



MASARYKOVA UNIVERZITA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

---

# Učíme psychologii / Teaching Psychology 2015

Elektronický sborník příspěvků z konference

Editor: Jan Krása  
Brno 2015

Editor: Mgr. Jan Krása, Ph.D.

Lektoroval:

© 2016 Masarykova univerzita

ISBN

## **OBSAH:**

1. EDITORIAL .....	3
2. PŘÍSPĚVKY .....	5
ROZVOJ KOMPETENCÍ V RÁMCI VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA.....	5
CÍLENÁ INOVACE SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTECH APLIKOVANÉ PSYCHOLOGIE S CÍLEM PODPORY DIVERZIFIKACE A INTERNACIONALIZACE TĚCHTO OBORŮ .....	14
IMPLEMENTACE VTI DO PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ PSYCHOLOGIE.....	22
3. PROGRAM KONFERENCE .....	32

## **1. EDITORIAL**

Na čtvrtém ročníku konference *Učíme psychologii 2015* se opět sešla celá řada zajímavých a podnětných příspěvků od příkladů dobré praxe, teoretických příspěvků až po výzkumné studie reflektující dopad různých výukových přístupů ve výuce. O kvalitě příspěvků svědčí to, že některé z nich byly publikovány v odborných časopisech.

Konference se, stejně jako v minulých ročnících, stala místem debat o více teoretických tématech i místem sdílení dobré praxe. Oproti minulým ročníkům se v publiku objevili také studenti z PdF MU. Příklady dobré praxe představovaly příspěvky prof. Mareše (o užití případových studií ve výuce psychologie), Mgr. Kročákové (o prvcích zážitkového učení při výuce sociální psychologie), Dr. Žaloudíkové (o reflexi praxe začínajících učitelů), Mgr. Škubalové (o využití dotazníku temperamentu), Mgr. Horákové (o peer-to-peer hodnocení studentských projektů) a Dr. Pacholíka (o budování teoretických poznatků na základě zkušenosti). Přechodem mezi sdílením osvědčených nebo zajímavých postupů při výuce psychologie a výzkumem byl, v tomto sborníku publikovaný, příspěvek Dr. Šírové (o využití videotréninku interakcí ve výuce). Další skupinu příspěvků představovaly příspěvky reflektující globálnější změny ve výuce psychologie, ke kterým došlo např. v souvislosti s připravovanou novou akreditací psychologických předmětů v rámci tzv. společného základu na PdF MU (příspěvek Dr. Lukase), nebo v rámci cílené inovace systému vzdělávání v oblastech aplikované psychologie (zde publikovaný příspěvek Dr. Bartošové a kolektivu), nebo které se týkaly rozvoje kompetencí při výuce (v tomto sborníku publikovaný příspěvek Dr. Pánkové). Zajímavé byly také úvahy nad procesem výběrového řízení studentů psychologie Mgr. Viktorové z UP v Olomouci. Samostatnou skupinu příspěvků představovaly výzkumné studie o well-beingu začínajících učitelů dr. Mareše, o rizikovém chování ve školním prostředí Dr. Vašutové a Bc. Halfarové.

Do sborníku se nakonec sešly jen tři příspěvky.

## 2. PŘÍSPĚVKY

### ROZVOJ KOMPETENCÍ V RÁMCI VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA

PhDr. et Mgr. Barbora Pánková

Ústav humanitních věd NEWTON College, a. s., Praha

**Abstrakt:** Příspěvek se věnuje otázce možnosti cíleného (i implicitního) rozvoje kompetencí u vysokoškolských studentů během studia.

Konkrétně reaguje na problematiku vybavenosti a potažmo uplatnitelnosti vysokoškolských absolventů. Obecně můžeme říci, že studenti končící vysokoškolské studium jsou adekvátně znalostně vybaveni ve vztahu ke svým primárním oborům, méně pak v rovině kompetenční. Oblast kompetencí je pak často rozhodující faktor v uplatnitelnosti jednotlivých absolventů.

V textu jsou představeny pojmy kompetence, kompetenční modely a možnost využití tohoto konceptu převážně manažerského vzdělávání v rozvoji studentů vysoké školy. Blíže jsou přiblíženy zejména techniky a metody rozvoje metakognitivních schopností. Právě metakognice je v článku považována za základ dalšího rozvoje kompetencí. Zde je představen význam psychologických předmětů v rámci vysokoškolského vzdělání.

**Klíčová slova:** absolventi, kompetence, kompetenční model, metakognice, zpětná vazba, sebereflexe

*„Vzdělání není pouhým nashromážděním jednotlivých vědomostí, jako není těstem mouka, voda, sůl a kvasnice dohromady naházené.“ T. G. Masaryk*

Otázka vybavenosti a potažmo uplatnitelnosti absolventů vysokých škol (dále též VŠ) v České republice je tématem, nad kterým se v různých kruzích diskutuje již delší dobu. Do debaty se zapojují jak vysokoškolští pedagogové a studenti na jedné straně, tak potenciální zaměstnavatelé na straně druhé.

Obecně můžeme říci, že absolventi tuzemských VŠ jsou adekvátně znalostně vybaveni ve vztahu ke svým primárním oborům, mají však omezení v rovině kompetenční. Oblast kompetencí je často právě oním rozhodujícím faktorem v jejich uplatnitelnosti, potažmo osobní „konkurenční výhodě“ na pracovním poli. Kompetence zde chápeme jakožto měkké dovednosti, schopnosti a projevy v chování, tzn. „kompetentní je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti, zkušenosti a zdroje motivace“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 17).

Jakékoliv reformy a změny v definování cílů v oblasti vzdělávání jsou během na dlouhou trať. Přes vědomí výše uvedeného se za posledních deset let změnilo v akreditovaných předmětech oborů jen minimum. V kurikulech stále převládá důraz na množství osvojovaných odborných znalostí před rozvojem kompetencí potřebných při uplatňování vědomostí v praxi.

Problém je palčivější zejména ve vztahu k bakalářským oborům – zde je často prostor a hodinová dotace pouze na obecné poznatky. Není pak divu, že jedním z výstupů slabých stránek SWOT analýzy uvedené v Bílé knize terciálního vzdělávání z roku 2009 je nízký podíl absolventů kratších studijních programů vstupujících na trh práce (Matějů, Ježek, Münich, Slovák, Straková, Václavík, ... Zrzavý, 2009).

Reflektování současné situace jednotlivými vysokými školami, potažmo pedagogy, však může přinášet postupné změny zevnitř systému. Sestoupíme-li nyní o několik úrovní níže, dostáváme se právě k psychologickým předmětům, kde se nabízí prostor pro cílený (nejen implicitní) rozvoj kompetencí.

### Vymezení pojmu kompetence a kompetenční modely

Pojem kompetence je v současné době stále častěji užíván ve smyslu vymezení lidských schopností a dovedností. Pro jasné pochopení konotace pojmu je důležité si vyjasnit dva významy pojmu kompetence, přičemž v tomto příspěvku je jím myšlen výhradně druhý uvedený význam:

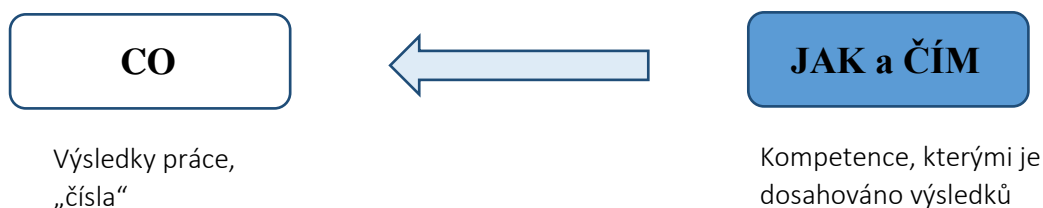
- a) pravomoc k něčemu (Competence)
- b) schopnost, dovednost (Competency) (Armstrong 2015).

Kompetence jsou souborem vědomostí, dovedností a postojů, pozorovatelných v chování (též označováno jako Skills, popř. Hard-Skills vs. Soft-Skills). „Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně“ (Belz & Siegrist, 2001, s. 166).

S kompetencemi se intenzivněji setkáváme ve dvou oblastech – v řízení lidských zdrojů a v oblasti tvorby rámcových vzdělávacích programů.

Klíčové kvalifikace zmiňoval již v roce 1974 D. Mertens. Popisoval je jako prvky vzdělávání, které jsou svým obsahem nadřazeny jiným vzdělávacím cílům. Pomáhají lidem fungovat v praktických aspektech pracovního i osobního života a usnadňují rozvoj dalšího poznání (Srbecká 2010, Belz & Siegrist 2001). Do pracovní praxe zavedl pojem kompetence v roce 1982 R. Boyatzis. Na základě výzkumu ukázal, že neexistuje jediný faktor, který by odlišoval úspěšný výkon od neúspěšného, ale že toto je dáno vlivem více faktorů. Kompetence jsou definovány pro celou organizaci nebo některé profese (Armstrong & Taylor 2015). I zde se setkáváme s podobným vymezením pojmu kompetence – jedná se o soubor znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, které jedinci pomáhají v dosažení cíle a lze je pozorovat v jeho chování (Hroník 2007). Na obr. 1 je představen vztah kompetencí k výsledkům naší práce.

Obr. 1: Vztah kompetencí k výkonu (Hroník, 2007)

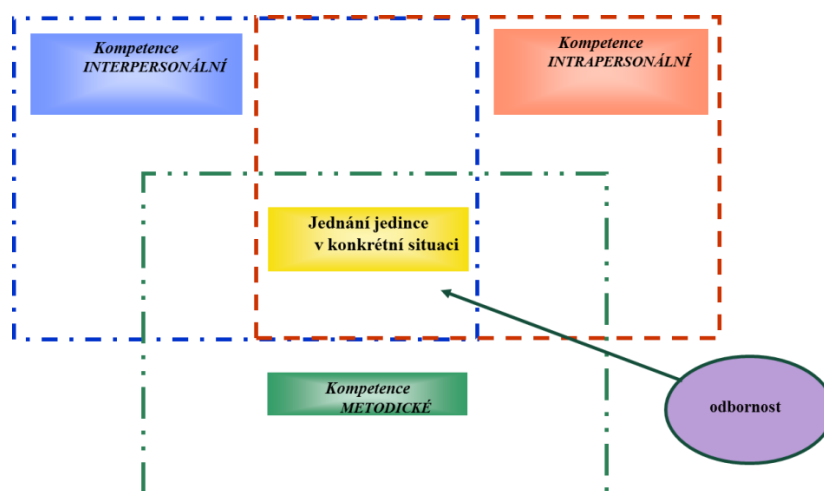


V praxi jsou kompetence často popisovány v souborech, tzv. kompetenčních modelech. Jedná se o více kompetencí vymezených ve vztahu k určité roli či pozici. V rámci kognitivně-teoretického přístupu definoval jistou strukturu kompetencí již Mertens (in Belz & Siegrist 2001, s. 28):

- základní kompetence (základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnání nejrůznějších situací a požadavků);
- horizontální kompetence (získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifičnost);
- rozšiřující prvky (základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik - početní operace, a znalostí důležitých pro určité povolání - technika měření, ochrana práce, zacházení s náradím);
- dobové faktory: doplňovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (moderní dějiny a literatura, počítání s množinami, ústava).

