



MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Učíme psychologii / Teaching Psychology 2011

Elektronický sborník příspěvků z konference

Editor: Jan Mareš

Brno 2012

Editor: Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

Lektorovali: prof. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.
*Katedra psychologie Pedagogické fakulty MU,
Brno, CZ*

Mgr. et Mgr. Jana Magerová
*Klinika dětské neurologie FN Brno,
Brno, CZ*

© 2012 Masarykova univerzita

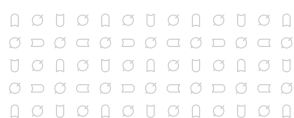
© 2012 Cover photo Jaroslav Řezáč

ISBN 978-80-210-5975-7



Obsah

1. Úvodem	4
Setkávání nad výukou psychologie	4
2. Příspěvky	5
EUROPLAT: nová akademická síť pro podporu výuky psychologie v Evropě.....	5
Pozitivní edukace: využití poznatků a metod pozitivní psychologie ve výuce psychologie	8
Kultúrne hodnoty vo vyučovaní psychológie pre študentov sociálnej práce.....	13
Psychosociálny tréning ako súčasť profesijných kompetencií učiteľa psychológie na stredných školách v SR	19
Autodiagnostika a autoregulace ve výuce psychologie pro budoucí učitele	26
Nosce te ipsum jako motivační prostředek výuky psychologie	33
Funkce imaginace ve výuce a vzdělávání.	35
3. Program konference	40



1. Úvodem

Setkávání nad výukou psychologie

Encounters of high school psychology teachers - the foreword

Myšlenka zorganizovat setkání vysokoškolských učitelů psychologie není nijak nová, ani nijak originální. V posledních dvaceti letech byla opakovaně realizována a následně i opouštěna kolegy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze i na brněnské Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Cílem předchozích setkání bylo zejména sdílet zkušenosti s výukou psychologie v pregraduální přípravě učitelů, reflektovat změny ve výuce učitelů při zavádění strukturované pregraduální přípravy i zkušenosti s její akreditací. Na tuto tradici jsme chtěli navázat a rozšířit ji také o zkušenosti pedagogů vyučujících i jak v rámci všeobecné profesní přípravy jiné „neborové“ studenty, ale budoucí psychology.

Listopadová jednodenní konference s mezinárodní účastí „Učíme psychologii / Teaching psychology Brno 2011, aneb Jak učit psychologii studenty nepsychologických oborů i budoucí psychology“ měla za cíl obnovit tradici oborových setkání a znovu iniciovat diskusi na témata, která jsou aktuální nejen u nás, ale i v evropské odborné komunitě, jak mj. ukázal např. loňský kongres EFPA (The 12th European Congress of Psychology, Istanbul 2011). Konkrétně se jedná o velmi širokou paletu témat, např.: jak zpřístupňovat a popularizovat psychologické poznatky v hromadné výuce, vysokoškolský učitel psychologie jako profese a její evropská dimenze, inovace a evaluace výuky, Evidence Based a Practice Based přístupy ve výuce psychologie, etické aspekty výuky psychologie, psychologická diagnostika ve výuce, interdisciplinární spolupráce atd.

Pokusili jsme se jako organizátoři oslovit všechna relevantní výuková pracoviště s tím, že se jedná spíše o nultý ročník konference, který by měl spíše otestovat zájem odborné komunity o podobný typ setkávání. Samotná konference byla organizována poměrně narychlo, přesto se podařilo realizovat setkání více než třiceti kolegů z České republiky i ze Slovenska. V programu konference vystoupilo celkem 15 aktivních účastníků či týmů a k jejich příspěvkům se zaujatě diskutovalo.

V průběhu jednání konference tak zazněly příspěvky reprezentující akreditační komisi (panelová diskuse vedená I. Stuchlíkovou na téma Strukturace výuky psychologie v pregraduální přípravě učitelů), následovaly diskusní příspěvky T. Urbánka a S. Ježka týkající se problematiky výuky metodologie a statistiky v pregraduálním (psychologickém) studiu. S A. Neusarem jsme se pokusili seznámit kolegy s evropským projektem akademické sítě pro podporu výuky psychologie v Evropě EUROPLAT.

Navazovaly příspěvky týkající se výuky specifických skupin studentů. Krom příspěvků uvedených ve sborníku se jednalo o vystoupení následujících kolegů: J. Němec – o seminárních cvičeních sociálních pedagogů, Jiří Mareš – o výuce psychologie v pregraduální přípravě lékařů, S. Štech – o fiktivních a reálných problémech ve výuce psychologie. E. Řehulka prezentoval zkušenosti s výukou pedagogické psychologie a J. Dan a V. V. Grebneva se věnovali otevřeným otázkám psychologie ve výuce posluchačů učitelství v ČR.

Předkládaný sborník tedy představuje jen necelou polovinu (sedm) příspěvků z konference. Hlavním důvodem byla forma části prezentovaných příspěvků – panelová diskuse. Část příspěvků tak byla více atraktivní z pohledu účastníků konference, než z perspektivy čtenáře sborníku. Včetně využití videokonference v diskusních příspěvcích Jiřího Mareše a Stanislava Štecha.

Z pohledu editora sborníku příspěvků však musím zdůraznit ještě jednu podstatnou skutečnost: sborník obsahuje všechny příspěvky v podobě zaslané účastníky a jen mírně vizuálně sjednocené. Jako editor jsem tedy dal přednost autenticitě a specifickým autorským stylům, včetně drobných formálních nedostatků. Považuji je totiž nejen za dobrou ilustraci přednesených témat, ale i specifických názorů prezentovaných účastníky konference od řečnického pultu i v diskusích. Myslím, že tak lépe podávají nezkrasovaný obraz o nás, komunitě vysokoškolských učitelů psychologie.

Jan Mareš



2. Příspěvky

EUROPLAT: nová akademická síť pro podporu výuky psychologie v Evropě

EUROPLAT: new academic network for support the teaching of psychology in Europe

Jan Mareš¹, Aleš Neusar²

¹*Katedra psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*

²*Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého*

Abstrakt: Příspěvek přibližuje aktivity projektu Europlat v Evropě i v ČR. Europlat je evropská akademická síť sít na podporu učení a vyučování psychologie, která byla založena v říjnu 2009. Formálně se jedná o tříletý grantový projekt financovaný z prostředků EK v programu pro podporu celoživotního učení (Lifelong Learning Programme). Hlavní cíle tohoto projektu jsou (a) Zvýšit kvalitu výuky a vzdělávání studentů v oblasti psychologie a (b) Podporovat rozvoj výuky a procesu učení v oblasti psychologie. Síť Europlat vychází z přesvědčení ověřené praxí, že podpora pro výuku a proces učení musí vycházet z charakteru oboru. Aktuálně tato akademická síť zahrnuje 32 partnerů z 31 zemí a přes 53 přidružených členů. Každý rok se členové sítě zapojují do celoevropského výzkumného projektu zaměřeného na konkrétní aspekty výuky psychologie, výukové materiály i zkušenosti jsou průběžně sdíleny prostřednictvím sociálních sítí a také organizují každoroční konferenci Europlat, což umožňují všem partnerům setkat se a diskutovat o postupu projektu i o zkušenostech a aktuálních trendech ve výuce psychologie.

Abstract: The text describes the Europlat project activities in Europe and CR. Europlat is a European Academic Network network to support the learning and teaching of psychology. Europlat was established in October 2009. In fact it is three year grant project funded by the EC Lifelong Learning Programme. Main objectives of this project are (a) Enhance the quality of teaching and students learning in psychology and (b) Develop the scholarship of teaching and learning in psychology. Europlat was formed on an evidence based belief that support for teaching and learning should be discipline-based. It involves 32 partners from 31 countries and it is also spending ideas through 53 associate members of the Europlat network. Each year members of the network complete a research project focused on concrete aspects of psychology teaching practice, spending ideas through social networks and organize annual Europlat meetings which enable all partners to meet and discuss the progress of the project.

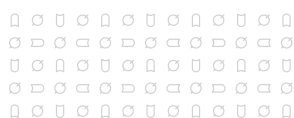
Klíčová slova: výuka psychologie, evropská akademická síť, sdílení zkušeností

Key words: teaching of psychology, learning of psychology, European academic network, sharing of experiences

Cílem příspěvku je představit evropskou odbornou síť Europlat jako mezinárodní projekt, který se snaží podporovat a propagovat osvědčené postupy i inovace ve výuce psychologie, získávat informace o výuce psychologie v jednotlivých Evropských zemích, jakož i propagovat kompetenci absolventů psychologie pro jejich potencionální zaměstnavatele.

Europlat je evropská akademická síť sít na podporu výuky psychologie, která byla založena v říjnu 2009. Formálně se jedná o tříletý grantový projekt financovaný z prostředků EK v programu pro podporu celoživotního učení (Lifelong Learning Programme). Hlavní cíle tohoto projektu jsou (a) Zvýšit kvalitu výuky a vzdělávání studentů v oblasti psychologie a (b) Podporovat rozvoj výuky a procesu učení v oblasti psychologie. Síť Europlat vychází z přesvědčení ověřené praxí, že podpora pro výuku i podpora procesu učení na straně studentů musí vycházet z charakteru oboru.

V rámci sítě Europlat se spolupráce konkrétně projevuje v oblasti výměny znalostí (formou workshopů, newsletteru a výročních konferencí), sdílení příkladů dobré praxe a výukových inovací (krom uvedených aktivit i sociální síť – např. [kanál na serveru YouTube](#) (Europlat, 2011c) či stránka



na Facebooku (Europlat, 2011b) a Twitteru (Europlat, 2011a)) a zapojené instituce se také aktivně podílejí na výzkumných projektech, které byly naplánovány na každý rok projektu a kterým se budeme věnovat dále. Do budoucna se uvažuje i o rošíření aktivit o studentské výměny, podporu mobility učitelů i částečné propojení s firemní praxí formou navazujícího projektu. Aktuálně tato akademická síť zahrnuje 32 partnerů z 31 zemí a přes 53 přidružených členů.

Tato síť nevznikla na zelené louce; je formálním zastřešením aktivit, které před schválením projektu probíhaly nezávisle na různých odborných fórech (Upton, Trapp, 2010), ať už se jednalo o Evropskou federaci asociací učitelů psychologie sdružení národních a regionálních asociací učitelů psychologie na základních a středních školách (EFPTA – <http://www.efpta.org/>) funující v rámci Evropské federace psychologických asociací (EFPA – <http://www.efpa.eu/>), autorský tým připravující Evropský certifikát z psychologie (EUROPSY – <http://www.europsy.cz/>) či národních aktivitách probíhajících například ve Velké Británii jako je Higher academy network (<http://www.heacademy.ac.uk/>) či podobné aktivity v dalších evropských zemích. Založení celoevropské akademické sítě spojující učitele psychologie na vysokých školách je pak již jen logickým vyústěním těchto aktivit do podoby formální struktury.

Katedra psychologie FSS MU v projektu Europlat

Na Fakultu sociálních studií Masarykovy univerzity přišel návrh na zapojení do projektu Europlat s spolu s dr. Neusarem a jeho interním doktorským studiem. Motivů zapojit naše pracoviště do aktivit této sítě bylo hned několik:

- Zapojení katedry do prestižního projektu, který grantem podpořila Evropská komise (European Commission Lifelong Learning Programme Erasmus Academic Network).
- Zapojení do katedry do tří výzkumných projektů, které přispěly k evaluaci a inovaci výuky (v rámci projektu Europlat se jednalo o výzkumy inovací výuky (Reddy a kol., 2011), názorů akademiků na uplatnitelnost absolventů na trhu práce a výzkum zjišťování kvality výuky).
- Grantová podpora účasti na konferenci a realizace výzkumu názorů na uplatnitelnost absolventů na trhu práce.
- Workshopy, přednášky a sdílení zkušeností se zahraničními partnery (k dispozici i online v rámci prezentace projektu v sociálních sítích i v podobě on-line publikací (Europlat publications, 2011)).

Tříčlenný tým z katedry byl zapojen do výzkumu názorů vysokoškolských učitelů a managementu kateder psychologie připravujících budoucí psychology na problematiku jejich zaměstnatelnosti, s důrazem na uplatnění absolventů bakalářského stupně studia. Jedná se v řadě evropských zemí o poměrně živou a aktuální problematiku, zejména v návaznosti na změny ve struktuře studia v důsledku Boloňského procesu a transformaci studijních programů psychologie v celé Evropské unii.

Cílem výzkumu bylo zjistit: (1) jaký význam této problematice kolegové z evropských pracovišť přisuzují (2), jaké problémy s uplatněním absolventů reflektují a (3), jaké postupy při řešení otázky se jim osvědčily. Zajímali jsme se také o národní kontext problematiky zaměstnatelnosti absolventů psychologického studia, který je aktuální jak u absolventů magisterského studia, ale hlavně u absolventů bakalářského studia.

