

# PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Psychological aspects of adult's education.

Aspectos psicológicos de la educación de los maduros

**Mária Machalová**

## 1 Psychologický zmysel vzdelávania dospelých

Človek ako ľudský jednotlivec sa v súčasnosti stáva podstatným komponentom života spoločnosti. Prevláda názor, že celoživotné vzdelávanie a celoživotné učenie sa ľudí má v modernej dobe kľúčovú úlohu v oblasti rozvíjania individuálneho, sociálneho aj hospodárskeho života tej – ktorej krajiny. Ľudia sú okolnosťami vyzývaní k tomu, aby zvládli určité situácie vo svojom súkromí, v zamestnaní, v celospoločenských situáciách. Musia pomerne častejšie a rýchlejšie či dynamickejšie, než tomu bolo v minulosti, orientovať sa v problémoch, ktoré prináša život a rovnako tak sa aj rozhodnúť pre určité riešenie. *Dynamika, zodpovednosť a samostatnosť* ľudských jednotlivcov je požiadavkou dňa.

### 1.1 Psychologický rozmer spoločenskej atmosféry

V takej atmosfére a v situáciách sa vynárajú nielen problémy ľudí rozmanitej povahy, ale aj otázky ako ich riešiť. Vo vzdelávaní dospelých má ísť o *rešpektovanie dôstojnosti človeka, slobody a práva jednotlivca* na vzdelávanie. Filozofia a prax každodenného života je však ovplyvnená realitou. Teda spoločenskou atmosférou, ktorá okrem pozitívnych vplyvov pôsobí na ľudských jednotlivcov v mnohom i negatívne. Zoberme si ako príklad jav marginalizácie teda "vytláčania" istých skupín a jednotlivcov na okraj spoločnosti a tým aj na okraj záujmu v oblasti vzdelávania dospelých. Alebo jav pracovnej diskriminácie na trhu práce vzhľadom na vek, zdravotné postihnutie, rodovú príslušnosť a pod. Ľudia majú i psychologické problémy a nie iba v súvislosti napríklad s hmotnou či sociálnou núdzou, ale aj z nadmerného pracovného zaťaženia, z rôznych príčin, ktoré môžeme súhrne pomenovať – kríza osobnosti a kríza medziosobných a medziľudských vzťahov. Mnohé otázky spojené s aktivitami v oblasti vzdelávania dospelých sú vyvolané potrebou riešiť problémy života konkrétnych jednotlivcov a skupín.

*Vzdelávanie dospelých* sa považuje za jeden z najdôležitejších spôsobov *predchádzania a riešenia problémov* ľudských jednotlivcov, ale predovšetkým ako *spôsob rozvoja osobnosti dospelých ľudí, ich sebarealizácie, rozvoja ich spôsobilostí resp. kompetencií k životu* v hlavných životných realizačných oblastiach: v profesijnej oblasti, v sociálnej oblasti, v kultúrnej a záujmovej oblasti.

*Vzdelávanie* sa tiež považuje za *proces prípravy pre život a prácu* v súčasnej spoločnosti nazývanej spoločnosťou informačných technológií a *vedomostnou spoločnosťou*. Na programe dňa je požiadavka, aby sa vzdelávanie vôbec a vzdelávanie dospelých osobitne, orientovalo na prioritu, ktorou je rozvoj spôsobilostí resp. kompetencií ľudských jednotlivcov s ohľadom

- ◆ na požiadavky vedomostnej spoločnosti,
- ◆ na požiadavky zvyšovania úrovne kvality zamestnanosti ľudí,
- ◆ na požiadavky zvyšovanie kvality života<sup>1</sup> ľudí.

---

<sup>1</sup> Podľa O. Balegovej (2002, s. 47): "Kvalita života ako vedecko-filozofická téma býva spájaná s tromi výskumnými a epistemologickými orientáciami, zameranými na zisťovanie a interpretovanie 1. sociálnych indikátorov, 2. ekonomických indikátorov, 3. indikátorov tzv. psychickej pohody (well-being);...Tretia skupina indikátorov je spojená s nejasnou kategóriou subjektívne (individuálne, nadindividuálne) projektovaného hodnotového obrazu sveta a s vysokým stupňom komplexnosti a synergickosti".

