

KURIKULUM JAKO ČINITEL ŽÁKOVY PERSONALIZACE

Zdeněk Helus

Anotace: *Pojmy socializace a personalizace v současném pojetí školního vzdělávání: jejich teoretický význam a praktické důsledky. Důraz je kladen na potenciality žáků úspěšně se učit. Personalizace znamená strategické uplatňování zřetele k žákově kognitivní autoregulaci; rozvíjení jeho metakognitivních způsobilostí; posilování jeho motivace sebeuplatnění; rozvíjení základních i specifických kompetencí žáků produktivně se orientovat v komplexitě úkolových situací; facilitujícímu přístupu učitele k využívání žákových vývojových i výkonových potencialit (vyjádřeno v pojmu „komplexní edukační péče“). Aktualizace poznatků z uvedených oblastí psychologického bádání do strategií práce s učivem a do pojetí absolventa základní školy. Ilustrující rozvedení na vybraných výukových situacích.*

Abstract: *Terms socialization and personalization in the contemporary conception of the school education: theoretical meaning and practical consequences. Stress upon the potentialities of student's successful learning. Trends toward personalization accentuate mainly: student's cognitive autoregulation; their metacognitive skills; their self-efficacy motivation; development of their basic and specific competences for productive orientation in the complexity of task situations; teacher's facilitating approach toward student's potentialities to develop and to achieve. Presented information from the fields of psychological research should be actualized in the context of teaching/learning and school situations.*

Klíčovým slovem mého referátu bude pojem personalizace. Jde o pojem, který se v pedagogickém prostoru výrazně prosazuje v posledních několika málo letech, kdy se s rostoucím důrazem hovoří o personalizovaném vyučování, personalizovaném učení, personalizovaném kurikulu, či personalizované pedagogice. Vznikají monografie (např. Lowe 2007), pořádají se konference (Schooling for tomorrow – The future of personalized learning, 2004) aj.

Výchozí vyjasnění pojmu personalizace

Pojmu personalizace porozumíme, vymezíme-li jej vůči daleko běžnějšímu pojmu socializace (Helus 2007b). Pojem socializace, mající už tradičně klíčové postavení v sociální psychologii, kulturní antropologii a sociologii, se od devadesátých let dvacátého století zabydluje také v pedagogice – stává se dokonce jedním z jejích základních konceptů (hlavně v pedagogice německé – viz např. Gudjons 1995; Kron 1994) Zapojení pojmu socializace do systému

základních pojmů pedagogiky má značný význam: Poukazuje se tím totiž na zdánlivě banální, ve skutečnosti ale do důsledků stále ještě nedovedenou skutečnost, že ve výuce nemá jít jenom o prosté osvojování znalostí, ale o takové osvojování znalostí, které se pojí s komplexním vytvářením předpokladů žáka/studenta začleňovat se a posléze i produktivně uplatňovat ve společensko kulturním dění, tak, aby byl jeho spolutvůrcem jako občan, pracovník, zorientovaně se rozhodující a jednající osobnost. Nebo, z poněkud jiného úhlu nazírání, se poukazuje na to, že škola nemá být institucí prosté transmise – předávání kulturního dědictví v poznatkové podobě, ale didakticky ztvárněným uváděním do životních situací, tak aby z nich žák čerpal orientující zkušenosti – nejen znalosti.

Kurikulum je pak v této linii uvažování klíčovým činitelem **sekundární**, tzn. **školní socializace**. Je pro ni podstatné, že k socializaci primární/rodinné něco důležitého přidává, a to zejména soustavné, kurikulem projektované, ve výuce odborně řízené vzdělávání a spolu s ním i rozvoj příslušných psychických funkcí, respektive osobnostních charakteristik (Helus 2007a, s. 203).

V poslední době se ovšem stále častěji setkáváme s požadavkem, aby k socializační funkci školy/kurikula ještě přistoupila funkce další – **personalizační**. Znamená to, že ve výuce má jít o osobnost – jedinec má být výukou rozvíjen jako osobnost. Být personalizován – rozvíjen jako osobnost, pak můžeme chápat ve dvojitým významu.

Prvý klade důraz na **využívání potencialit** učit se, úspěšným učením zvládat vzdělávací požadavky a tím realizovat svou osobnost v širokém spektru jejích projevů – kognitivních, emocionálně prožitkových, morálně postojevých. Klíčovým pojmem jsou zde tedy potenciality, rozklenutí osobnosti jejich aktualizací ve výuce. Personalizace zde má do značné míry kvantitativní charakter – je vyjádřena mnohostí toho, co může jedinec/žák dokázat, zvládnout, pochopit, vytvořit, překonat, vyřešit apod. Osobnost je zde množinou možností/potencialit, které se daří aktualizovat (Helus 2004, s. 94 an.).

