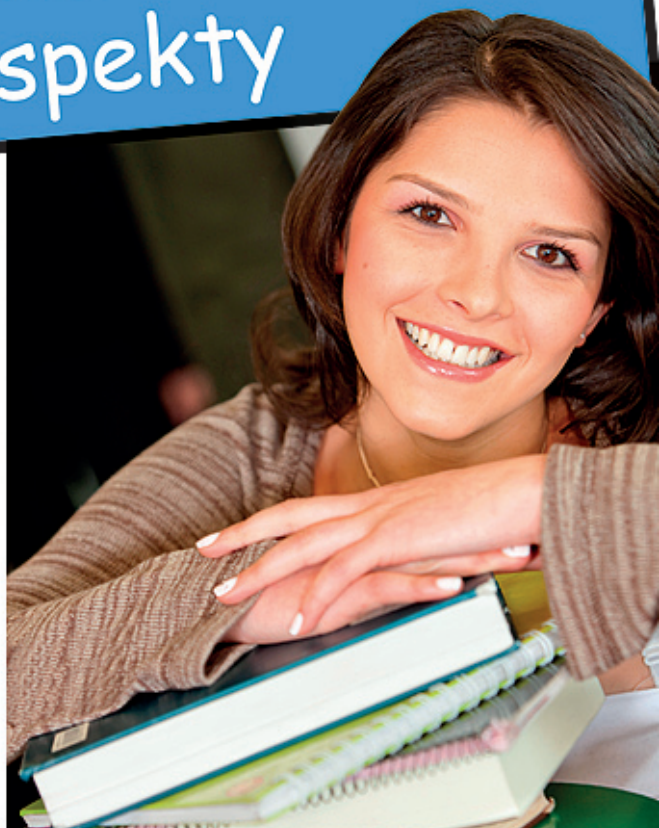


Věra Kosíková

# Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty

- Úloha psychologie ve vzdělávání
- Výukové cíle a jejich psychodidaktické souvislosti
- Žádoucí pojetí výuky a hodnocení



## Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

*Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umísťování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.*

*„Studium knižní, toť pohyb skomíravý a chabý a nikterak nerozehřívá; naopak, **rozprávka zároveň přinese poučení i poskytne cvik.**“*

*(Montaigne)*

## Poděkování

Poděkování patří váženému doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc., a vážené doc. PhDr. Janě Miňhové, CSc., za cenné rady a připomínky, které mně laskavě poskytli během psaní této publikace.

Poděkování též patří mojí mamince, která mně za všech okolností drží palce.

Závěrem omluva všem citovaným (i necitovaným) autorům, pokud se případně v textu vyskytne jakákoliv nepřesnost – nestalo se tak úmyslně. Děkuji za shovívavost.

Věra Kosíková

**PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.**

**PSYCHOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ  
A JEJÍ PSYCHODIDAKTICKÉ ASPEKTY**

Vydala Grada Publishing, a.s.  
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7  
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400  
www.grada.cz  
jako svou 4345. publikaci

Odpovědná redaktorka Jana Henžlíková  
Sazba a zlom Milan Vokál  
Počet stran 272  
Vydání 1., 2011

Vytiskla Tiskárna PROTISK, s.r.o.,  
České Budějovice

**Recenzovali:**

doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.  
doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

© Grada Publishing, a.s., 2011  
Cover Photo © fotobanka Allphoto

**ISBN 978-80-247-2433-1** (tištěná verze)  
**ISBN 978-80-247-7535-7** (elektronická verze ve formátu PDF)  
© Grada Publishing, a.s. 2012