Pre psychologické poznanie dospelých v kontexte vzdelávania dospelých sú dôležité indikátory subjektívnej psychickej pohody, ktoré sa vzťahujú, ako píše O. Balegová (2002, s. 49) "k reakciám jednotlivcov na ich vlastný život" Podľa spomenutej autorky v hodnotení subjektívnej psychickej pohody zohráva úlohu "subjektívna osobná skúsenosť alebo schopnosť identifikovať, voliť a rozhodovať sa pre stratégie, smerujúce k spĺňaniu ambícií či ašpirácií jednotlivcov."

## 2 Prístup k psychologickému poznaniu osobnosti vo vzdelávaní dospelých

Psychologické teórie a od nich sa odvíjajúca prax volia v poznávaní osobnosti vo vzdelávaní dospelých vcelku tieto dva prístupy, ktoré preberáme (s vlastným zdôraznením textu) od M. Tennanta (1988, s. 3):

1. Teórie, ktoré zdôrazňujú *prioritu osobnosti človeka* majú tendenciu vysvetľovať učenie sa a vývin v pojmoch vnútorných činiteľov psychického vývinu<sup>2</sup>. Na osobnosť sa hľadí ako na entitu, ktorá sa prejavuje určitou objektívnou formou<sup>3</sup> a túto formu majú za úlohu objaviť, popísať a vysvetliť psychológovia. Tento predpoklad však zahŕňa v sebe aj myšlienku, že *integrita osobnosti a dynamika utvárania autonómnosti* - samobytnosti, samostatnosti *osobnosti je závislá hlavne od povahy sociálneho prostredia*.
2. V kontraste s vyššie uvedeným prístupom v poznávaní osobnosti vo vzdelávaní dospelých sú teórie, ktoré zdôrazňujú *prioritu sociálneho prostredia*. V týchto teóriách prevažuje tendencia vysvetľovať učenie sa a psychický vývin v pojmoch *externých síl, ktoré vplývajú na osobnosť*. V tomto zmysle osobnosť je odsúdená k *závislej pozícii*. Rozumie sa, že osobnosť môže byť pochopená a vysvetlená hlavne *ako výsledok sociálnych vplyvov*.

Náš názor nie je totožný s vyššie uvedenými jednostranne zameranými prístupmi k poznávaniu osobnosti. Sú takým zjednodušením, ktoré sotva pomôže praxi vzdelávania dospelých. Teórie majú obstať v konfrontácii s realitou života a s praxou tým spôsobom, že sú upotrebitelné. Na základe poznania reality a praxe vzdelávania dospelých sa žiada aplikovať psychologický prístup, ktorý zohľadní tak internalitu ako aj externalitu osobnosti. Čiže vnútorná stavba psychologického systému osobnosti (internalita) a jeho spôsob interakcie so systémom prostredia (externalita)<sup>4</sup> a v jeho rámci s mnohými zložkami prostredia, t. j. kultúrneho, sociálneho, prírodného prostredia a iných prostredí.

V mnohých prístupoch je viditeľná snaha poznávať osobnosť dospelého človeka spôsobom, ktorý zohľadní interné aj externé vplyvy psychického vývinu a učenia sa ľudí. Aj napriek snahám o čo najväčšiu objektivitu a komplexnosť poznania osobnosti v jednotlivých prístupoch sa predsa len prisudzuje väčší význam určitým okolnostiam, vplyvom, činiteľom psychického vývinu osobnosti.

