestliže některé informace nemůže získat ani z výkladu ani z učebnice ani z diskuse se spolužáky (Hartl, 1988a). Dospělý bývá schopen si chybějící informace sám opatřit, ale v nejlepším případě to znamená, že se tím čas potřebný k učení neúměrně prodlužuje.

10.3.2 Návaznost učiva

Zde se chybuje ve dvou směrech. Předně když lektor začíná s vyučováním určitého předmětu a neví, jaké předchozí znalosti učící se mají. Primitivním výkladem je podceňuje a složitým odrazuje. Druhou složkou je návaznost v učebních textech. Studijní literatura dodržuje návaznost jednotlivých kapitol, lektor však někdy učícím se zadá několik různých kapitol a návaznost se ztrácí (Hartl, 1999).

10.3.3 Přiměřené množství informací

Dobré vyučování nepřináší nadbytečné informace. To se stává u výkladů přeplněného neutříděnými informacemi, ze kterého je potom obtížné vybrat informace podstatné. Vzdělává čas potřebný ke studiu. Lektori si málokdy uvědomují, jak velká část jejich výkladu se týká okrajových problémů, které pro pochopení látky nejsou podstatné. Učící se jsou pak nuceni prolistovat velké množství materiálů místo toho, aby šli v látce do hloubky.

Dá-li si lektor práci s vypracováním základního přehledu svého učiva a má-li přitom stále na mysli cíl vyučování, učení se zefektivní. Dobrý lektor by měl vědět, pro které partie jeho látky je důležité pořídit stručný a shrnující přehled podstatných bodů a u kterých částí naopak uvést řady příkladů nebo zajímavostí z příbuzných oborů, a tím látku

zakotvit do mezipředmětových souvislostí. V praxi se to obvykle omezí pouze na to, že si učící se podtrhávají důležité informace ve skriptech nebo učebních textech, anebo si do nich vpisují rozšiřující poznámky (Hartl, 1999).

11 PSYCHOLOGICKÉ PROBLÉMY UČENÍ DOSPĚLÝCH

Člověk se v každodenním životě učí nezáměrně. Je ale nesnadné odhadnout rozsah a výsledky takového učení. Z hlediska tradiční pedagogiky je takové učení neúplné a nesystematické.

Učení může být využito v širší oblasti než pro specifickou situaci, v níž bylo osvojeno. Přenos učení z jedné situace na jinou se nazývá transfer. Nejčastěji je chápán jako kladný vliv dovedností na osvojení si dovedností jiných. Často je též zkoumán význam minulých, předchozích vědomostí i postojů člověka pro jeho současnou praxi či pro očekávané úkoly.

Jde jednak o kvalitu přenosu. Zda, minulá zkušenost ovlivňuje aktuální činnost pozitivně či negativně. Jednak o kvantitu. Do jaké míry působí předchozí zkušenosti ve sféře intelektuální či motorické. V pedagogické psychologii se ustálily pojmy transfer jako pozitivní přenos a interference jako negativní přenos neboli rušení.

11.1 Transfer

Transfer se v učení může vyskytovat automaticky, avšak lektor ho může významně posílit tím, že do učební látky začlení prvky nebo příklady, které ukážou možnosti přenosu. Průcha, Walterová, Mareš (1995) uvádějí transfer jako přenos při učení, do kterého vstupuje minulá zkušenost a usnadňuje zapamatování nového učiva.

11.1.1 Transfer specifický a nespecifický

Základem specifického transferu je to, že se výsledky předcházejícího učení využívají pro učení následující. Jeho podmínkou je, aby učení bylo obsahově podobné. Specifický přenos pak spočívá v použití výsledků učení k řešení úkolů podobných těm, které byly původně naučeny. Jedinec dříve a snadněji objeví v obdobných úlohách shodné prvky a principy a současně odhlíží od rozdílných znaků a vztahů. Ve výuce proto nestačí učícího se upozornit jen na shodné body úloh, ale především je třeba zdůraznit odlišnosti (Hartl, 1994, 1988a, 1988b, 1999).

Transfer nespecifický se týká zobecňování vztahů a principů. Jeho podstatou je přenos dovedností, vědomostí a návyků na jinou odlišnou situaci. Nespecifický přenos má význam ve výchově a vývoji jedince. Zahrnuje takové obecné faktory, jako jsou metody a techniky učení, způsoby řešení úkolů nebo problémů, typy emocionálního reagování.

Jestliže člověk pochopí princip řešení určitého problému, který je zároveň představitelem třídy problémů podobných, je většinou schopen řešit všechny ostatní problémy této třídy. Tento druh učení a transferu bývá považován za jádro vyučovacího procesu. Umožňuje pochopení principů a vztahů a jejich využití ve zcela nových situacích, v úlohách, které nemusejí být spojeny ani společnou strukturou, ani společným principem řešení. Znamená to, že nespecifický transfer má významné místo v procesech heuristických a ve strategickém řešení úloh (Hartl, 1988a, 1988b, 1999). Výsledkem hledání metody řešení je postupu, který představuje už nalezenou a osvojenou optimální metodu řešení.

K účinnému transferu může také docházet na základě zobecňování, generalizace. Nastává tehdy, když účastník výuky dokáže zobecnit předcházející zkušenost. Zobecněn může být nejen obsah učiva, ale i jeho organizace, postoje k učení, způsob zpětné vazby. Pro vyučování dospělých to znamená, že lektor musí umět předkládat učební látku tak, aby u účastníků výuky podpořil proces abstrakce a zobecňování základních pojmů.

Další důležitou podmínkou transferu je, aby jedinec získal vhled do všech vztahů, které v učivu existují mezi jednotlivými prvky, ze kterých se skládá. Porozumění vztahům z jedné situace lze velmi často účinně přenášet na mnoho situací dalších.

Čím je druh učení vyšší, tím také vzrůstá možnost transferu. Budeme-li za nejvyšší druhy považovat učení pojmové a řešení problém, potom se také transfer nejúčinněji projeví právě v těchto druzích učení. V obou vzniká umění odvozovat principy, které pak lze přenášet z jedné oblasti učení do druhé. Vzniká tak vlastně umění učit se, takže problémy v dané oblasti jsou řešeny s rostoucí rychlostí a lehkostí.

11.1.2 Transfer laterální a vertikální

V teorii transferu se používají dva další termíny, transfer laterální a transfer vertikální. Transfer laterální znamená přenos vědomostí či dovedností osvojených v jedné učební situaci na situaci zcela odlišnou. Transfer vertikální znamená využití osvojených vědomostí či dovedností pro zvýšení určité schopnosti na úroveň vyššího řádu, např. využití základních početních operací pro zvládnutí statistiky.

Transfer je závislý na celkové úrovni umění učit se (Harlow, 1959, In Hartl, 1988a, 1994, 1999). V tom smyslu se transfer jeví nejen jako schopnost uplatnit již naučené na celé třídy jevů, ale též jako zvýšená schopnost učit se určité látce.

Ke zvláště pozitivnímu transferu dochází, je-li osvojován souvislý významový materiál, tvořící uzavřené, strukturované celky. Jde o pozitivní vliv následné činnosti na uchování předchozích výsledků učení v paměti. Tento vliv však může být také negativní, jestliže jde o zapamatování materiálu, který netvoří významový celek. Následné učení pak působí rušivě na již osvojené učivo a zhoršuje výsledky předcházejícího zapamatování (Hartl, 1999).

Za podstatu transferu lze pokládat zobecňování probíhající na základě týchž prvků v problémových situacích různých druhů. Přenos vzniká všude tam, kde při řešení problému a osvojování činností existují prvky, které se vyskytují i u druhého problému nebo činnosti. Shodnost prvků se přitom může týkat jak podnětů, tak reakcí (Hartl, 1999).

Schopnost specifického i nespecifického transferu lze rozvíjet učením. Někteří autoři tvrdí, že veškeré učení dospělých je nácvik transferu, tedy přenos výsledků učení se jedné úloze na osvojení si úlohy další.

Vacínová, Langová aj. (2007) uvádějí, že transfer má jednak usnadňující a jednak tlumící účinek. Čím je naučené celistvější a smysluplnější, tím je transfer snazší. Transfer se vztahuje k oblasti kognitivní, emocionální i psychomotorické. Transfer rozlišují podle toho, zda pozdější učení usnadňuje nebo mu překáží, na pozitivní a negativní. Dalším kritériem členění je, zda je transfer vytvářen záměrně nebo se vyskytuje náhodně. Posledním znakem dělení je průběh transferu v rámci

tématu vertikálním směrem (transfer specifický) nebo směrem horizontálním (transfer nespecifický).