Prakticky využitelný způsob uvažování o kompetenčním modelu nabízí Belz, Siegrist (2001). Autoři popisují tři skupiny kompetencí, které lze dále větvit na konkrétní kompetence.

Obr. 2 : Kompetenční model (upraveno dle Belz & Siegrist 2001)



- intrapersonální kompetence, tzn. ve vztahu k vlastní osobě (kompetentní zacházení se sebou samým, schopnost reflexe, posuzování a rozvíjení vlastní hodnoty – např. schopnost sebereflexe, sebeřízení, sebedůvěry apod.);
- interpersonální kompetence, tzn. sociální (např. schopnost komunikace, vyjednávání, řešení konfliktů, vedení skupiny, týmové zapojení apod.);
- metodické kompetence (vztahující se ke způsobu práce a dosahování cíle – např. schopnost plánování, práce s informacemi, analytického myšlení apod).

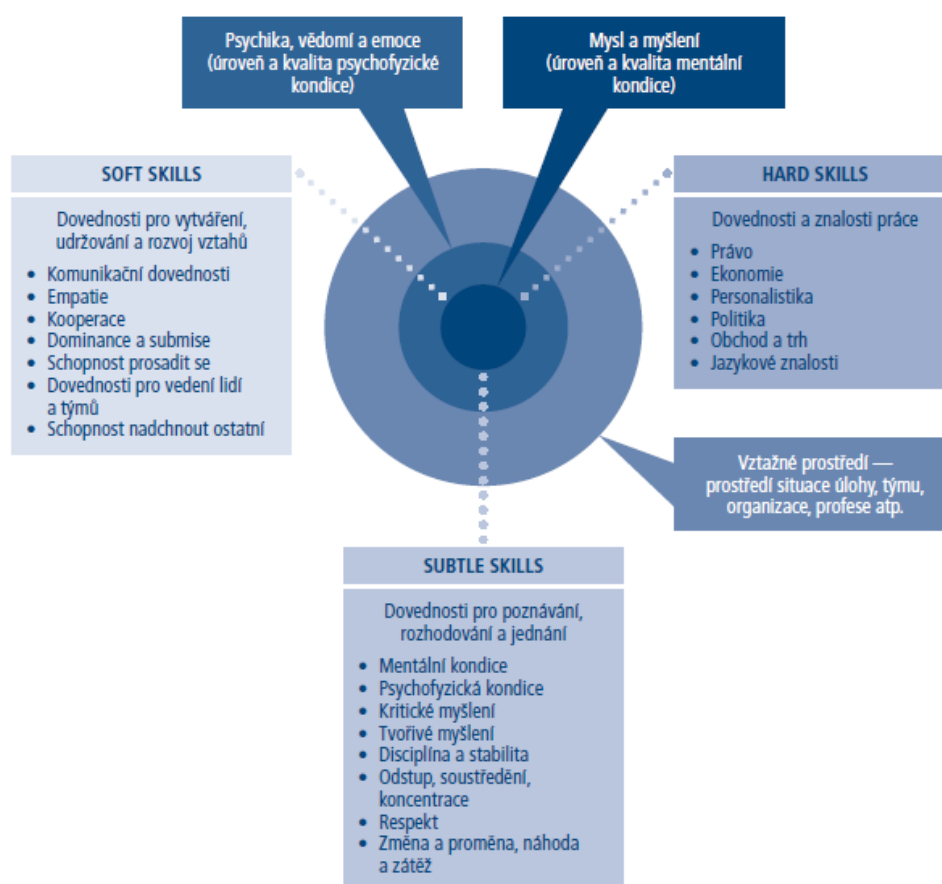
Z obr. 2 je zřejmé, že do kompetencí jsou zahrnovány pouze takzvané „měkké dovednosti“<sup>1</sup>, odbornosti jedince stojí mimo systém kompetencí. Dle autorů právě kompetenční úroveň jedince rozhoduje o schopnosti uplatnit odborné znalosti v praxi.

<sup>1</sup> Soft skills, často uváděné v páru s „tvrdými, odbornými dovednostmi“, tzv. Hard skills

Obsahově stejné skupiny kompetencí uvádí i Vaculík (2010). Popisuje kompetence, které se vztahují k a) přístupu člověka k problému, b) přístupu k lidem, c) přístupu k sobě samému. Poslední skupina kompetencí, zaměřující se na přístup k sobě samému se identifikuje nejobtížněji (Krausová & Gert in Vaculík 2010). Ostatní lze zpravidla zjišťovat pozorováním či specializovanými metodami, např. Assessment Centrem<sup>2</sup>.

Koleňák, Pokorný, Ambrozová (2013) vnášejí nový úhel pohledu na oblast soft skills versus hard skills. Vyčleňují skupinu specifických kompetencí, tzv. subtle skills. Jedná se o velmi jemné dovednosti, kterými lidé přirozeně disponují. Předkládají trojdimenzionální model manažerských dovedností (obr. 3). Dimenze zde tvoří: profesní a odborné dovednosti (hard skills), dovednosti potřebné pro fungování s lidmi a vytváření a rozvoj vztahů (soft skills) a dovednosti jemné, implicitní, tacitní<sup>3</sup> (subtle skills).

Obr. 3: Trojdimenzionální kompetenční model (Koleňák, Pokorný & Ambrozová, 2013)



Kompetenční vybavenost je často rozhodujícím faktorem pro úspěšné uplatnění na pracovním trhu. Kvalitní příprava pro profesní praxi by měla zahrnovat nejen oblast odbornosti studenta, ale i oblast kompetenční.

<sup>2</sup> Jedná se o diagnostickou metodu, nejčastěji využívanou v rámci výběrových řízení. Je založena na pozorování účastníků ve skupině více hodnotitelů. Předmětem a výstupem je hodnocení kompetencí na základě chování v různých typech individuálních i skupinových aktivit.

<sup>3</sup> Tacitní znalost je skrytá, nevyslovená a nezaznamenaná znalost, která je silně svázána s činností, postupy, rutinami, idejemi, nápady, hodnotami a emocemi konkrétního člověka. Je to soubor dovedností, zkušeností, intuice, pravidel, principů, mentálních modelů a osobních představ. Často právě tacitní znalosti a schopnost je sdílet rozhodují o úspěchu či neúspěchu našeho jednání (Mládková, 2005).



## Kompetence a studium na vysoké škole

Tematika kompetencí v rámci terciálního studia je často spojována se vstupem absolventů na pracovní trh. Na nutnost více popsat, které faktory z oblasti studijních podmínek a způsobů výuky v rámci terciálního vzdělávání jsou důležité ve vztahu k tomuto přechodu, upozorňuje Teichler (1999). Zaměstnavatelé potvrzují, že i ze stejných studijních oborů a specializací vstupují na pracovní trh rozdílní absolventi. Dříve byl rozdíl právě v oborovém zaměření, nyní přibývají další aspekty ve spojitosti s masifikací terciálního vzdělání. Absolventi vstupují do širšího spektra profesí než pouze tradičních vysokoškolských (jako např. lékaři, učitelé). I pozice dříve obsazované středoškoláky nyní často vyžadují vysokoškolské vzdělání. Zaměstnavatelé ve vybavenosti absolventů často akcentují jiné oblasti než odborníci z akademické sféry (Ryška, Zelenka, 2001). Zde se na misky vah dostávají právě odborné znalosti versus kompetenční vybavenost.

Uvažujeme-li o rozvoji kompetencí v rámci vysokoškolského studia, můžeme pojmenovat dva způsoby jejich osvojování, implicitní<sup>4</sup> a explicitní<sup>5</sup>. Již samotným typem a organizací studia, které je značně odlišné předchozím stupňům vzdělávání, si studenti osvojují mnoho kompetencí. Lze říci, že se tak může dít bez většího promyšleného záměru pedagoga, „pouhým“ plněním vysokoškolských povinností. Můžeme zde namátkou uvést některé implicitně rozvíjené kompetence – schopnost komunikace s různými typy lidí na různých pozicích (od kolegů až po vedení školy), schopnost získávání informací a jejich třídění, schopnost plánování a organizace času, schopnost analytického a syntetického myšlení a mnoho dalších. Ze strany studenta můžeme do skupiny implicitně osvojovaných kompetencí zahrnout i ty, kde pedagog neklade cílený důraz (neverbalizuje svůj záměr) na rozvíjení kompetence při aktivitě či úkolu, ale na cíl. Přitom je možné, že pedagogickým cílem splnění daného úkolu je i osvojení dané schopnosti. Příkladem může být týmová spolupráce (při skupinové práci na projektech), schopnost získání potřebných informací různými cestami či kritické myšlení při jejich posuzování (referáty, seminární práce). Otázce korelace vysokoškolských vyučovacích postupů s rozvojem žádoucích kompetencí se věnovali Cabrera, Colbeck, Terenzini (2001). Zmíňme zde jeden z jejich výstupů - pro studentský rozvoj v této oblasti mají význam především vyučovací přístupy a klima při výuce. Kompetence jsou jistě rozvíjeny i mimo oblast vlastního studia v rámci volnočasových aktivit spojených se studiem – „out of classroom“ (aktivity Erasmus, IAESTE, AISEC, organizace konferencí apod.).

Méně často je prostor věnován cílenému, explicitnímu rozvoji potřebných kompetencí. Důvodem je často velké množství odborných znalostí a disciplín, které musí absolvent během studia zvládnout. Přesto se v rámci některých předmětů najde prostor pro nácvik např. komunikačních dovedností, schopnosti vedení rozhovoru či prezentačních dovedností. U některých oborů nalezneme specializované předměty, zaměřující se na kompetenční oblast, či možnost studentů zapsat si předměty mimo studijní plán, které toto akcentují.

Rozvíjet kompetence cíleně lze dvěma způsoby. Prvním je zaměření se na danou kompetenci a její projevy v chování. Prostřednictvím množství metodik se pak v těchto projevech zdokonalovat (např. prezentační dovednosti, komunikační dovednosti, vedení rozhovoru apod.). V takovém případě tvoříme „řešení“, tzn. studenti si osvojují konkrétní postupy právě pro danou kompetenci. Druhou možností je pracovat na schopnosti přemýšlet nad svými postupy a chováním v jednotlivých situacích, rozvíjet sebereflexi prostřednictvím posilování metakognitivních strategií. Tímto postupem zprostředkováváme studentům jakýsi mustr či algoritmus, který mohou ve svém rozvoji kdykoliv využít napříč různými oblastmi,

<sup>4</sup> tzn. nikoli zjevný, obsažený, ale nevyjádřený přímo

<sup>5</sup> tzn. výslovný, přímý, jasný, zřetelný, přímo vyjádřený

tedy tvoříme samostatného „řešitele“. Stejným způsobem popisují kvalitní přípravu pro profesní praxi Kolenák, Pokorný, Ambrozová (2013, s. 150). Popisují tři úrovně výstupů vzdělávací činnosti. „První úroveň je základní, úroveň znalostí, poznatků. Druhá úroveň je o dovednostech. Náplní (hodnotou) nejvyšší úrovně je trvalý uvědomovaný seberozvoj a kultivace tacitních znalostí a metadovedností pro zvyšování kompetentnosti jedince pro působení v různých situačních kontextech, tedy *subtle skills*“. První dvě úrovně se zaměřují na rozvoj *hard* a *softskills*. Třetí úroveň je prostorem právě pro kultivaci *subtle skills* spočívající v rozvoji metakognitivní oblasti.