### 2.1 Oblasti psychologických poznatkov z hľadiska výchovy a vzdelávania dospelých

Z *hľadiska perspektív osobnosti sa poznatky o osobnosti sústreďujú na tieto oblasti* (k ich popisu sme sa inšpirovali myšlienkami M. Tennanta (1988, s. 2 - 6) a poznatkami z psychologických publikácií k teóriám osobnosti<sup>5</sup>:

A. Orientácia výskumu a poznatkov na oblasť *emocionálneho vývinu osobnosti*. Tieto poznatky sa sústreďujú okolo otázky ako náš self koncept (obraz nášho Ja) a konflikty v rámci self konceptu podmieňujú náš psychický vývin a osobnostný rozvoj v priebehu individuálneho života<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Zdôrazňujú teda *internalitu* psychického vývinu (poznámka M. Machalová).

<sup>3</sup> Respektíve *objektívizovanou* formou (poznámka M. Machalová).

<sup>4</sup> V systéme prostredia ako celku sa osobnosť dostáva do interakcie s mnohými zložkami tohoto celku, ktorými sú rôzne prostredia, t. j. do interakcie s kultúrnym, so sociálnym, s prírodným a s iným prostredím.

<sup>5</sup> Hall, C. S., Lindzey, G. 1997. Psychológia osobnosti. Bratislava: SPN; Nakonečný, M. 1997. Praha: Academia;

<sup>6</sup> Základnými prispievateľmi v tejto tradícii sa stali predstavitelia *humanistickej psychológie a psychoanalytickej psychológie* (napr. C. Rogers, A. Maslow, S. Freud, C. G. Jung a iní). Mnoho súčasných teórií psychického vývinu a rozvoja osobnosti v dospelom veku nadväzuje na práce spomenutých autorov.

Vo vzdelávaní dospelých je zjavný záujem o tieto poznatky v rámci vymedzovania teórie i výskumu vzdelávania a učenia sa dospelých. Najmä s cieľom vytvoriť model "produktu," výsledku vývinu a učenia sa ľudského jednotlivca. A tým je slovami M. Tennanta (1988, s. 4) "dobre fungujúca osobnosť". Je to *autonómna, nezávislá a integrovaná psychicky dospelá osobnosť*.

Od takto charakterizovanej psychicky dospeléj osobnosti závisí aj názor na to, *ako vzdelávať dospelých čo najlepšie; ako vzdelávať dospelých v rôznych ich štádiách a etapách životnej cesty*<sup>7</sup>.

So spomenutými názormi v určitých aspektoch (a to v aspekte životnej cesty a celoživotného psychického vývinu a rozvoja osobnosti) silno korešponduje aj biodromálna koncepcia psychického vývinu, ktorá podľa našej mienky našla vyjadrenie v teórii a praxi celoživotného vzdelávania a celoživotného učenia sa ľudí.

B. Orientácia výskumu a poznatkov na *kognitívny vývin*<sup>8</sup> a na *morálny vývin osobnosti*<sup>9</sup>. Tieto teórie sledujú spoločný cieľ – opísať a vysvetliť postupnosť štádií, v ktorých sa dejú zmeny následkom progresívneho vývinu v chápaní abstraktných pojmov (čiže vývinu abstraktného myslenia) a morálnych regulátorov ľudského jednotlivca (vrátane dospelých osôb). Poznatky v rámci tejto orientácie sa sústreďujú okolo *vedomostí a kognitívnej kapacity osobnosti*.

Vo vzdelávaní dospelých ide o pochopenie súladu životných vývinových štádií a procesu učenia sa dospelých a tiež o posúdenie intelektovej kapacity a/alebo mapovanie individuálnych rozdielov v kognitívnych štýloch u dospelých účastníkov vzdelávania (učiacich sa dospelých osôb).

C. Orientácia výskumu a poznatkov na *vplyv sociálneho prostredia na osobnosť*. V rámci tejto orientácie sa vyskytuje široko rozvetvené pole prístupov a teórií. Jeden druh prístupu zdôrazňuje *mechanistické vzťahy medzi osobnosťou a sociálnymi vplyvmi*, ktoré ho nútia konať. Z tohto pohľadu je *osobnosť pasívnym prijímateľom vzorcov sociálneho správania*, sociálnych rôl, postojov a hodnôt, ktoré sú artikulované a požadované prostredím. Ich nedodržanie má za následok sankcie<sup>10</sup>.