Druhý význam pojmu personalizace klade důraz na **autoregulaci** jako jádro svébytnosti osobnosti. Na socializaci musí navázat, a v jistém smyslu ji má překonat úsilí vychovatele/učitele, svěřit žákovi jeho život, konkrétně zodpovědnost za vzdělávací úspěch, do jeho vlastních rukou. Vychovatel je zde v roli facilitátora, je aktérem sociální opory na cestě žáka k sebeovládání. Napomáhá žákovi vytvořit si instance vlády nad sebou samým, psychické instance sebeřízení k realizaci cílů, které jsou hodny sledování, protože mu otevírají cesty rozvoje, uplatnění, smysluplnosti. Personalizace zde má především kvalitativní význam.

Následně se ve svém referátu zaměřím hlavně na první z obou významů – tedy na personalizaci jako využívání potencialit.

Ke konstituování personalizačního trendu v pedagogice

V pedagogice má pojem personalizace samozřejmě své předchůdcovské zdroje. Jejich mezníky můžeme spojovat zejména:

- S reformní pedocentrickou pedagogikou, jmenovitě s jejím důrazem na respektování potřeb dítěte a respektování jeho svébytnosti.
- S humanistickou psychologií a pedagogikou, jmenovitě s jejím důrazem na interakci učitele a žáka, spočívající na vcítivé/empatické akceptaci žáka učitelem, skýtající základní podmínku pro aktualizaci žákových potencialit růstu a vzdělávací úspěšnosti.
- S dosud probíhajícím bohem psychologického konstruktivismu a jeho četnými průniky do didaktik. Jmenovitě mějme na mysli důraz na primární, sui generis tvořivý charakter dětského poznávání, projevující se mimo jiné v tvorbě prekonceptů, s nimiž dítě vstupuje do výukového dění, aby je v něm nejen z vnějších, ale i z vnitřních zkušenostních a prožitkových zdrojů revidoval a gruntovně transformoval. (Vygotský v obdobné linii hovořil o přetváření naivních pojmů v pojmy vědecké – snad by bylo dnes výstižnější říci v pojmy reflektované, což se děje zejména právě vlivem sekundární, školní socializace.)

Pro vlastní konstituování personalizačního trendu v pedagogice jsou ovšem tato velká hnutí spíše jen klimatotvorným pozadím. V popředí, jako bezprostředně působící činitelé, stojí bohatá paleta výzkumů, které svými konkrétními, a v podstatě i dobře aplikovatelnými zjištěními poukazují na existenci **potencialit žákova rozvoje a vzdělávací úspěšnosti**. Pedagogika a škola, pod jejich tlakem, stojí před výzvou brát tyto potenciality v potaz, chápat je jako individuální i společenskou hodnotu zásadního významu a tudíž stavět se jejich aktualizaci do služeb. Profesionalita pedagoga by měla být v neposlední řadě (ne-li dokonce v první řadě) prověřována právě jeho způsobilostí pracovat s potencialitami svých žáků tak, aby se v co největší míře aktualizovaly.

Potenciality představují možnosti rozvoje a výkonu, které mohou, ale z různých důvodů případně nejsou, či dokonce nemohou být využity – jsou nedisponibilní. Mezi základní charakteristiky dětství a mládí patří bohatství aktualizovatelných potencialit. Tímto bohatstvím máme na mysli i takové kvality potenciální osobnosti, jako je být šťasten, vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie; vymaňovat se ze zúženého nahlížení na věci a události a opakovaně se pokoušet nahlédnout je v širších a hlubších souvislostech; vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního svérázu a být ušlechtilým způsobem sám sebou; přijmout výzvy otevřené budoucnosti a usilovat o vytčené cíle; brát na sebe odpovědnost a dostát jí v konfrontaci s obtížemi. V popředí snah výukové/učební personalizace stojí ovšem v popředí potenciality úspěšně se učit, realizovat vzdělávací úspěšnost jako životní hodnotu a tím se trvale obohacovat a rozvíjet.

Personalizovat výuku znamená, klást si otázky:

- zda v daném případě, u daného jedince jsou potenciality aktualizovány;
- pakliže nikoliv, proč je tomu tak;
- a jakými opatřeními, jakými postupy komplexní edukační péče, lze tuto situaci napravit.