### **Vliv metakognitivní složky na rozvoj kompetencí**

Rozhodneme-li se zaměřit na výše uvedeného „řešitele“, vycházíme jednoznačně z konceptu metakognice<sup>6</sup>. Jedná se o schopnost člověka sledovat a vyhodnocovat postupy, jež sám využívá, když zpracovává informace zvnějšku, pracuje na zadání či se učí (Hartl & Hartlová, 2010). Díky metakognici je možné shromažďovat reflexe z různých podnětových situací a aplikovat je i na situace, které nebyly předmětem učení (Krykorková, 2004). Chceme-li, aby výstupem kompetenčního rozvoje v rámci terciálního vzdělávání byla autoregulace<sup>7</sup>, je třeba žáky směřovat k metakognici, která je často považována za pojem nadřazený autoregulaci (Foltýnová 2009). Zabýváme-li se metakognitivním nácvikem ve školním prostředí, je třeba se zaměřit na dvě oblasti – vnitřní (osobnostní a poznávací) předpoklady jedince a vnější okolnosti (osobnost učitele, koncepce a metody výuky). Pro plánování psychodidaktické aplikace metakognitivní teorie předkládá Krykorková (2004) zásady metakognitivního nácviku:

1. zásada procesuálnosti - strategie směřující k metakognici se nezaměřují na cíl, ale na proces k němu vedoucí;
2. zásada reflektivnosti – zaměření se na aktivity související se sebemonitorováním, sebehodnocením, sebeinstruováním;
3. zásada generativity – vzdělávání je třeba směřovat k úsilí studenta elaborovat, ptát se, třídit, hledat odpovědi;
4. zásada afektivnosti – směřuje k vytváření vztahu k poznání jakožto předpokladu kognitivního a osobnostního rozvoje;
5. zásada regulace a autoregulace – řízeně zasahovat do procesu poznání se záměrem jeho regulace k cíli, interiorizace v proces autoregulace.

Z výše uvedených zásad vycházíme při kompetenčním rozvoji v rámci psychologických předmětů u vysokoškolských studentů.

### **Konkrétní možnosti v rámci psychologických předmětů**

Prostor pro rozvoj kompetencí můžeme nalézt v rámci psychologických předmětů, zejména pak u studentů nepsychologických oborů. Výše zmíněné metakognitivní procesy svým rámcem do předmětu těchto předmětů zapadají. Z hlediska budoucího uplatnění absolventů můžeme považovat rozvoj kompetencí za zásadnější než osvojení si pojmů a teorií

---

<sup>6</sup> Jak potvrzuje řada výzkumů, lze metakognici cíleně rozvíjet metodicky koncipovanou výukou. Příkladem je Program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina (FIE – Feuerstein Instrumental Enrichment), který byl primárně vyvinut pro děti, které nepodávaly ve škole dostatečné výkony (Kozulin, 1995). Je však využitelný i pro práci s dospělou populací.

<sup>7</sup> schopnost řízení vlastních poznávacích procesů

z oblasti psychologie (zároveň se toto nevyklučuje, je-li k dispozici dostatečná časová dotace). Metod, postupů a aktivit, které lze pro rozvoj studentů v těchto kompetencích využít se nabízí celá paleta, závisící zejména na schopnostech, zaměření, možnostech a cílech pedagoga.

Chceme-li podpořit kompetenční rozvoj studentů prostřednictvím rozvoje metakognice, můžeme didakticky využít tři stupňů. Postupujeme dle úrovně a schopností studentů následujícími kroky:

1. přijímání zpětné vazby (osvojení si praktického náhledu na své schopnosti a dovednosti, odosobnění tohoto vnímání);
2. sebereflexe (aktivní sledování svého myšlení, prožívání, chování);
3. autoregulace (ovlivňovat, řídit a zdokonalovat sám sebe).

Tyto tři stupně můžeme aplikovat v konkrétních postupech v rámci výuky. Postupy rozvoje Kryrková (2004) nazývá strategie metakognitivního nácviku a vychází u nich z výše zmíněných zásad metakognitivního nácviku.

Zde představujeme několik technik. Je možné je libovolně variovat dle tématu, plánovaných vzdělávacích aktivit a pedagogických cílů.

- Ukotvování technik použitých ve výuce: *např. ve výuce zjišťuje očekávání studentů ve vztahu k předmětu - v rámci tohoto vysvětlujeme, co je cílem zjišťování očekávání, proč toto zjišťuje a kde všude lze koncept očekávání využít.*
- Přijímání a poskytování zpětné vazby: *prodiskutování zásad a významu konstruktivní kritiky a zpětné vazby, její poskytování a přijímání, trénink této schopnosti v různých aktivitách.*
- Rozšiřování hodnotícího rámce: *reflektování probíhajících situací z různých úhlů pohledu, z pohledu každého účastníka apod.*
- Definování cílů: *jasné a konkrétní pojmenování si a cíle směřování studentů, trénink nastavování efektivních cílů v různých oblastech.*
- Pojmenování, zvědomování: *využívání sebereflexe k zvědomování vlastních nevědomých procesů, jejich pojmenování a pochopení.*
- Přemostování: *hledání jiných oblastí využití osvojených schopností, řešení z jedné situace přenášet na jinou, fungující principy využívat v jiných problematických situacích.*
- Střídání zaměření na obsah versus proces: *při řešení obsahu zadání zastavit vlastní řešení, odhlédnout od obsahu a zaměřit se proces – co se tu teď děje, co děláme, jak můžeme být efektivnější.*
- Kladení otázek: *trénink kladení vhodných efektivních otevřených otázek směřujících více do hloubky.*

Metody byly vybrány na základě praxe v rámci seminářů předmětu Psychologie pro manažery. Směřují do různých oblastí a úrovní metakognice. Dvouhodinové semináře probíhaly v zimním semestru jednou týdně ve skupině cca 22 studentů 1. ročníku bakalářského studia oboru Globální podnikání a management.

### Závěr

Možnost cíleného rozvoje kompetencí v rámci vysokoškolské výuky závisí na mnoha provozních i osobnostních faktorech. U provozních aspektů záleží na možnostech studijního

plánu, sylabu a koncepci předmětu. Zásadnější se však jeví nastavení a postoj pedagoga, jeho zájem zařazovat do výuky nové metody, směřovat kromě odborného i k rozvoji kompetenčnímu. Ochotu jít do rizika důvěry v proces a skupinovou i individuální dynamiku. Ze zkušenosti lze říci, že studenti tento přístup oceňují a hodnotí jej pozitivně. Z hlediska jejich budoucího profesního uplatnění přispívá nejen k lepšímu uplatnitelnosti na trhu práce po absolutoriu, ale i k nastartování procesu celoživotního rozvoje.

Tematika si jistě zaslouží podrobnější rozpracování. Nabízí se možnost zaměřit se na podrobnější identifikaci, jak se kvalitativně mění kompetenční vybavenost studentů během studia a jak toto ovlivňují jednotlivé vyučovací metody a didaktické přístupy. Dalším možným směrem je sledovat konkrétní techniky na vybrané skupině studentů a hodnotit jejich rozvoj v předem definovaných kompetencích. Oblast metakognice a její význam ve vztahu k osobnostnímu rozvoji je taktéž téma, kde se nabízí mnoho směrů dalšího sledování.

### Literatura

- Armstrong, M. & Taylor, S. (2015). Řízení lidských zdrojů: Moderní pojetí a postupy. 13 vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5258-7.
- Belz, H. & Siegrist, M. (2001). Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L. & Terenzini, P. T. (2001) Developing Performance Indicators for Assessing Classroom Teaching Practices and Student Learning: The Case Engineering. *Research in Higher Education*, 42, 327-352.
- Foltýnová, D. (2009) Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19, 72-88.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2010) Velký psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- Hroník, F. (2007) Rozvoj a vzdělávání zaměstnanců. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1457-8.
- Koleňák, J., Pokorný, V. & Ambrozová, E. (2013). Connatural Management jako nový přístup v posilování konkurenční schopnosti lidí na trhu práce. *Scientia et Societas*, 9, 144-152. ISSN: 1801-7118.
- Krykorková, H. (2004). Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, s. 174–186. ISBN 80-246-0914-2.
- Matějů, P., Ježek, F., Münich, D., Slovák, J., Straková, J., Václavík, D., ... Zrzavý, J. (2009) Bílá kniha terciálního vzdělání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-4519-8.
- Mládková, L. (2005). Moderní přístupy k managementu: tacitní znalost a jak ji řídit. Praha: C. H. Beck. ISBN 80-7179-310-8.
- Ryška, R. & Zelenka, M. (2011). Absolventi vysokých škol: hodnocení vzdělání, uplatnění na trhu práce, kompetence. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-527-0.
- Srbecká, G. (2010). Rozvoj kompetencí studentů ve vzdělávání. InFlow: Information Journal. (Cit. dne 27. 10. 2015 z: <http://www.inflow.cz/rozvoj-kompetenci-studentu-ve-vzdelavani>)

Teichler, U. (1999). Research on the relationship between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38, 169-190.

Kozulin, A. & Pressesein, B. (1995). Mediated Learning Experience and Psychological Tools: Vygotsky's and Feuerstein's Perspectives in a Study of Student Learning. *Educational Psychology Review*, 30, s. 67-75.

Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-54-9.

### **Kontakt**

PhDr. et Mgr. Barbora Pánková

barbora.pankova@newtoncollege.cz

NEWTON College, a. s.

Ústav humanitních věd

NEWTON College, a.s.

Václavské náměstí 11

110 00 Praha

### **Development of Competencies as a Part of Higher Education**

Abstract:

This paper focuses on the possibility of targeted (as well as implicit) competencies development of university students during their studies.

It specifically addresses the topic of the university graduates' personal competencies and employability. Generally, we can say that students who complete their university studies are adequately equipped with knowledge in their primary fields of study; however they face limitations in terms of personal competencies. But the actual level of personal competencies often tends to be the decisive employability factor of individual graduates.

The text introduces the concepts of competencies, competency models, and possible ways of using this concept primarily for management education of college students. Techniques and methods of metacognitive abilities development are described in greater detail. In this article, the metacognition is considered to constitute the basis for further development of competencies. The importance of psychological subjects as part of university-degree education is also discussed.

Keywords: graduates, competencies, competency model, metacognition, feedback, self-reflection

# CÍLENÁ INOVACE SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTECH APLIKOVANÉ PSYCHOLOGIE S CÍLEM PODPORY DIVERZIFIKACE A INTERNACIONALIZACE TĚCHTO OBORŮ

PhDr. Iva Burešová, Ph.D.

Mgr. Iva Maarová

PhDr. Kateřina Bartošová, Ph.D.