---

# OBSAH

Úvod . . . . .	11
----------------	----

## I. VÝZNAM PSYCHOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ, SOUVISLOST SE VZDĚLÁVACÍMI TEORIEMI A CÍLI

<b>1. Psychologie, její role a význam v procesu vzdělávání . . . . .</b>	<b>16</b>
1.1 Současné pojetí psychologie ve vzdělávání . . . . .	16
1.1.1 Modernizace současného pojetí psychologie . . . . .	17
1.2 „Pilíře“ vzdělávání a jejich psychologické aspekty . . . . .	19
1.3 Základní „stavební kameny“ kurikulární reformy . . . . .	21
<b>2. Vzdělávací cíle a jejich psychologické a psychodidaktické souvistlosti . . . . .</b>	<b>25</b>
2.1 Vzdělávací cíle a jejich provázanost s rozvíjením klíčových kompetencí . . . . .	25
2.1.1 Specifické cíle psychologie . . . . .	27
2.2 Učení – rozvíjení psychických jevů . . . . .	28
2.3 Klíčové kompetence, psychologický výklad jednotlivých pojmů . . . . .	30
2.3.1 Kognitivní svébytnost . . . . .	33
2.4 Kognitivní procesy a jejich souvislosti s osvojováním vědomostí a pojmových systémů . . . . .	34
2.5 Myšlení jako schopnost řešit problémy . . . . .	36
2.5.1 Významné faktory ovlivňující řešení problému . . . . .	38
2.6 Rozvoj metakognice a tvořivosti . . . . .	40
2.6.1 Metakognice . . . . .	40
2.6.2 Tvořivost . . . . .	41
2.7 Postoje a hodnoty, jejich psychologické a filozofické souvislosti . . . . .	43
2.7.1 Zvnitřňování hodnot z hlediska věku . . . . .	44
2.7.2 Klasifikace hodnot z hlediska cílů, potřeb a prožívání . . . . .	45

---

<b>3. Teorie učení z pohledu současného vzdělávání</b>	<b>47</b>
3.1 Behaviorální koncepce	47
3.2 Kognitivně psychologické koncepce	50
3.3 Koncepce humanisticky orientované	52
3.4 Shrnutí	53
3.5 Vzdělávací koncepce transmisivní	54
3.6 Vzdělávací koncepce interpretativní	56
3.7 Vzdělávací koncepce autonomní	57

## **II. PSYCHOLOGICKÉ A PSYCHODIDAKTICKÉ ASPEKTY MODERNIZACE ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

<b>4. Psychologické otázky modernizace vyučování</b>	<b>60</b>
4.1 Zprostředkující model výuky	60
4.2 Výukový cíl a jeho motivační funkce	62
4.2.1 Aktualizace žákovských potřeb	64
4.3 Bloomova taxonomie cílů ve školní praxi	65
4.4 Vstřícný model výuky	68
4.5 Pedagogické situace a činnostní učení žáků	70
4.6 Učivo a jeho místo ve školním vzdělávání	72
4.6.1 Psychodidaktický přístup k učivu	73
4.7 Kritéria žádoucího modelu vyučování	77
<b>5. Výukové strategie v kontextu autoregulace žáka</b>	<b>79</b>
5.1 Organizační formy výuky s důrazem na žákovu autoregulaci	79
5.1.1 Organizační formy výuky	81
5.2 Kooperativní výuka a cíle z ní vyplývající	83
5.2.1 Cíle sociální	83
5.2.2 Cíle osobnostně rozvíjející	83
5.2.3 Cíle (auto)diagnostické	84
5.3 Výukové metody, jejich charakteristika a klasifikace	84
5.3.1 Klasifikace metod – stručný přehled	85
5.4 Metody jako způsoby komplexního rozvoje žáků	87
<b>6. Konstruktivistická teorie v praxi</b>	<b>90</b>
6.1 Didaktický konstruktivismus	90
6.2 Konstruktivistické didaktické postupy	92
6.2.1 Základní pojmy	93
6.2.2 Proces vytváření pojmů a komplexních představ	93