Táto teória výrazne zasiahla do procesu vzdelávania a učenia sa vo všetkých sektoroch vzdelávania. Vo vzdelávaní dospelých ju možno identifikovať v aktivite vzdelávateľov dospelých zameranej na ciele súvisiace so zmenou správania sa. Používajú sa metódy spätnej väzby a posilnenia. Tento prístup je badateľný aj vo výskumoch, v ktorých sa životné vývinové úlohy pre určité životné štádiá charakterizujú deskripciou (popisom, čo všetko má jednotlivec zvládnuť).

D. Orientácia výskumu a poznatkov na *vzťah osobnosti a sociálneho prostredia*, v ktorom má tak *osobnosť ako aj sociálne prostredie aktívnu úlohu*. Učenie sa a vývin sú ponímané ako proces konštantnej interakcie medzi vyvíjajúcim sa ľudským jednotlivcom (po prípade osobnosťou) a sociálnym prostredím. Prebieha medzi nimi dialektický proces, teda vzájomná výmena a ovplyvňovanie sa.

Vo vzdelávaní dospelých sa uvedeným prístupom hľadá odpoveď na to, *ako sa sociálne procesy podieľajú na formovaní individuality* resp. individuálnej identity a na to, ako majú vzdelávatelia dospelých potláčať prostriedkami vzdelávania rozmanité formy vplyvov, ktoré blokujú alebo negatívne ovplyvňujú enkulturáciu<sup>11</sup> dospelých ľudí.

Túto teóriu vnímame vo veľmi úzkom vzťahu k teórii *biodromálneho vývinu*. Teda k chápaniu *celoživotného vývinu* v spojitosti s rozvojom ľudského jedinca a s jeho sebare-

<sup>7</sup> Známym predstaviteľom tejto tradície v andragogike (t. j. výchove a vzdelávaní dospelých) je M. Knowles (1984).

<sup>8</sup> Zakladateľom kognitivistickej teórie je J. Piaget .

<sup>9</sup> L. Kohlberg spája kognitívny s morálnym vývinom ľudského jednotlivca.

<sup>10</sup> Príkladom takého prístupu je teória B. F. Skinnera: psychológia správania (Stimul - Reakcia), resp. behaviorizmus.

<sup>11</sup> Enkulturáciu z psychologického hľadiska (resp. voľne povedané "skultúrňovanie sa) možno opísať ako proces zvnútorňovania – interiorizácie kultúrnych znakov a kultúrnych činností v psychike ľudského jednotlivca, v priebehu jeho individuálneho vývinu. V procese enkulturácie sa formujú kultúrou ovplyvnené vlastnosti.

alizáciou ako *osobnosti* a ako *individuality* v priebehu života.

## 2.2 Psychologický základ vzdelávania dospelých

Pre vzdelávanie dospelých majú význam tie psychologické poznatky, ktoré môžu prispieť k vytvoreniu určitej interdisciplinárnej základne poznatkov o vzdelávaní. Medzi také patria predovšetkým:

- ◆ poznatky o *osobnosti* dospelého človeka ako *psychologického systému*;
- ◆ poznatky o *osobnosti* dospelého človeka vo vzdelávaní, t. j. ako *účastníka vzdelávani*;
- ◆ poznatky o *schopnosti* dospelého človeka *učiť sa* resp. poznatky o spôsobilosti učiť sa;
- ◆ poznatky o *učení sa* dospelého človeka;
- ◆ poznatky o *motivácii* dospelého človeka *k učeniu sa a k vzdelávaniu*;
- ◆ poznatky o *interakcii* dospelého človeka *s druhými ľuďmi za rôznych sociálnych okolností a podmienok* vzdelávania dospelých.