Psychologický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, Brno

**Abstrakt:** Projekt, s akronymem INPSY, představuje možnosti inovace výuky psychologie, jichž lze využít na základě grantových podpor EU – konkrétně Operačního programu pro rozvoj vzdělávání, prioritní osa 7.2 Terciární vzdělávání, výzkum a vývoj. Příspěvek seznamuje s cíli, průběhem a výstupy projektu Cílená inovace systému vzdělávání v oblastech aplikované psychologie s cílem podpory diverzifikace a internacionalizace těchto oborů a předkládá zkušenosti s jeho řešením. Předkládaný projekt navazoval na tyto již úspěšně řešené projekty: MŠMT ČR (Fond rozvoje vysokých škol, 1763/2006); Rozvoj předmětu Psychologické aspekty zážitkové pedagogiky a MŠMT ČR (Strukturální fondy, ESF) CZ.04.1.03/3.2.15.1./0149 Zkvalitnění vzdělávání a odborné přípravy studentů psychologie a sociální pedagogiky. Dále měl tento projekt vazby na celofakultní projekt FF MU s názvem Filozofická fakulta jako pracoviště excelentního vzdělávání: Komplexní inovace studijních oborů a programů na FF MU s ohledem na požadavky znalostní ekonomiky (FIFA), který byl podáván ve stejném kole výzvy.

**Klíčová slova:** inovace; výuka; psychologie; teorie; praxe

## Cíle

Stěžejním cílem projektu bylo podpořit uplatnění absolventů jednooborového magisterského studia psychologie Filozofické fakulty Masarykovy univerzity na trhu práce rozšířením jejich pregraduální přípravy prostřednictvím podpory multidisciplinární spolupráce s předními odborníky z praxe i s odbornými pracovišti aplikovaného výzkumu v rámci České republiky a zahraničí a rozšířením a zkvalitněním stávajícího systému praxí a stáží.

Cílovými skupinami projektu byli studenti všech forem studia vybraných magisterských oborů a akademičtí pracovníci Masarykovy univerzity (MU) Filozofické fakulty (FF), Fakulty sociálních studií (FSS), Pedagogické fakulty (PdF) a Lékařské fakulty (LF), přičemž byly řešeny primárně tyto stěžejní potřeby cílových skupin:

a) Studenti magisterských oborů: nárůst vědomostí, dovedností i kompetencí v rámci aplikovaných disciplín požadovaných praxí, zvýšení připravenosti k multioborové spolupráci, zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce prostřednictvím orientace v aktuálních a žádoucích problematických oblastech příslušných oborů v praxi a zvýšení jazykových dovedností.

b) Akademičtí pracovníci MU: orientace v aktuálních trendech a požadavcích praxe i způsobech a obsahu výuky vybraných předmětů v rámci EU, zvýšení kompetencí

k inovativnímu stylu výuky založené na interaktivitě, tvorba e-learningových podpor nově vzniklých, či inovovaných předmětů, zvýšení úrovně jazykových dovedností, odborný růst prostřednictvím workshopů realizovaných odborníky ze zahraničí.

Všechny aktivity realizované v rámci projektu byly zaměřeny na zkvalitnění výuky aplikovaných disciplín daného oboru tak, aby lépe korespondovala se současnými trendy ve vzdělávání v rámci EU a současně akceptovala aktuální požadavky trhu práce kladené na jeho absolventy. V rámci realizace projektu byl kladen důraz i na rozvoj potenciálu akademických pracovníků MU, přičemž byl podpořen zejména inovativní přístup k výuce, zkvalitňování obsahů stávajících předmětů a tvorba předmětů nových, včetně tvorby e-learningových podpor. Při naplňování těchto stěžejních záměrů projektu byl kladen důraz na implementaci multidisciplinárních přesahů předmětů i posílení jazykových kompetencí studentů i akademických pracovníků.

### **Metoda**

V rámci řešení projektu byly inovovány studijní osnovy, obsahy i výukové materiály aplikovaných předmětů a zavedena výuka předmětů nových, či výuka předmětů v anglickém jazyce, což umožnilo spolu s realizací výuky a přednášek významných odborníků z praxe z České republiky i zahraničí vytvořit z výstupů projektu trvalé hodnoty. Současně byl rozšířen a zkvalitněn stávající systém praxí a stáží, které studentům umožnily prohloubit znalosti z oblasti aplikovaných psychologických disciplín a seznámit se s konkrétními nároky trhu práce, přičemž byla využita spolupráce s hlavními partnery projektu, kteří umožnili pokrytí praxí především z oblasti diagnostiky, poradenské, školní a pracovní psychologie, přičemž byl kladen důraz i na význam a možnosti mezioborové spolupráce.

Zájem o výše uvedené inovativní změny byl v průběhu realizace projektu průběžně ověřován a vyhodnocován prostřednictvím anket, dotazníků a osobních diskuzí na seminářích a univerzitních meetinzích. Potřeby cílových skupin byly naplňovány formou tvorby nových, či inovací stávajících studijních programů s multioborovými přesahy a důrazem na jejich praktickou využitelnost, tvorbou jejich e-learningových podpor, realizací nově vzniklých, či inovovaných předmětů v cizím jazyce, realizací přednášek a seminářů odborníků z praxe i novým nastavením systému praxí a stáží tak, aby korespondovaly s požadavky trhu práce. Uvedené aktivity byly realizovány v průběhu celého trvání projektu, výstupy trvalé hodnoty byly v nově nastaveném systému výuky aplikovaných předmětů uchovány pro další využití.

Inovativnost projektu spočívala v jeho zaměření na multidisciplinární přesahy, úzké propojení teorie a praxe, přímé vazby na současné požadavky trhu práce a trendy ve vzdělávání v rámci EU. Projekt byl v souladu s Dlouhodobým záměrem MU.

### **Realizace**

Realizace projektu Cílená inovace systému vzdělávání v oblastech aplikované psychologie s cílem podpory diverzifikace a internacionalizace těchto oborů, reg. číslo CZ.1.07/2.2.00/28.0239, probíhala od 8. 4. 2013 do 30. 9. 2015 na vybraných fakultách Masarykovy univerzity (FF, FSS, PedF a LF) za přispění tuzemských i zahraničních odborníků z praxe i aplikovaného výzkumu a partnerů projektu.

Klíčovými aktivitami celého projektu bylo pořádání odborných přednášek a seminářů, pořádání workshopů, publikační a informační činnost, realizace praxe a stáže, odborná sympózia a další specifické odborné činnosti.

Realizace těchto aktivit však spočívala nejprve v pořízení technického zabezpečení majícího přímý vztah k aktivitám studentů souvisejících s výukou. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity disponovala vhodnými prostorami, v nichž mohly být klíčové aktivity projektu realizovány, nebyly však v dané době dostatečně vybaveny a chybělo kvalitní multimediální a jiné materiální zázemí nezbytné pro realizaci projektu. Součástí pořízeného vybavení byly kvalitní nábytkové prvky (mobilní sedací vybavení, pohyblivé stoly pro seminární práci, stolky pro technické pomůcky - např. netbook - či jiné potřeby při seminářích - např. knihy, studijní materiály, podnětové materiály, dotazníky atp.) a nezbytné technické zázemí (dataprojektor, mobilní plátno, PC/notebook, vizualizér aj.). Dále byl zakoupen speciální software pro výuku psychologických disciplín. Veškeré vybavení místností bylo orientováno k maximální podpoře aktivit, které byly v místnostech realizovány. Realizace těchto klíčových aktivit byla soustředěna do úvodních etap realizace projektu.

V rámci klíčové aktivity Vytvoření multimediálního a materiálního zázemí nezbytně nutného pro realizaci projektu bylo zakoupeno technické vybavení, nábytek, knihy a další studijní materiály. Následně probíhaly dané aktivity v naplánovaném časovém harmonogramu projektu.

## Výstupy

Počet osob, které měly mít z projektu přímý přínos, bylo fyzicky 880, z tohoto počtu se jednalo o 800 studentů z FF, FSS, PdF a LF ve II. cyklu studia, kdy již měli absolvovány základní teoretické obory, a dalších 80 osob tvořili akademičtí pracovníci zmiňovaných fakult MU. S ohledem na počet podpor, které byly poskytnuty nezávisle na sobě, byly některé osoby započítány vícekrát (účast na sympoziu, workshopu, přednášce).

V rámci plánovaných aktivit a zamýšlených výstupů byly naplněny všechny monitorovací indikátory projektu. Jak ukazuje tabulka č. 1, některé z nich byly naplněny i vícenásobně. V rámci řešení projektu bylo realizováno 174 přednášek, 43 seminářů a 83 workshopů z oblasti klinické, poradenské, školní a pracovní psychologie ve spolupráci se 198 odborníky z celé Evropy. Další osoby byly podpořeny na dvou Psychoterapeutických týdnech a dvou mezinárodních odborných sympóziích Aplikace principů kognitivní psychologie v praxi.

Tab. 1. Počty plánovaných a realizovaných aktivit

<b>Plánovaná aktivita</b>	<b>Plánovaný počet</b>	<b>Realizovaný počet</b>
Inovovat předměty	8	8
Vytvořit nové předměty	12	12
Podpořit studenty	1500	5440
Podpořit akademické pracovníky	120	152
Podpořit poskytovatele služeb	165	190
Zapojit partnery	4	4

Dalšími výstupy byly inovované předměty, které shrnuje tabulka č. 2, a předměty nově vytvořené, jejichž přehled uvádí tabulka č. 3.



Tab. 2. Inovované předměty

PSA_035 Pedagogická psychologie II	PSA_051 Psychoterapie
PSA_022 Pedagogická psychologie I	PSB_59 Taneční terapie
PSA_052 Poradenská psychologie	PSA_019 Vývojová psychologie I
PSB_103 Diagnostické praktikum - výkonové testy	PSKB_103 Diagnostické praktikum - výkonové testy

Tab. 3. Nově vytvořené předměty

PSB_230 Psychologie v architektuře	PSB_100 Prezentační dovednosti II
PSB_215 Dopravní výzkum v psychologii	PSB_192 Neurorehabilitace v praxi
PSB_449 Uplatnění psychologa v praxi	PSKB_507 Interkulturní psychologie
PSB_601 Trénink jednání s komunikačně náročnými osobami	PSB_998 Sexuologický kazuistický seminář pro psychology
PSB_116 Presentation Skills in English	PSB_307 Psychologie jazyka
PSX_512 Human Nature: Key Studies in Psychology	PSB_450 Skupinová arteterapie

Dále byly vydány sborníky příspěvků z obou odborných sympózií Aplikace principů kognitivní psychologie v praxi, které jsou dostupné na webových stránkách Psychologického ústavu Filozofické fakulty Masarykovy univerzity pro potřeby obou cílových skupin a zahrnují v sobě příspěvky s výrazným multioborovým přesahem.

Dalšími trvalými výstupy byla nově vytvořená skripta Vybrané problémy tanatologie (Démuthová, 2015), Úvod do sociální psychologie (Dundelová, 2015) a Selected Chapters from Social Psychology (Dundelová, 2015). Mezi další významné výstupy trvalého charakteru lze zařadit i do češtiny přeloženou knihu profesora ter Laaka s názvem Jak řešit otázky klientů. Průvodce pro studenty, výzkumníky a praktické diagnostiky (2015).