Průzkum se zaměřil především na vedoucí pracovníky kateder a vysokoškolské učitele. Do výzkumu se nakonec zapojilo 32 partnerů projektu Europlat z různých kateder psychologie a 52 přidružených partnerů Europlat (dalších kateder psychologie i psychologických společností v celé Evropě). Celkový počet respondentů byl 228 (z 32 zemí a téměř stovky univerzit). Většina odpovědí přišla od vysokoškolských učitelů a výzkumných pracovníků.

Odpovědi naznačují, že problematiky zaměstnatelnosti absolventů v současné době není na většině pracovišť vnímána jako palčivý problém. Přesto se zdá, že otázka zaměstnatelnosti má rostoucí význam a odpovědi ze zemí s více regulovanými profesními požadavky a silnou odbornou komunitou (Velká Británie, Itálie, Estonsko) pravděpodobně bude ještě důležitější v budoucnu – díky zvýšení počtu absolventů bakalářského, kteří nebudou pokračovat ve studiu titulu magistra. Zdá se, že i zaměstnavatelé v těchto zemích oceňují specifické kompetence absolventů a těchto oborů a že se vyjasňuje i pohled odborné komunity na tento typ psychologické kvalifikace a jejího uplatnění v praxi. Mezi nejvíc ceněné schopnosti byly respondenty zahrnuty dovednosti realizovat výzkumné šetření a statistického zpracování výsledků, týmové komunikace a interpersonální dovednosti, kritické myšlení a znalost základů psychologického testování nebo i obecnější dovednosti, jako je psaní a prezentační dovednosti, schopnost řešit problémy, schopnost pracovat v týmu nebo jej i vést, nebo dobrá znalost angličtiny.



Kromě „klasických psychologických profesí“, kde absolventům bakalářského studia obvykle není dovoleno pracovat bez supervize, jsou jako možnosti profesního uplatnění nahlíženy profesní možnosti v oblasti vzdělávání, lidských zdrojů, marketingu nebo v každém povolání, kde je operováno s výzkumem postojů. Uplatnění absolventů magisterského studia bylo respondenty vnímáno obecně z pohledu uplatnění v „klasických psychologických profesích“.

Jak bude síť Europlat vypadat v budoucnosti?

V současnosti je připravován navazující projekt Europlat II, který by měl umožnit pokračování aktivit této akademické sítě od podzimu 2012. V cílech navazujícího projektu dochází i k určitým posunům, které přinesla tříletá zkušenost s touto formou mezinárodní spolupráce. Projekt Europlat II měl navíc rozvíjet i národní akademické sítě s cílem podpořit inovace ve výuce, výměnou zkušeností s podporou decizní sféry, zaměstnavatelům, poskytovatelům zdravotní péče i veřejných institucí v celé Evropě s nabídkou psychologicky vzdělaných a zaměstnatelných absolventů psychologických oborů. Projekt Europlat II se tedy zaměřuje na výměnu zkušeností s podporou schopnosti absolventů psychologie uplatnit se na pracovním trhu, zkušenostmi s podporou mobility studentů a rozvoji výukových standardů v oblasti psychologie na evropských univerzitách i podporu obecné psychologické gramotnosti společnosti.

Jak se stát členem sítě?

Členství je skupinové, tedy členem se mohou stát katedry (či profesní organizace). Kontaktními osobami jsou v ČR autoři tohoto příspěvku.

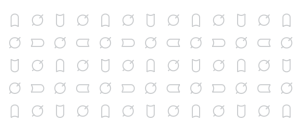
Literatura

- Europlat – Membership* (2011) Retrieved from <http://www.europlat.org/s.php?p=18>
- Europlat* (2009). *Europlat Presentation*. [PowerPoint slides]. Retrieved from http://www.europlat.org/cmseuroplat/docs/jpg/Publications/Europlat_presentation.pptx
- Europlat* (2011a). @*Europlat*. [Twitter page] Retrieved from <http://twitter.com/europlat>
- Europlat* (2011b). *Europlat – European Psychology Learning and Teaching*. [Facebook page] Retrieved from <http://www.facebook.com/home.php#!/pages/Europlat-European-Psychology-Learning-and-Teaching/115139471887935?v=wall>
- Europlat* (2011c). *Europlat's channel*. [Youtube channel] Retrieved from <http://www.youtube.com/user/europlat>
- Europlat (European Psychology Learning and Teaching network)* (2011). Retrieved from <http://www.europlat.org/>
- Europlat Publications* (2011). Retrieved from <http://www.europlat.org/s.php?p=38>
- Reddy, P., Hammond, J., Lewandowska, A, Trapp, A. and Marques, J. F. (2011). *Innovation in the teaching of psychology in higher education in the EU*. York, Europlat. Retrieved from <http://www.europlat.org/cmseuroplat/docs/pdf/EUROPLAT%20INNOVATION%20REPORT.pdf>
- Upton, D., Trapp, A. (2010). *Teaching Psychology in Higher Education*. Oxford: BPS a Wiley-Blackwell.

Kontakt

Mgr. Aleš Neusar, Ph.D.
Vedoucí projektu Europlat pro ČR
Katedra psychologie
Filozofická fakulta UP
Křížkovského 10
771 47 Olomouc
email: a.neusar@gmail.com

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.
Katedra psychologie FSS MU
Joštova 10
602 00 Brno
Email: jmares@fss.muni.cz



Pozitivní edukace: využití poznatků a metod pozitivní psychologie ve výuce psychologie

Positive education: Application of findings and methods of positive psychology in teaching of psychology

Alena Slezáčková

Psychologický ústav, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno

Abstrakt: Pozitivní psychologie se stala nepřehlédnutelným proudem v současné světové psychologii, přesto se o ní studenti psychologie zatím dozvídají spíše okrajově. Zařazení předmětu pozitivní psychologie do výuky přitom může nabídnout určitou rovnováhu oproti „na problém orientovaným“ disciplínám a harmonicky doplnit kompletní obraz lidské osobnosti a prožívání, v nichž interagují jak pozitivní tak negativní faktory.

Z analýzy studentského hodnocení předmětu Pozitivní psychologie, jenž je od r. 2008 vyučován na PsU FF MU, je patrný nejen rostoucí zájem o bližší seznámení se s kladnými tématy psychologie, ale i větší motivace ke studiu psychologie obecně.

Výuku pozitivní psychologie lze pojmout více způsoby. Jedním z nich je výuka pozitivní psychologie jako samostatného předmětu, jež by však neměla být omezena na pouhé předávání informací, ale měla by si klást za cíl také podporu lepšího sebepoznání studentů, posilování kladných aspektů jejich osobnosti a silných stránek charakteru, povzbuzení motivace a kritického myšlení, posílení všímavosti a otevřenosti vůči všem aspektům života. To vše může významně přispět ke zrání a rozvoji osobnosti budoucích psychologů či pedagogů.

Jinou možností výuky je začlenění prvků pozitivní psychologie do syllabů ostatních předmětů, tak aby studenti měli možnost seznámit se s různými úhly pohledu na probírané téma a překonat mnohdy převažující „patologický model“ psychologie.

Třetí možností je využití poznatků, metod a praktických intervencí tzv. pozitivní edukace, jež nabízí konkrétní nástroje a možnosti aplikace poznatků pozitivní psychologie ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Jakýkoli vhodný způsob předávání poznatků z oblasti pozitivní psychologie se stane cenným zdrojem obohacení současných učebních plánů studijního oboru psychologie.

Abstract: Positive Psychology (PP) has become a noticeable stream in contemporary psychology. However, students of psychology still learn about this subject marginally. Including a course of PP in the syllabi could provide useful complete and balanced view on human personality and experience. Positive Psychology has been taught in the Dept. of Psychology at Masaryk University in Brno, Czech Republic, since the spring of 2008. The results of analysis of student evaluation of the course show not only growing interest in learning about PP topics, but also greater motivation to study psychology in general.

Positive psychology course can be realised in several ways. One of them is teaching PP as an optional subject, providing students not only with pieces of information, but also bolstering their self-knowledge and well-being, identifying their character strengths, enhancing their motivation, critical thinking, mindfulness and open-mindedness. Another option is to incorporate findings of positive psychology into the syllabi of other subjects to offer students different points of view on the actual topics, and overcome the prevailing „pathological model“ of psychology. The third option is to use findings, methods and practical interventions of positive education, offering specific tools and applications of positive psychology in education and teaching-learning process.

Any suitable method of transmission of PP findings and methods can become a valuable source of enrichment of the current curriculum of psychology.

Klíčová slova: pozitivní edukace, silné stránky charakteru, výuka pozitivní psychologie

Key words: positive education, character strengths, teaching positive psychology

Představení pozitivní psychologie

Pozitivní psychologie se stává nepřehlédnutelným proudem v současné světové psychologii, přesto se u nás donedávna výuce pozitivní psychologie nevěnovala větší pozornost.

Pozitivní psychologie je směrem rodícím se na přelomu 20. a 21. století, jenž se rychle rozšířil za hranice Spojených států a zakořenil v mnoha zemích světa. Oficiální zrod pozitivní psychologie spadá do období let 1999–2000, kdy se zejména mezi odborníky v USA rozšiřoval trend výzkumu zaměřeného



na studium kladných stránek lidského života a společnosti. Počátkem roku 2000 vyšlo v časopise *American Psychologist* monotematické číslo věnované představení pozitivní psychologie jako nového směru (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000), jehož ústředním cílem je studium a rozvíjení „nejlepších kvalit života“.

V centru vědeckého zájmu představitelů pozitivní psychologie je výzkum a podpora pozitivních potenciálů a tendencí lidské osobnosti. Zabývá se studiem pozitivních emocí (radost, štěstí, láska, naděje) a kladných životních zážitků a zkušeností (optimální prožívání – flow), výzkumem pozitivních vlastností osobnosti, tzv. silných stránek charakteru a ctností (moudrost, odvaha, spravedlnost...) a hledáním faktorů uplatňujících se v pozitivně fungujících společenstvích a institucích (Seligman, 2003; Peterson, 2006). Mezi základními cíli programu pozitivní psychologie nalezneme jak snahy o prevenci výskytu negativních jevů a prožitků, tak podporu pozitivních fenoménů.

Je třeba zdůraznit, že pozitivní psychologie při svém převládajícím zaměření na studium kladných stránek života člověka v žádném případě nesnižuje význam negativních zkušeností, problémů a náročných životních situací. Vždy je třeba rozumět člověku a okolnostem jeho života v jeho komplexnosti a rozmanitosti, v níž kladné stránky nabývají svého významu právě díky těm „nežádoucím“ a „negativním“.

Jednou z hlavních myšlenek pozitivní psychologie a z ní vyplývajícího terapeutického přístupu je předpoklad, že právě skrze cílenou orientaci na to, co je v životě člověka zdravé, nosné a funkční, lze posílit mechanismy zvládnání těch situací a úkolů, které jsou obtížné, konfliktní a náročné.

Výuka pozitivní psychologie

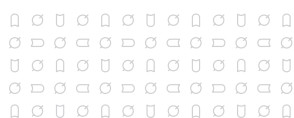
V mnoha státech světa je již předmět pozitivní psychologie nedílnou součástí vzdělávacích programů. První kurz pozitivní psychologie otevřel na jaře roku 1999 M. Seligman na *University of Pennsylvania* v americké Philadelphii. Od té doby se pozitivní psychologie vyučuje nejen na univerzitách Spojených států a Kanady, avšak pevné zázemí si již zajistila také v jiných zemích světa. Své místo si našla v Latinské Americe, Asii i Austrálii a v rámci Evropy zastává pozitivní psychologie silnou pozici na katedrách psychologie ve Velké Británii, Itálii, Španělsku, Německu nebo Chorvatsku.

Na Pennsylvánské univerzitě v USA a na univerzitě East London ve Velké Británii je již možné vystudovat i samostatný magisterský obor aplikované pozitivní psychologie (MAPP). Tréninkový program pozitivní psychologie nabízí také americká Drexel University.

V České republice je pozitivní psychologie jako samostatný volitelný předmět na vysoké škole pravidelně vyučována od počátku r. 2008 na Psychologickém ústavu Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Z dosavadních reakcí studentů je patrný jejich zájem o bližší seznámení se s kladnými tématy psychologie a porozumění také těm výše zmíněným kvalitám osobnosti, které ji obohacují, posilují a rozvíjejí. I tady může zařazení výuky pozitivní psychologie nabídnout jistou rovnováhu oproti „na problém orientovaným“ disciplínám a harmonicky doplnit kompletní obraz lidské osobnosti a prožívání, v nichž interagují jak pozitivní tak negativní faktory.