A tato náprava znamená, že jedinec posléze a přece jen dokáže to, co za dosavadních, pro něj běžných podmínek nedokázal a dokázat ani nemohl; je tedy cestou překonání limitů přechodem do pole šancí uspět. To se samozřejmě týká v první řadě jedinců školsky neúspěšných – ohrožených nebezpečím, že výuku nebudou chtít či moci konzumovat jako šanci svého růstu. Jde tedy o jedince tak či onak sociálně znevýhodněné, handicapované vzhledem ke škole, ohrožené sociálním vyloučením s bolestivými důsledky pro jejich osobní biografii, ale i pro společnost zainteresovanou na kvalitě lidských zdrojů. Týká se to ale také jedinců mimořádně nadaných, ohrožených nebezpečím, že jejich výjimečná potencialita nebude aktualizována. A konec konců se to týká všech žáků, poněvadž tématem potencialit poukazuje na implicitní bohatství výbavy každého jedince, tak či onak ohroženého ztrátou tohoto bohatství nezpůsobilostí rodiny, školy, výuky, kurikula, učitele dát se mu do služeb.

Nevyužitelnost/nedisponibilitu potencialit způsobují jednak činitelé vnější: Jako je například integrovanost dítěte do sociokulturní minority, která neumí nebo nechce je vybavit znaky, umožňujícími participovat na rozvíjejících podnětech a programech – jmenovitě na výuce. Podobně působí socioekonomické faktory rodinného prostředí – chudoba, nízké vzdělání rodičů, omezený kulturní rozhled, absence vyšších aspirací na uplatnění či biografických perspektiv.

Nevyužitelnost/nedisponibilitu potencialit způsobují také činitelé vnitřní. Zpravidla vznikají na bázi původně vnějších konstelací působících vlivů, které se nežádoucím způsobem transformují do psychických mechanismů vnitřního znevýhodňování. Jsou to zejména vnitřní bloky a bariéry, jako je úzkost, rezignace, tzv. obrana ega apod.

Personalizovat výuku tedy v zásadě znamená reflektovat nad žákem pod zorným úhlem potencialit a práce s nimi, s cílem jejich co nejúčinnější aktualizace.

Ilustrující pohled na výzkumy, orientující personalizaci výuky

Uvedl jsem, že bezprostředním zdrojem konstituování personalizačního trendu je široká paleta výzkumů, které se tak či onak k potencialitám a jejich blokování, či naopak využívání vztahují a jsou odrazovým můstkem pro konkrétní personalizační konání. Případně výzkumů, které inspirují komplexnější strategie personalizované výuky. Tyto výzkumy lze rozdělit

do skupin, s důrazem na jejich obsahové zaměření. Ilustrativně zde přiblížím tři takové skupiny, některé další jen heslovitě připomenu.

Za prvé jsou to **výzkumy orientované na kognitivní oblast**, na potenciality účinného poznávání a učení se poznatkům, na vytváření vědění.

- Pozornost je jmenovitě věnována způsobem učení se učit, poznávat jak poznávat (tedy metakognitivním způsobem a postupům jejich rozvíjení), plánovat své učení, monitorovat jeho průběh, využívat předchozích zkušeností, formulovat otázky, vytvářet dokumentaci, organizovat své učební činnosti (co do času, režimu, autozpevnování), reflektovat a vytvářet si efektivní styl poznávání a učení (Weinert, 1982).
- Specifické téma zde představují poznatky, týkající se práce s chybou a neúspěchem tak, aby neúspěch neoslaboval sebevědomí a nevedl k úzkostem či rezignaci. Chyba se má oproti tomu vyjevovat ve svém kognitivním významu, tzn. stávat se zdrojem nahlédnutí problému v nových souvislostech, získání orientace, která dosud unikala. Je zdůrazňována důležitost přetváření deficitní (využívání potencialit ztěžující) orientace na chybu v orientaci na rozvoj činnosti, která využívání potencialit napomáhá. Je prokázáno, že orientace na chybu, provázená strachem z ní a zobecněnou úzkostí před špatným hodnocením, aktivizuje zpravidla deficitní tendence vyhýbat se úkolovému zadání, negativně ovlivňuje volbu náročnosti úkolu učícím se, chaotizuje dynamiku jeho učební činnosti apod. Vedení žáka k práci s chybou (ve smyslu její detekce, interpretace, samostatné korekce), přístup k chybě v jejím kognitivním významu výrazně napomáhá využívání potencialit vzdělávací úspěšnosti (Kulič 1971; Helus 2004, s. 98 an.).
- Významné jsou zde rovněž výzkumy, poukazující na změnu paradigmatu v chápání schopností, jmenovitě inteligence a razící cestu jejímu tzv. inkrementálnímu, neboli nárůstovému pojetí – tedy pojetí, nazírajícímu inteligenci kontextu vnitřních i vnějších činitelů, ovlivňujících její strukturu, využívání, obohacování apod. Přínosem jsou například Sternbergovy koncepty úspěšné inteligence a její triarchické výstavby, Gardnerova koncepce mnohačetné inteligence aj. Otevírá se zde široký prostor pro pátrání po potencialitách kognitivního vývoje a úspěchu (viz např. Sternberg 2001; Sternberg, Williams 2002, s. 24 an.).