Autorky pracují pouze s pojmem transfer v jeho pozitivním i negativním pojetí. Vhodnější pro okamžité rozlišení je používat transfer pro pozitivní přenos a termín interference pro negativní přenos obdobně jak pojmy používají Palán (2002) a Hartl (1994, 1999).

11.2 Interference

Uchování osvojené látky je ovlivňováno pořadím, ve kterém učení proběhlo. Může se stát, že dříve naučení látka ruší osvojení a vybavení nového učení. Tomuto druhu interference se říká proaktivní .

Vliv proaktivní interference lze snížit tím, že po skončení jednoho učení následuje odpočinek a teprve potom se začne s novým úkolem. Tam, kde lze tento postup u dospělých využít, se ukazuje jako výhodnější než střídání látky rozdílného charakteru, jak je to doporučované ve vyučovacím rozvrhu školních dětí (Hartl, 1988a, 1999).

Jestliže nové učení, které se vyskytlo mezi předchozím učením a jeho využitím, narušuje původní učení, jde o retroaktivní interferenci či útlum. Retroaktivní útlum může být snížen tím, že se osvojená látka nejprve využije a procvičí v praxi, a teprve potom se začne s učením látky nové (Hartl, 1988a, 1999).

Čím větší je podobnost mezi učebními látkami, tím je větší proaktivní a retroaktivní útlum.

11.2.1 Zákon interference

V oblasti učení často platí zákon interference, podle něž reakce, které se opakováním upevňují, tlumí předchozí reakce. Z toho zjištění vyplývají následující principy (Hartl, 1988a, 1999):

1. Jestliže se jedinec učí dvěma podobným činnostem, výsledek je vlivem interference snížen.

2. Jestliže jedinec provádí na podstatné a nepodstatné znaky příslušné kladné a záporné útlumové reakce, nepodstatné znaky jsou tlumeny interferencí; interference je zde podmínkou diferenciací a zobecňování.

3. K interferenci dochází při tzv. proti podmiňování: původní reakce je tlumena novou reakcí.

4. Motorická nebo senzorická reakce, která interferuje s danou senzorickou konstelací, je tlumena.

5. Interference mezi jednotlivými druhy zpětných vazeb vede ke konfliktním vztahům, které tlumí probíhající činnost a ruší průběh učení.

6. Reakce, která interferuje s programem činnosti, je postupně tlumena.

Palán (2002) uvádí, že interference intenzivněji narůstá s přibývajícím věkem, a když se s ní počítá, lze ji překonat zdůrazňováním odlišností starých a nových poznatků, střídáním intelektuálních a motorických činností, dokonalým procvičením nových postupů až do vytvoření dynamického stereotypu.

11.3 Osobnost lektora dospělých

Na psychiku učícího se dospělého má významný vliv osoba, která předává vědomosti při výuce. Lektor či učitel svou odbornou erudicí, morálními vlastnostmi a přístupem k výuce i učícím se nejen jako studentům, ale i jako svébytným lidem má dominantní podíl na vytvoření pozitivního učebního prostředí.

Úspěšné vzdělávání má podle některých autorů přesně stanovené zásady pro činnost učitele, které by měli být dodrženy. Corey (1967, In Weinert, Graumann, Heckhausen et. al., 1984b, překlad I. B.) je charakterizoval takto:

1. přesné stanovení co se má naučit a za jakých podmínek,
2. přesné vymezení kontroly učitele mimo oblast učení,
3. uvědomění si časové omezenosti životního cyklu.

S uvedenými zásadami lze vyjádřit souhlas pro jejich praktické využití a srozumitelnost. Obsahují definování cíle, přístup vyučujícího ke studentům a reálnost při určení rozsahu učební látky.

11.3.1 Typologie vzdělavatele dospělých

Rozčlenění osobnosti do různých kategorií a posouzení každé kategorie pevně stanoveným hlediskem využívá v psychologii typologie. Platí, že typologie rozlišení osobnosti v dané skupině je tím objektivnější,

čím lépe je zachycen důležitější znak charakterizující tuto skupinu. O vyčlenění podstatných znaků a vytvoření typologie učitelů se pokusila řada autorů. Někteří mechanicky přenesli psychologické typologie, jako je Jungova, Kretschmerova, Sprangerova či Pavlovova, na učitele, aniž výrazněji přihlédli k tomu, že každé povolání, tím spíše učitelské, vždy odráží společenské požadavky na ně kladené.

11.3.1.1 Döringova typologie

Jednu z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil Döring. Vycházel z obecné typologie osobnosti podle Sprangera (In Hartl, 1999) založené na hodnotách upřednostňovaných v životě. Döring (In Hartl 1988a, 1999, Janiš, Kraus, Vacek, 1998, Kohoutek aj., 1996) popsal šest základních typů osobnosti pedagoga: náboženský typ, estetický typ, sociální typ, teoretický typ, ekonomický typ a mocenský typ.

Náboženský typ pedagoga charakterizuje tendence a pocit vnitřní nevyhnutelnosti každý svůj čin a každou svou pohnutku posuzovat z hlediska smyslu života. Charakterově je spolehlivý. Je často vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor. Nemá také mnoho smyslu pro hru. Studentům se proto nezdá nedovede přiblížit, jeví se jim jako nudný pedant, puntičkář. Döring (In Kohoutek aj., 1996) rozděluje náboženský typ na dva podtypy: více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní)

Estetický typ charakterizuje převaha iracionálního prvku (intuice, fantazie a citu) nad racionální v myšlení a v jednání. Estetický typ má schopnost vcítění se do osobnosti žáka a utvářet ji. Vidí nejvyšší hodnotu v kráse, harmonii, tvaru, půvabu symetrii, stylu, má tendenci k individualismu a nezávislosti. Tento typ má dvě varianty: aktivně tvořivý (originální) a pasivně receptivní (Kohoutek aj., 1996).

Sociální typ učitele neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem studentům. Je trpělivý, střízlivý. Je schopen sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi (Kohoutek aj., 1996).

Teoretický typ učitele má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl

poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět (Kohoutek aj., 1996).

Ekonomický typ pedagoga je charakterizován snahou dosáhnout u studentů maximální výsledky s minimálním vynaložením energie, sil a úsilí. Je často úspěšným metodikem. Rád studenty vede k samostatné práci. Chápe vzdělání jako osvojení si a rozvoj praktických užitečných vědomostí a dovedností. Ekonomický typ je však často až příliš praktický a nedoceňuje teorii a fantazii. Má hlavně zájem o to, co je užitečné (Kohoutek aj., 1996).

Mocenský typ pedagoga má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Řídí se spíše úsilím prosadit své názory, postoje, než kladným vztahem ke studentům (Kohoutek aj., 1996).

11.3.1.2 Wohwinkelova typologie

Ernst Wohwinkel (In Hartl, 1999, Kohoutek aj., 1996) je autorem další typologie. Na základě vztahu mezi vzdělávacím a výchovným působením učitele rozlišil dva typy: typ učitele věcného a učitele osobního. Z nich odvodil další varianty (Hartl, 1988a). U věcného učitele rozlišuje typ striktně věcného a oduševněle věcného učitele. Osobního učitele dále člení na typ naivně osobní a typ uvědoměle osobní.

11.3.1.3 Caselmannova typologie

Typologie Caselmanna je teoreticky mnohem propracovanější než obě typologie předchozí. Ve svých úvahách se zabývá nejen vztahem mezi učitelem a žáky, ale též vzájemnými vztahy: učitele k žákovi, žáka k učitelem a žáků navzájem.

Podle Caselmanna (In, Hartl, 1999, Janiš, Kraus, Vacek, 1998) by měl být vztah učitele k žákovi charakterizován stálou připraveností učitele pomoci. Tato připravenost se může projevit navenek třeba jen vlídným slovem, přátelským úsměvem v pravou chvíli. Vzniká tak prostředí naplněné vzájemnou důvěrou a oboustrannou jistotou, což úspěšně ovlivňuje výsledky výchovného působení. Podstata učitelství podle tohoto autora spočívá v trvalém napětí mezi zaměřeností na učební látku a zaměřeností na charakterový rozvoj žáka. Oba typy zaměřenosti se mu stávají východiskem pro stanovení dvou základních typů učitelů a jejich

další třídění, jak ukazuje Příloha I. Logotrop je učitel zaměřený spíše na učební předmět a vědu v něm obsaženou. Paidotrop je spíše zaměřen na žáka.