Od jarního semestru r. 2008 po současnost (podzim 2011) absolvovalo výuku volitelného předmětu Pozitivní psychologie na PsÚ FF MU celkem 286 studentů. Náplň předmětu tvoří úvodní seznámení s východiskem a dosavadním rozvojem pozitivní psychologie, představení jejích hlavních zástupců a stěžejních děl, a dále podrobnější seznámení s vybranými tématy dané oblasti. Patří mezi ně koncepce osobní pohody, štěstí a optimálního prospívání (Seligman, 2003; Diener, Biswas-Diener, 2008; Keyes, Haidt, 2007), pozitivní emocionalita (Fredrickson, 2009), flow (Csikszentmihalyi, 1996), naděje (Snyder, 2000), vděčnost, odpuštění a smysluplnost (Snyder, Lopez, 2002), silné stránky charakteru a ctnosti (Peterson, Seligman, 2004; Linley, 2008), posttraumatický rozvoj osobnosti (Calhoun, Tedeschi, 2006), pozitivní psychoterapie (Linley, Joseph, 2004), aplikace poznatků a metod pozitivní psychologie ve školství (Gilman a kol., 2009), koučingu (Biswas-Diener, Dean, 2007) a v dalších oblastech.

Forma výuky není omezena na pouhý výklad, aktivně je podporována seminární činnost. Využívá se také skupinové diskuze a získání osobní zkušenosti skrze praktická cvičení. Vzhledem k tomu, že pozitivní psychologie je aktuální a živě se vyvíjející směr, nabízejí se i mnohé možnosti přímého či nepřímého kontaktu s představiteli směru (konference, videa z přednášek, interaktivní webové aplikace).



Z orientační obsahové analýzy výpovědí studentů¹, kteří v rámci svého studia na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity absolvovali předmět Pozitivní psychologie, vyplynulo, že nejvíce si cenili zajímavosti a aktuálnosti předmětu. Kladně hodnotili také možnost praktického využití získaných poznatků a zkušeností v profesním i osobním životě a vypovídali i o zvýšené motivaci ke studiu psychologie obecně.

Jako příklad můžeme uvést následující autentická sdělení absolventů předmětu Pozitivní psychologie:

„Pozitivní psychologie mě velmi inspirovala svou odlišností od jiných předmětů. Témata, kterými se pozitivní psychologie zabývá, mi přijdou velmi zajímavá a motivující k dalšímu studiu a čtení knih.“

„Možná by stálo za to začlenit pozitivní přístup do výuky hned od počátku studia a tyto témata opakovaně do látky integrovat. Jinak řečeno vychovávat studenty nejen v zaměření na patologii, ale naučit je zaměřovat se i na kladné stránky.“

„Absolvování i průběh konání kurzu pro mě byl výjimečným zážitkem. Téma silných stránek osobnosti ve mně podnítilo motivaci pro jejich pěstování a důvěru v to, že každý člověk je nositelem těchto silných stránek – lišíme se pouze v tom, do jaké míry je máme rozvinuty a jak jsme motivováni pro jejich pěstování.“

„Mám pocit, že jsme se učili věci, které fakt každý využije a má šanci změnit svůj pohled na život i svoje chování.“

„Děkuji pozitivní psychologii za možnost introspektivně se zamyslet nad vlastními morálními kvalitami.“

Povzbuzení kladným přijetím předmětu ze strany studentů můžeme na základě získaných zkušeností navrhnout více způsobů výuky pozitivní psychologie: jedním z nich je výuka pozitivní psychologie jako samostatného předmětu, jež by však neměla být omezena na pouhé předávání informací. Měla by si klást za cíl také podporu lepšího sebepoznání studentů, posilování kladných aspektů jejich osobnosti a silných stránek a rozvíjení vnitřních potenciálů. Za obzvlášť důležité pokládáme také podporu uvědomování si významu a souvislosti pozitivního i negativního prožívání, povzbuzení motivace, kritického myšlení studentů a jejich otevřenosti vůči všem aspektům života – a částečně tak přispět procesu zrání a rozvoje osobnosti budoucích psychologů.

Druhou možností výuky pozitivní psychologie je začlenění jejích poznatků do stávajících sylabů ostatních předmětů, tak aby měli studenti možnost seznámit se s různými úhly pohledu na probírané téma. Příkladem může být smysluplné a prospěšné propojení klinických témat posttraumatického syndromu a posttraumatického rozvoje. Tento způsob však již závisí na otevřenosti vyučujících ostatních předmětů a jejich ochotě doplňovat svoje sylaby také o nové pohledy a poznatky pozitivní psychologie.

Třetí možností je využití poznatků, metod a praktických intervencí tzv. pozitivní edukace, jež nabízí konkrétní nástroje a možnosti aplikace poznatků pozitivní psychologie ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Ať již je zvolen jakýkoli způsob předávání poznatků z oblasti pozitivní psychologie, má šanci stát se hodnotným zdrojem obohacení současných učebních plánů studijního oboru psychologie, pedagogiky i ostatních oborů.

Pozitivní edukace

Školství je jednou z oblastí, která by měla pohotově reflektovat změny a převládající trendy ve společnosti a začleňovat do výuky aktuální poznatky z různých společenskovedních oborů. Je to totiž právě kvalita školství, která ovlivňuje přípravu mladé generace, čímž do značné míry určuje budoucí vývoj a úroveň celé společnosti.

Současným světovým trendem je snaha o implementaci poznatků pozitivní psychologie do všech úrovní vzdělávacího procesu, nejen do vysokoškolské přípravy, ale i do programů základních a středních školy (Gilman, 2009).

Konkrétním příkladem využití poznatků pozitivní psychologie ve školství a výchovně-vzdělávacím procesu je koncepce tzv. pozitivní výchovy a vzdělávání (*positive schooling*, Snyder, Lopez, 2007;

¹ Zdroj: výsledky studentské ankety v ISu



positive education, Seligman a kol., 2009), souhrnně řečeno pozitivní edukace. Reaguje na to, že do nedávné doby byly intervence ve školách zaměřeny spíše na snížení výskytu resp. prevenci nežádoucího chování a depresivity než na přímou podporu kladných jevů. Efektivita některých programů pozitivního vzdělávání již je vědecky ověřena, což podporuje rozšiřování těchto programů nejen v USA, ale i na evropské půdě.

Dlouhodobě se praktickou aplikací aktuálních poznatků pozitivní psychologie v péči o děti a mládež věnuje zejména tým amerického psychologa M. Seligmana (Seligman a kol., 2009), jenž vytvořil Pennsylvánský program podpory psychické odolnosti (*Penn Resiliency Program, PRP*) a výukový program pozitivní psychologie s názvem *Strath Haven Positive Psychology Curriculum*.

Argumenty pro zavedení tzv. pozitivního vzdělávání, které přispěje ke zvýšení míry osobní pohody u žáků, nachází M. Seligman a kol. (2009) ve výsledcích výzkumů poukazujících na celosvětově zvyšující se míru deprese a úzkosti u školní mládeže (v současné době se týká až 20% žáků), i v závěrech studií, které potvrzují kladný vliv pozitivních emocí na efektivitu procesu učení. Oporou jsou mu také závěry několika vědeckých studií, jež dokládají, že kladné emoční naladění podporuje lepší koncentraci, kreativnější myšlení i schopnost celostního uvažování, a nebo že pozitivní školní klima predikuje vyšší míru spokojenosti žáků i učitelů, nižší míru stresu a lepší školní výsledky.

Intervenční programy pozitivního vzdělávání jsou prodchnuty základní ideou pozitivní psychologie: tím, co vede jedince ke skutečné pozitivní změně a životní spokojenosti, je rozpoznání jeho silných stránek a předností a povzbuzení vnitřní motivace k jejich uplatňování v osobním i profesním životě. Jejich účinnost tkví právě v cíleném zaměřování se na identifikaci toho, v čem je daný žák jedinečný, co se mu daří, v čem může být pro druhé třeba i vzorem. Dosavadní výsledky vědeckých studií potvrzují, že vyšší míru pozitivních emocí, psychické odolnosti, občanské angažovanosti a životní smysluplnosti u mládeže lze skutečně dosáhnout speciálními výchovně-vzdělávacími programy.

Na podobném principu jako výše zmíněné programy pozitivní edukace (PRP nebo kurikulum pozitivní psychologie Strath Haven) jsou postaveny také aktivity, jež základním i středním školám nabízí americká organizace „Flourishing Schools“ (Yeager, Fisher, Shearon, 2011).

Přímo pro potřeby výuky volitelného předmětu pozitivní psychologie na základních i středních školách vznikl manuál „A 7-Day Unit Plan for High School Positive Psychology“ autorky A. Fineburgové ze střední školy v Alabamě, jehož překlad do češtiny bude brzy k dispozici.

V Evropě se setkáváme s britským programem na podporu silných stránek charakteru „Celebrating Strengths Programme“ (Fox Eades, 2008) a nebo španělským programem „Aulas Felices“, který sestavil kolektiv odborníků z řad psychologů a pedagogů ze španělské Zaragozy (Rey a kol., 2010). Tento program vychází z koncepce silných stránek charakteru a ctností (Peterson, Seligman, 2004) a zahrnuje konkrétní postupy využitelné na všech stupních vzdělávání: od mateřských škol přes základní i střední školy.

Věříme, že pozitivní psychologie si brzy najde cestu i do českého školství.

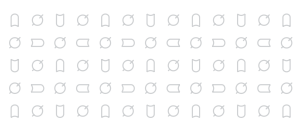
Závěr

Pozitivní psychologie přináší zajímavé podněty a obohacení nejen pro výuku psychologie, ale i ostatních oborů. Je zřejmé, že mnohá z témat pozitivní psychologie mohou být zajímavou a užitečnou inspirací také pro právě probíhající diskuze o povaze a náplni nově zaváděného předmětu Etická výchova (Slezáčková, 2001).

Ve snaze o zpřístupnění poznatků pozitivní psychologie zájemcům z řad psychologů, pedagogů a ostatní odborné i laické veřejnosti bylo založeno Centrum pozitivní psychologie v ČR. Mezi jeho aktivity patří pořádání seminářů a praktických workshopů pozitivní psychologie, z nichž mnohé jsou zaměřeny právě na oblast aplikace pozitivní psychologie ve výchově a vzdělávání. Centrum také poskytuje konzultace pro výzkumné práce související s tématy pozitivní psychologie a má bohaté rozvinuté možnosti mezinárodní spolupráce. Všichni zájemci o spolupráci jsou srdečně vítáni.

Literatura

- Biswas-Diener, R., Dean, B. (2007). *Positive psychology coaching: Putting the science of happiness to work for your clients*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G. (Eds.). (2006). *Handbook of posttraumatic growth. Research and practice*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.



- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny.
- Diener, E., Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell Publishing.
- Fox Eades, J. M. (2008). *Celebrating strengths: Building strengths-based schools*. Coventry, UK: CAPP Press.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3 to 1 ratio that will change your life*. New York: Three Rivers Press.
- Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. J. (Eds.). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- Keyes, C. L. M., Haidt, J. (2007). *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington, DC: APA.
- Linley, P. A., Joseph, S. (Eds.). (2004). *Positive psychology in practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Rey, R. A., Bolsas Valero, A. P., Paniello, S. H., Salvador Monge, M. (2010) *Programa „Aulas Felices“: Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza.
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2003): *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi*. Praha: Ikar.
- Seligman, M. E. P., Randal, M. E., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 3, 293-311.
- Slezáčková, A. (2010). Pozitivní psychologie – věda nejen o štěstí. *E-psychologie*, 4, 3, celý text na <http://e-psycholog.eu/clanek/97>.
- Slezáčková, A. (2010). Silné stránky charakteru a ctnosti. In Blatný, M. a kol., *Psychologie osobnosti* (213-224). Praha: Grada.
- Slezáčková, A. (2011). Využití poznatků pozitivní psychologie v etické výchově. In L. Krejčová & V. Mertin (Eds). *Sborník z konference Škola jako místo setkávání 2011* (165-175). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.
- Slezáčková, A. (v tisku). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope. Theory, measures, and applications*. San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J (Eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J (Eds.). (2007). *Positive psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yeager, J. M., Fisher, S. W., Shearon, D. N. (2011). *Smart Strengths. Building character, resilience and relationships in youth*. New York: Kravis Publ.