Za druhé jsou to **výzkumy orientované na oblast komunikace**.

- Jde zejména o zjištění, že velice účinným faktorem aktualizace potencialit je interpersonální vztah, založený (a) na učitelově pozitivní, vcítivé akceptaci žáka, (b) provázené eliminací hodnocení oslabujícího žákovu sebevědomí smysluplně a úspěšně se v činnosti angažovat, (c) a na přesvědčivém vyjádření účastného učitelova zájmu na vývoji a úspěchu žáka, Tausch, Rogers a další prokázali svými široce založenými výzkumy, že tyto znaky výukové komunikace mezi učitelem a žákem napomáhají úspěšnosti ve vybraných vyučovacích předmětech, v déleodobějším sledování (za spolu-

účasti dalších činitelů) dokonce podporují nárůsty inteligence, oslabují disciplinární problémy a mnohé jiné (viz např. Tausch 2001, s. 535 an.).

- Významné jsou výzkumy orientované na přetváření socializačně navozených omezených jazykových kódů v kódy rozvinuté. Ukazuje se, že nekvalitní osvojení jazyka, ve smyslu chudého slovníku, krátké a deformované stavby věty apod., výrazně limituje možnosti žáka (případně navzdory jeho vysoké inteligenci) rozumět učiteli, sledovat výuku a adekvátně verbálně reagovat. Klíčem k využití potencialit učení a vzdělávání je pak náležité rozvinutí způsobilosti operovat s jazykem patřičné úrovně; jak při naslouchání, tak v aktivním projevu (viz Helus 2007, s. 247 an.).

Třetí skupiny výzkumů, vztahujících se k využívání potencialit, představují **výzkumy objasňující význam sebepojetí**. A to jednak v jeho postojově a emocionálně posilující funkci a za druhé v jeho funkci regulativní.

- Závažným činitelem blokování potenciálů bývají opakující se neúspěchy, navozující tzv. sebeznehodnocující sebepojetí, nebo tzv. syndrom neúspěšné osobnosti, případně syndrom naučené bezmocnosti. Tyto deficitní syndromy působící ve vztahu se mnohdy stávají autonomizovaným faktorem selhávání. Jinými slovy, deficitní sebepojetí, navozené negativním hodnocením v minulosti, se autonomizuje jako samostatný činitel selhávání, zavdávající příčinu k dalším negativním hodnocením: Jedinec rezignuje, nepředpokládá možnost nápravy, vytváří si interpretace, které jej desaktivují. Základním předpokladem využití potencialit je v tomto případě posílení sebevědomí, respektive – v přesnějším vyjádření – vytváření aktivizujícího sebepojetí (viz Moschner 2001, s. 629 an.).
- Tuto problematiku, významnou pro využívání nebo naopak blokování potencialit, z poněkud jiného úhlu rozpracovává koncepce tzv. kauzálních atribucí, či kauzálních autoatribucí. Tímto směrem orientované výzkumy prokazují, že interpretace příčin žákových učebních výsledků učitelem, přesněji řečeno to, jaké příčiny připisuje jeho úspěchu či neúspěchu (tzv. kauzální atribuce), se mohou přetvářet v žákovy autoatribuce – tedy v to, jak on sám vnímá a posuzuje příčiny svého úspěchu či neúspěchu. Naučili se žák takto nahlížet na sebe sama jako neschopného, málo inteligentního, bez šance zvýšit úroveň svého výkonu, pak strmě narůstá pravděpodobnost, že jeho potenciality budou nevyužity, respektive blokovány.
- Značného ohlasu se v poslední době dostává výzkumům kladoucím důraz na utváření zkušeností se sebou samým jako subjektem, ve významu já jako původce dějů vedoucích k žádoucímu efektu. A. Bandura (1977) prokázal že jde o specifickou osobnostní charakteristiku, která má zcela zásadní význam pro aktualizaci potencialit v úkolových situacích a nazývá ji „pocitovanou osobní účinností“ – self efficacy (Hoskocová 2006, s. 56 an.). Je záhodno a možno ji v jedinci utvářet soustavným posilováním zkušeností se zvládáním úkolu, ale také prezentováním vzorů exemplárně