Logotrop miluje teorii, je neustále zaměřen na vzdělávání svých žáků, snaží se probudit v nich nadšení pro hodnotu vědění. Na vyšších stupních škol se vyskytují další dvě varianty tohoto typu učitele, filozofický či vědecky zaměřený logotrop. Filozoficky zaměřený logotrop se snaží prohlubovat světový názor svých žáků. Mívá na žáky často značný vliv, nevýhodou je jeho subjektivní orientace a to, že jeho působení není účinné u jinak než filozoficky orientovaných žáků (Hartl, 1999).

Vědecky zaměřený logotrop strhává žáky pro svůj obor, snadno se u něho studuje, dosahuje se výborných učebních výsledků. Bývá přísný, je nadšený svým oborem, organizuje kroužky, exkurze, rozšiřuje sbírky. Nevýhodou je, že svůj obor někdy až příliš zdůrazňuje, není schopen individuálního přístupu k žákům a nepřihlíží k vývojovým zvláštěnostem (Hartl, 1988a, Kohoutek aj., 1996).

Také typ paidotropa se vyskytuje ve dvou podobách. Individuálně zaměřený paidotrop se snaží vnitřně získat žáka, má k němu otcovský vztah plný vzájemné důvěry, což se kladně odráží ve výsledcích vyučování. Racionálně zaměřený paidotrop si klade otázky, jak upoutat žakovu pozornost, jak prohlubovat paměť, jak bojovat s nepozorností, jak učinit výklad poutavějším, srozumitelnějším, jak lépe uspořádat látku. Nevýhodou je, že se někdy soustředí na ty žáky, kteří jsou u něho úspěšní, a opomíjí ostatní (Hartl, 1999, Kohoutek aj., 1996).

11.3.1.4 Lukova typologie

Typologie Luky (In Kohoutek aj., 1996) vychází ze dvou kritérií, jak pedagog reaguje na působící podněty a jak zpracovává vnější podněty ve své psychice. Podle reakcí na působící podněty rozlišuje pedagogy na dva typy.

Typ reflexní, uvážlivý, který mezi působící podnět a reakce na ně vkládá svou vlastní úvahu. Typ naivní, bezprostřední, který se vyznačuje tím, že na působící podněty reaguje bez uvažování, často impulzivně.

Podle toho, jak zpracovává pedagog vnější podněty ve své psychice, rozdělil Luka (In Kohoutek aj., 1996) pedagogy rovněž na dva typy. Typ reprodukční, který podněty z vnějšího světa vnitřně nezpracovává, ale pouze je ve své činnosti reprodukuje, aniž by byl schopen něco nového z nich vytvářet, a na typ produktivní, který vnější podněty vnitřně zpracovává, přetváří a tvořivě domýšlí, dopracovává.

11.3.1.5 Leirmanova typologie

Leirman (1996) se pokusil o typologii vzdělavatelů s výrazným zaměřením na vzdělavatele dospělých. Typologie nevznikla experimentálním šetřením, ale na základě současných i historických literárních pramenů, úvah autor a jeho diskusí s dalšími odborníky. Jeho kvadronní typologie popisuje typy vzdělavatelů, které běží napříč dějinami pedagogiky a mají svá údobí vzestupu i poklesu. Stoupence každého z nich můžeme nalézt i mezi dnešními vzdělavateli.

Stoupenci kultury expertů zastávají názor, že síla vědění vede k moci nad životem. Učitel se stal zprostředkovatelem vědění. Způsob, jakým se tak děje, vede ke vzniku didaktiky. Postupně se kultura expertů zaměřuje na cíle a jejich operacionalizaci. Je stanoven cíl a výchozí situace, následuje obsah zprostředkovaný některou z didaktických metod podpořený pomůckami a učebními materiály a konečný výsledek učení.

Kultura inženýrů věří, že vzdělání orientované na činnost mění svět. Svého vrcholu dosáhla v šedesátých letech, kdy UNESCO vyhlásilo věk permanentního vzdělávání. Dochází k plánování změny založené na teorii globálních systémů. Vzdělavatelé se stali nositeli těchto změn. Jsou vlastníky vzdělávacích obsahů a ovládají proces poznávání. Inženýrská kultura nachází nejširší uplatnění s rozvojem podnikového vzdělávání.

Model kultury proroků se zaměřuje na takové základní hodnoty, jako je spravedlnost, úcta k člověku, k přírodě. Vzdělávání má napravovat nespravedlnost a chránit před katastrofickými událostmi.

Stoupenci kultury komunikátorů věří, že mezilidská interakce je stejně důležitá pro společnost při práci a zajišťování ekonomických potřeb jako pro vytváření sociálních norem. Komunikace proto souvisí nejen

s objektivními událostmi, ale i se sociálními normami a subjektivními pocity.

11.4 Vyučovací styly

Začátky výzkumů vyučovacích stylů sahají do třicátých let 20. století. Lewin, Lippit, White (In Hart, 1999, Hayesová, 2000) původně zkoumali agresivní chování v experimentálně vytvořených sociálních podmínkách u žáků základních škol. Vytvořili tři modelové situace.

První, autokratický styl řízení charakterizuje direktivní přístup výchovného pracovníka. Vyznačuje se hrozbami, tresty, příkazy a malým porozuměním pro přání a potřeby žáků, jejich iniciativu a samostatnost.

Druhý, liberální styl charakterizuje minimální řízení. Na žáky se nekladou prakticky žádné požadavky.

Třetím, demokratickým stylem se podporuje iniciativa žáků, o cílech se diskutuje, navozuje se atmosféra společné práce, působí se více příklady než tresty. Výchovný pracovník má pochopení pro individuální zvláštnosti žáků.

Při posuzování účinků jednotlivých přístupů se zjistilo, že autokratický přístup vedl k vyšší agresivitě a napětí ve skupině, výkon závisel na přítomnosti vedoucího, studenti vyvíjeli jen malou iniciativu, někteří vykazovali zvýšenou agresivitu vůči autoritám (Hartl, 1999). Stali se silně závislými na pochvale, se snahou poutat na sebe pozornost. Konfliktní situace vyvolávaly vzájemnou agresi a dezorganizaci skupinového dění. Projevovali egoismus, soustředili se na svůj vlastní úkol a ostatním nepomáhali (Hayesová, 2000).

Při liberálním přístupu se zjistil nejnižší výkon a také nejmenší ovlivnění charakterových vlastností a chování žáků. Jejich pozornost byla roztržena a zájem o obsah i cíle vyučování nepatrný a nesoustavný. Upevňovala se jejich předchozí osobnostní zaměřenost i dříve vytvořené postoje, zvláště k ostatním členům skupiny. Ve skupině vedené liberálním stylem její členové projevovali malý zájem o jakoukoliv činnost (Hayesová, 2000).

Při demokratickém přístupu byl výkon jednotlivců i skupiny jako celku nejvyšší. Dění ve skupině se vyznačovalo dobrou kázní a snahou

společně řešit problémy, a také jejich vztah k vedoucímu byl pozitivní, členové skupiny projevovali radost z činnosti (Hayesová, 2000).

Tento a další výzkumy uvedených autorů patřily k prvním, které se zaměřily na celkový způsob výchovy, na postoje učitele k žákům a na emoční atmosféru ve skupině ve vztahu k výsledkům vzdělávacích procesů. Později byly tyto přístupy označeny jako styly výchovy.

11.5 Cíle učitele a učících se

Činnost učitele a činnost dospělého učícího se mají společný cíl, který je dosahován v čínorodé spolupráci, v organickém spojení vyučujícího a vyučovaného. Výsledky vyučování závisí na úrovni poznávací aktivity, samostatnosti, na úrovni sebevzdělávání a sebevýchovy a na volném úsilí učících se. Vzájemné porozumění mezi učitelem a objekty jeho výchovně-vzdělávacího úsilí výrazně ovlivňuje výsledky pedagogické činnosti. Vytvoření takového vztahu není jednoduchou záležitostí. Mezi jiným závisí také na vhodném vytvoření společného učebního cíle.

Janiš, Kraus, Vacek (1998, s. 27) rozlišují funkce výchovných cílů. Přitom pojem výchova je myšlen v širokém smyslu, zahrnuje tedy i vzdělávání. Jednotlivé funkce definují:

1. Funkce orientační, pro dosažení cíle je nezbytná správná orientace. Obsah cíle vychází z požadavků formulovaných společností. Požadavky představují jistou orientaci pro subjekt výchovy.

2. Funkce motivační spočívá ve vyvolání určitého napětí mezi aktuálním a požadovaným (cíleným) stavem. Dosažení cíle se stává silným motivem.