V rámci projektu vzniklo i 20 výukových videí, jež se svým obsahem zaměřují na vybraná témata aplikovaných psychologických disciplín.

Tab. 4. Výuková videa

Název videa	Popis videa
<b>Novorozenec</b>	Video pro potřeby cílové skupiny studentů předkládá specifické projevy dítěte v novorozeneckém období.
<b>Kojenec</b>	Video pro potřeby cílové skupiny studentů předkládá specifické projevy dítěte v kojeneckém období.
<b>Batole</b>	Video pro potřeby cílové skupiny studentů předkládá specifické projevy dítěte v batolecím období.
<b>Předškolní věk</b>	Video pro potřeby cílové skupiny studentů předkládá

	specifické projevy dítěte v předškolním období.
<b>Školní věk</b>	Video pro potřeby cílové skupiny studentů předkládá specifické projevy dítěte v školním období.
<b>Demence</b>	Video ilustruje téma demence, jako jedné ze závažných poruch vývoje.
<b>Práce psychologa při měření školního klimatu</b>	Video ilustruje možné způsoby správně provedeného měření třídního klimatu.
<b>Práce psychologa při měření šikany</b>	Video zachycuje praktickou ukázkou dobré praxe předního českého odborníka při práci s žáky ZŠ.
<b>Příprava a realizace programu pro prevenci sociopatologických jevů</b>	Video zachycuje praktickou ukázkou dobré praxe předního českého odborníka při práci s žáky ZŠ.
<b>Práce psychologa při přípravě a realizaci dramatických lekcí</b>	Video zachycuje možnosti tvořivého procesu přípravy dramatických lekcí.
<b>Práce psychologa při domlouvání zakázky s učitelem, dítětem a jeho rodičem.</b>	Video zachycuje vedení poradenského rozhovoru a domlouvání zakázky.
<b>Pervazivní vývojové poruchy</b>	Video zachycuje dítě s vývojovou poruchou a ilustruje reálný kontext této závažné poruchy vývoje.
<b>Mentální retardace</b>	Video zprostředkovává kontakt s předním českým odborníkem v oblasti mentální retardace a ilustruje širší kontext této závažné poruchy vývoje.
<b>Nadané děti</b>	Video zachycuje aspekty života specifické skupiny nadaných dětí a způsoby pedagogické i psychologické práce s touto skupinou dětí i možné přístupy rodičů k výchově nadaného dítěte.
<b>Specifické vývojové poruchy učení</b>	Video umožňuje proniknout hlouběji do tématu specifických vývojových poruch učení, včetně způsobu a rizik psychodiagnostiky této poruchy i možností a limitů užívaných korektivních opatření. Ilustruje reálný kontext obtíží dospívajícího chlapce s touto specifickou vývojovou poruchou učení.
<b>Poruchy řeči</b>	Video představuje problematiku předškolních dětí s nejběžnějšími poruchami řeči a konkrétní způsoby práce s touto vývojovou poruchou.
<b>Canisterapie</b>	Video zachycuje ukázkou možného přístupu k odbornému provádění canisterapie v psychiatrické léčebně u dětí s poruchami chování.
<b>Práce psychologa v průběhu simulované žádosti o zaměstnání</b>	Video zachycuje práci psychologa v průběhu žádosti o zaměstnání.

<p><b>Práce psychologa v průběhu realizace Assessment Centre</b></p>	<p>Výukové video ilustruje postup a způsoby praktické aplikace zásad realizace této metody psychologem v rámci simulovaného AC.</p>
<p><b>Taneční terapie</b></p>	<p>Video ilustruje možné přístupy, způsoby i metody práce psychologa v rámci taneční terapie a práce s tělem klienta.</p>

## Zhodnocení

Projekt byl vysoce inovativní zejména svojí koncepcí, která byla založena na podpoře aplikované disciplíny, sledování nejnovějších trendů v oblasti praxe i aplikovaného výzkumu a na mezioborových přesazích.

Přidanou hodnotou projektu byla tedy zejména vyšší kvalita vzdělávacího procesu a zvýšení uplatnitelnosti studentů na trhu práce. Studijní obor naopak získal zpětnovazebně aktuální a specifické požadavky na úroveň vědomostí a dovedností jeho budoucích absolventů, což mu umožní trvalou, pružnou a dynamickou aktualizaci studijních programů.

Při navrhování projektu jsme uvažovali o potenciálních rizicích, které jsme rozložili do tří skupin:

1) Riziko přerušení spolupráce některých partnerů s vysokou školou v průběhu řešení projektu. Potenciálnímu riziku jsme předešli navázáním smluvního vztahu formou Rámcové dohody o spolupráci u hlavních partnerů, v níž byly jasně definovány oblasti spolupráce, počet pracovníků zapojených do projektu, míra jejich zapojení i eventuální finanční požadavky, či vyplývající sankce. Toto riziko bylo eliminováno i skutečností, že většina hlavních partnerů již na jiné platformě s MU různým způsobem zapojení dlouhodobě uspokojivě spolupracovala, k výměně jednoho z partnerů projektu však před zahájením realizace jeho aktivit došlo.

2) Riziko personální obměny řešitelského týmu. Toto riziko bylo eliminováno tím, že hlavní garant projektu - Psychologický ústav FF MU v Brně disponoval dostatečným počtem zkušených odborníků, kteří byli schopni kdykoliv v případě potřeby stávající členy řešitelského týmu v kterékoli fázi realizace projektu nahradit.

3) Probíhající rekonstrukce budov FF MU. V případě nedostatku vhodných prostor pro realizaci jednotlivých aktivit projektu byla dohodnuta spolupráce s Akademickým centrem poradenství a supervize, jež je zřízeno pod Psychologickým ústavem FF MU, které by v případě potřeby poskytlo prostory.

## Další možnosti rozvoje

Projekt INPSY se soustředil na inovaci výuky založené na interdisciplinární spolupráci s předními odborníky z akademického a komerčního prostředí v rámci ČR a EU s důrazem na aplikaci moderních technologií, ekologického myšlení, interkulturality, diverzifikace a profesní etiky. Materiální i duševní hodnoty vytvořené po dobu trvání tohoto projektu budou udávat trend minimálně po dobu následujících 5 let, přičemž budou rozšířeny o změny v doktorských studijních programech. Na realizované přínosy projektu bude možné velmi dobře navázat při řešení dalších záměrů.

## Závěr

Cílem projektu bylo inovovat výuku aplikovaných psychologických disciplín tak, aby odpovídala aktuálním potřebám na trhu práce. Inovace byla primárně zaměřena na oblast klinické psychologie, psychoterapie, psychodiagnostiky, etiky, poradenské psychologie a psychologie práce a organizace. Realizace řady přednášek, seminářů, workshopů českých i zahraničních odborníků a praxí a stáží u partnerů projektu výrazně přispěla k transferu praktických znalostí a tím ke zvýšení konkurenceschopnosti cílové skupiny studentů na trhu práce. Obdobným způsobem byl podpořen i odborný růst cílové skupiny akademických pracovníků, kteří budou získané informace a zkušenosti z praxe spolu s nabytými dovednostmi dále předávat cílové skupině studentů MU.

Důraz byl kladen na zvýšení interdisciplinarity (formou inovace stávajících a tvorby nových součástí studijních programů včetně vytvoření e-learningových podpor), internacionalizaci (formou navázání spolupráce s odborníky v rámci EU a podporou cizojazyčného vzdělávání studentů i akademických pracovníků) a diverzifikaci (formou prohloubení spolupráce s následujícími obory: lékařské vědy, pedagogika, ekonomie a právo) a současně byl rozšířen a zkvalitněn i stávající systém praxí a stáží.

Hlavním praktickým přínosem pro cílovou skupinu byla skutečnost, že absolvováním inovativních předmětů zaměřených na těsné sepětí teorie, praxe a mezioborovou spolupráci, realizovaných často v cizím jazyce, získali absolventi těchto oborů významnou konkurenční výhodu na tuzemském i zahraničním trhu práce.

Dalším nezanedbatelným přínosem pro cílovou skupinu bylo budování povědomí o prospěšnosti týmové a mezioborové spolupráce, navázání osobních kontaktů s významnými odborníky z praxe v ČR i zahraničí a taktéž, osobní kontakty se zástupci profesních organizací a sdružení. Tyto osobní kontakty budou mít zcela jistě vliv na další směřování odborného růstu členů cílové skupiny a budou ku prospěchu při zapojení do praxe po absolvování vysokoškolského studia.

## Literatura

- Bartošová, K., Čerňák, M., Kukaňová, M., & Šašinka, Č. (Eds.) (2015). *Applying principles of cognitive psychology in practice: Conference Proceedings. Sborník příspěvků. Brno 15.–16. 5. 2014*. Brno: Masarykova univerzita. (Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/wups/home/Downloads/inpsy/sbornik1.pdf>)
- Démuthová, S. (2015). *Vybrané problémy tanatologie*. Brno: Masarykova univerzita.  
Dostupné z [http://www.phil.muni.cz/wups/home/Downloads/inpsy/05\\_skripta1.pdf](http://www.phil.muni.cz/wups/home/Downloads/inpsy/05_skripta1.pdf)
- Dundelová, J. (2015). *Úvod do sociální psychologie*. Brno: Masarykova univerzita.  
Dostupné z [http://www.phil.muni.cz/wups/home/Downloads/inpsy/06\\_skripta2.pdf](http://www.phil.muni.cz/wups/home/Downloads/inpsy/06_skripta2.pdf)
- Dundelová, J. (2015). *Selected chapters from social psychology*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z [http://www.phil.muni.cz/wups/home/Downloads/inpsy/07\\_skripta3.pdf](http://www.phil.muni.cz/wups/home/Downloads/inpsy/07_skripta3.pdf)
- Kukaňová, M., Čerňák, M., Šašinka, Č., Bartošová, K., & Burešová, I. (Eds.) (2015). *Applying principles of cognitive psychology in practice: Conference proceedings*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/wups/home/Downloads/inpsy/sbornik2.pdf>
- ter Laak, J. J. F. (2015). *Jak řešit otázky klientů. Průvodce pro studenty, výzkumníky a praktické diagnostiky*. Brno: Masarykova univerzita.

**Kontakt:**

Mgr. Iva Maarová

Psychologický ústav

Filozofická fakulta

Masarykova univerzita

Arna Nováka 1, Brno, 602 00

382729@mail.muni.cz

**The innovation of education in fields of applied psychology aimed to support diversification and internationalization of these fields**

**Abstract:** The project, with acronym INPSY, presents the possibilities of teaching psychology using EU grants, specifically the Operational Programme for Education Development, Priority Axis 7.2 Tertiary education, research and development. The article introduces the goals, progress and outcomes of the project The innovation of education in fields of applied psychology aimed to support diversification and internationalization of these fields and presents experiences with the solution. The proposed project follows these already successfully solved projects: MŠMT ČR (University Development Fund, 1763/2006); The development of the subject Psychological aspects of experimental pedagogy and MŠMT ČR (Structural Funds, ESF) CZ.04.1.03/3.2.15.1./0149 The improving of the education and training students of psychology and social pedagogy. Furthermore, this project had links to the Faculty of Arts' project called Faculty of Arts as a workplace of excellence education: The comprehensive innovation of programs and fields of study at the Faculty of Arts of the Masaryk's University with regard to the requirements of the knowledge economy (FIFA), which was filed in the same round of the call.