---

6.3	Konstruktivní vyučování . . . . .	95
6.3.1	Cíle a význam, praktická ukázka . . . . .	97

### **III. PSYCHODIDAKTICKÉ SOUVISLOSTI V PROCESU ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ**

<b>7.</b>	<b>Pojetí hodnocení, hodnotící cíle a strategie . . . . .</b>	<b>102</b>
7.1	Pojetí hodnocení v podání našich i zahraničních autorů . . . . .	102
7.2	Funkce hodnocení s důrazem na formativní funkci . . . . .	106
7.2.1	Funkce informativní . . . . .	106
7.2.2	Funkce regulativní . . . . .	107
7.2.3	Funkce výchovná . . . . .	107
7.2.4	Funkce sociální . . . . .	108
7.2.5	Funkce prognostická . . . . .	108
7.2.6	Funkce motivační . . . . .	108
7.2.7	Funkce diagnostická . . . . .	109
7.3	Druhy a typy hodnocení . . . . .	110
7.3.1	Typy hodnocení . . . . .	110
7.4	Formy hodnocení . . . . .	112
7.4.1	Jakou formu hodnocení zvolit? . . . . .	113
7.5	Metody hodnocení s důrazem na interpretativní a dialogické metody . . . . .	115
7.5.1	Shrnující pohled (nejen) na metody . . . . .	117
7.6	Cíle a obsah hodnocení (nejen) v psychologii . . . . .	119
7.7	Vzájemná návaznost výukových a hodnotících cílů . . . . .	121
7.7.1	Tři oblasti cílů a jejich charakteristika . . . . .	122
<b>8.</b>	<b>Hodnocení a sebehodnocení . . . . .</b>	<b>125</b>
8.1	Objektivita a subjektivita hodnocení . . . . .	125
8.1.1	Hodnocení jako zpětná vazba . . . . .	127
8.2	Od kvalitního hodnocení k sebehodnocení žáků . . . . .	128
8.2.1	Interpretace hodnocení žákem . . . . .	129
8.3	Školní hodnocení jako vyjádření vztahů mezi učitelem a žákem . . . . .	130
8.3.1	Formativní funkce hodnocení . . . . .	132
8.4	Autonomní hodnocení a hodnotící kritéria . . . . .	133
8.4.1	Proces přijímání hodnotících kritérií žákem . . . . .	135

---

<b>9. Práce s chybou a její psychologické souvislosti</b>	<b>137</b>
9.1 Jak přistupovat k chybě?	137
9.1.1 Psychologický pohled na chybu	138
9.2 Rozvíjení metakognice žáků při práci s chybou	139
9.2.1 Práce s chybou a věkové zvláštnosti	140
9.2.2 Procesuální pojetí práce s chybou	141
9.2.3 Chyba se musí identifikovat na začátku učební činnosti	141
9.3 Konotace významů jako zdroj „chybné interpretace“ pojmů	142
9.3.1 Smysluplná chyba jako zdroj aktivního učení žáka	144
9.4 Sebehodnocení vlastní učební činnosti, atribuce příčin (ne)úspěchů a chyb	145

#### **IV. ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A ŠKOLNÍ DIAGNOSTIKA V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ**

<b>10. Psychologické aspekty školní úspěšnosti</b>	<b>150</b>
10.1 Pojetí školní úspěšnosti	150
10.1.1 Společenská, pedagogická a psychologická rovina školní úspěšnosti	151
10.2 Přehled nejčastěji uváděných příčin školního neúspěchu	152
10.2.1 Školní úspěšnost, motivace, hodnocení	154
10.3 Učitelovy postoje a očekávání a jejich souvislost se školní (ne)úspěšností	155
10.3.1 Učitelovo očekávání a obraz neúspěšného žáka	157
10.4 Psychologický pohled na známky, hodnocení a zkoušení žáků, uplatňování principu pozitivního hodnocení	158
10.4.1 Proč prioritou pozitivního hodnocení	160
10.4.2 Emocionální a sociální aspekt	161
<b>11. Psychologické podmínky a zvláštnosti výchovně vzdělávacího procesu</b>	<b>163</b>
11.1 Chybné předpoklady v procesu vzdělávání a jejich negativní důsledky	163
11.1.1 Rogersovy žádoucí přístupy ke vzdělávání	165
11.2 Principy výchovného působení vedoucí k autonomii žáka	166
11.3 Analýza vlivů rodinného prostředí ve vztahu ke vzdělávacímu procesu	169