3. Funkce realizační. Správně (reálně) zvolené cíle napomáhají snahám dosáhnout daného cíle.

4. Funkce regulační. Vychází z neustálé sebereflexe a sebekontroly aktuálního stavu k projektovaným postupným cílům.

Palán, Langer (2008, s. 140–141) klasifikují cíle i podle jiných hledisek. Rozlišují cíle individuální a skupinové, obecné specifické, materiální a formální, adaptační a anticipační, teoretické a praktické. Podle míry ztotožnění lze rozlišit cíle autonomní a heteronomní. Podle

míry obecnosti jsou cíle celkové, dílčí, etapové a konkrétní. Podle délky plánování pak existují cíle blízké, střední a vzdálené. Podle obsahu jsou cíle informativní, formativní a transformativní. Podle zaměření vzdělávacího procesu jsou cíle členěny na kognitivní, afektivní, psychomotorické a sociální. Takové členění cílů není samoučelné. Usnadňuje konkrétní ujasnění toho, co se od cíle očekává, čeho má být dosaženo.

Se stanovením cílů úzce souvisí pravidla pro stanovení cílů. Jedná se o čtyři požadavky na vlastnosti cílů (Palán, Langer, 2008).

Komplexnost – cíle musí zahrnovat všechny požadované změny v chování, jednání a činnosti.

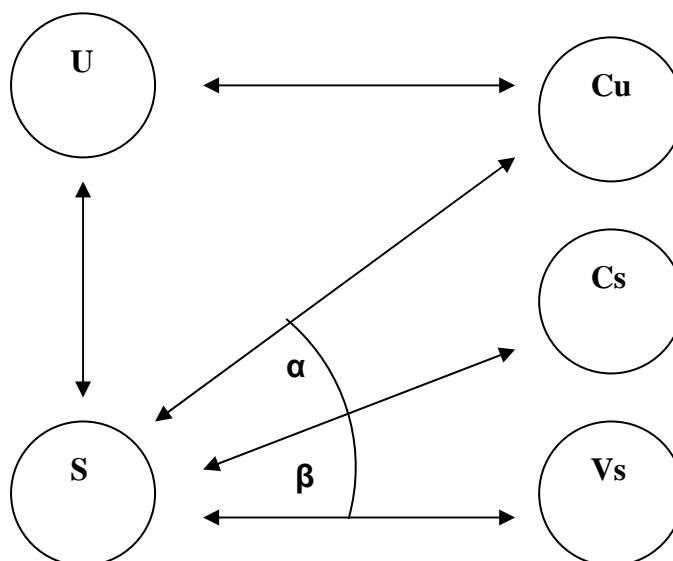
Konzistentnost – vnitřní vazba cílů, podřízenost nižších vyšším a závislost vyšších na dosažení cílů nižších.

Kontrolovatelnost – vymezené cíle musejí umožňovat průběžnou kontrolu změn.

Přiměřenost – cíle by měly být náročné, ale splnitelné.

Životní zkušenosti dospělých se musí odrazit v pedagogickém přístupu učitele k dospělým učícím se v různých formách studia. Mělo by zde totiž dojít k téměř ideální interakci mezi učitelem a žákem, k interakci takřka zbavené zdrojů napětí. Tento problém dobře znázorňuje teorie dynamického působení sil a vzniku napětí ve výchovné situaci Winnefelda (In Hartl, 1999). Teorii zjednodušeně znázorňuje Schéma č. 2.

Schéma č. 2: Napětí mezi učitelskými cíli



Zdroj: Hartl, 1988a, 1999

Učitel (U) je v interakci se studentem (S). Přitom učitel zaměřuje své působení na dosažení cíle (Cu), který sám vytyčuje. Je zřejmé, jak je důležité, aby cíl odpovídal přinejmenším možností a schopnostem studenta. Současně vyvíjí činnost i student, který zaměřuje své učení ke svému cíli (Cs). Cíl učitele i studenta jsou málokdy naprosto totožné. Mezi těmito cíli může vznikat již první zdroj napětí. Náročnost učitele se může rozcházet s aspirací studenta. Cíl může být studentem považován za nadměrně obtížný, nebo naopak za příliš snadný. V obou případech se průběh učení bude rozcházet s očekáváním učitele. V prvním případě, s příliš náročným cílem učitele, nedosažení přinese jasnou frustraci. Ale ani dosažení snadného cíle, oproti vyšší aspiraci studenta, nepřinese pocit uspokojení. Oba druhy napětí (alfa i beta) jsou vážnou překážkou dobré interakce studenta s učitelem a zdrojem frustrace, tím větší, čím nižší je skutečný výsledek studia (Vs).

Učitel dospělých musí mít přesný odhad aspirační úrovně jednotlivých učících se a klást na ně individuální kladné požadavky. Především proto, že trvá-li napětí a zátěž dlouho, vždy se zhorší psychika (Charvát, 1970, In Hartl, 1999). A zátěže má každý dospělý studující jistě dost v dalších složkách života, neměla by mu ji zvyšovat ještě nevhodná

interakce s vyučujícím. Učitel musí vycházet především z toho, že u dospělého jde o dobrovolný přístup ke vzdělání, a navíc dospělý učící se je zvyklý opírat se o své zkušenosti a konfrontovat je se získanými poznatky (Hyhlík, 1969, In Hartl, 1988a, 1999).

U dospělého jde tedy vždy o hlubší změnu osobnosti způsobenou učením, o změnu v jeho dosavadním vědomostním a zkušenostním poli, což samo o sobě přináší různě intenzivní, ale neustálý zdroj napětí. Z tohoto hlediska každé zbytečné zvýšení napětí v pedagogickém poli, které je způsobeno učitelem, je vážným prohřeškem proti zásadám duševní hygieny a učení dospělých.

Zaměření na práci s učebním cílem je zvláště cenné proto, že učící se je veden k tomu, aby se naučil posuzovat svůj výkon s výkonem cílovým. I při zachování důležité úlohy učitele se vytváří podmínky pro zapojení učících se do řízení vlastního učení (Hartl, 1988a, 1999).

12 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabýval problematikou vzdělávání dospělých z pohledu pedagogické psychologie. Část práce jsem věnoval otázce celoživotního učení, které je v současném světě bezpodmínečnou nutností pro zachování sociálního statusu, ale i rozvoji dospělého po odborné i osobnostní linii.

Pro snazší vysvětlení osobnosti dospělého jsou vyloženy vývojové etapy člověka, jak je chápou současná paradigmatata vývojové psychologie. Větší důraz však kladu na psychický vývoj dospělého, vlastní vymezení období dospělosti a dosažení zralosti. Pro posuzování věku, kterým je završena dospělost a zralost, nelze vycházet jen z biologického pohledu. Větší vypovídající hodnotu o zralosti má sociální chování dospělého v závislosti na společenských normách. O stupni vývoje osobnosti podávají informace úkoly definované pro jednotlivé etapy života a vzdělávací programy odpovídající příslušnému stupni.

Člověk využívá pro získání nových vědomostí a dovedností různé druhy učení. Některé jsou součástí fylogeneze a využívají je i ostatní živočichové. Další druhy učení však využívá jen člověk a umožňují mu předávání znalostí v pokračující linii generací, ale i generací předchozích. Verbální učení poskytuje příležitost získání informací o věcech a sociálních vztazích, se kterými se jedinec nedostane do přímého kontaktu.

Samotný průběh učení dospělého člověka přináší mnoho problémů. S postupujícím věkem vzdělávaného jedince se současně i zhoršují jednotlivé smysly, které mají hlavní podíl na získávání informací jednotlivými druhy učení. Při uvědomění si snížení čivosti jednotlivých smyslů nevznikají pro učení významnější překážky. Stěžejní roli pro kompenzaci smyslových nedostatků vzdělávaných má lektor předávající vědomosti. Ale i učící se dospělý si musí svůj stav uvědomit a překážky ve vnímání nahrazovat zvýšenou pozorností, větší časovou dotací při učení, odstraněním rušivých vlivů nebo technickými a optickými pomůckami.

I když učení vyžaduje přenos informací z krátkodobé do dlouhodobé paměti a jejich uchování, důležité jsou i výbavnost a znovupoznání.

Důležitou roli v získávání vědomostí a dovedností dospělého hraje jeho motivace. Podstatnější je motivace vnitřní, při které si člověk mnohdy uvědomuje nedostatek svých znalostí a sám chce současný stav změnit.