V každej z týchto skupín je mnoho poznatkov, ktoré sa integrovali do vzdelávania dospelých a toto vzdelávanie je bez nich sotva možné. V ucelenej podobe ich integruje *andragogická psychológia*, čiže psychológia dospelého človeka v procese výchovy a vzdelávania a *biodromálna psychológia*, čiže psychológia celoživotného vývinu ľudskej bytosti v rámci individuálnej životnej cesty.

Kritériom výberu poznatkov je vytvorenie informačného základu pre poznávanie psychologickéj stránky odpovede na otázku či je dospelý človek *vzdelávateľný a ako*. A rovnako otázky či je dospelý človek *vychovávateľný a ako*. Za predpokladu, že výchovu a vzdelávanie budeme považovať za činiteľ rozvoja osobnosti.

Do rámca andragogickej psychológie zapadá nielen poznanie zamerané na účastníkov vzdelávania dospelých (v zmysle učiacich sa dospelých ľudí), ale aj poznanie kompetencií vzdelávateľov a ďalších pracovníkov v oblasti vzdelávania dospelých.

## 3 Psychologické špecifiká vzdelávania dospelých

Vo vzdelávaní dospelých platí, že *individuálne rozdiely medzi dospelými* jednotlivcami sú spôsobené nie tak vekovými rozdielmi ako skôr životnými skúsenosťami, vzdelaním, profesiou, sociálnymi okolnosťami a podmienkami života dospelých (napríklad ich sociálnymi rolami – rodiča, zamestnanca, občana a pod.; ich spoločenským statusom a sociálnou pozíciou).

*Psychológia dospelého veku* – najmä psychológia výchovy a sebvýchovy dospelého človeka, psychológia učenia sa dospelého človeka, psychológia vývinu dospelého človeka – je v porovnaní s poznaním iných vývinových období ľudskeho jednotlivca teoreticky *menej prepracovaná a empiricky menej podložená*. Napriek tomu prax vzdelávania dospelých má bohatú tradíciu a je extenzívna a rozmanitá.

Isté zaostávanie v tejto oblasti poznania je spôsobené donedávna prevažujúcim názorom, že človek je v dvadsiatich alebo najneskôr v dvadsiatich piatich rokoch v psychologickom zmysle prakticky "hotovým človekom". Psychicky sa ďalej nevyvíja a ak, tak iba nepodstatne.

Dospelý človek teda môže byť predmetom výskumu napríklad vtedy, ak chceme poznať individuálne rozdiely medzi dospelými jednotlivcami, no nie z hľadiska zmien osobnosti.

Dnes, v dobe kedy sa prioritou stáva koncepcia celoživotného učenia sa ľudí a celoživotného vzdelávania, sa rešpektuje, že dospelý človek je schopný sa podstatne psychicky zmeniť. Počas celého života sa vyvíja a rozvíja svoju osobnosť a individualitu (po psychickej, sociálnej aj duchovnej stránke). Možno, že sa v dospelých prebúda ich inštinkt sebazáchovy v živote spoločnosti. Pretože *v súčasnej postmodernej spoločnosti sa dospelí ľudia* stredného veku a neskorej dospelosti dostávajú *do nevýhodnej spoločenskej pozície* v životných oblastiach realizácie. Musia sa vzdelávať, ak chcú obstať v konkurencii. V popredí spoločenského diania sa ocitla mladá generácia.

### 3.1 Úloha vzdelávateľov vo vzdelávaní dospelých

Vo vzdelávaní dospelých sa zohľadňuje to, že dospelý človek je *partnerom* v procese vzdelávania a *výsledky vzdelávania dospelých závisia hlavne od motivácie, aktivity a participácie*, čiže aktívnej zúčastnenosti dospelých účastníkov vzdelávania (učiacich sa dospelých ľudí).

Pre dospelého človeka je učenie sa procesom realizácie svojej dospelosti, s prevažujúcimi prvkami sebariadeného učenia sa, ktoré sa týka viac individuálnych zmien než vonkajších okolností riadenia svojho života Preto si osvojuje poznatky v kontexte a v rezonancii so štýlom svojho poznávania (kognitívnym štýlom), so svojim myšlienkovým obsahom, v súlade so svojou citovosťou a hodnotovou orientáciou.