Internet

Centrum pozitivní psychologie v ČR: <http://www.pozitivni-psychologie.cz/>

Kontakt

PhDr. Alena Slezáčková, Ph.D.
 Psychologický ústav FF MU, A. Nováka 1, 602 00 Brno
 email: alena.slezackova@phil.muni.cz



Kultúrne hodnoty vo vyučovaní psychológie pre študentov sociálnej práce

Cultural values in the teaching of psychology for social work students

Daniela Kolibová, Silvia Matúšová

Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity

Abstrakt: Predkladaná publikácia sa zaoberá vyučovaním psychologických disciplín pre študentov odboru sociálna práca. Zameriava sa na vyučovanie psychológie novým, netradičným spôsobom, v ktorom je potrebné študentom poukazať na súvislosti jednotlivých kognitívnych a emocionálnych faktorov. Okrem toho poukazujeme na skutočnosť, že sociálna psychológia je tou vednou disciplínou, ktorá je pre potreby sociálneho pracovníka najdôležitejšia. V súčasnom globalizujúcom sa svete je nevyhnutnosťou vyučovať v rámci tejto disciplíny komunikačné zručnosti a interkultúrnu komunikáciu.

Abstract: Submitted publication deals by the teaching of psychological disciplines for students studying the social work. It intends at teaching psychology by the new, nontraditional method, here is a need to show on connections with separate cognitive and emotional processes. Besides it, we stress a fact that the social work is the most important discipline for needs of the helping professions. In the present globalization world it is inevitable to teach within psychology discipline communicational skills and intercultural communication.

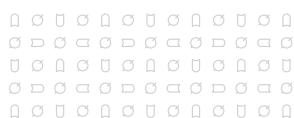
Kľúčové slová: psychologické disciplíny, sociálna práca, komunikačné zručnosti, interkultúrna komunikácia, interkultúrna kompetencia

Key words: psychological disciplines, social work, communicational skills, intercultural communication, intercultural competency

Úvod

Náš príspevok bude sledovať niekoľko aspektov súvisiacich s predmetnou problematikou. V prvom rade ide o poukázanie na potrebu formovania psychologického poznania u poslucháčov pomáhajúcich profesií, ku ktorým zaraďujeme študentov sociálnej práce. Štúdium sociálnej práce patrí na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku k obľúbeným študijným odborom, o čom každoročne svedčia aj počty prijatých študentov štúdia sociálnej práce. Tento študijný odbor je akreditovaný od roku 2005 a psychologické disciplíny sa zaraďujú ku kľúčovým študijným predmetom v bakalárskom štúdiu, hoci sme toho názoru, že by patrili aj do vyššieho – magisterského štúdia. Psychologické disciplíny v tomto študijnom odbore zahŕňajú všeobecnú a vývinovú psychológiu, psychológiu osobnosti, sociálnu psychológiu a patopsychológiu, ako aj sociálno-psychologický výcvik. Štúdium z hľadiska budúcej profesie je populárne najmä u študentiek tvoriacich približne 90 percent študujúcich, čo spôsobuje ťažkosti napríklad v realizácii sociálno-psychologického výcviku. Sociálno-psychologický výcvik sa optimálne uskutočňuje v rodovo heterogénnych skupinách, má presne stanovené podmienky a postupnosť realizácie, s touto okolnosťou sa však každý vyučujúci a realizátor výcvikov musí vyrovnávať sám.

V druhom rade by sme radi zdôraznili, že akademický prístup vyučovania psychologických disciplín je potrebné aktualizovať a aplikovať na oblasť pomáhajúcej profesie. V neposlednom rade je potrebné zdôrazniť, že budúcich sociálnych pracovníkov musíme naučiť rozmyšľať psychologicky a za každým psychologickým pojmom vidieť človeka a jeho osobnosť. Najvýznamnejším momentom štúdia psychológie u študentov sociálnej práce je naučiť ich v psychologickom poznaní chápať súvislosti, a nielen jednotlivé psychologické kategórie. Ako poznamenáva Emil Komárik z Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, pričom sa odvoláva na Jeana Piageta, *poslaním poznania je dať svetu zmysel*. Autor na základe vlastných spomienok zo začiatkov svojho štúdia psychológie ešte v roku 1957 formuloval v roku 2009 názor, že „súčasnú učebnicu psychológie sú síce obsiahlejšie ako učebnice staršej generácie, ale stále ostávajú pri popise jednotlivých psychických funkcií. Niekde sa mení poradie kapitol, niekde sa menia názvy, ale ešte stále tam je vnímanie, myslenie, pamäť, osobnosť. A stále tam chýba odpoveď na otázku, aký to má všetko zmysel, ako to všetko spolu súvisí a prečo všetky tie psychologické veci musia byť tak, ako sú“. Vtipne dodáva, že celý život sa nemohol zbaviť pocitu, že psychologické poznanie je niečo ako budík rozložený na pracovnom stole. Sú tam aj pružiny aj kolieska, aj ciferník aj ručičky, akurát budíka nikde (Komárik, E., 2009, s. 7).



Psychologické poznanie

Psychologické poznanie má veľký zmysel pre rozvoj osobnosti človeka. Pôjde predovšetkým o určité prístupy v sprostredkovaní psychologických poznatkov pre poslucháčov vysokoškolského štúdia zameraných na pomáhajúce profesie, ktorou nepochybne odbor sociálna práca je. Kniha E. Komárika nám poskytuje rozličné prístupy v pohľade na človeka, ale zároveň nám pomáha splniť požiadavku porozumenia psychologických zákonitosti a človeka v jeho celistvosti. Predovšetkým nám pôjde o syntézu dvoch prístupov, o ktorých vo svojej knihe píše autor E. Komárik (2009). V jednom z nich píše o „akademickom prístupe“, v ktorom psychológovia popisujú to, čo zistili o ľudskom správaní a prežívaní. Druhý prístup sa zvykne označovať ako „klinický prístup“, ktorý chápe človeka v tom zmysle, že prežívanie a správanie spôsobuje trápenie jemu a jeho okoliu. Psychológ sa tak snaží dostať pomôcť mu a to tak, že ho dostane do pásma tzv. adaptívneho fungovania, tým myslíme pokoj v jeho duši a normálne sociálne kontakty (Komárik, 2009).

Klinici sa snažia pomáhať a vyčítajú akademikom, že robia závery z čiastkových výskumov, na ktoré ich tieto výskumy neopravňujú. Nemali by sme zápasiť s týmito problémami, ak začneme nazerať na človeka ako na súčasť prírody ale aj spoločnosti a zároveň ho budeme vidieť v jeho nezameniteľnej individuálnosti. Komárik (2009) ďalej píše, že ak chceme porozumieť človeku, čo v podstate znamená pochopiť samých seba, mali by sme porozumieť najmenej dvom aspektom ľudského života. Prvou podmienkou úspešného vzdelávania v psychológii je porozumieť všeobecnému plánu, podľa ktorého je človek koncipovaný. Porozumenie človeka a jeho fungovanie na tomto svete sa dá najmä tým, že sa pokúsime pochopiť nielen jeho štruktúru ale aj dynamiku. Podobne by sme mali študentom sprostredkovať informácie o tom, ako človek funguje ako celok, ale aj ako fungujú jeho jednotlivé časti. Potrebné je porozumieť aj prírodným zákonom, ktorého ho pobádajú do činnosti, prípadne, čo mu bráni, aby robil to, na čo je určený. Podľa neho existuje šesť psychológií s odlišnou problematikou, terminológiou a odlišnou metodológiou, aj odlišnými teoretickými konštrukciami, ktoré sú natoľko nezlučiteľné, že ak berieme vážne jednu, už nemôžeme akceptovať žiadnu inú.

Prvý psychologický prístup v súčasnosti predstavuje psycho-biologický prístup, ktorý skúma človeka ako prírodnú bytosť a zaujíma ho najmä fungovanie jeho mozgu a nervovej sústavy.

Druhý prístup je behavioristický, kde hlavnou oblasťou záujmu sú vonkajšie prejavy správania. Tretím smerom poznávania človeka je prístup kognitívny, ktorý sa zaoberá analýzou procesov prebiehajúcich medzi podnetom a vonkajším správaním. Štvrtý prístup predstavuje psychoanalýza, kde sa skúmajú tie aspekty ľudského konania, ktoré nevstupujú do vedomia, a predsa v dost' podstatnej viere človeka ovplyvňujú. Piata kategória sa nazýva fenomenologický prístup, ide o subjektívnu skúsenosť jednotlivca a hlavne o to, čím sa každý jednotlivý človek odlišuje od iného.

K uvedeným piatim prístupom, ktorých spoločným znakom je, že pod pojmom človek majú na mysli jednotlivca, musíme priradiť šiesty prístup, ktorý sa uplatňuje v sociálnej psychológii, prístup spočívajúci v tom, že človek – jedinec sa chápe ako súčasť ľudskej kolektivity a predmetom záujmom nie je to, v čom sme si odlišní, ale v čom sme si ako ľudia podobní. Tu by sme chceli zdôrazniť, že študentov odboru sociálna práca je potrebné zamerať hlavne na predmet sociálna psychológia, ktorá by mala v ich študijnom programe zabrať najväčšie množstvo hodín a tak isto by z tejto disciplíny bolo vhodné zaradiť seminárne cvičenia.

Pri sprostredkovaní psychologických poznatkov pre poslucháčov študijného odboru sociálna práca je potrebné klásť dôraz na riadenie styku s prostredím, sebariadenie osoby, ako aj determináciu správania ľudskej psychiky. Z uvedeného logicky vyplýva, že vo vyučovaní psychologických disciplín je najdôležitejšia oblasť sociálnej psychológie, v rámci ktorej sa zameriavame na teoretické a praktické aspekty sociálnych a komunikačných zručností. K nim sa v dobe pokračujúcej globalizácie priradujú aj interkultúrne zručnosti.

Interkultúrne rozdiely v komunikácii majú výrazný význam pre výkon niektorých profesií, kde môžeme zaradiť aj profesiu sociálna práca, učiteľstvo či manažérske profesie. Viacerí autori (napr. Merry et al., 2002) zdôrazňujú, že psychologické aspekty rozdielov medzi kultúrami, etnikami a národmi, predurčujú interkultúrnou psychológiu k tomu, aby bola nápomocná pri riešení niektorých nahliavajúcich problémov ľudského spoluzitia a vzájomnej kooperácie.

Študentom sa usilujeme sprostredkovať psychologické poznatky tak, aby ich chápali v súvislostiach, aby im porozumeli v súvislosti s ich budúcou profesiou, ale zároveň sa ich pokúsili aj využiť v praxi. Nie tak, ako sme mnohokrát toho svedkom, že študent potrebuje spraviť skúšku, štátnicu a vôbec sa nezamýšľa nad tým, načo mu to vôbec bude. Chyba je však aj v pedagógoch, pretože mnohí tak aj k skúškam pristupujú, stačia im namemorované informácie z kníh a nenútiť ich hľadať kauzálne príčiny a súvislosti. Prepojenie s ich budúcou profesiou nechápu, a tak majú aj veľké problémy



sa zamestnať, mnohokrát nevedia definovať svoju pracovnú náplň, napríklad v zariadení sociálnych služieb pre seniorov. Nemôžu to očakávať od manažéra tohto zariadenia, pretože jeho vzdelanie môže byť úplne odlišné od sociálnej práce.

Študenti odboru sociálna práca v pregraduálnom štúdiu len veľmi ťažko môžu pochopiť mnohé súvislosti medzi jednotlivými zložkami psychologického poznania. Preto je potrebné im od začiatku vzdelávania v psychológii tieto súvislosti ukázať a najlepšia forma je pri každom psychickom procese im ukázať súvislosti s ich budúcou profesiou. Nie je to ľahká práca, pretože takýto študent má veľmi málo skúseností s faktom, čo to vlastne sociálna práca je, sme presvedčení, že títo poslucháči v podstate neštudujú odbor sociálna práca ale odbor sociálne vedy. Nehovoriac o tom, že v Slovenskej republike dodnes nie je zákonom stanovený pojem terénna sociálna práca. Pokiaľ absolvent tohto štúdia sa nechce venovať teoretickému skúmaniu odboru sociálna práca, ale máme ho pripraviť na praktický styk s klientom, kde je praktické používanie psychologických poznatkov nevyhnutné. Učitelia psychologických predmetov tak stoja pred problémom, ktorú oblasť psychologickej reality je potrebné týmto študentom sprostredkovať a koľko hodín im venovať. Problémom v chápaní psychologických disciplín je tá skutočnosť, že v súčasnosti existujú len prednášky, nie sú tu začlenené semináre, prípadne cvičenia. A to nám učiteľom veľmi zväzuje ruky, nemáme možnosť si zistiť spätnú väzbu, na prednáškach na to nie je priestor a tak sa so študentom stretávame až na skúške, ktorá býva často realizovaná formou písomného testu, hlavne je to kvôli vysokému počtu poslucháčov v ročníku. Tak nám pedagógom zostáva pomerne malý priestor na dialógy a diskusie k jednotlivým psychologickým témam. Na Katolíckej univerzite v Ružomberku sa psychologické disciplíny členia na Psychológia 1, 2 a 3. Pod Psychológiou 1 by sme mali odučiť všeobecnú a vývinovú psychológiu a to počas jedného semestra. Psychológia 2 sa venuje psychológii osobnosti, ktorá je jednosemestrálna. Psychológia 3 je tvorená sociálnou psychológiou a patopsychológiou, tiež v jednom semestri. V takto zadelenom programe je podľa nášho názoru psychológii venované dosť málo priestoru a absentujú tu hlavne seminárne cvičenia. V seminárnych cvičeniach by sa niektoré podstatné a závažné psychické zákonitosti prebrali podrobnejšie, študenti by tak vo väčšej miere pochopili vzájomné súvislosti.