Při samotném vyučování lze využít vědomostí z jiného oboru či oblasti lidského poznání prostřednictvím transferu, pozitivního přenosu. Podstatná je i role lektora dospělých. Svým přístupem k předávání vědomostí i k učícím se dospělým významnou měrou ovlivňuje emocionální prostředí ve skupině, ale i vztah učících se k probíranému tématu.

V závěru své diplomové práce mohu potvrdit, že věk a involuční změny organismu, včetně přenosu mezi jednotlivými druhy paměti nemají tak významný vliv na učení, aby dospělý jedinec odmítal vstoupit do vzdělávacího prostředí jakéhokoliv stupně. Rozborem jednotlivých psychologických problémů, se kterými se setkává dospělý člověk při vzdělávání, se podařilo prokázat, že případné selhání je zapříčiněno odlišnými faktory, jako je nedostatečná motivace nebo nevhodně stanovené cíle. Dále se v práci podařilo definovat situace a vlivy, se kterými se dospělý setkává při učení. Kladem práce je tak preventivní upozornění učících se na obtíže a problémy psychologického rázu již před zahájením vzdělávání a jejich zobecnění. Přínosem práce jsou i empirické zkušenosti z překonávání problémů, které vedou ke kvalitnějším výsledkům vzdělávání.

Současně jsem si při zpracovávání své práce uvědomil, že v odborné literatuře není podrobně zpracován fenomén učícího se dospělého ve vztahu k náročnosti získávání vyšší kvalifikace. Jedinec musí zvládat své pracovní úkoly, řeší rodinné záležitosti a navíc získává nové poznatky v odlišném prostředí a v jiné sociální roli než dosud zastával. Při zastávání manažerské pozice je tak člověk vystaven neustálým zátěžovým situacím.

Touto otázkou bych se chtěl v budoucnosti zabývat z pohledu psychologického s ohledem na stresovou reakci organismu a z pohledu

sociologického na pozitivní přínos i negativní dopad vzdělávání na rodinné vztahy učícího se a jeho přijímání sociálními skupinami, ve kterých se pohybuje.

Doufám, že jsem zpracováním psychologických problémů při vzdělávání určité věkové skupiny přispěl k hlubšímu poznání souvislostí a vztahů při získávání vědomostí a dovedností dospělých.

13 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Přel. D. Lisá, 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2001. 375 s. Přel. z Kursbuch Schlüsselqualifikationen ISBN 80-7178-479-6

BENEŠ, Milan. 2003. *Andragogika*. 1. vyd. Praha : EUROLEX BOHEMIA s. r. o., 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8

ERIKSON, Erik, H. 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Přel. J. Šimek, Vydání neuváděno. Praha : Lidové noviny, 1999. 128 s. Přel. z The Life Cycle Completed ISBN 80-7106-291-X

HARTL, Pavel. 1988a. *Pedagogická psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1988. 299 s.

HARTL, Pavel. 1988b. *Základy pedagogické psychologie dospělých*. Vydání neuváděno. Praha : Institut pro výchovu vedoucích pracovníků ministerstva průmyslu ČSR, 1988. 91 s.

HARTL, Pavel. 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Karolinum Praha, 1999. 231 s. ISBN 80-7184-841-7

HARTL, Pavel. 1994. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha : Jiří Budka, 1994. 297 s. ISBN 80-901549-0-5

HAYESOVÁ Nicky. 2000. *Základy sociální psychologie*. Přel. I. Štěpaníková, Vydání druhé. Praha : Portál, s.r.o., 2000. 165 s. Přel. z Principles of Social Psychology ISBN 80-7178-415-X

HELUS, Zdeněk. 2003. *Osobnost a její vývoj*. Vydání neuváděno. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2003. 77s. ISBN 80-7290-125-7

JANIŠ, Kamil, KRAUS Blahoslav, VACEK Pavel. 1998. *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Vydání neuváděno. Hradec Králové : Gaudeamus, 1998. 72 s. ISBN 80-7041-890-7

KOHOUTEK, Rudolf. aj. 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Vydání neuváděno. Brno : Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X

KRAUS, Blahoslav. 1999. *Sociální aspekty výchovy*. Druhé vydání. Hradec Králové : GAUDEAMUS při Vysoké škole pedagogické v Hradci Králové, 1999. 165 s. ISBN 80-7041-135-X

LEIRMAN, Walter. 1996. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. 157 s. ISBN 80-7184-168-4

MACHOVÁ, Jitka. 2005. *Biologie člověka pro učitele*. Dotisk 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. 269 s. ISBN 80-7184-867-0

MIKŠÍK, Oldřich. 2003. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Dotisk 1. vydání. Praha : Karolinum, 2003. 256 s. ISBN 80-246-0240-7

MUŽÍK, Jaroslav. 1998. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha : CODEX Bohemia, s.r.o., 1998. 272 s. ISBN 80-85963-52-3

MUŽÍK, Jaroslav. 2004. *Androdidaktika*. Vydání 2., přepracované. Praha : ASPI Publishing, s.r.o., 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9

MUŽÍK, Jaroslav. 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9

MYERS, David, G. 1989. *Psychology*. Second edition. New York : Worth Publishers, Inc., 1989. 623 s. ISBN 0-87901-400-8

PALÁN, Zdeněk, LANGER, Tomáš. 2008. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha : UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7

PALÁN, Zdeněk. 2002. *Výkladový slovník LIDSKÉ ZDROJE*. 1. vyd. Praha : Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7

PALÁN, Zdeněk. 2003. *Základy andragogiky*. Vydání neuvedeno. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, s.r.o., 2003. 199 s. ISBN 80-86723-03-8

PIAGET, Jean. 1984. *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1984. 277 s. ISBN 3-596-26263-1

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : PORTÁL, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4

REBER, Arthur, S. 1995. *Dictionary of psychology*. Second edition. London: Penguin Books Ltd, 1995. 880 s. ISBN 0-14-051280-2

ŘÍČAN, Pavel. 2004. *Cesta životem*. Vydání druhé, přepracované. Praha : Portál, s.r.o., 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2004. *Kompendium sociální a pedagogické psychologie*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, pedagogická fakulta, 2004. 94 s. ISBN 80-7042-365-X

ŠNÝDROVÁ, Ivana. 2008. *Psychodiagnostika*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2165-1

ŠTVERÁK, Vladimír, ČADSKÁ, Milada. 2001. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Dotisk 2. vydání. Praha : Karolinum, 2001. 100 s. ISBN 80-7184-797-6

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. 1996. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta UJEP v Ústí n. L., 1996. 94 s. ISBN 80-7044-123-2

VACÍNOVÁ, Marie, LANGOVÁ, Marta. aj. 2007. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Vydání II. Praha : UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86723-42-6

VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ, Marie. 2007. *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. 2007. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. 1. vyd. Praha : UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA, 2007. 136 s. ISBN 978-80-86723-46-4

WEINERT, Franz, GRAUMANN, Carl, Fridrich, HECKHAUSEN, Heinz. et. al. 1984a. *Pädagogische Psychologie 1*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1984. 601 s. ISBN 3-596-26115-5

WEINERT, Franz, GRAUMANN, Carl, Fridrich, HECKHAUSEN, Heinz. et. al. 1984b. *Pädagogische Psychologie 2*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1984. 968 s. ISBN 3-596-26116-3

14 BIBLIOGRAFIE

KALNICKÝ, Juraj. *Systémová andragogika*. Druhé, doplněné vydání. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7368-489-1

LÖWE, Hans. *Úvod do psychologie učení dospělých*. Přel. J. Poláček, 4. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, národní podnik, 1977. 325 s. Přel.z. Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters

PALÁN, Zdeněk, RÝZNAR, Ladislav. *Vzdělávání dospělých a Evropa*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000. 127 s. ISBN 80-7041-879-6

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky II*. 3. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1983. 229 s.