<b>12. Školní diagnostika jako nástroj psychodidaktiky . . . . .</b>	<b>172</b>
12.1 Základní pojmy pojící se k diagnostikování ve škole (diagnostika, hodnocení, evaluace) . . . . .	172
12.1.1 Diagnostika . . . . .	172
12.1.2 Hodnocení . . . . .	173
12.1.3 Evaluace . . . . .	174
12.2 Komplexní diagnostika žáka . . . . .	175
12.2.1 Diagnostické otázky . . . . .	177
12.3 Diagnostika nadaných žáků . . . . .	179
12.3.1 Gardnerova typologie inteligence . . . . .	180
12.3.2 Diagnostické údaje vyplývající ze školního prospěchu . . . . .	182
12.4 Úroveň sebepojetí žáka – důležitý diagnostický údaj . . . . .	183
12.4.1 Mentální reprezentace Já . . . . .	183
12.4.2 Otázky směřující k sebereflexi žáků (i učitelů) . . . . .	185
<b>13. Diagnostika výuky, učebního stylu žáků a vyučovacího stylu učitele . . . . .</b>	<b>187</b>
13.1 Diagnostika učebního stylu žáků . . . . .	187
13.1.1 Diagnostické otázky a metody . . . . .	189
13.2 Autodiagnostika učitele, učitelův profesní profil . . . . .	191
13.2.1 Profesní kompetence učitele . . . . .	193
13.2.2 Učitelův vyučovací styl . . . . .	194
13.3 Příklady hodnocení vyučovacího procesu a jeho podmínek . . . . .	196

## **V. UKÁZKY VYUČOVACÍCH HODIN, PRAKTICKÉ NÁVODY, PŘÍLOHY, LITERATURA**

<b>14. Praktické ukázky a návody . . . . .</b>	<b>202</b>
14.1 Konkrétní příklady využití Bloomovy taxonomie na téma „Vztah člověka k prostředí“, „Psychohygienu“, „Návykové látky“ . . . . .	202
14.1.1 První cíl: Ochrana životního prostředí . . . . .	202
14.1.2 Druhý cíl: Péče o sebe . . . . .	203
14.1.3 Třetí cíl: Péče o druhé . . . . .	204
14.2 Užití metod podle charakteru poznávacích činností žáka s propojením Bloomovy taxonomie na téma „Zvládání náročných životních situací“ . . . . .	205
14.3 Ukázky vyučovacích hodin: (postavených na pedagog. situacích s využitím kooperace) na téma „Zdraví“ a „Životní styl“ . . . . .	208
14.3.1 Závěrečné shrnutí . . . . .	211

---

14.4	Model tříhodinové vyučovací jednotky z psychologie na téma „Sebepečetí“ . . . . .	212
14.4.1	Vyučovací hodina psychologie – téma „Sebepečetí – sebepečetní“ . . . . .	213
14.4.2	Vyučovací hodina psychologie – téma „Sebepečetí – vědomí sebe“ . . . . .	214
14.4.3	Vyučovací hodina psychologie – téma „Sebepečetí – kognitivní, emocionální, konativní složka“ . . . . .	215
14.5	Využití konstruktivistických postupů ve výuce psychologie při objasňování pojmu „Představivost, typ představivosti“ . . . . .	217
14.6	Formulace výukových cílů a jejich souvislost s požadavky na výkon žáka a s hodnotícími kritérii žákovy výkonu – praktická ukázka na téma „Masmediální sdělení – manipulace“ . . . . .	221
14.7	Dotazník k diagnostice klíčových kompetencí žáků . . . . .	224
14.7.1	Diagnostika kompetencí žáka, dotazník „Moje schopnosti“ . . . . .	225
<b>15.</b>	<b>Ukázky vyučovacích hodin z psychologie . . . . .</b>	<b>229</b>
15.1	Vyučovací hodina psychologie na téma „Kamkoli mimo tento svět“ . . . . .	229
15.2	Vyučovací hodina psychologie na téma „Osobnost“ . . . . .	231
15.3	Vyučovací hodina psychologie na téma „Jak to vidím já aneb Různé názory a pohledy“ . . . . .	233
<b>16.</b>	<b>Přílohy . . . . .</b>	<b>236</b>
16.1	Dotazník: „Typ představivosti“ . . . . .	236
16.2	Dotazník: „Moje schopnosti“ . . . . .	241
16.3	Příprava na vyučovací jednotku . . . . .	244
	<b>Literatura . . . . .</b>	<b>250</b>
	<b>Shrnutí . . . . .</b>	<b>259</b>
	<b>Summary . . . . .</b>	<b>261</b>
	<b>Rejstřík . . . . .</b>	<b>263</b>