*Úloha vzdelávateľov dospelých vo vzdelávaní dospelých je podmienená okolnosťami*, ktoré vymedzil J. Mezirov (1983, s. 136 - 137, in Tennant, 1988, s. 145). Úlohy uvádzame voľne pretlmočené, doplnené a s vlastným zdôraznením textu nasledovne:

- ◆ Vo vzdelávaní dospelých nastáva situácia, kedy sa progresívne znižuje závislosť dospelých účastníkov vzdelávania od vzdelávateľov dospelých .
- ◆ Vzdelávateľ dospelých pomáha účastníkom vzdelávania dospelých porozumieť *ako použiť "zdroje" učenia sa*, medzi nimi aj napríklad skúseností druhých účastníkov vrátane skúseností vzdelávateľa dospelých.
- ◆ Vzdelávateľ dospelých asistuje účastníkom vzdelávania dospelých pri *identifikácii a formulovaní svojich potrieb vzdelávania* v dvoch rovinách: pri vyjadrení okamžitého uvedomenia si svojich potrieb a pri pochopení kultúrnych a psychologických vplyvov na svoje potreby.
- ◆ Vzdelávateľ dospelých vedie účastníkov vzdelávania dospelých k tomu, aby si uvedomili *osobnú zodpovednosť za vymedzenie svojich cieľov a za plánovanie svojich aktivít*, ako aj *za hodnotenie výsledkov učenia sa a vzdelávania sa*.
- ◆ Vzdelávateľ dospelých organizuje, vyberá, zvolí *čo sa majú účastníci vzdelávania dospelých učiť* v súlade a *vo vzťahu s ich súčasnými osobnými problémami a úlohami*.
- ◆ Vzdelávateľ dospelých vedie účastníkov vzdelávania k tomu, aby vedeli *rozpoznať pre seba potrebné skúsenosti* a rozhodnúť sa pre ne v rámci vzdelávania a učenia sa.
- ◆ Vzdelávateľ dospelých povzbudzuje účastníkov vzdelávania dospelých *aby sami posúdili, či sa skúsenosti a vedomosti*, ktoré získali učením sa aj vskutku *integrovali do ich vedomia* a ako si túto skutočnosť uvedomujú.
- ◆ Vzdelávateľ dospelých podporuje u účastníkov vzdelávania dospelých *sebakritický prístup k učeniu sa*, aby si osvojili vhodné návyky k učeniu sa. Podporuje ich *náhľad na svoju osobu v súvislosti s medziosobnými a medziľudskými vzťahmi* vo vzdelávaní dospelých.
- ◆ Vzdelávateľ dospelých pomáha dospelým účastníkom vzdelávania pri *predložení svojho problému a pri riešení problému*, prostredníctvom vzdelávania.
- ◆ Vzdelávateľ dospelých posilňuje sebaobraz, *self koncept* (chápanie svojho Ja) účastníkov vzdelávania dospelých v tom zmysle, *aby sa identifikovali s obrazom seba ako učiacim sa a vzdelávajúcim sa človekom*.
- ◆ Vzdelávateľ dospelých zdôrazňuje význam *zážitkového učenia sa prostredníctvom modelovania situácií* vo vzdelávaní dospelých.
- ◆ Vzdelávateľ dospelých morálne odlišuje pomoc, ktorú poskytuje účastníkom vzdelávania dospelých tak, že ich na jednej strane vedie k tomu *aby porozumeli širokému spektru svojich možností* a vedeli si čo najlepšie z týchto možností vybrať. Na druhej strane podporuje ich *slobodné rozhodovanie a výber z možností*.

### 3.2 Úloha pre účastníkov vzdelávania dospelých

Motivácia k učeniu sa a k vzdelávaniu u dospelých ľudí – účastníkov vzdelávania vo veľkej miere vyjadruje ich predošlé skúsenosti s vlastným vzdelávaním vôbec (v úlohe žiaka, v úlohe študenta, v úlohe vzdelávajúceho sa zamestnanca a pod.).