15 INTERNETOVÉ ZDROJE

Wikipedie (opakované vstupy)

http://cs.wikipedia.org/wiki/John_Locke 15.12.2008 v 20:40

Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta

http://www.natur.cuni.cz/filosof/images/stories/knihovna/jana_hajkova_-_diplomka.pdf 14.2.2009 v 18:20

Oko (opakované vstupy)

www.sgvrbno.cz/tabule/Oko.ppt 20.2.2009 v 20:05

Smyslová soustava (opakované vstupy)

http://www.gymspgs.cz:5050/bio/Sources/Presentations_View.php?intSectionId=112500 27.2.2009 v 21:25

Wikipedie (opakované vstupy)

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Decibel> 28.2.2009 v 10:50

Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky sportu

http://fsps.muni.cz/~lazarova/materialy/Psych_apak%20II.doc
10.3.2009 v 17:05

16 PŘÍLOHY

Příloha A: Rozdíly mezi tradičním vzděláním a celoživotním učením; ke kapitole č. 1

Příloha B: Kohlbergova stadia morálního vývoje; ke kapitole č. 3

Příloha C: Eriksonovy etapy psychosociálního vývoje; ke kapitole č. 4

Příloha D: Havighurstovy vývojové úkoly; ke kapitole č. 4

Příloha E: Vzdělávání jako odpověď na úkoly, které kladou jednotlivá stadia životního cyklu; ke kapitole č. 4

Příloha F: Lidské oko a jeho stavba; ke kapitole č. 8

Příloha G: Lidské ucho a jeho stavba; ke kapitole č. 8

Příloha H: Schématické znázornění Maslowovy hierarchie potřeb, ke kapitole č. 9

Příloha I: Caselmanova typologie osobnosti učitele, ke kapitole č. 11

Příloha A: Rozdíly mezi tradičním vzděláváním a celoživotním učením

	Vzdělávání a výcvik	Celoživotní učení	Rozdíly
1.	Učitel určuje pravidla a rozhoduje. Učební potřeba a její obsah jsou v rukou učitele	Učíci se, jakožto zákazník určuje pravidla. Učební potřeba a její obsah jsou v největší možné míře dány do rukou jednotlivcům	Škála technik a nástrojů, které se vytvářejí tak, aby se hodily pro individuální potřeby a požadavky i styly učení
2.	Členěno podle věku	Celoživotní charakter koncepce i obsahu, propojeno vertikálně i horizontálně mezi věkovými skupinami	„Bezešvý“ systém poskytující podporu v učení od kolébky do hrobu, od 0 - 90
3.	Založeno na vědomostech a informacích – co si myslet	Založeno na dovednostech a hodnotách – jak uvažovat	Poskytuje lidem možnost provádět celou řadu činností ve všech oblastech života a práce
4.	Založeno na potřebách organizace, národa či společnosti	Založeno na přáních jednotlivce a potřebách organizace a národa rozvíjet lidský potenciál	Povzbuzuje a stimuluje lidi, aby si uvědomili sílu svého vlastního lidského potenciálu a rozvíjeli se
5.	Autorita rozhoduje o tom, kde, proč, kdy a jak	Učíci se je vybaven schopnostmi a mentální kapacitou, aby se rozhodl kde, proč, kdy a jak	Alternativní učební metody. Učení se odehrává všude – doma, ve škole, v práci, v restauraci, obchodě...
6.	Vyhodnocováno za účelem odlišení úspěchů od selhání	Vyhodnocováno za účelem dosažení pokroku a povzbuzování pro další učení	Nové systémy zkoušek a akreditací založené na úspěchu, nikoli na selhání
7.	Reaktivní – uspokojuje vytypované potřeby organizací a některých skupin a jednotlivců	Proaktivní – povzbuzuje návyk učit se u všech lidí	Audit učebních potřeb celé společnosti a národa. Učební poradenství
8.	Každý sektor společnosti rozhoduje o svých vlastních potřebách	Holistické – povzbuzuje každý ze sektorů společnosti ke spolupráci	Kombinuje a využívá lidské zdroje celé společnosti ve prospěch každé její části
9.	Poskytuje vzdělání a výcvik pro výkon zaměstnání podle krátkodobých potřeb	Vzdělává pro dlouhodobé uplatnění se na trhu práce	Rozvoj osobních dovedností a schopností
10.	Východiskem je práce	Východiskem je život jedince	Práce a mimopracovní život jako součásti téže lidské potřeby
11.	Zaměřeno dovnitř – k uspokojení vyhraněných potřeb	Zaměřeno vně – k otevření myslí, povzbuzení širších horizontů a podpoře chápání druhých	Lidé se učí rozumět jiným vyznáním, kulturám, rasám a zvykům
12.	Uspokojuje v přítomnosti	Připravuje na budoucnost	Všichni lidé mohou přistupovat ke své budoucnosti se sebedůvěrou a tvořivě
13.	Učení jako obtížná lopota a jako přebírání moudrosti	Učení jako zábava, při účasti a zapojení každého a jako chápání moudrosti	Časté oslavy učení jednotlivci, v rodinách, v organizacích a ve společnosti
14.	Vzdělání jako finanční investice pro organizace a národy	Učení jako společenská, osobnostní a finanční investice lidmi a do lidí ve prospěch národů, organizací, společností	Investice národa do svých občanů, obchodních či vládních organizací do svých zaměstnanců, vzdělávacích organizací do budoucnosti svých studentů, lidí do svých vlastních perspektiv a štěstí

Zdroj: Hartl, 1999, s. 21

Příloha B: Kohlbergova stadia morálního vývoje

Úroveň	Stadia
<p>I. Prekonvenční úroveň</p> <p>Na této úrovni dítě reaguje na kulturní pravidla a nálepky dobra a zla, správného a špatného, ale interpretuje si je podle tělesných nebo hedonistických důsledků (trest, odměna, výměna laskavostí) nebo podle fyzické síly těch, kdo pravidla a nálepky prosazují</p>	<p>1. stadium:</p> <p>Orientace na trest a poslušnost. Tělesné důsledky skutku rozhodují o tom, zda je dobrý či špatný, bez ohledu na lidský smysl nebo hodnotu těchto důsledků. Vyhnout se trestu a nepochybná úcta k síle jsou hodnoty samy o sobě, tedy ne ve smyslu respektování morálního řádu, který je za nimi a je trestem a autoritou pouze podporován (4. stádium)</p> <p>2. stadium:</p> <p>Instrumentálně-relativistická orientace. Správné jednání je takové, které instrumentálně uspokojí vlastní potřeby a příležitostně potřeby ostatních. Lidské vztahy jsou chápány jako vztahy na tržišti. Jsou přítomny prvky čestnosti, vzájemnosti a rovného sdílení, jsou však vždy interpretovány fyzicky, pragmatickým způsobem. Jde o vzájemnost typu: „podrbeš mi záda a já ti podrbu tvoje“, nejde o loajalitu, vděčnost nebo spravedlnost.</p>
<p>II. Konvenční úroveň</p> <p>Na této úrovni je naplňování očekávání vlastní rodiny, skupiny nebo národa považováno za hodnotu samu o sobě, bez ohledu na okamžité a zjevné důsledky. Je zde nejen postoj konformity s osobními očekáváními a sociálním řádem, ale i postoj loajality s tímto řádem, jeho aktivního naplňování, podpory a obhajování a ztotožnění s osobami a skupinami, které jsou v něm zapojeny</p>	<p>3. stadium:</p> <p>Interpersonální soulad neboli orientace „hodný chlapec – hodná holčička“. Správné chování je takové, které dělá radost nebo pomáhá ostatním a je jimi schvalováno. Značná konformita se stereotypními představami toho, co je chování většiny nebo přirozené chování. Chování je často posuzováno dle záměrů: „myslí to dobře“ a záměr s e prvně stává důležitým ukazatelem. Ocenění je dosahováno tím, že jedinec je „hodný“</p> <p>4. stadium:</p> <p>Orientace na „zákon a pořádek“. Jde o orientaci na autoritu, ustálená pravidla a dodržování společenského pořádku. Správné chování spočívá v plnění povinností, prokazování úcty autoritě a dodržování daného společenského pořádku pro pořádek samotný</p>
<p>III. Postkonvenční, autonomní či principiální úroveň</p> <p>Na této úrovni je zřetelné úsilí definovat morální hodnoty a principy, které jsou platné a uplatnitelné i mimo autoritu skupiny či osob nesoucích tyto principy a mimo ztotožnění se daného jedince s těmito skupinami</p>	<p>5. stadium:</p> <p>Formalistická sociálně kontaktní orientace obecně, s utilitárními podtóny. Správné jednání bývá definováno prostřednictvím práv jedince a standardů, které byly kriticky prozkoumány a přijaty celou společností. Zřejmé je uvědomování si relativity osobních hodnot a názorů a s tím související důraz na procedurální pravidla, která vedou k dosažení konsenzu. Kromě toho, co je ústavně a demokraticky uznáno za správné, je vše záležitostí osobních „hodnot“ a „názorů“. Výsledkem je důraz na „právní hledisko“, ale s důrazem na možnost změny zákona z pohledu rozumového zvážení sociálního užitku (spíše než jeho zmrazení ve smyslu „práva a pořádku“ 4. stádia). Mimo hájemství zákonů je závazným prvkem svobodná dohoda a smlouva. Jde o „oficiální“ morálku vlády a ústavy.</p> <p>6. stadium:</p> <p>Orientace na univerzální etické principy. Správné je definováno vědomým rozhodnutím v souladu s jedincem zvolenými etickými principy, které se odvolávají na logiku, univerzálnost a konzistentnost. Tyto principy jsou abstraktní a etické (Zlaté pravidlo, kategorický imperativ); nejsou to konkrétní morální zásady jako desatero přikázání. V jádru jde o univerzální principy práva, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektování důstojnosti lidské bytosti jako jedince.</p>