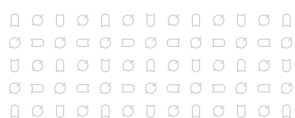
Interkultúra komunikácia a interkultúrna psychológia

S pojmom interkultúrna komunikácia sa dnes stretávame v tých oblastiach spoločenského života, kde jednotlivci často vstupujú do komunikačných kanálov so zahraničnými partnermi. V tejto súvislosti sa uvedený pojem dostáva aj do študijného programu študentov pregraduálneho štúdia, v ktorom sa vyučujú a zároveň nacvičujú komunikačné zručnosti. Preto aj poslucháči manažmentu, sociálnej práce a učiteľstva by mali dostať príležitosť na to, aby sa v rámci seminárnych cvičení mohli venovať predmetu interkultúrna komunikácia. Interkultúrna komunikácia označuje na jednej strane proces komunikovania, na druhej strane aj vedeckú disciplínu, resp. oblasť výskumu zaoberajúceho sa týmto procesom, ale mohla by sa tiež chápať ako edukácia tohto procesu.

Interkultúrna komunikácia (intercultural communication) je pojem, ktorým označujeme procesy interakcie v najrôznejších typoch situácií, pri ktorých komunikujú príslušníci rôznych jazykových alebo kultúrne odlišných etník, národov, rasových či náboženských spoločností (Průcha, 2010). V slovenskej a českej vedeckej terminológii sa ako synonymum tohto pojmu používa „medzikultúrna komunikácia“ alebo „komunikácia medzi kultúrami“ (Kolman, 2001, 2007). Lehmanová (1999, s. 21) uvádza, že „medzikultúrna komunikácia je reflexiou komunikačného procesu medzi individuálnymi a nadindividuálnymi subjektmi patriacimi k rozdielnym kultúrnym systémom. Subjekty medzikultúrnej komunikácie vstupujú do komunikačného procesu s odlišnými, kultúrou determinovanými kognitívnymi a emocionálnymi štruktúrami, s odlišnými spôsobmi vnímania a hodnotenia skutočností“.

Pojem *intercultural communication* sa pravdepodobne prvýkrát objavil v roku 1954 (Průcha, 2010) v knihe *Culture as Communication* amerických autorov E. Halla a D. Tragera (Hall, Trager, 1954). Od týchto čias sa začali presadzovať podnety ku jeho komplexnému skúmaniu v rôznych krajinách sveta z rôznych pohľadov, najmä však v rámci vybraných lingvistických a psychologických disciplín. Jedným z hlavných zdrojov výskumných poznatkov o interkultúrnej komunikácii je vedecká disciplína interkultúrna psychológia (cross-cultural psychology). Ide o vedný odbor, ktorý sa už niekoľko rokov pomerne intenzívne rozpracováva v zahraničí (najmä časopis *Journal of Cross-Cultural Psychology*).

Na Slovensku a v Čechách sme v štádiu zoznamovania sa so zahraničnými poznatkami a postupného vytvárania vlastného teoretického zázemia a praktickej aplikácie poznatkov. O človeku a kultúre nemožno hovoriť ako o dvoch relatívne nezávislých veličinách, ktorých vonkajšie vzťahy je možné skúmať. Od samého počiatku života je kultúra prítomná v ňom a bez života by nebolo kultúry (Výrost, Slaměnik 1998). Dnešná rozvíjajúca sa kultúrna (interkultúrna) psychológia nevystupuje ako samostatný odbor, ale ako aplikovaná psychologická disciplína alebo ako súčasť sociálnej psychológie.



Kultúra si vyžaduje od človeka určité správanie a vytvára tak tlak, ktorý je súhrnom ľudských produktov, je to nahromadená skúsenosť ľudstva, je to niečo, čo je spoločne zdieľané. Predovšetkým národná kultúra je nositeľom základných kultúrnych vzorcov, ktoré môžu výrazne ovplyvňovať charakter i konkrétnu podobu organizačnej, podnikovej i manažérskej kultúry. Súčasne však národná kultúra ovplyvňuje počínanie ľudí priamo, najmä prostredníctvom základných mechanizmov socializácie.

Cudziu kultúru možno prirovnať k ľadovcu, ktorý pláva na mori (Morgensternová, M., Šulová, L. a kol, 2007, s. 7). Na prvý pohľad vidíme len malú časť, akýsi vrcholček na vodou a neuvedomujeme si skryté časti. Rovnaké je to aj s poznávaním cudzej kultúry. Najprv si všímame to, čo poznáme, a vynechávame skryté časti, ktoré sú tým najdôležitejším pre porozumenie a pochopenie poznávanej kultúry.

Interkultúrna psychológia môže pomôcť objasniť základné prvky a podstatu interkultúrnej komunikácie. Interkultúrna psychológia je vedecké skúmanie rozličných druhov ľudského správania so zreteľom na spôsoby, kedy je správanie ovplyvňované kultúrou a kultúrnymi normami fungujúcimi v danej spoločnosti (Berry et al., 2002). Ide predovšetkým o faktory danej kultúry, ktoré značne ovplyvňujú myslenie, komunikáciu a celkové správanie človeka. Podľa Průchu (2010) cieľom skúmania interkultúrnej psychológie je vysvetľovanie spôsobov a efektov tohto ovplyvňovania, ale aj vytváranie podkladov pre aplikáciu výskumných poznatkov v praxi. Obidve majú podstatný význam pre procesy interkultúrnej komunikácie.

Interkultúrne rozdiely v komunikácii majú výrazný význam pre výkon niektorých profesií, kde môžeme zaradiť aj profesiu sociálna práca, učiteľstvo či manažérska profesia. Viacerí autori (napr. Merry et al., 2002) zdôrazňujú, že psychologické aspekty rozdielov medzi kultúrami, etnikami a národmi predurčujú interkultúrnou psychológiu k tomu, aby bola nápomocná pri riešení istých naliehavých problémov ľudského spoluzitia a vzájomnej kooperácie.

Interkultúrna kompetencia

V súvislosti s danou problematikou sa stretávame aj s pojmom interkultúrna kompetencia, ktorá sa ukazuje ako spôsobilosť veľmi potrebná v mnohých profesiách. Interkultúrna kompetencia je spôsobilosť jednotlivca (Průchu, 2010, s. 46) realizovať primerané zručnosti efektívnej komunikácie s využitím osvojených vedomostí o špecifikách národných kultúr a spolupráce s príslušníkmi iných kultúr. Interkultúrnou kompetenciu možno tiež definovať (Morgensternová, M. - Šulová, L. a kol, 2007, s. 7) jako zložitý súhrn schopností a zručností, do ktorých sa premietajú osobnostné predpoklady (sebareflexia, empatia, kultúrna citlivosť, poznaniachtivosť, tolerovanie odlišností, sebadôvera, znížená miera úzkostlivosti, skúsenosť) a ktoré vedú k tomu, že človek v interkultúrnej situácii obstojí. V interkultúrnej situácii však využívame viacero kompetencií (cit.dielo, s. 10–14):

- kognitívnu kompetenciu (akým spôsobom v danej situácii myslíme),
- afektívnu kompetenciu (akým spôsobom situáciu prežívame),
- behaviorálnu kompetenciu (akým spôsobom sa v situácii správame).

Kognitívna kompetencia vychádza zo schopnosti mať reálny pohľad na seba samého a uvedomiť si svoje „kultúrne ja“, uvedomiť si predsudky a stereotypy, a najmä získavať a spracovávať poznatky o cudzej kultúre.

Afektívna kompetencia súvisí s prežívaním interkultúrnej situácie. Na jej zvládnutie nestačí naštudovanie histórie a turistických príručiek. Človek, ktorý chce úspešne „prežiť“ interkultúrnou situáciu, musí byť kultúrny senzitivný a empatický, adaptovať sa na novú situáciu tak, že sa cíti psychicky dobre a relatívne v bezpečí.

Behaviorálna kompetencia obsahuje celú škálu navonok pozorovateľných komplexných schopností a zručností, napríklad umenie komunikácie, riešenie konfliktov, schopnosť kooperácie v tíme, schopnosť riešiť problémy v interkultúrnej situácii.

Tento teoretický model interkultúrnej kompetencie (Morgensternová, M. - Šulová, L. a kol, 2007, s. 13–14) možno v základných kategóriách znázorniť ako prehľad interkultúrnych kompetencií, pričom niektoré kompetencie môžu spadať do dvoch kategórií (tab. 1)



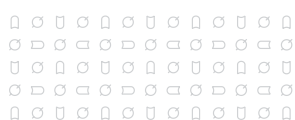
Tab. 1: Prehľad interkultúrnych kompetencií

Kompetencie	Obsah	Cieľ (prejav)
<i>Kognitívna kompetencia</i>		
K1	Reálny pohľad na seba samého	Posilňovanie sebareflexie, sebapoňatia
K2	Kultúrna identita	Uvedomiť si vlastné „kultúrne ja“, uvedomiť si vlastné kultúrne hodnoty, normy a tradície a ich význam pre svoju osobnosť
K3	Poznatky o cudzej kultúre	Získať poznatky o cudzej kultúre, priblížiť sa spôsobu myslenia v cudzej kultúre, správne analyzovať správanie príslušníka cudzej kultúry, uvedomiť si rozdiely medzi vlastnou a cudzou kultúrou
K4	Predchádzanie predsudkom, stereotypom, tolerovanie odlišnosti	Naučiť sa byť „kultúrne“ otvorený a tolerantný, posilniť pozitívny postoj voči cudzím kultúram
<i>Afektívna kompetencia</i>		
A1	Interkultúrna senzitivita a adaptabilita	Citlivosť voči cudzej kultúre a schopnosť adaptability
A2	Empatia	Vcítiť sa do cudzej mentality, jej špecifik a dokázať interpretovať cudzie vzorce správanie
A3	Interpersonálne vzťahy a ich prežívanie	Správne interpretovať emócie v danej kultúre, uvedomiť si interpersonálnu blízkosť a dištanc v danej kultúre a iné špecifiká
<i>Behaviorálna kompetencia</i>		
B1	Umenie interkultúrnej komunikácie	Schopnosť komunikovať bez komunikačných šumov a nedorozumení, autenticita prejavu, umenie načúvať, uvedomenie si a rešpektovanie formálnych pravidiel v cudzích kultúrach, práca s neverbálnou komunikáciou, pochopenie špecifik humoru či irónie
B2	Riešenie interkultúrnych konfliktov/problémov	Vnímať a správne interpretovať konfliktné situácie, naučiť sa stratégií riešenie konfliktov
B3	Schopnosť kooperácie a práce v interkultúrnom tíme	Rešpektovať ostatných, pochopiť svoju rolu v tíme, prispievať k rozvoju tímu a facilitovať ho

Zdroj: upravili a doplnili autorky podľa Morgensternová, M. & Šulová, L. a kol, 2007, s. 13–14

Základom interkultúrnej kompetencie je predovšetkým jazyková vybavenosť jednotlivca a rešpektovanie kultúrnych špecifik partnerov. Z uvedenej definície vidíme, že interkultúrna kompetencia má veľký význam v praxi, najmä v takých činnostiach, kde dochádza k styku s príslušníkmi iných kultúr. Jednotlivec interkultúrne kompetentný v rámci svojho osobnostného potenciálu by mal byť reálne schopný zvládať nároky práce v medzinárodnom tíme a v rozdielnom kultúrnom prostredí. Ochota človeka vnímať rozdielnosť kultúr je podmienkou získavania objektívnych a nezaujatých poznatkov o odlišných kultúrach. Podmienkou tohto poznania nemusí byť skutočné zdieľanie hodnôt cudzej kultúry, ale predovšetkým rešpekt k nim. Ak považujeme svoju vlastnú kultúru za dokonalejšiu a rozvinutejšiu, dokonca nadradenejšiu nad ostatné kultúry, mali by sme si byť vedomí toho, že takýto postoj je neoprávnený a ide tu o osobnosť s predsudkami, čo v psychológii definujeme ako iracionálne postoje. Mali by sme túto situáciu chápať tak, že dokonalejšia môže byť technika a technológia, rozvinutejší a pestrjší spôsob života, ale nikdy nie kultúra (Nový, 1996).