## ÚVOD

*„Moudrý muž vyučuje své žáky tak, že je vede, ale nevléče; pobízí je vpřed, ale netlačí; otevírá jim cestu, ale nepřivádí je k cíli... Dobrým učitelem můžeme nazvat takového muže, který **podněcuje své žáky k samostatnému myšlení.**“*  
(Konfucius)

Publikace je určena učitelům psychologie (stávajícím i budoucím), případně výchovy ke zdraví či jiných příbuzných předmětů, ve kterých jsou psychologická témata součástí vzdělávacích obsahů, pro ně jsou také nabídnuty konkrétní ukázky a náměty pro výuku.

Publikace je také určena těm pedagogům, kteří rozumějí požadavku psychodidaktické citlivosti, pro ně může být nabízená publikace inspirací v jejich pedagogické praxi.

Psychodidaktické aspekty **zohledňují učitele jako zprostředkovatele žákova poznání**, kdy nejde jen o předávání učiva, ale vzrůstá důraz na pozornost osobnosti žáka, na rozvoj jeho kognitivních, učebních i osobnostních charakteristik.

„...je nezbytné, **aby kompetence učitele přesahovaly oborové a didaktické znalosti i pedagogické dovednosti a šly směrem psychologickým**, a to jak ve smyslu znalosti žáků a jejich způsobů myšlení, tak ve smyslu vlastního osobnostního rozvoje.“ (Májová, 2008)

Kompetence k tomuto přizpůsobení je právě tak psychologická, jako didaktická. Proto k jejímu pojmenování můžeme využít termínu, který u nás „aktuálně zavedl“ v polovině 90. let S. Štech a který se u nás od té doby vžil: **psychodidaktika**. (Srov. Štech, 1995, 2003, Jiránek, in: Holubář, Hájková, 1993, Ďurič, Štefanovič, 1977, Švec, Hrbáčková, 2004 aj.)

Pokud učitel projevuje kompetenci k psychodidaktickému uvažování a jednání, můžeme to vyjádřit shrnujícím pojmem **psychodidaktická citlivost** (srov. Slavík, Janík, 2005, 2007, 2009), psychodidaktická způsobilost, psychodidaktická aplikace, psychodidaktická kompetence. (Srov. Vašutová, 2007, Krykorková, 2008, Májová, 2008 aj.)

Ocitáme se v období transformace našeho školství, kdy se realizují zásadní změny ve vzdělávání ve prospěch **humanizace školy a celoživotního učení**.

Kurikulární reforma klade důraz na personalizaci a úlohu osobnostního rozvoje žáka a jeho sociálních vztahů ve vzdělávacím procesu. Akcentuje takové směřování ve vzdělávání, které vede nejen k rozvoji myšlení, ale i k formování aktivního a tvořivého postoje žáků k problémům, k zodpovědnému přístupu k týmové i samostatné práci, k adaptabilitě žáků na nové podmínky, k jejich flexibilitě a kreativitě, ke kultivaci emočního prožívání, k respektování druhých... (Delors, in: Kotásek, 1997).

Z uvedeného vyplývá, že psychologie jako obor, zabývající se psychikou člověka, jeho chováním a prožíváním, zaujímá ve vzdělávání a v naplňování vzdělávacích cílů nezastupitelnou úlohu.

Psychologický, psychodidaktický přístup řeší určitý **paradox současné školy – školy zaměřené na výkon i na osobnostní a sociální rozvoj žáka**.

Přirozený požadavek kladený na učitele je, aby žáky „něco“ naučil. To znamená, že učivo i celé kurikulum je postavené na obsahu, žák má za odborného vedení učitele zvládnout vzdělávací obsah. Problémem však může být, že obsah jako látka k učení přesahuje jednotlivce, protože musí být do určité míry společný, musí být dekontextualizován (tj. pojem prvotně chápáný žákem v individuálním kontextu musí být zprostředkován v příslušných odborných souvislostech), a proto vzdělávací obsah nemůže být jen individuální záležitostí.