zvládajících své úkoly, či posilování kladné emocionality v úkolových situacích (tedy navozováním stavů pohody – well being) apod.

V podobném duchu by bylo na místě připomenout i výzkumy z oblasti vlivu pozitivních emocí na využívání potencialit – viz například projekty tzv. emocionálního kurikula (Bundy, Cornwell 2007); výzkumy z oblastí motivace – viz např. komparace vlivu perspektivní versus krátkodobě účelové motivační orientace na využívání potencialit (Pavelková 2002); z oblasti hodnotových orientací aj. Významné jsou v poslední době i u nás prezentované výzkumy a projekty prokazující možnosti tzv. instrumentálního obohacování při aktualizaci potencialit. Ukazuje se, že pomocí určitých cvičení lze v zásadě budovat, v osobnosti rozvíjet deficitní kognitivní funkce, eliminovat tak handicap navozené kulturním či rodinným prostředím a disponovat jedince pro vyšší úroveň participace na možnostech jeho rozvoje, které nabízí okolní svět, či konkrétně škola (viz např. Málková 2007, zejména s. 21–103).

Všem výše uvedeným poznatkům je společné, že poukazují na žáka jako osobnost, která může a má mít na své výuce větší podíl, může být úspěšnější, může se lépe rozvinout, může být šťastnější apod. Ovšem za předpokladu, že škola opustí svou úzce transmisní funkci a obrátí pozornost na možnosti pomoci žákovi rozvinout v něm předpoklady úspěšněji do výuky vstupovat, úspěšněji se učit – prostě lépe aktualizovat své potenciality. Že se stane školou, usilují ve výuce realizovat kurikulární strategie komplexní edukační péče.

Personalizace jako reformní trend širokého záběru

Předchozí pohled na zdroje, z nichž se konstituuje personalizační trend v současné pedagogice, by mohl vést k závěru, že jde o trend výlučně psychodidaktické povahy, fundovaný především pedagogicko-psychologickými výzkumy posledních desetiletí. To by ale neodpovídalo skutečnosti. Aspirace současných protagonistů personalizace jsou mnohem větší. Dokládají to referáty, přednesené na již zmíněné konferenci *Personalized education/Schooling for tomorrow*, pořádané OECD/CERI 2004. Jednotlivými referujícími byly vyčleňovány znaky, kterými se chce personalizační trend legitimovat. Některé z nich nyní připomenu (odkazuji při tom jmenovitě na referáty ministra Spojeného království pro edukaci D. Millibanda a profesora pedagogiky na Univerzitě v Oulu/Finsko S. Järvela).

- Za prvé: personalizované učení je založeno na výchozí znalosti specifických předpokladů každého individuálního žáka dosahovat úspěchu, respektive na znalostech činitelů, kteří jeho učebnímu úspěchu brání. Jedná se tedy o diagnostický předpoklad praktikování personalizovaného učení jakožto učení šitého na míru. Odtud pak mají být vyvozeny individualizované plány postupu, tzn. plány napomáhající personalizovanému učení, neboli učení účinně využívajícímu potencialit žáka.

- Za druhé: S oporou o diagnostické poznání je kladen důraz na rozvoj kompetence jednotlivých žáků učit se učit; tedy vytvořit si svůj vlastní, jim odpovídající učební strategie a styly zvládnání požadavků. A to jak obecně (v ranku základních kompetencí), tak ve vztahu k jednotlivým vyučovacím předmětům, respektive ke specifikovaným úkolovým zadáním.
- Za třetí: Kurikulum má být projektováno tak, aby zahrnovalo možnosti volby žáků rozvinout své osobní vzdělávací trajektorie, za které berou svou zodpovědnost, jejichž realizace jim přináší zadostiučinění. Nemají však vést k necitlivosti vůči společným zájmům a ignorování možností skupinové součinnosti. Které ale také nevede k individualizaci na úkor společných zájmů a činností. Jednotlivé, osobní trajektorie se mají setkávat a napomáhat vzájemnému obohacení, respektování individuálních kompetencí umožňujících participovat na společném řešení.
- Toto vše – za čtvrté – nutně implikuje nové chápání školy, jejích partnerů a celého školsko politického kontextu. Škola se má profilovat jako organizace, která je všemi svými aktéry a systémem svého fungování účinně zainteresována na uskutečňování své personalizující orientace.
- Tomu – za páté – musí samozřejmě odpovídat nové role a kompetence učitelů, nové pojetí jeho profesionality.