**Key words:** innovation; education; psychology; theory; practice

# IMPLEMENTACE VTI DO PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ PSYCHOLOGIE

PhDr. Eva Šírová, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie, Praha

**Abstrakt:** Příspěvek stručně seznamuje s možnostmi užití metody videotrénink interakcí (VTI) pro podporu začínajících učitelů a pro rozvoj jejich profesních dovedností. Výsledky prezentovaného výzkumu naznačují, že pozitivní video zpětná vazba poskytuje značné možnosti pro osobnostní, profesní a sociální rozvoj jak učitelů, tak i žáků v širším kontextu. Tato zjištění ukazují, že tento přístup zlepšuje komunikační dovednosti a sebejistotu začínajících učitelů a tudíž posiluje i efektivní učení a vyučování a minimalizuje negativní kontakt, např. nedorozumění, nevěnování si pozornosti, konflikt. Začínající učitelé si začínají vyučování plně užívat a získávají energii a chuť pro tuto práci. Tento příspěvek vznikl v rámci Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově č. P07 Psychosociální aspekty kvality života, podprogram Psychologické a sociální aspekty utváření životních drah, životní stylů a kvality života - determinanty a perspektivy.

**Klíčová slova:** začínající učitel, profesionální dovednosti, videotrénink interakcí (VTI), zpětná vazba

## Úvod

V současné době v souvislosti s probíhající transformací škol a narůstajícím požadavkem na změnu přípravy učitelů v pre- i postgraduální fázi vzdělávání se hledají nové cesty a možnosti efektivnější podpory a rozvoje profesních dovedností učitelů, tak aby absolventi pedagogických škol s chutí nastupovali do školní praxe, byli na ni kvalitně připraveni a nedezertovali předčasně k jiným méně náročným profesím. Nicméně škola je složitý sociální organismus/proces, ve kterém hrají podstatnou roli vztahy mezi jeho účastníky: především vztahy mezi učitelem a žákem, učitelem a třídou, učitelem a rodiči a také vztahy mezi učiteli navzájem. Úroveň a kvalita těchto vztahů určuje, jak efektivní bude výuka, v jaké atmosféře/sociálním klimatu budou žáci žít a budou se učit žít a učitelé budou chtít vyučovat. Učitelé jsou navíc v současné době vystaveni tlaku stále rychleji se měnící společnosti, která požaduje zkvalitnění vyučovacího procesu. Navíc dochází ve větší míře nežli v minulosti k začleňování dětí s nejrůznějšími poruchami učení, vývoje a chování do škol běžného typu. To samozřejmě klade velké nároky na profesionální chování a jednání učitelů, zvláště na jejich sociální dovednosti. Jednou z možností, jak tyto dovednosti rozvíjet je metoda VTI - videotrénink interakcí.

## Známé výsledky a metody

Studie našich i zahraničních autorů (např. Šimoník, 1995; Nikodem, 2015; Locke & Ciechalski, 1995; Pillen, 2013) upozorňují na to, že začínající učitelé mají málo rozvinuté dovednosti řešit výchovné situace a řídit třídu, tedy sociálně pedagogické dovednosti. Na tyto

dovednosti proto doporučují zaměřit další vzdělávání (výcviky) a sebevzdělávání začínajících učitelů.

Problematika získávání a rozvoje vhodných sociálně pedagogických dovedností u učitelů je stále více aktuální a odráží se to i v rozvíjejícím se studiu interakce a komunikace ve školách (Mareš & Krivohlavý, 1995).

Na analýzu pedagogické interakce ve vyučování byl zaměřen i výzkum Průchy (2002) probíhající ve třídách základní školy a gymnázia, v němž bylo zjišťováno i to, jak se v hodinách některých předmětů projevuje participace žáků, tj. počet učebních aktivit žáků. Bylo zjištěno, že ve třídách téhož ročníku (7. ročník ZŠ) byla v průběhu sledovaného týdne participace žáků významně odlišná v hodinách jednotlivých učitelů (např. nejvyšší byla v dějepise a zeměpise, nejnižší v chemii a přírodopisu). To ovšem neprokazuje, že jednotliví učitelé se přizpůsobují charakteru předmětu, neboť nebylo srovnáváno více učitelů téhož předmětu. Jeden z nejvýznamnějších výzkumů se zaměřením na chování učitelů prováděla v amerických školách Stodolsky (1988 in Průcha, 2002). V 39 třídách a v hodinách 21 učitelů matematiky a sociálních věd zaznamenávala průběh činností žáků a učitelů. Cílem bylo prokázat, že typ předmětu má vliv na profil komunikace a interakce ve třídách, tedy i na chování učitelů. Tato hypotéza se potvrdila.

Stálost či proměnlivost chování učitelů byla sledována také z hlediska komunikačního klimatu ve třídách. Tento pojem vyjadřuje to, jaké způsoby komunikace s žáky učitel ve třídě navozuje a udržuje. Tak např. je známo a výzkumně popsáno, že mnozí učitelé vytvářejí ve třídě určité komunikační zóny - s některými žáky komunikují častěji, s některými méně často a s některými skoro vůbec. U nás zkoumal komunikační klima ve třídách středních škol např. Lašek (1994, 2001). Rozlišuje dvě skupiny učitelů podle toho, jaký typ komunikačního klimatu vytvářejí: suportivní učitelé vytvářejí klima vstřícné a podpůrné, žáky respektující, naopak defenzivní učitelé vytvářejí klima obranných reakcí a soupeření se submisivním postavením žáků.

Při hodnocení 90 středoškolských učitelů různých předmětů jejich 924 žáky (na základě specifického dotazníku komunikačního klimatu třídy CCQ - česká verze dotazníku Rosenfelda (1983, in Lašek, 2001) se prokázaly zajímavé okolnosti o chování učitelů: charakter komunikačního klimatu má vztah k pohlaví učitelů a nikoli k jednotlivým předmětům - významně více žen vytvářelo suportivní komunikační klima, než tomu bylo ve skupině mužů. Zvláště důležité je zjištění, že učitelé působící v paralelních třídách byli žáky těchto tříd hodnoceni téměř totožně. Z toho vyplývá, že klima, které vytváří učitel, není závislé na složení třídy, ve které vyučuje, ale je více určováno jeho vlastním přístupem, stylem výuky, bez ohledu na to, jaké žáky má před sebou.

Problematice profesních dovedností učitele se u nás věnoval především Švec (1998). Snažil se popsat klíčové dovednosti učitele a nastínil možnosti jejich rozvíjení.

V prezentované studii se zabývám rozvíjením profesních dovedností učitele pomocí metody Videotrénink interakcí (dále jen VTI), která se z našeho předchozího zkoumání ukazuje jako jedna z nejefektivnějších metod pro podporu práce učitele a rozvoj jeho dovedností (Bidlová, 1997, 2005; Brons, 1995; Forsyth, Kennedy & Simpson, 1996). Tato metoda vznikla na počátku 80.let v Nizozemsku, jako krátkodobá intenzivní forma pomoci rodičům při výchově dětí. Velice brzy se rozšířila její aplikace i do ostatních oblastí sociálního styku, tudíž i do škol. Prostřednictvím videonahrávek se VTI soustředí na zlepšení komunikace a interakce, na hledání a rozvíjení vlastních zdrojů učitele a rozvíjení jeho pozitivních stránek. Pomoc učiteli je nabízena prostřednictvím jeho videozáznamů běžných školních situací. Podrobná analýza interakčních prvků a vzorců chování učitele a žáků pak nabízí nový pohled na problémové situace ve škole a na možnosti a způsoby změny.

Teoretickým základem pro analýzu komunikace mezi učitelem a žákem jsou práce Trevarthena (1979, 1982, 1984), Feuersteina (1980) a manželů Papouškových (2003).

### Cíle výzkumného projektu

Řešený výzkumný projekt měl za cíl sledovat vliv metody VTI na rozvíjení pedagogických a sociálních dovedností studentů učitelství a začínajících učitelů různých typů středních a vyšších odborných škol. Hlavním úkolem bylo zaměřit se na možnosti využití této specificky upravené metody při rozvíjení sociálních a dalších profesních dovedností učitele a podrobně kazuisticky popsat sledované interakce a způsob intervence do práce učitele.

### Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 133 studentů oboru Učitelství psychologie pro střední a vyšší odborné školy na FF a FTVS UK v Praze (Tabulka č. 1 a 2) vykonávajících svou pedagogickou praxi na 30 různých středních školách, na 8 vyšších odborných školách, na 2 vysokých školách a ve 2 vzdělávacích institucích v 10 regionech České Republiky (Tabulka č. 3). 15% těchto studentů současně na uvedených školách působil i v roli začínajícího učitele.

Výběr výzkumného souboru byl záměrný s použitím dobrovolně přihlášených osob.

Tabulka č. 1: Výzkumný soubor

Studenti	Fakulta UK v Praze		
	FF	FTVS	
ženy	61	42	<b>103</b>
muži	11	19	<b>30</b>
	<b>72</b>	<b>61</b>	<b>133</b>

Tabulka č. 2: Výzkumný soubor procentuálně

Studenti %	Fakulta UK v Praze		
	FF	FTVS	
ženy	59%	41%	<b>77%</b>
muži	37%	63%	<b>23%</b>
	<b>54%</b>	<b>46%</b>	<b>100 %</b>



Tabulka č. 3: Školy a kraje

Školy	Kraje										Celkem
	Praha	Středočes.	Jihočeský	Karlovar.	Ústecký	Liberecký	Královéhrad.	Pardubický	Vysočina	Jihomoravský	
VŠ	2										2
VOŠ	6	1								1	8
Gymnázium	13	1	1	1		2	1	1			20
SŠ	3		1		2				1		7
OA	2										2
SOU	1										1
Vzd.Institute					1	1					2
	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>42</b>

## Metody získávání dat a postupy jejich zpracování

### Popis intervence

V rámci předmětu Didaktika psychologie na katedře psychologie FF UK v Praze nejprve jeden kvalifikovaný videotrenér natočil cca 10 minutový videozáznam studentova mikrovyučování a všichni další přítomní studenti s ním posléze analyzovali a diskutovali jeho vystoupení a videozáznam.

Během následných souvislých pedagogických praxí studentů v reálných školách byly třemi kvalifikovanými videotrenéry pořizovány tři cca 15 minutové videozáznamy studentů a studenti prošli třemi individuálními VTI rozbory svých nahrávek + navíc se účastnili společných seminářů s ostatními studenty na pedagogických praxích, kde společně analyzovali a diskutovali své videonahrávky. Tyto společné semináře trvaly 90 minut a probíhaly 2x za měsíc během jednoho semestru, tj. bylo realizováno 5-6 setkání za semestr.