Z pohledu psychologie se nabízí otázka, jak může pomoci učitelům při jejich práci, při výuce, **aby neztratili ze zorného pole obsah**, který se má žák naučit, **a zároveň rozvíjeli osobnostní cíle směřující k žákovi**.

Vyjádřeno slovy Heluse: „**aby obsah (učivo) sám žák mohl vnitřně pochopit tak, že se stane jeho individualizovanou, osobní zkušeností, aniž tím ztrácí svou sociální, nadindividuálně platnou významnost.**“ (1990)

Pokud bychom otázku personifikovali, je to záležitost odborníka – psychologa, didaktika, který může pomoci vytvořit předpoklady psychodidaktické citlivosti.

Abyste tato pomoc byla účinná, musí se opírat o celou řadu pojmů, které psychologie jako obor vypracovala a používá je pro porozumění a zvládnutí situací, ve kterých je její pomoc užitečná i potřebná (např. tam, kde může nabídnout určité algoritmy řešení).

Psychologie tedy poskytuje výkladový (pojmový) a metodický (pojmově-realizační) rámec pro porozumění obsahu a pro jeho zvládnutí směrem k cílům.

Zmíněné využití psychologických pojmů však není vždy ve školní praxi plně akceptováno, mnohdy i proto, že některé odborné pojmy jsou chápány převážně v teoretickém kontextu, jejich aplikace do školní praxe je složitější.

V tomto směru se snaží publikace nabídnout některé náměty k přemýšlení, i praktické ukázky, jak pracovat s psychologickými pojmy.

Vašutová (2007) a jiní (Gillernová, 2004, Slavík, Janík, 2007, Janík, Slavík 2009 aj.) v této souvislosti poukazují na významný posun v profesi učitele, respektive v chápání její podstaty. Je to posun od poslání k odbornosti, čili učitelství je vnímáno jako **expertní profese**. Pokud tento požadavek vztáhneme k předmětu psychologie, pak, abychom dostáli výše uvedené charakteristice, vnímáme, že na učitele (nejen) psychologie jsou kladeny vysoké nároky na to, jak zprostředkovat obsah, jak zacházet s pojmy, **aby se obsah stal prostředkem rozvíjení „kognitivní svébytnosti“** (Krykorková, 2008), tedy prostředkem rozvíjení **poznávacích i osobnostních charakteristik** žáka.

Pro učitele tudíž vyplývá prvořadý vzdělávací úkol – **(psycho)didakticky zvládnout, jak zprostředkovat obsah prostřednictvím konstrukce pojmů**, rekonstruování významu, s přihlédnutím k tomu, jak v tomto procesu zprostředkování uchopuje a vyjadřuje obsah subjekt, tedy žák (empiricko-psychologický přístup), a jak je obsah významově konstruován v rámci oboru (přístup obsahově analytický). (Slavík, Janík, 2005, 2007)

**„...skloubit hledisko pojmotvorného procesu s hlediskem sociální konstrukce pojmu“** (Štech, 1995).

**„To znamená plánovat a realizovat výuku nikoliv jednosměrně od učitele k žákům, ale jako poznávací dialog...“** (Slavík, 1997).

Publikace zohledňuje některé uvedené požadavky a principy, snaží se o jakýsi základní vhled do oblasti psychodidaktického porozumění, s tím, že si tato oblast zaslouží hlubší propracování ve vztahu mezi teorií a praxí.



+

# **I. VÝZNAM PSYCHOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ, SOUVISLOST SE VZDĚLÁVACÍMI TEORIEMI A CÍLI**

# 1. PSYCHOLOGIE, JEJÍ ROLE A VÝZNAM V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

*„Psychologie otevírá cestu k sebepoznání a k přijímání pozitivních životních hodnot.“*  
(Helus, 2003)

*„Psychologie založená na řešení problémů by měla vést žáky k prožívání úspěchů...“*  
(Vízdal, 1987)

## 1.1 SOUČASNÉ POJETÍ PSYCHOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ

---

Aktuální požadavky na vzdělání vycházejí z charakteru současného vyspělého světa, který žádá jedince vzdělaného, informovaného, vybaveného dovednostmi tvoření a změn, schopností se rozhodovat a řešit problémy a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.