Komunikačná kompetencia má zásadný význam pre teóriu interkultúrnej komunikácie. Tento pojem bol začlenený do objasňovania komunikácie prebiehajúcej v cudzom jazyku. V oblasti učenia a vyučovania cudzích jazykov sa dospelo k tomu, že sa komunikačná kompetencia považuje za jednu



z kľúčových kompetencií, ktoré by mali byť rozvíjané v školskom vzdelávaní. V Odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady EÚ o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006) je začlenená aj komunikačná kompetencia v cudzích jazykoch. Komunikácia v cudzích jazykoch je založená na schopnosti porozumieť, vyjadriť a tlmočiť predstavy, myšlienky, pocity, skutočnosti a názory v ústnej a písanej forme. Komunikácia v cudzích jazykoch tak isto vyžaduje také schopnosti, ako je pochopenie iných kultúr a ich sprostredkovanie (Průcha. 2010).

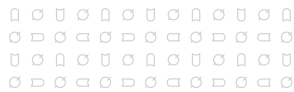
Literatúra

- BERRY J. W. et al.: *Cross-Cultural psychology. Research and Applications*. Cambridge, CUP 2002.
- HALL E, TRAGER, D.: *Culture as Communication*. New York, Doubleday Anchor Books, 1994.
- HARRIS, P. R. – MORAN, R.: *Managing cultural differences*. Houston, Gulf Publishing, 1991.
- KOMÁRIK, E.: *Psychológia iná paradigma*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2009. – 152 s. – ISBN 978-80-7165-762-0.
- MERRY, T. et al.: *Naučte sa byť poradcom*. Vydavateľstvo IKAR, 2002, ISBN 80-552-0768-86-4.
- MORGENSTERNOVÁ, M. – ŠULOVÁ, L. a kol.: *Interkulturní psychologie – Rozvoj interkulturní senzitivity*. Univerzita Karlova v Prahe, Karolinum, Praha 2007, ISBN 978-80-246-1361-1.
- NOVÝ, I. a kol.: *Interkulturní management*. Grada Publishing 1996. ISBN 80-7169-260-3.
- PEKERTI, A. T., THOMAS, D. C.: *Communication in Intercultural World*. Journal of Cross-Cultural Psychology, 2003, 34, 2.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Portál. Praha 2004, ISBN 80-7178-885-6.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní komunikace*. Grada Publishing, a.s., Praha 2010, ISBN 978-80-247-3069-8.
- SZOPSKI, M.: *Komunikowanie miedzikulturowe*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S. A. 2005. ISBN 978-83-02-09409-5.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: *Aplikovaná sociální psychologie I*, Praha Portál. 1998. ISBN 80-7178-269-6.

Kontakt

doc. PhDr. Daniela Kolibová, CSc.
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, Katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e:mail: daniela.kolibova@ku.sk

PhDr. Silvia Matúšová, CSc.
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, Katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e:mail: silvia.matusova@ku.sk



Psychosociálny tréning ako súčasť profesijných kompetencií učiteľa psychológie na stredných školách v SR

Psychosocial training as a part of the professional competences of the secondary school psychology teacher in Slovakia

Miroslava Lemešová, Lenka Sokolová

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie

Abstrakt: V príspevku analyzujeme aktuálnu situáciu vo vyučovaní psychológie na stredných školách na Slovensku a vysokoškolskú prípravu učiteľov psychologických disciplín. Zdôrazňujeme význam predmetovo-súvisiacich kompetencií učiteľa psychológie, pričom za jednu z kľúčových pokladáme spôsobilosť využívať techniky zážitkového učenia a vedenia psychosociálneho tréningu. Odlišujeme kompetencie učiteľa psychológie ako akademickej disciplíny a učiteľa-trénera a približujeme špecifiká a úskalia spojené s tréningovými situáciami v prostredí školy. Poukazujeme na nedostatky a možné zlepšenia vo vysokoškolskej príprave, ďalšom vzdelávaní a metodologickej podpore učiteľov psychológie a psychosociálneho tréningu.

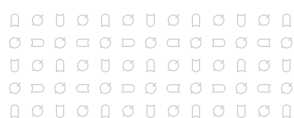
Abstract: In this paper we analyze the current situation in the teaching of psychology at secondary schools in Slovakia and the university training for psychology teachers. We emphasize the importance of subject-specific competences of psychology teachers, especially one of the key competences – the skills of using the techniques of experiential learning and the management of psychosocial training. We distinguish between the competences of the teacher of psychology as an academic discipline and the teacher as a training facilitator. We discuss the shortcomings and possible improvements of the university psychology teacher's training, further education and the methodological support for the teachers of psychology and psychosocial training.

Úvod

Predmet psychológia má na slovenských stredných školách v porovnaní s ostatnými akademickými (všeobecnovzdelávacími) predmetmi špecifické postavenie. Akademická či aplikovaná psychológia sa vyučuje vo viac ako 50 rôznych predmetoch v desiatkach študijných programov gymnázií, stredných odborných škôl a konzervatórií, vrátane predmetu „psychosociálny tréning“ alebo „sociálnopsychologický výcvik“. Ďalej majú psychologické poznatky priestor v štátnych vzdelávacích programoch pre ISCED 3 v prierezovej téme osobnostný a sociálny rozvoj (Hauser, 2008, ŠPÚ, 2011). Cieľom psychologických predmetov v sekundárnom vzdelávaní by malo byť rozvíjanie kritického a psychologického myslenia, sebaoznania a sociálnych zručností, budovanie životných zručností, upevňovanie preferovaných hodnôt a životného štýlu, schopnosti kriticky zhodnotiť poznatky psychológie a ich uplatnenia v širšom spoločenskom kontexte a celkovo kultivovať osobnosť študenta (Sokolová, 2011). Pre ďalšie smerovanie sekundárneho vzdelávania v psychológii považujeme za dôležité viesť odbornú diskusiu o príprave učiteľov a učiteliek psychológie najmä v oblasti didaktiky psychológie, metodiky zážitkového učenia a vedenia sociálno-psychologického tréningu a pedagogickej praxe.

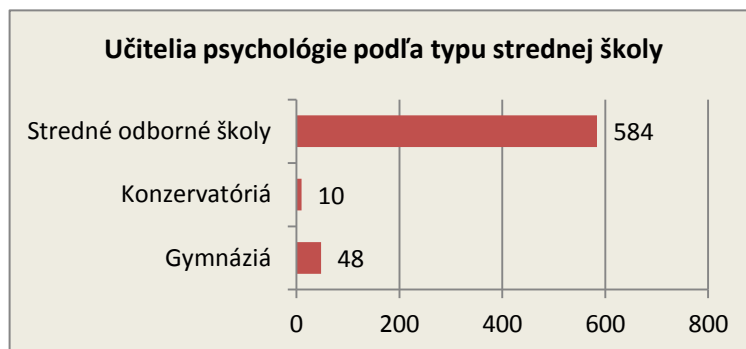
Postavenie psychologických disciplín v sekundárnom vzdelávaní v SR

Súčasná platná legislatíva (Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008, z ktorého vyplývajú Štátne vzdelávacie programy pre ISCED 3) psychologickým disciplinám neposkytuje priestor v podobe plošne povinného predmetu. Úvod do psychologickéj terminológie je v rozsahu cca 16 vyučovacích hodín zakomponovaný v povinnom predmete občianska náuka. Ako povinný predmet zahrnutý do skupiny odborných predmetov sa psychológia vyučuje v študijných odboroch pedagogických a sociálnych akadémií, konzervatórií, zdravotníckych škôl a niektorých študijných programov zameraných na obchod a služby. Povinne voliteľný všeobecno-vzdelávací alebo odborný predmet so zameraním na psychológiu nájdeme v ponuke desiatok študijných programov stredných škôl, nie všetky školy však tieto predmety pravidelne otvárajú. Psychológia figuruje v názvoch 55 stredoškolských predmetov. Na základe vyžiadaných štatistík o vyučovaní psychológie v sekundárnom vzdelávaní – prehľad učiteľov a učiteliek psychologických predmetov (ÚIPŠ, 2011) majú psychologické disciplíny najvyššie zastúpenie na stredných odborných školách (obr. 1). Až 86 % učiteľov vyučuje psychológiu ako povinný predmet (obr. 2), z hľadiska obsahu predmetu je najvyššie zastúpený všeobecný predmet psychológia, ďalej

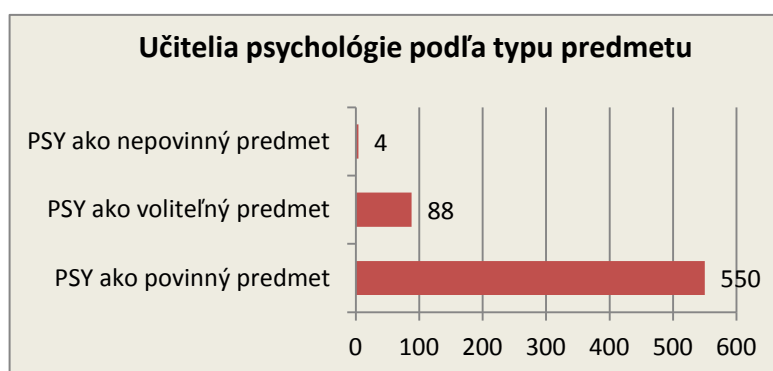


nasledujú predmety zamerané na psychológiu a pedagogiku a predmety zamerané na psychológiu trhu a práce (obr. 3).

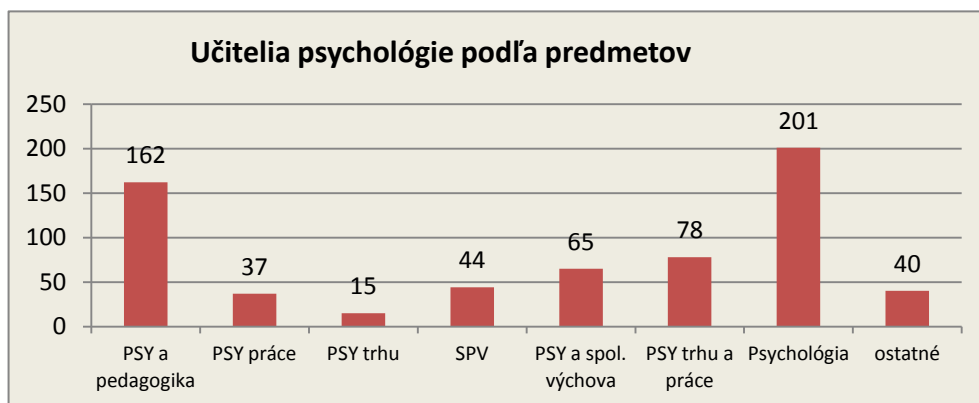
Obr. 1: Učítelia psychológie v SR podľa typu strednej školy (ÚIPŠ, 2009)



Obr. 2: Učítelia psychológie v SR podľa typu predmetu (ÚIPŠ, 2009)



Obr. 3: Učítelia psychológie v SR podľa obsahového zamerania predmetu (ÚIPŠ, 2009)



Predmet psychosociálny tréning bol v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 3A z r. 2008 (Hauser, 2008) zaradený ako povinný predmet v poslednom ročníku gymnázií, upravený Štátny vzdelávací program pre vyššie sekundárne vzdelávanie z r. 2011 (ŠPÚ, 2011) už však tento predmet zo skupiny povinných vylúčil, nakoľko sa ukázalo, že neboli vytvorené optimálne podmienky pre jeho plošné zavedenie (dostatok kvalifikovaných učiteľov, metodické zázemie, organizačné podmienky škôl). Ako povinne voliteľný alebo výberový predmet sa psychosociálny tréning (sociálno-psychologický výcvik) môže otvárať na gymnáziách a v niektorých študijných odboroch odborných škôl v rámci tzv. disponibilných hodín, súčasne môže byť vhodným nástrojom naplňovania cieľov prierezovej témy „osobnostný a sociálny rozvoj“ v nižšom aj vyššom sekundárnom vzdelávaní.

Potenciálnymi kandidátmi na vedúcich psychosociálnych tréningov v prostredí školy sú školskí psychológovia, externí odborní zamestnanci Centier pedagogicko-psychologického poradenstva



a prevencie, ale aj kvalifikovaní učelia psychológie. Podľa dostupných štatistických údajov počet absolventov štúdia učiteľstva psychológie dostatočne pokrýva, dokonca možno prevyšuje, potreby súčasného slovenského „trhu“. Otázne však ostáva nakoľko obsah prípravy učiteľov psychológie zodpovedá reálnym potrebám praxe.