Závěrem

S pojmem personalizace se v současné pedagogice, zejména v souvislosti s pojetím kurikula a výuky, pojí významný trend, který nelze opomenout. Jeho síla je v tom, že integruje výdobytky současného pedagogicko-psychologického a psychodidaktického bádání, strategie školského managementu, práci s rodičovskou a další veřejností, školsko politické rozhodování a nový pohled na pojetí profesionality učitelů. Není vázán na určitou vyhraněnou teoretickou koncepci, ale pod určitým úhlem pořádá a využívá široké spektrum poznatků a impulzů, týkajících se využívání potencialit vzdělávací úspěšnosti. Jde o trend širokého reformního, respektive školsko transformačního záběru.

Je to trend, který připomíná náročnost učitelské profese, kterou staví před nové náročné úkoly. Mimochodem, na zmíněné konferenci vystoupil s úvodním referátem ministr pro edukaci Spojeného Království a projevil jednak až překvapivou expertnost v náročných tématech, tvořících součást personalizačního trendu; a – za druhé – projevil i velkou starost o všestranné zajištění učitelských kompetencí personalizační projekt akceptovat a realizovat. Je otřesné a zločinné, když u nás parlamentní experti vážně hovoří o snížení vzdělanosti učitelů – má prý postačit pouhá maturita. Zřejmě vůbec netuší, oč v současné pedagogice a škole jde a má jít.

Vážené kolegyně, vážení kolegové – čas, ale možná ani úroveň mé vybavenosti mně nedovolily předestřít Vám víc, než určité schéma profilování jednoho významného trendu, o kterém v budoucnosti blízké i vzdáleně nepochybně

z různých pramenů ještě uslyšíme a do kterého se asi mnozí z nás zapojí. A jsem povinen dodat, že to, co jsem si Vám dovolil předestřít, bylo zpracováno v rámci výzkumného záměru VZ MSM 0021620862 *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*.

Literatura:

- BANDURA, A. Self-efficacy. *Psychol. Rev.*, 1977, roč. 84, s. 191–215.
- BUNDY, J.; CORNWELL, S. *The emotional curriculum*. London : Sage publications, 2007.
- GUDJONS, H. *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbronn : Klinkhardt, 1995.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Grada, 2007a.
- HELUS, Z. Socializace, personalizace a individuace. In KRÁMSKÝ, D. a kol. *Humanitní vědy dnes a zítra*. Liberec : Katedra filosofie TUL/Nakladatelství Bor, 2007b, s. 233–240.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha : Grada, 2006.
- JÄRVELÄ, S. Personalised learning – New insights into fostering learning capacity. In *Schooling for tomorrow/The future of personalized learning*. EDU/CERI/CD/RD, 2005, s. 13–22.
- KRON, F. W. *Grundwissen Pädagogik*. München : Rinehardt, 1994.
- KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha : SPN, 1971.
- LOWE, H. *Personalizing pupils' learning*. London : Sage publications, 2007.
- MÁLKOVÁ, G. *Teoretická východiska a evaluace instrumentálního obohacování Reuwena Feuersteina*. *Disertační práce*. Praha : UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2007.
- MILLIBAND, D. Choice and voice in personalised learning. In *Schooling for tomorrow/The future of personalized learning*. EDU/CERI/CD/RD, 2005, s. 5–12.
- MOSCHNER, B. Selbstkonzept. In ROST, D. H. (Hrsg.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim : Beltz, 2001, s. 629–635.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha : UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2002.
- Schooling for tomorrow/The future of personalized learning*. EDU/CERI/CD/RD 2005.

STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence. Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha : Grada, 2001.

STERNBERG, R. J.; WILLIAMS, W. *Educational psychology*. Boston : Allyn and Bacon, 2002.

TAUSCH, R. Personzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In ROST, D. H. (Hrsg.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim : Beltz, 2001, s. 535–544.

WEINERT, F. E. Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 1982, roč. 2, č.1, s. 99–110.