A jakou úlohu má v současném vzdělávání psychologie?

Psychologie má ve školním kurikulu zvláštní postavení.

Psychologie, stejně tak jako každý předmět, má svoje specifika, ale i integrující vzdělávací cíle, které jsou nadpředmětné a které směřují k rozvíjení klíčových, obecně použitelných dovedností. Mezi ně patří především komunikativní dovednosti, schopnosti a dovednosti řešit problémy a problémové situace.

I když psychologie mnohdy není (např. v základním vzdělávání), nebo nemusí být ve školních programech začleněna jako samostatný předmět, psychologická témata jsou součástí vzdělávacích oblastí (které jsou tvořeny vzdělávacími obory – předměty), či průřezových témat. Tak např. psychologická témata sebepojetí, seberegulace, poznávací schopnosti, mezilidské vztahy, komunikace, spolupráce aj. jsou součástí osobnostní a sociální výchovy (která může být též samostatným předmětem). Další témata jako



např. životní prostředí, zdravý životní styl, duševní zdraví, rozvoj osobnosti aj. jsou součástí předmětu (vzdělávacího oboru) výchovy ke zdraví (pro ZŠ), či vzdělávání pro zdraví (pro SOŠ), sebezpoznání a rozhodovací procesy na základě vlastní volby a odpovědnosti – to jsou ústřední témata výchovy k volbě povolání (vzdělávací oblasti „Člověk a svět práce“). (RVP ZŠ, RVP G, RVP SŠ)

Výuka předmětu psychologie na střední škole je didakticky poměrně obtížná z hlediska požadavků na učitele, to souvisí s novými požadavky na psychologii i na učitele. (O tom více v kapitole 13.2.)

### 1.1.1 MODERNIZACE SOUČASNÉHO POJETÍ PSYCHOLOGIE

**Modernizace současného pojetí psychologie spočívá v tom, že:**

- není pouhým výkladem psychologických témat, ale naopak prostředkem formování, rozvíjení a kultivace osobnosti žáka;
- pomáhá porozumět sobě i světu, orientovat se v životních situacích a v řešení konkrétních problémů;
- rozvíjí proces, ve kterém subjekt aktivně odráží svůj vztah k okolnímu světu, aktualizuje potřebu účinné sebereflexe;
- rozvíjí situace, ve kterých je určujícím momentem subjektivní postoj a zkušenost;
- iniciuje rozhodovací procesy, ve kterých se jedinec orientuje podle svých potřeb, osobní angažovanosti, důležitosti, a za svá svobodná rozhodnutí nese odpovědnost;
- akcentuje psychologické porozumění, které je založeno na poznání reálné skutečnosti, učí tak jedince schopnosti reálně posuzovat věci kolem nás a schopnosti řešit skutečné problémy;
- vstupuje svým aktivním, formativním přístupem do poznávacího i hodnotícího procesu hierarchizující reflexe, ovlivňuje tak postoje k sobě i k okolí, k životu vůbec.

Psychologie je věda o člověku, zkoumá člověka, jeho činnosti a vývoj v určitém prostředí, a to z hlediska působení a formování psychiky. (Čáp, 1997, s. 17)

Z. Helus (2003, s. 9) se vyjadřuje k člověku, a tím i ke smyslu současné psychologie takto:

**„Svou svobodou, tvořivostí a zodpovědností člověk vždy unikal výkladům sebe sama.**

Byl vždycky více, než mohly tyto výklady postihnouti, když je nezbytně potřeboval, poněvadž vždy byly a jsou důležitou hybnou silou jeho sebe-ujasnování.“

Současná úloha psychologie ve vzdělávání plně odpovídá filozofickému zamýšlení J. Patočky (1997, s. 23–28), který charakterizoval čtyři znaky, podílející se na formování jedince:

1. **nehotovost** – schopnost se vyvíjet, založená na proměnlivosti organismu,
2. **neustálý proces získávání zkušeností** po stránce prožívání sama sebe i okolí,
3. **proces formace** – uvědomělý proces zahrnující i neúmyslnou, bezděčnou stránku,
4. **porozumění pro to, co člověk dělá**, čím se zabývá, kdy důležitou podmínkou odkrývání smyslu je naše otevřenost pro svět – kde otevřenost chybí, nemůže nás oslovovat svět – pro formování jedince jsou tedy důležité dvě podmínky – **otevřenost a činnost, aktivita člověka**.