Vysokoškolská príprava učiteľov psychológie v SR

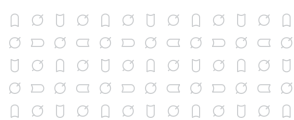
Učiteľov psychológie v študijnom odbore 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov pripravujú v SR tri pedagogické fakulty, v roku 2010 magisterské štúdium absolvovalo 77 budúcich učiteľov a učiteliek psychológie (ÚIPŠ, 2010). Pre vyučovanie psychológie sú tiež kvalifikovaní absolventi a absolventky jednodoborového štúdia psychológie, ktorí absolvujú aj doplnujúce pedagogické štúdium. Podľa údajov ÚIPŠ z r. 2009 na gymnáziách, konzervatóriách a stredných odborných školách v SR pôsobilo 642 učiteľov a učiteliek psychológie, z toho 28% tvoria nekvalifikovaní učelia a učiteľia v dôchodkovom veku, t.j. v systéme napriek každoročnému prísunu absolventov chýba 180 učiteľov a učiteliek psychológie. Ak by bol na gymnáziá zavedený psychosociálny tréning ako povinný predmet, tento počet by ešte vzrástol.

V porovnaní so zahraničím (Williamson et al, 2011, Sokolová et al, 2011) príprava učiteľov psychológie zaostáva najmä v oblasti kvality a rozsahu povinnej pedagogickej praxe a ponuky ďalšieho vzdelávania špecificky pripraveného pre potreby učiteľov psychológie. Slovensko patrí k menšine krajín v rámci Európy, kde o rozsahu praxe nerozhodujú štátne inštitúcie, ale samotní poskytovatelia vysokoškolskej prípravy, t.j. univerzity (Eurydice, 2009), relatívne nízka dostupnosť psychológie na stredných školách často vedie aj k minimalizovaniu požiadaviek na praktickú prípravu študentov a študentiek učiteľstva psychológie.

Predmetovo-špecifické kompetencie učiteľa psychológie

Špecifiká postavenia predmetu psychológia ako aj jeho obsah, ciele a metódy prirodzene kladú osobité nároky aj na učiteľov a učiteľky psychológie. M. Homola a D. Trpišová (1989) upozorňujú, že učiteľ psychológie objasňuje princípy správania žiakov, hlbšie pozná ich sociálnu anamnézu, rozumie psychike žiakov a prostredníctvom preberaného učiva ovplyvňuje utváranie ich osobnosti. Študenti od neho môžu získať podnety pre vlastné konanie, vzťahy k iným, pre svoju seba výchovu. Aj preto u učiteľa psychológie zohrávajú významnú úlohu také vlastnosti ako je „optimistické ladenie, citlivosť, láskavá chápanosť problémov žiakov, dostatok obrazotvornosti, vynaliezavosti, kombinačné schopnosti, ochota vypočuť žiakov vždy, keď pociťujú potrebu s niečím sa zdôveriť, diskretnosť a i.“ (tamtiež, s. 12). Popri všeobecných kompetenciách a spôsobilostiach učiteľa, ktorými nepochybne má disponovať aj učiteľ psychológie, môžeme vymedziť štyri oblasti kompetencií či požiadaviek, ktoré sa týkajú špecificky vyučovania predmetu psychológia:

- **špecifické didaktické kompetencie** – používanie metód a pomôcok špecifických pre vyučovanie psychológie, schopnosť učiteľa rozvíjať seba poznávanie a psychologické myslenie študentov, schopnosti a skúsenosti v oblasti používania zážitkových a seba poznávacích metód,
- **odborné kompetencie** – znalosti odboru psychológia a príbuzných disciplín, aktuálny prehľad o odbore psychológia a príbuzných disciplínach, nielen na akademickej úrovni, ale aj v oblasti praktického výkonu psychologické činnosti (napr. znalosť systému poradenských služieb a pod.),
- **psychodiagnostické a výskumné kompetencie** – znalosti a skúsenosti z oblasti základnej psychologické diagnostiky a výskumných metód, vrátane interpretácie a etických zásad ich použitia (v rozsahu potrebnom pre didaktické účely, nie pre výkon samostatnej psychologické činnosti), prínosom je aj odborná prax v oblasti psychologického alebo výchovného poradenstva alebo v oblasti psychologického výskumu (učiteľ psychológie je vlastne „vedec-praktik“ (Jarvis, 2006, p. 16),
- **osobnostné predpoklady** – osobnostné a morálne vlastnosti, ktoré učiteľovi umožňujú najmä pracovať s citlivými údajmi, zážitkom a seba poznávaním, emočná stabilita a schopnosť prekonať vlastné bariéry a predsudky v oblasti komunikácie, postojev, tvorivosti a pod., komunikačné a facilitačné zručnosti, empatia, tolerancia, tvorivosť. (Sokolová, 2010)



M. Jarvis (2007), inšpirovaný prácami L. S. Shulmana, rozlišuje tri kategórie kompetencií alebo oblastí rozvoja učiteľa psychológie:

1. **znalosť obsahu (content knowledge)** – poznatky psychológie a ich aktualizácia,
2. **znalosť pedagogiky (pedagogical knowledge)** – všeobecné pedagogické zručnosti a spôsobilosti,
3. **pedagogická znalosť obsahu (pedagogical content knowledge)** – špecifické pedagogické zručnosti a spôsobilosti potrebné pre vyučovanie psychológie a jej aplikovaných oblastí (vrátane sociálnopsychologického tréningu).

Práve v poslednej oblasti vidíme veľké rezervy v príprave učiteľov psychológie na Slovensku. Potreby praxe, ktoré sme naznačili v predchádzajúcej kapitole, otvárajú priestor pre uplatnenie učiteľov psychológie ako vedúcich sociálnopsychologického tréningu, ich kompetencie v tejto oblasti však nie sú v pregraduálnej príprave cielene rozvíjané ani dotované adekvátnym rozsahom prípravy.

Učiteľ psychológie ako vedúci psychosociálneho tréningu

Hlavným cieľom psychosociálneho tréningu je rozvíjanie emocionálnej inteligencie a sociálno-emocionálnych kompetencií študentov stredných škôl, pričom sa pozornosť venuje rozširovaniu a skvalitňovaniu rozličných zručností nevyhnutných pre rozvíjanie dobrých medziľudských vzťahov či už v partnerskom živote, v rodine a na pracovisku. Zámerom predmetu je napríklad naučiť študentov a študentky efektívne riešiť konflikty, vcítiť sa do emocionálneho stavu druhých ľudí či tolerovať názory, správanie a prežívanie iných. Významná úloha takto koncipovaného predmetu na stredných školách je určite nepopierateľná. Mnoho otázok sa však vynára v spojitosti s osobou, ktorá tréning realizuje. Práve od tejto osoby a jej kompetencií do značnej miery závisí úspešnosť a efektívnosť tréningu, zvolených techník a cvičení. Mal by to byť niekto z prostredia školy alebo zvonka? Aké kompetencie a charakteristiky by mal mať človek, ktorý na seba preberá úlohu trénera? Zastávame názor, že najvhodnejším riešením týchto otázok je práve učiteľ či učiteľka psychológie pracujúca na danej strednej škole. Špecifickosť samotného predmetu psychológia na stredných školách a s tým spojené otázky motivácie študentov, obsahu, spôsobu práce využívajúceho najmä techniky zážitkového učenia či otázky etiky súvisiaceho s týmto predmetom, vyžadujú od učiteľa psychológie mnohé kompetencie a zručnosti, ktoré sú dôležité aj v pozícii vedúceho psychosociálneho tréningu. Napriek tomu však rola vedúceho tréningu a učiteľa psychológie ako akademickej disciplíny v sebe skrýva mnohé rozdiely poukazujúce na nedostatočnosť prípravy učiteľa-trénera.

Podľa Hermochovej (1981 citovaná podľa Kožnar, 1992, s. 55) je vedúci sociálnopsychologického výcviku (alebo tiež tréner) v podstate učiteľom, ktorý je však omnoho viac zameraný na analýzu toho, čo sa pri učení deje a na to, aký priebeh majú procesy sociálneho učenia. Nie je v pravom zmysle členom skupiny, ale nestojí ani mimo nej. Nie je ale ani vedúcim skupiny v tradičnom slova zmysle. Je podľa nej skôr facilitátorom skupinového diania a skupinových interakcií. V prípade, že psychosociálny tréning ako jeden z psychologicky orientovaných predmetov na stredných školách vedie učiteľ danej školy, platí teda rovnica tréner = učiteľ. Už samotná forma a obsah psychosociálneho tréningu však naznačujú jeho odlišnosť a špecifickosť od iných, akademicky orientovaných disciplín, a tým i odlišnosť nárokov na kompetencie učiteľa-trénera. Už v roku 1992 Kožnar (s. 51) uvádza, že sa od toho, kto vedie výcvikové, poradenské a psychoterapeutické skupiny bežne vyžaduje absolvovanie vlastného výcviku zameraného na príslušné skupinové aktivity. Zdôrazňuje, že okrem kognitívneho školenia je nevyhnutná aj vlastná cielená skúsenosť so skupinovými procesmi vo výcvikovej skupine, teda formou zážitku na sebe samom.

Príprava na rolu trénera psychosociálneho výcviku je podľa Komárkovej et al. (2001, s. 26) náročná, pretože si vyžaduje nielen množstvo odborných poznatkov z oblasti sociálnej, vývinovej psychológie či psychológie osobnosti, ale i, podobne ako uvádza Kožnar (1992) či Labáth a Smik (1991) vlastnú výcvikovú skúsenosť, ktorá by podľa autorov mala byť v podobne minimálne týždenného výcvikového kurzu. Kľúčovým predpokladom sú tiež skúsenosti s technikami zážitkového učenia a prax s podobným druhom odbornej aktivity a primeraná miera istoty v roly trénera. Nepostrádateľné je podľa nich aj zaistenie supervízie a rôznych foriem konzultácií, pomoci či podpory v náročných situáciách. Požiadavky na trénera sa však vzťahujú aj na jeho osobnostné predpoklady a vyžaduje sa od neho najmä otvorenosť, flexibilita, tolerancnosť, trpezlivosť a pod. Jeho úspech závisí od množstva kompetencií, ktoré musí zvládať, pričom získanie týchto kompetencií znamená, že bude nútený meniť sa a pracovať na svojom rozvoji. Svoje sily musí orientovať viacerými smermi – byť odborníkom vo svojej oblasti,



neustále rozvíjať seba a program tréningu, vnášať do tréningu svoju osobnosť a zaujímať sa o účastníkov-študentov tréningu (Ondrušek, Labáth, 2007).

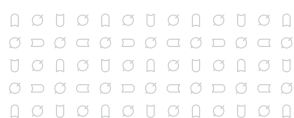
Samotná práca a vedenie tréningu sú spojené ale i s ďalšími jeho kompetenciami – musí byť schopný vytvoriť a aj naplniť program tréningu, detailne prepracovať techniky a hry, pripraviť si pomôcky a byť pripravený pracovať so zážitkami účastníkov tréningu a byť im určitým modelom. Významnú úlohu zohráva aj schopnosť trénera improvizovať a citlivo reagovať na potreby skupiny. Ako tréner spoluvytvára v skupine psychické bezpečie a ochraňuje ako jednotlivcov tak aj skupiny. Musí dokázať v tréningových situáciách dostatočne dlho mlčať a nevnašať hotové riešenia, stimulovať a urýchľovať sociálne a komunikačné dianie v skupine, riadiť dodržiavanie časových limitov, upozorňuje na prepojenie výcvikových situácií s reálnym životom a byť pripravený stať sa v momentoch, kedy je to užitočné, členom skupiny (Komárková et al., 2001). Čím sú tréningové situácie menej štruktúrované, tým sú požiadavky na vedúceho skupiny vyššie (Kožnar, 1992). Kolařík (2011, s. 42) rozdeľuje tieto kompetencie do troch skupín na reakčné, interakčné a akčné. Reakčné kompetencie (aktívne počúvanie, reflexia, záverečné zhrnutie) by mali vedúcemu výcvikovej skupiny napomôcť byť vnímavý ku skupiny ako k celku tak aj k jej jednotlivým členom. Interakčné (moderovanie, interpretovanie, podporovanie a pod.) zasa umožňujú kontrolu a samotné vedenie skupiny. Na podporu vedenia skupinového procesu sú nevyhnutné akčné kompetencie (modelovanie, ponorenie sa do hĺbky a pod.), ktoré slúžia k prehĺbeniu interakcie v skupine a sú podľa neho prostriedkom, ktorým môže vedúci presadzovať svoje odborné znalosti. Ich zapojenie sa mení aj vzhľadom na priebeh tréningu. Pred jeho zahájením je v pozícii plánovača, v jeho priebehu prevláda rola facilitátora a v závere je tým, kto realizovaný tréning vyhodnocuje. Nestriedajú sa ale len jeho roly, no i jeho štýly správania a vedenia skupiny. Niekedy je viac direktívny, inokedy menej.