### Pozorování a videoanalýza

Jako hlavní metodu získávání dat jsme zvolili participační pozorování doplněné analýzou videozáznamu z mikrovyučování a tří videozáznamů běžné vyučovací hodiny každého začínajícího učitele/studenta, přičemž kameraman byl předem třídě a učiteli představen a po celou vyučovací hodinu byl ve třídě přítomen. Mezi nahrávkami z pedagogické praxe v reálných školách byla minimálně týdenní pauza. Délka těchto videozáznamů se pohybovala okolo 15 – 45 minut. Analýzu každého videozáznamu pro účely tohoto výzkumu prováděli tři předem zacvičení pozorovatelé v laboratoři podle předem stanovených kategorií sledovaných jevů, tzn. pomocí strukturovaného pozorování a programu V.I.P. pro analýzu videozáznamů na počítači.

### *Analýza použitých didaktických metod*

Úkolem každého pozorovatele bylo nejprve sledovat a zaznamenat všechny použité didaktické metody během mikrovyučování a snímané vyučovací hodiny. Pozorované a

popsané vyučovací metody byly následně roztríděny do 9 kategorií: výklad, cvičení, diskuse, skupinová práce, psychologický test, hra, hraní rolí, brainstorming, sledování videa, filmu či čtení knihy.

### ***Mikroanalýza emočního stavu, zaměření pozornosti a interakce***

Z videozáznamů bylo předem náhodně vybráno deset minut záznamu aktivní části vyučovací hodiny a následovala jejich mikroanalýza. Úkolem pozorovatelů bylo pečlivě zaznamenat všechny aktivity a verbální projevy učitele spolu s reakcemi žáků na tyto učitelovy aktivity či projevy. Jednalo se o kódování vyskytujících se kategorií, tzn. pozorovatelé provedli záznam na začátku každé pozorované kategorie.

Sledované jevy byly rozděleny do 5 skupin obsahující pozorovatelné a jednoduše zaznamatelné kategorie. Jednotlivé kategorie byly vytvořeny na základě analýzy interakce mezi matkami a jejich dětmi (Papousek, Jurgens & Papousek, 1992; Papousek & Papousek, 2002; Trevarthen & Marwick, 1982 in Robb, Forsyth, Simpson & Trevarthen, 1999), později upravené také pro analýzu interakce mezi učiteli a žáky (Robb, Forsyth, Simpson & Trevarthen, 1999) a užitě také při výzkumu interakce mezi učitelem a videotrenérem (Anderson, 2000):

***Emoční stav*** - celkový dojem z výrazu zkoumaných osob: K – klidný, spokojený, usmívá se; S – smutný, naštvaný, úzkostný; Ž – živý, veselý, rozradostněný, směje se nahlas, nadšený; B – bez energie, unuděný, monotónní; Z – zabraný, soustředěný, zajímavající se; N – neurčitý (v případě, že byla dotyčná osoba mimo záběr nebo nebylo možné emoční stav ze záznamu rozpoznat).

***Zaměření pozornosti*** - verbální i neverbální obracení se na: U – učitele; S – skupinu žáků, celou třídu; J – jednotlivého konkrétního žáka; SI – verbálně sdílená interakce, tzn. oba současně na sebe mluví, vysílají iniciativy, obracejí se na sebe současně; O – ostatní, tzn. dívání se a psaní na tabuli, do sešitu, dívání se do okna, na hodiny apod.; MZ – mimo záběr, tzn. učitel, skupina či jednotlivý žák není vidět na videozáznamu.

***Kompenzování*** – učitel dává informaci, instrukci; předkládá svůj názor, poučuje; koriguje, vyjadřuje svůj souhlas či nesouhlas, bez dalšího vysvětlení; jiné formy chování učitele, které neaktivují žáky k další zjevné činnosti apod.

***Aktivování*** – učitel aktivuje žáky kladením otázek; zadává práci, předává slovo, řadu; předkládá alternativy a dává možnost volby; odkazuje na minulé či další situace; potvrzuje příjem a rozvíjí iniciativu žáků; pojmenovává rozpor a ptá se na názor; vytváří plány a mluví o budoucnosti apod.

**Registrace** byla i zde realizována pomocí počítače a programu V.I.P. s výpočtem konečných údajů po skončení pozorování vybraného úseku videozáznamu zkoumaných školních interakcí. Byly sledovány iniciativy a zaměření pozornosti učitele, žáka a celé třídy. Bylo rozlišováno, zda byla iniciativa učitele směřována na sebe, na jednoho žáka, skupinu žáků, resp. celou třídu a zda byla iniciativa žáka, popř. třídy směřována na sebe, na učitele, spolužáky či celou třídu. Po zjištění četností ve všech sledovaných kategoriích byly spočítány průměrné hodnoty u všech uvedených kategorií.

### **Rozhovor a písemná reflexe**

Na závěr práce s pomocí VTI jsme pro studenty učitelství zařadili ještě semistrukturovaný rozhovor zaměřený na celkové zhodnocení své práce pomocí metody VTI a písemnou reflexi průběhu celé své pedagogické praxe.

Otázky byly formulovány stručně, aby nezabraly mnoho času a mohly je zodpovědět všichni studenti učitelství. Zadali jsme předem tyto otázky:

Na čem jste pomocí metody VTI pracovali?

Co jste si odnesli z práce s metodou VTI?

Jaké dovednosti Vám metoda VTI pomohla rozvinout?

Co se Vám nyní daří lépe?

Rozhovor s každým studentem byl veden v přítomnosti ostatních studentů a jednotliví interviewovaní studenti dokládali své odpovědi na tyto předem známé otázky vybranými momenty ze svých videonahrávek. Celý průběh tohoto závěrečného setkání byl zaznamenáván videokamerou a pomocí obsahové analýzy zpracován pro účely našeho výzkumu.

### **Výsledky a jejich rozbor**

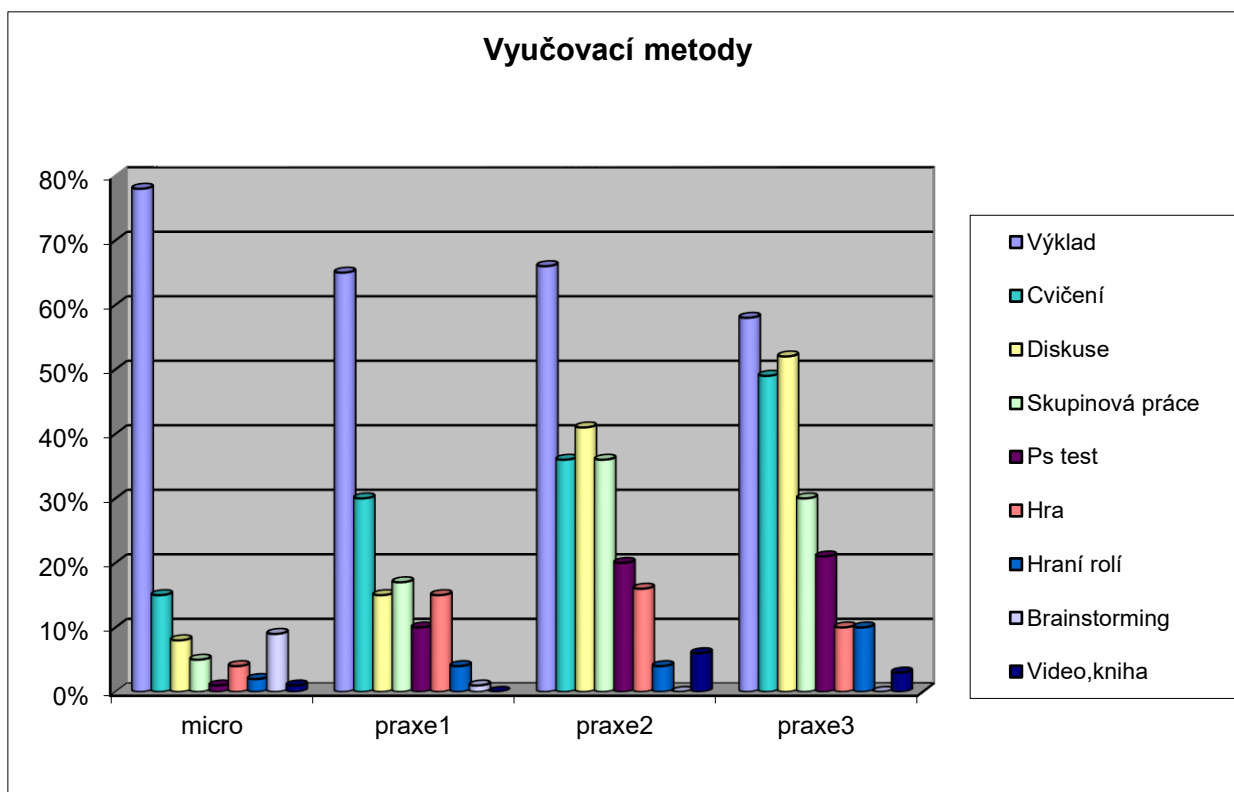
Celkově z výsledků vyplynulo, že VTI je důležitým nástrojem pro rozvoj a analýzu efektivní interakce mezi učitelem a jeho žáky a připravuje a **pozitivně motivuje** začínající učitele k jejich budoucí profesi.

Studenti učitelství a začínající učitelé vysoce hodnotili v rozhovorech a písemných reflexích možnost vidět se na videu a **analyzovat svůj videozáznam společně s pozitivním a podporujícím videotrenérem a ostatními studenty** a sledovat a společně analyzovat i videonahrávky ostatních studentů.

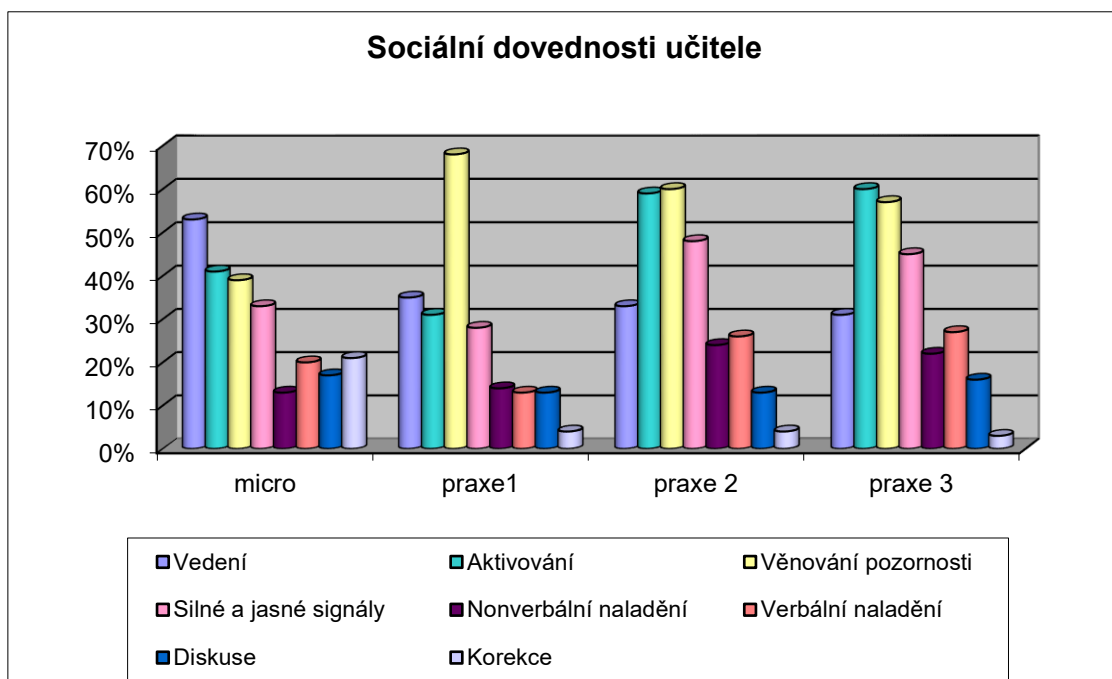
Z mikroanalýz videozáznamů těchto učitelů vyplynulo, že VTI **pomáhá snižovat nejistotu** a nervozitu studentů učitelství během jejich pedagogické praxe, což se pozitivně odrazilo na kvalitě jejich výuky.