Zdroj: Hartl, 1999, s. 52-53

Příloha C: Eriksonovy etapy psychosociálního vývoje

Věk (cca)	Etapa	krize	Nové potencionální vlastnosti	Společenské projevy
0 – 1	Novorozenectví	Základní důvěra kontra nedůvěra	Naděje	Náboženství a víra
1 – 6	Rané dětství	Autonomie kontra pochybnosti a stud	Vůle	Zákon a pořádek
6 – 10	Věk her	Iniciativa kontra vina	Účelnost	Hospodárnost
10 – 14	Školní věk	Příčinnost kontra pohodlnost	Způsobilst	Odbornost
14 – 20	Adolescence	Identita kontra zmatenost rolí	Věrnost	Osobní filozofie
20 – 35	Mladá dospělost	Přátelství kontra izolace	Láska	Morálka
35 – 65	Zralost	Rozvoj kontra stagnace	Starostlivost	Vzdělání, umění, věda
65+	Stáří	Integrita ega kontra beznaděj a zklamání	Moudrost	Hlavní kulturní organizace

Zdroj: Hartl, 1988a, s. 136

Příloha D: Havighurstovy vývojové úkoly

Věk	Vývojové úkoly
Rané dětství	<p>Naučit se chodit Naučit se jíst Naučit se mluvit Naučit se ovládat vyprazdňování Naučit se rozeznávat pohlavní rozdíly Naučit se cudnosti Naučit se používat pojmy a pomocí jazyka popisovat sociální a fyzickou realitu Připravit se na čtení</p>
Střední dětství	<p>Naučit se motorické dovednosti nezbytné pro běžné hry Vytvářet zdravé a užitečné postoje k sobě jako vyvíjejícímu se organismu Naučit se vycházet s vrstevníky Naučit se zastávat mužskou nebo ženskou roli Vyvinout základní intelektové dovednosti pro psaní, čtení, počítání Vyvinout pojmy nezbytné pro běžný život Vyvinout svědomí, morálku a škály hodnot Dosáhnout osobnostní nezávislosti Vyvinou postoje k sociálním skupinám a společenským institucím</p>
Adolescence	<p>Dosáhnout nových a zralejších vztahů k vrstevníkům obou pohlaví Zvládnout mužskou či ženskou roli Dosáhnout tělesné kondice a efektivního využívání svého těla Dosáhnout emocionální nezávislosti na rodičích a ostatních dospělých Připravit se na manželství a rodinný život Připravit se na ekonomickou dráhu Vyvinout hierarchii hodnot jako etický systém, který řídí jednání Toužit po dosažení sociálně odpovědného chování</p>
Mladá dospělost	<p>Zvolit si partnera Naučit se žít s manželským partnerem Založit rodinu Vychovávat děti Řídit domácnost Začít pracovat Získat občanskou odpovědnost Najít odpovídající sociální skupinu</p>
Střední dospělost	<p>Dosáhnout zralé občanské a sociální odpovědnosti Vytvořit a udržovat ekonomický standard života Připravit dospívající děti pro odpovědnou a šťastnou dospělost Vyvíjet dospělé aktivity pro volný čas Vztahovat se k manželskému partnerovi jako osobnosti Akceptovat fyziologické změny středního věku a přizpůsobovat se jim Přizpůsobovat se stárnoucím rodičům</p>
Zralá dospělost	<p>Přizpůsobit se ubývajícím fyzickým silám a zdraví Přizpůsobit se odchodu do důchodu a sníženému příjmu Přizpůsobit se smrti partnera Vypracovat si emocionální vztahy k vlastní věkové skupině Plnit občanské a sociální povinnosti Uspokojivě si uspořádat fyzický život</p>

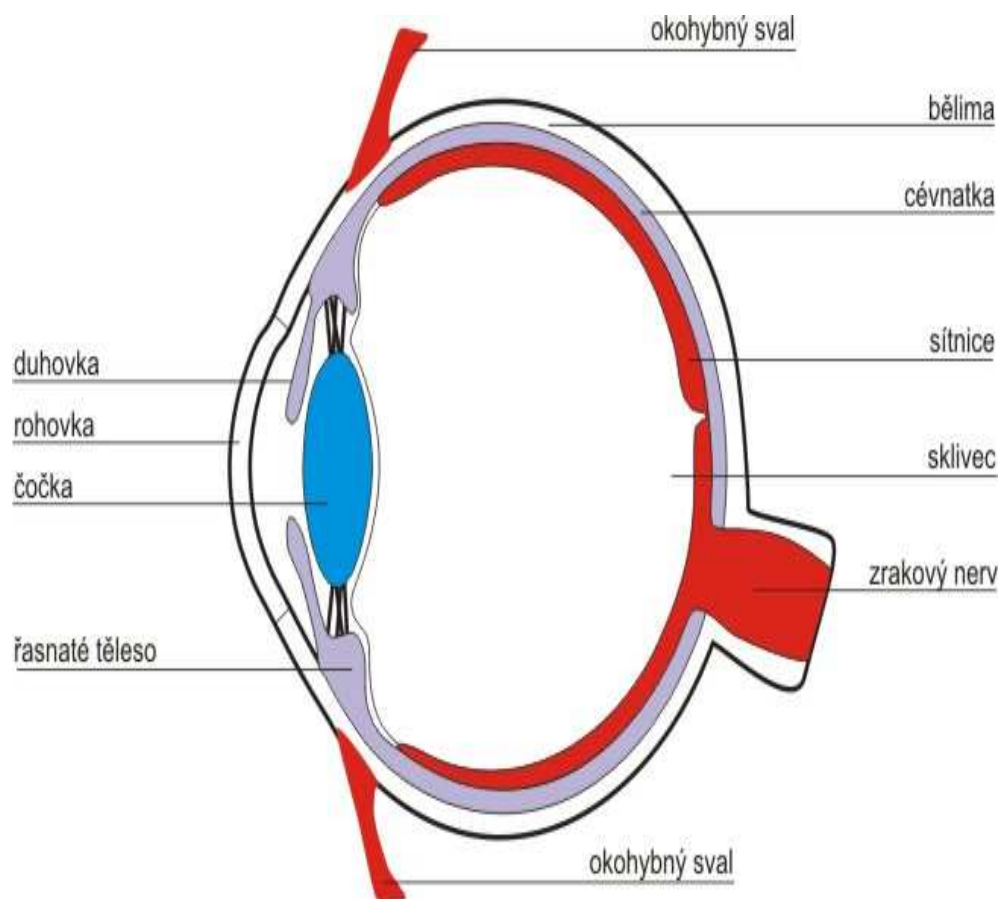
Zdroj: Hartl, 1988a, 1999

Příloha E: Vzdělávání jako odpověď na úkoly, které kladou jednotlivá stadia životního cyklu

Úkol	Odpovídající programy
1. Výběr partnera	Předmanželská výchova
2. Stálé zaměstnání, začátek profesního žebříčku	Profesní výcvik
3. Rodičovství	Výchova k rodičovství
4. Začátek zapojení v komunitě	Občanské vzdělávání; výcvik dobrovolníků
5. Rozumný konzum	Vzdělávání spotřebitele; výcvik ve finančním řízení
6. Vlastní dům či byt	Školení vlastnických práv a povinností; kutilské a údržbářské dílny
7. Sociální integrace	Skupinový výcvik mezilidských vztahů
8. Dosažení autonomie	Poradenství pro dospělé
9. Řešení problémů	Kurzy tvořivého řešení problémů
10. Zvládnutí stresu spojeného se změnou	Kurzy zvládnutí stresu, biofeedback, relaxace