Psychologie nás učí otevřenému a aktivnímu chování a konání. Klade důraz na rozvíjení zkušenosti, odkrývá jedinci svět i sebe sama, aby tak jedinec ve vzájemné interakci se světem **rozvíjel nejen stránku racionální, ale i citovou a volní**.

V tomto smyslu má psychologie silně formativní charakter, neboť se podílí na rozvíjení jedinců, pomáhá jim v jejich orientaci ve světě a v životě, reguluje jejich chování a jednání.

Psychologie hraje nezastupitelnou úlohu v **procesu rozvíjení kognitivní svébytnosti žáka** (Krykorková, 2008, s. 140), kdy žák je aktivním účastníkem formování sebe sama, svých poznávacích procesů i osobnostních charakteristik. Učí se **na základě metakognitivních činností**, tedy činností vázaných na vlastní myšlenkové obsahy, a v tom je svébytnost, autonomie žáka. Žák se učí „kognitivní kultivaci“, danou rozvojem identity osobnosti, rozvojem jeho sebepojetí, a to na úrovni poznávací, emoční i realizační.

Dnes, kdy probíhají velké změny v pojetí vzdělávacího procesu na všech úrovních, jsou ze strany pedagogů **velká očekávání související s úlohou psychologie ve vzdělávání** – stěžejním úkolem psychologie je podílet se na rozvíjení schopností jedince řešit problémy, výběrově se rozhodovat,

získávat hodnotový postoj ke světu, směřovat k cílům, účelně jednat podle vlastních představ a přijatých hodnot.

**Psychologie se tak stává důležitým činitelem v procesu vytváření hodnot a životních dovedností.**

## 1.2 „PILÍŘE“ VZDĚLÁVÁNÍ A JEJICH PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY

Psychologie ve vzdělávání přebírá společenskou, mezilidskou i osobnostní roli. Odkrývá smysl věcí, aktivizuje jedince k jednání a rozhodování se podle určitých kritérií, kterým ho sama učí. Význam psychologie tkví v tom, že vede jedince ke svobodnému rozhodování, jehož cílem je porozumění světu a porozumění sobě, svému vlastnímu chování a prožívání.

**„Svobodné rozhodování je nutnou podmínkou, stejně významná je i odpovědnost, kterou v sobě svobodné rozhodování zahrnuje.** Jedinec nejprve přijímá výzvu, nárok, potom se ze své vůle rozhoduje pro odpovědnost. **Odpovědnost nelze vymyslet ani udělat z lidských sil, je mu uložena jako úděl, je posláním.**“ (Palouš, 1991, s. 41, 42)

Žák se učí zaujímat určitá stanoviska, vyplývající z přijatých a osvojených postojů, které zahrnují kognitivní stránku i způsob prožívání a reakce jedince. Tyto postoje se mohou vyvíjet, měnit, záleží na osobnosti jedince, na způsobu jeho prožívání v konfrontaci vnímané skutečnosti s vlastními zkušenostmi, osobními preferenčními postoji, vlastním vkusem. Záleží na jedinci, jak bude dané věci posuzovat, a zde se odkrývá prostor pro žádoucí psychologické přístupy, které by měly jedince správně nasměrovat. Psychologie tak pomáhá jedinci se správně orientovat a nalézat hodnoty vlastní tvůrčí činnosti.

Vzdělávání směřuje k aktivnímu konání, zaměřenému k cílům z oblasti kognitivní, konativní, sociální i osobnostně rozvíjející. Jejich definování ve Zprávě Mezinárodní komise UNESCO (Kotásek, 1997) zahrnuje i podnětné pohledy na úlohu a význam psychologie ve vzdělávání (Delorovy cíle):

### ■ Oblast kognitivní – učit se poznávat

Tento požadavek klade nároky na osvojování v oblasti poznatků a informací a jejich předávání, zprostředkování žákům. **Poznávací proces** by