VTI mělo pozitivní efekt na komunikaci praktikujících studentů s jejich žáky a na jejich vnímání: studenti učitelství **začali více využívat aktivující výukové metody**, byli více pozorní, vnímaví a naladěni na iniciativy žáků, častěji na ně reagovali. Žáci byli více vtaženi do výuky, častěji sledovali učitele (Graf 1 a 2).

Graf 1: Vyučovací metody



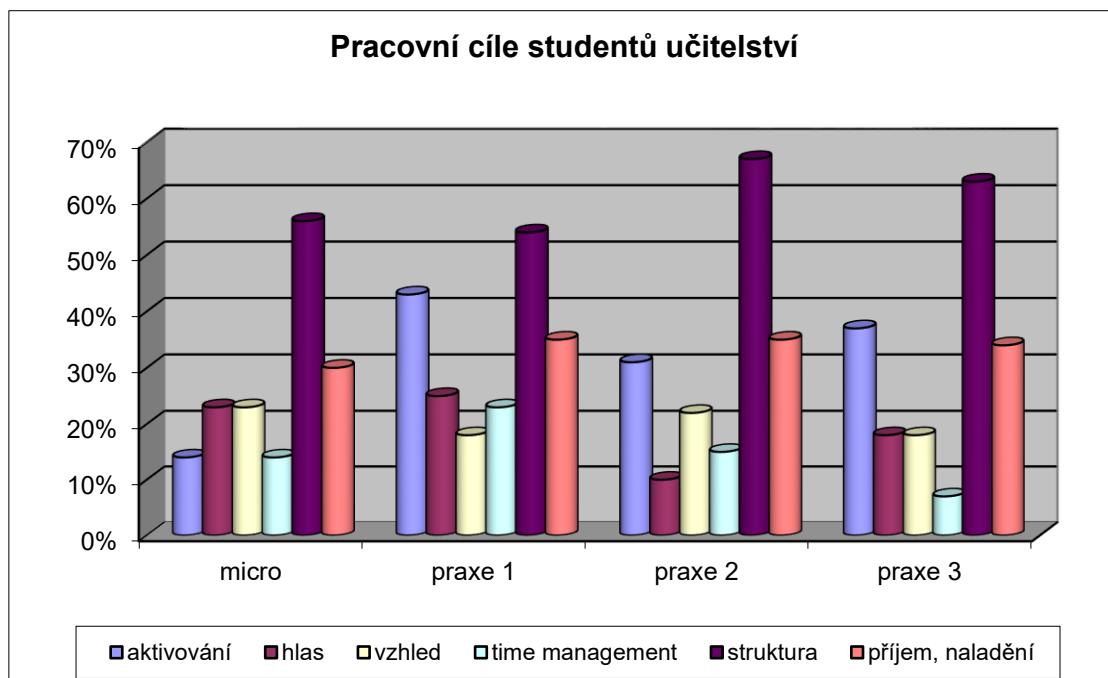
Graf 2: Sociální dovednosti učitele



Sebraná data od praktikujících studentů poukázala na jejich silné zaměření se na přípravu výuky (struktura hodiny, volba vhodných metod) a časové rozložení výuky, odhad času.

Velmi často si studenti učitelství všimli na videu svého vzhledu (oblečení, výrazy tváře, pohyby, gesta, ...) a hlasu (modulace, intonace, artikulace, hlasitost, plynulost, ...). Na práci s hlasem se také často soustředili. Cíl více aktivovat žáky se významně často objevoval po rozboru první nahrávky z pedagogické praxe studentů, tj. po té, co zažili výuku s větším množstvím žáků (Graf 3).

Graf 3: Pracovní cíle studentů učitelství



Celkové výsledky poukazují na to, že metoda videotrénink interakcí díky tomu, že učí principům úspěšného kontaktu s žáky, se významně podílí na rozvíjení profesních, zejména pak diagnostických a sociálních dovedností učitele. Dokáže velmi šetrným a pozitivním způsobem vzbudit zájem vyučujícího o své chování, jež zvyšuje kvalitu výuky. Umožňuje pozitivně ovlivňovat nejen chování učitele, ale i jeho vztah k žákům, a tím se významně podílí na budování příznivého emočního klimatu třídy ve prospěch efektivního vyučování. Výsledky také ukazují, že žáci velice citlivě reagují na změny stylu práce učitele, na jeho chování k sobě i k ostatním. Projevuje se to zejména ve zvýšené spokojenosti žáků, v nárůstu soudržnosti těchto tříd a současně ve snížení třenic a soutěživosti mezi žáky. To je tedy další důvod, proč je metoda videotrénink interakcí vhodná pro rozvíjení sociálních dovedností učitele a je žádoucí více ji rozšířit do všech typů škol.

## Literatura

- Bidlová, E. (1997). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. (master's thesis, Charles University, Prague, Czechia). Available from the Charles University in Prague. (URI 123.45/1139)
- Bidlová, E. (2005). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. (doctoral thesis, Charles University, Prague, Czechia). Available from the Charles University in Prague. (URI 123.45/1076)

- Brons, T. Ch. (1995). *Cursus Map Video - Interactie - Begeleiding op School (VIB - S)*. Groningen: SPIN.
- Dittrichová, J., Papoušek, M. & Paul, K. (2004). *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment – an intervention for Cognitive Modifiability*. Baltimore: Maryland University Press.
- Forsyth, P., Kennedy, H. & Simpson, R. (1996). *Video Interaction Guidance in Schools - We've looked at life from both sides now*. Dundee: Tayside Educ. Psychology Service, Association of Scottish Principals of Educ. Psychology, Scottish Office Education Dep.
- Gillernová, I., Hermochová, S. & Šubrt, R. (1990). *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN.
- Krykorková, H.; Váňová, R. a kol. (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum.
- Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 44 (2), 155-162.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Locke, D.C. & Ciechalski, J.C. (1995). *Psychological Techniques for Teachers*. Washington, DC.: Accelerated Development.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: CDVU MU.
- Nikodem, M. (2015). *Začínající učitel – analýza jeho osobnosti, působení a nejčastějších problémů v jeho práci* (master's thesis, Charles University, Prague, Czechia). Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zpp/detail/127113>
- Papousek, H., Jurgens, U. & Papousek, M. (1992). *Nonverbal vocal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papousek, H. & Papousek, M. (2002). Intuitive Parenting. *Entwicklungspsychologisches Grundseminar*. Retrieved from <http://www.ruhr-uni-bochum.de/epsy/Gseminar/GSRD04.pdf>.
- Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers* (doctoral thesis, Eindhoven University of Technology, Eindhoven, Netherlands). Available from the Eindhoven University of Technology Library. (NUR:841)
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem*. Olomouc: Vydavatelství UP.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Spilková, V. a kol. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa. (Ed.). *Before Speech: The beginnings of human communication* (321-347). London: Cambridge University Press.

Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. In G. Butterworth, & P. Light (Eds.). *Social cognition: Studies of the development of understanding* (77-109). Brighton: Harvester Press.

Trevarthen, C. (1984). Emotions in Infancy: Regulators of Contact and Relationships with persons. In K. Scharer, & P. Edman (eds). *Approaches to Emotion*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: Technická univerzita.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem : Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PedF UK.

**Kontakt:**

PhDr. Eva Šírová, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Celetná 20

116 30 Praha 1 - Staré Město

eva.sirova@ff.cuni.cz

**VIG implementation into undergraduate study of Teaching Psychology**

**Abstract:** The aim of the present discourse is to give a brief outline of the possibilities of using video interaction guidance (VIG) to support teachers- novices and further their development of professional competencies. Results of presenting research suggest that the positive video feedback provide a valuable opportunity for personal, professional and social development for both teachers and pupils across a range of contexts. These investigations have shown that this approach improves the communication skills and self-esteem of teachers-novices, therefore enhancing effective learning and teaching and minimising negative contact, e.g. misunderstanding, inattention, conflict. The teachers-novices start fully to enjoy the teaching and it energizes them. This paper was created within the Development Programme fields of science at the Charles University no. P07 Psychosocial aspects of quality of life, the subprogramme Psychological and social aspects of shaping the life course, lifestyle and quality of life - determinants and prospects.

**Key words:** teacher-novice, professional competencies, video interaction guidance (VIG), feedback

### 3. PROGRAM KONFERENCE

## Učíme psychologii / Teaching psychology

(pořádá Katedra psychologie PdF MU a  
Českomoravská psychologická společnost)

12. 11. 2015

Brno, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, místnost 30

**9:00 – 9:30 Registrace účastníků**

**9:30 – 9:40 Zahájení konference** (Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.)

**9:40 – 11:10**

- **Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.:** Užití případových studií ve výuce psychologie
- **Prof. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.:** Fenomén transferu při výuce psychologie
- **Ing. Pavel Žiaran, Ph.D.:** Revealing behavioral predictors: 3-dimensional graphical analysis vs. personality traits
- **PhDr. et Mgr. Barbora Pánková:** Rozvoj kompetencí v rámci vysokoškolského studia

**11:40 – 13:10**

- **Mgr. Lucie Viktorová:** Jak vybíráme budoucí studenty psychologie – zkušenosti z FF UP v Olomouci
- **Mgr. Pavla Horáková; Libor Komárek:** Peer to peer: zodpovědnost za projekty
- **Mgr. Zuzana Kročáková:** Prvky zážitkového učení ve výuce sociální psychologie
- **Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.:** Well-being u začínajících učitelů

**13:30 – 14:50**

- **PhDr. Mgr. Iva Žaloudíková, Ph.D.:** Reflexe praxe se zaměřením na pojetí výuky u studentů učitelství
- **PhDr. Iva Burešová, Ph.D., Mgr. Iva Maarová, PhDr. Kateřina Bartošová, Ph.D.:** Cílená inovace systému vzdělávání v oblastech aplikované psychologie s cílem podpory diverzifikace a internacionalizace těchto oborů
- **Mgr. Tereza Škubalová:** Využití testu temperamentu k překlenutí laicity
- **PhDr. Josef Lukas, Ph.D.:** Zkušenosti se změnou podoby výuky seminářů  
Úvodu do psychologie na PdF MU

**Posterová sekce** (v prostoru před místností 30)

**Doc. PhDr. et Mgr. Maria Vašutová, Ph.D.; Bc. Karin Halfarová:** Rizikové chování ve školním prostředí

**PhDr. Eva Šírová, Ph.D.:** VIG implementation into undergraduate study of Teaching Psychology

**Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.:** Od praktické zkušenosti k teoretickým poznatkům