Z minulých skúseností si môže konkrétny človek vytvoriť konkrétne predsudky a nekonkrétne obavy spojené so vzdelávaním a učením sa v dospelom veku. Dospelý človek, ktorý sa rozhoduje pre vzdelávanie, alebo je už účastníkom vzdelávania by si mal uvedomiť, že určité myšlienky ho môžu povzbudiť alebo naopak brzdiť v jeho vzdelávaní a učení sa.

Inšpiroval nás odkaz pre dospelých, ktorého autorom je V. Levi (1982, s.12 - 13). Sme presvedčení, že v kontexte vzdelávania dospelých je aktuálny stále:

1. *"Nemôžeme sa zmeniť, ako si želáme, ak ustavične nepoznávame samých seba.*
2. *Nemôžeme sa zmeniť, ak sa neusilujeme zmeniť.*
3. *Nemôžeme sa poznať, ak nepoznávame súčasne a s rovnakým záujmom iných ľudí (aj keď len jedného človeka; no čím viac, tým lepšie).*
4. *Nemôžeme sa poznávať bez záujmu: človek by bol nepoznatelný, lebo jeho povaha sa prieči násilné poznávanie. Do podstaty toho druhého môžeme naozaj vniknúť iba vtedy, ak mu pomáhame.*
5. *Ani seba, ani iných nemôžeme poznať inak ako v činnosti a v styku s nimi.*
6. *Poznanie človeka a sebapoznanie sú zásadne nezavŕšené, lebo človek je "Otvorený systém", v ktorom mnohokrát ťažko predpovedať zmeny: človek nie "je", ale ustavične "sa formuje", väčšmi ako ktorýkoľvek iný tvor".*

Vo vzdelávaní a učení sa dospelých všetko závisí od *aktivity* spojenej s *vedomím zodpovednosťou*, od *tvorivej iniciatívy*, od *primeranej motivácie dospelých*. Úspech je možný iba za predpokladu osobného vloženia sa do procesu vzdelávania a učenia sa. Napokon vo vzdelávaní dospelých sa nedá opomenúť, že

- učenie sa ľudí je činnosť aktívna (nie pasívne prijímajúca, tzn. receptívna);
- učenie sa dospelých ľudí je osobne motivovaná činnosť (teda nemôže byť indiferentnou činnosťou);
- učenie sa dospelých je činnosť, ktorá je podmienená sociálnym vplyvom a podmienkami, pretože je spojená s realizáciou rozmanitých sociálnych rol;
- učenie sa dospelých závisí od spôsobilosti dospelých učiť sa;
- učenie sa dospelých podstatne závisí od vlastností a stavov osobnosti, resp. spôsobilostí účastníkov vzdelávania aj vzdelávateľov dospelých.

Na záver výstižné slová J. Lacroixa: „Ľudská osoba – to je výsledok práce a seba-tvorby“.

## LITERATÚRA:

- BALEGOVÁ, O. (2002): Kvalita života ako termín a interpretácia. In *Kvalita života v kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti*. (Ed. A. Tokárová). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, str. 47 – 55, ISBN 80-8068-087-6.
- HALL, C. S., LINDZEY, G. (1997): *Psychológia osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 510 str., ISBN 80-08-00994-2.
- KNOWLES, M. (Ed.) (1984): *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey - Bass.
- LEVI, V. (1982). *Umenie byť samým sebou*. Bratislava: Smena, 189 str.
- MACHALOVÁ, M. (2004): *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Rádio Print, 224 str., ISBN 80-969339-6-5.
- MEZIROV, J. (1983): A critical theory of adult learning and education. In *Adult learning and education*. (Ed. M. Tight). London: Croom Helm, str. 124 - 138.
- TENNANT, M. (1988): *Psychology and adult learning*. London and New York: Routledge, 181 str., ISBN 0-415-05032-4.