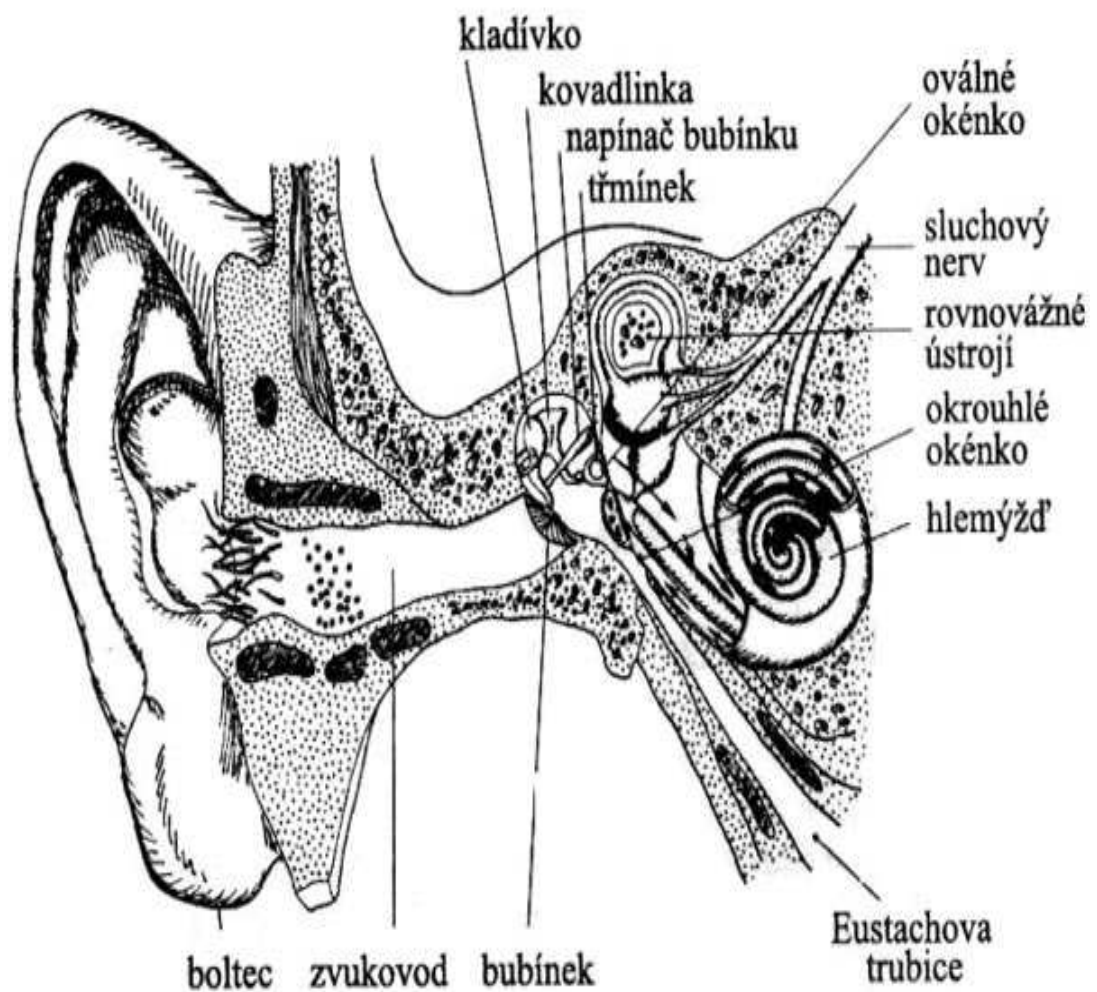
Zdroj: Hartl, 1999

Příloha F: Lidské oko a jeho stavba



Zdroj: www.sgvrbo.cz/tabule/Oko.ppt

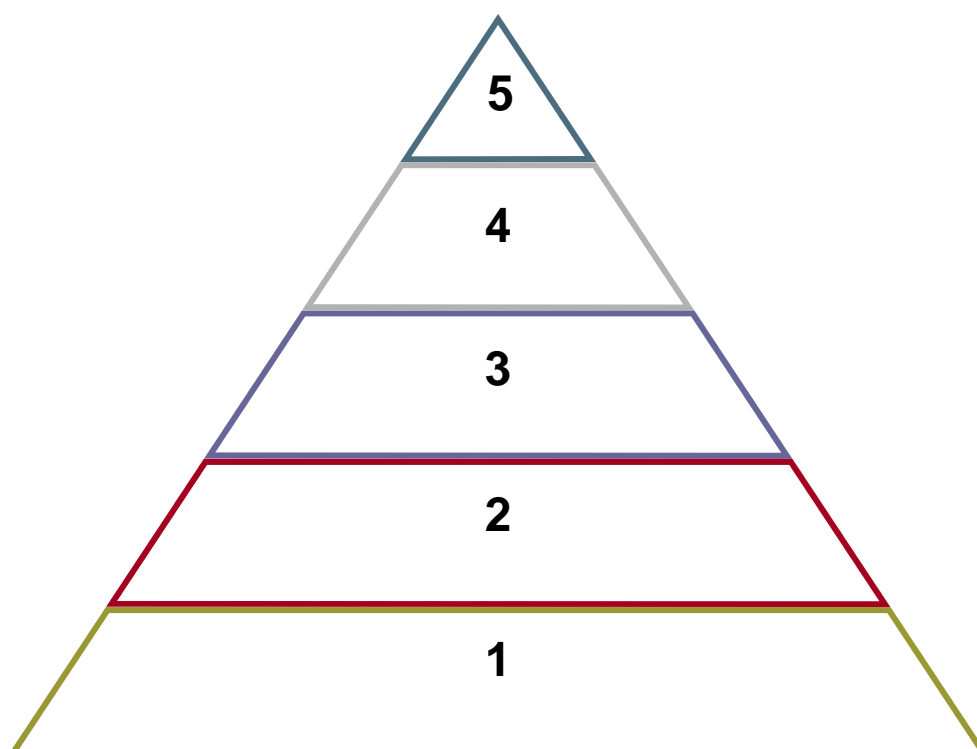
Příloha G: Lidské ucho a jeho stavba



Zdroj:

http://www.gymspgs.cz:5050/bio/Sources/Presentations_View.php?intSectionId=112500

Příloha H: Schematické znázornění Maslowovy hierarchie potřeb



1. Fyziologické potřeby, které zajišťují biologické přežití člověka jako organismu. Řada z nich má homeostatickou povahu cyklického směřování k udržení o obnově rovnovážného stavu

2. Potřeby bezpečí. Patří k nim potřeba jistoty, stability, spolehlivosti; osvobození od strachu, úzkosti a chaosu; potřeba struktury, pořádku, zákona, mezí; potřeba silného ochránce

3. Afiliační potřeby. Potřeby sounáležitosti, náklonnosti a lásky; potřeba sjednocovat se, někam a někomu patřit, být přijímán a milován, přijímat a milovat.

4. Potřeby uznání, úcty a sebeúcty. Patří sem potřeba dosahování úspěšného výkonu a potřeba prestiže, potřeba být druhými akceptován, vážen, ceněn. Být jednak druhými, jednak sám sebou přijímán a kladně hodnocen

5. Potřeby seberealizace, naplňování svých předpokladů a možností růstu a rozvoje. Potřeba a žádostivost stát se tím, kým se může a má stát, uskutečnit to, a na co potenciálně má.

Zdroj: Mikšík, 2003, graficky upravil I. B.

Příloha I: Caselmanova typologie osobnosti učitele

Základní typy	VARIANTY ZÁKLADNÍHO TYPU		ZAMĚŘENÍ	PEDAGOGICKÉ DŮSLEDKY
	LOGOTROP (VĚDA)	ORIENTO VANÝ	FILOZOFICKY	SVĚTOVÝ NÁZOR
VĚDECKY			TEORETICKÉ ZÁKLADY	VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY
AUTORITATIVNÍ		DIREKTIVNÍ ŘÍZENÍ	UČITEL = VĚDECKÁ AUTORITA	
SOCIÁLNÍ		SAMOSTATNOST VE VYUČOVACÍM PROCESU	UČITEL = ORGANIZÁTOR	
PAIDOTROP (ŽÁK)		ORIENTO VANÝ	INDIVIDUÁLNĚ PSYCHOLOGICKY	OSOBNOST ŽÁKA (JEDNOTLIVCE)
	OBECNĚ PSYCHOLOGICKY		PROBLEMATIKA MLÁDEŽE	RACIONÁLNÍ PRVKY
	SOCIÁLNÍ		VOLNOST (RELATIVNÍ SVOBODA)	UČITEL = PŘÍTEL
	AUTORITATIVNÍ		ORGANIZACE VYUČOVACÍHO PROCESU	UČITEL = PŘEDSTAVENÝ (SOCIÁLNÍ AUTORITA)

Zdroj: Janiš, Kraus, Vacek, 1998

Evidenční list knihovny

Diplomové práce se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci

Bochinský, I.: Psychologické problémy vzdělávání dospělých

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