V prípade učiteľov-trénerov je však súčasná príprava na rolu trénera nedostatočná. Mnohokrát chýbajú niektoré z vyššie uvedených kompetencií často osobného rázu, ktoré však možno získavať a vylepšovať učením, skúsenosťou a vlastným výcvikom, čo podľa Kožnara (1992) považuje za optimálnu cestu aj väčšina teoretikov a praktikov sociálnopsychologického výcviku. Mal by teda úspešne absolvovať vlastný výcvik, mal by mať možnosť pracovať vo funkcii ko-trénera a mal by pracovať pod ďalším supervíznym vedením, ktoré považujú Labáth a Smik (1991) za nevyhnutné najmä z toho dôvodu, že vedúci skupiny má viac alebo menej výrazný vplyv na vývin a individuálny rozvoj členov skupiny a mal by preto neustále reflektovať svoje fungovanie. Jeho úlohou je totiž predovšetkým štruktúrovať aktivitu skupiny a prispievať tak k vytvoreniu situácií najvhodnejších pre vlastné učenie sa študentov a študentiek. Učenie formou psychosociálneho tréningu má iný charakter, je väčšmi motivujúce, prebúdza zvedavosť, zvyšuje aktivitu. Je prsto iné.

V čom ale spočíva pre rolu učiteľa-trénera odlišnosť tohto predmetu od iných predmetov na strednej škole? Študenti a študentky sú v rámci neho náhle postavení pred situácie, kedy sa od nich vyžaduje aktívna spoluúčasť, zatiaľ čo v iných predmetoch majú za úlohu skôr počúvať, pozorovať, niečo si zapamätať či reprodukovať. V rámci rôznych hier a cvičení sa tiež doteraz takmer neustále statická skupina študentov a študentiek začína pohybovať, čím sa zvyšuje hlučnosť i počet učiteľom nekontrolovateľných interakcií. Hodnotí sa nielen verbálna obratnosť a naučené vedomosti, ale aj tvorivosť, otvorenosť, odvaha, empatia, intuícia a iniciatíva. K spätnej väzbe, tradične prichádzajúcej na iných hodinách s časovým odstupom (napríklad po opravení písomných prác a pod.), dochádza v rámci tréningu okamžite, prirodzene a bezprostredne, a to nielen od samotného učiteľa ale i od študentov a často je vidieť priamo jej dôsledky na správanie daného jedinca (Vyskočilová, Hermochová, 1991). Tréningová situácia v školskom prostredí sa však líši nielen od tradičných školských predmetov ale aj od tradičných výcvikových situácií. Školská trieda je relatívne homogénnou skupinou, ktorá sa v čase realizácie tréningu už dlhú dobu pozná. Motivácia na účasti je rôznorodá, zvyčajne vonkajšia, nakoľko je predmet povinný či povinne voliteľný. Tréning sa tiež spravidla realizuje v známom, školskom prostredí, spojenom s kontrolou vnímanou študentmi a tiež s vopred danými požiadavkami často nereflektujúcimi potreby účastníkov a účastníčok tréningu. Jedným z dôležitých záverov je ten, že sa v rámci vzdelávania bežne zameriavame najmä na maximalizáciu potenciálu každého jednotlivca a z toho dôvodu na rozdiely medzi jednotlivcami. Mali by sme však rozširovať procesy, ktorých cieľom je minimalizovať individuálne rozdiely až do okamihu, v ktorom každý, kto absolvoval tréning dokáže vykonať zadanú úlohu rovnako dobre navzdory rozdielnemu zázemiu či schopnostiam (Statt, 2000).

Záver

V súvislosti s prípravou učiteľov psychológie pre vedenie psychosociálneho tréningu a s vedením tohto predmetu na stredných školách vyvstáva niekoľko zásadných otázok a požiadaviek. Predovšetkým je nevyhnutné vyriešiť etické aspekty vedenia psychosociálneho tréningu v škole – zabezpečiť atmosféru



psychologického bezpečia a dôvery v skupine, čo však môže byť náročné v dynamickej skupine, kde takáto atmosféra prirodzene chýba. Ďalšou problematickou oblasťou je tzv. kríženie rolí – bude skupina vedúceho tréningu vnímať ako učiteľa, psychológa, trénera? Z hľadiska organizačného považujeme za optimálne pracovať v malých skupinách (max. 15 študentov) formou blokových stretnutí, vedenie psychosociálneho tréningu ako bežnej vyučovacej hodiny tlmí dynamiku skupinového diania a sťažuje učiteľovi prípravu aj riadenie tréningu, vhodné je aj vedenie tréningu v tandeme (najmä v prípade začínajúcich učiteľov alebo náročných skupín), pre školy však môže byť náročné také organizačné podmienky vytvoriť. V oblasti prípravy učiteľov odporúčame zaradiť do pre-graduálnej prípravy kvalitný zážitkový tréning v rozsahu min. 2x5 dní s nadväzujúcim kurzom metodiky vedenia tréningu a v rámci ďalšieho vzdelávania zabezpečiť pre učiteľov psychosociálneho tréningu popri iných vzdelávacích aktivitách aj supervíziu.

Literatúra

- Eurydice. (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Dostupné 22.8.2011 na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf
- Hauser, J. (2008). *Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike. ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 43 s. Dostupné na www.statpedu.sk 2.9.2008.
- Homola, M., Trpišovská, D. (1989). *Úvod do didaktiky psychologie*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého. 44 s.
- Jarvis, M. (2006). *Teaching Post-16 Psychology*. Cheltenham: Nelson Thornes. 160 p. ISBN 0-7487-9418-2.
- Jarvis, M. (2007). Who nurtures the nurtures? In *The Psychologist*, 20(10), p. 614–616.
- Kolařík, M. (2011). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing. 160 s. ISBN 978-80-247-2941-1.
- Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.
- Kožnar, J. (1992) *Skupinová dynamika (Teorie a výzkum)*. Praha: Univerzita Karlova. 219 s. ISBN 80-7066-632-3.
- Labáth, V., Smik, J. (1991). *EXPOPROGRAM. Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Príručka. Bratislava: Psychodiagnostika. 198 s.
- Ondrušek, D. Labáth, V. *Tréning? Tréning*. Bratislava: PDCS. 227 s. ISBN 978-80-969431-4-2.
- Sokolová, L. (2010). *Didaktika psychologie*. Bratislava: Univerzita Komenského. 162 s. ISBN 987-80-223-2806-7
- Sokolová, L. (2011). Edukačné ciele vo vyučovaní psychológie – výzva pre didaktiku psychológie? In *Odborová didaktika – interdisciplinárny dialóg 2011*. Ružomberok: Verbum. S. 137. ISBN 978-80-8084-791-3.
- Sokolová, L. et al (2011). Pre-univerzitné vzdelávanie v psychológii: príprava a ďalšie vzdelávanie učiteľov psychológie v Európe In *Cesty k múdrosti / Ways to wisdom: Medzinárodná konferencia venovaná životnému jubileu Prof. PhDr. Imricha Ruisela, DrSc.* (Kihia abstraktov) / M. Bratská (ed.). Bratislava: Stimul. S. 62. ISBN 978-80-8127-027-7.
- Statt, D. A. (2000). *Using psychology in management training: the psychological foundations of management skills*. London: Routledge. 215 s. ISBN 0-203-75861-7.
- Štátny pedagogický ústav (2011). *Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 37 s. Dostupné na www.statpedu.sk 20.10.2011.
- Vyskočilová, E., Hermochová, S. (1991). *Cvičení z pedagogické praxe III. Interakční hry pro školní děti*. Praha: Univerzita Karlova. 101 s. ISBN 80-7066-387-5.
- Williamson, M. et al (2011). Pre-tertiary psychology education in Europe: A survey. In *Conference Proceeding, 2011 British Psychological Society Annual Conference*. BPS.



Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na www.minedu.sk 19.10.2011.

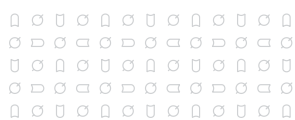
Kontakt:

Miroslava Lemešová, e-mail: lemesova@fedu.uniba.sk

Lenka Sokolová, e-mail: sokolova@fedu.uniba.sk

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Katedra psychológie a patopsychológie

Račianska 59, 813 34 Bratislava



Autodiagnostika a autoregulace ve výuce psychologie pro budoucí učitele

Self-diagnosis and self-regulation in teaching psychology to future teachers

Rudolf Kohoutek

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Abstrakt: Autodiagnostika a autoregulace je zařazena mezi základní sociální dovednosti učitelů. Má-li být autoregulace úspěšná, musí vycházet z autokognice pozitivních i negativních vlastností osobnosti učitele (subjektu potenciálního i reálného) a z něho vyplývající úsilí o adekvátní autoregulaci. Autor uvádí osvědčené psychologické diagnostické metody používané pro autodiagnostiku budoucích učitelů a čtyři etapy autoregulace.

Abstract: Self-diagnosis and self-regulation belong to basic social skills that every teacher should possess. If self-regulation is to be successful, it must be based on self-cognition of positive and negative qualities of the teacher (potential and real) and subsequent effort put into appropriate self-regulation. The author presents effective psychological diagnostic methods suitable for self-diagnosis of future teachers and four stages of self-regulation.

Klíčová slova: autokognice, autodiagnostika, autoregulace, základní sociální dovednosti, výuka psychologie pro budoucí učitele, psychologická diagnostika osobnosti, psychologické poradenství pro učitele

Klíčová slova: self-cognition, self-diagnosis, self-regulation, basic social skills, teaching psychology to future teachers, psychological diagnosis of personality, psychological counselling for teachers.

Moderní demokratická společnost vyžadují vzdělaného a tvořivého člověka, který má rovněž schopnosti a dovednosti adekvátního sebepoznání (autokognice a autodiagnostiky), sebevýchovy (autoregulace) a sebevzdělání (autodidakce). Rozvoj osobnosti a její zdokonalování je podmíněno dialektickým vztahem jedince a společnosti. Pedagogika a psychologie nechápu člověka jako pouhý pasivní objekt působení jeho vnějšího prostředí, ale současně jako subjekt, který toto prostředí může aktivně přetvářet, který bude stále více aktivním tvořivým činitelem společenského pokroku.

Předpokladem adekvátní autoregulace a sebevýchovy je sebepoznání, sebeuvědomování, sebereflexe, znalost svých předností i slabých stránek, osobní mentální mapa, metakognice vlastní psychiky a osobnosti, na níž navazuje sebevýchova, tj. sebeovlivnění, autoregulace, seberealizace.

Metakognitivní znalosti a dovednosti se týkají autodiagnostiky vlastních, subjektivních poznávacích procesů a strategií učení a jejich autoregulace za účelem jejich optimalizace a maximalizace.

Metakognice, autokognice, a autodiagnostika a autoregulace jsou zařazovány mezi sociální dovednosti potřebné pro život („life skills“) a pro práci. Pro budoucí učitele je tato teze zvlášť důležitá, protože uvedené sociální dovednosti jsou jako interakční způsoby chování a jednání důležité pro adekvátní sociální adaptaci, dobré mezilidské vztahy, porozumění sobě i druhým, pro přijetí osoby do sociálních skupin, řešení sociálních problémů a pro optimální sociální komunikaci.

Bylo by během výuky psychologie pro učitele žádoucí pod supervizi vysokoškolských učitelů psychologie získat autokognici a metakognici přehled o úrovních vlastních skrytých potencialit (subjektu možného) u vysokoškolských posluchačů učitelských oborů a také o úrovni jejich autoregulačních strategií.

Každý člověk jedná do značné míry na základě subjektivního obrazu, který má o sobě samotném. Je-li postaven před úkoly a problémy denního života, závisí jeho rozhodnutí nejen na jeho skutečné způsobilosti, ale i na jeho přesvědčení o svých možnostech.

Má-li být výchovně vzdělávací proces na vysokých školách skutečně efektivní, je třeba v duchu humanistické pedagogiky (navazující např. na humanistickou psychologii C. R. Rogerse a A. H. Maslowa) uplatňovat základní zásady pedagogického vedení studentů k adekvátnímu sebepoznání, sebevýchově a sebevzdělávání tak, aby autoregulace, sebereprezentace a seberealizace studentů neměla pouze a převážně živelný průběh.

V našem pojetí žádoucí autoregulaci definujeme jako uvědomělé a intencionální zdokonalování, rozvíjení nebo naopak redukování a minimalizování jednotlivých složek osobnosti (rozumové, mravní, estetické, fyzické, profesní atp.).



Vedle sebevýchovy ovšem existuje ještě i nevědomé či polovědomé a neverbalizované, fakultativní, spontánní a intuitivní utváření sebe sama, své osobnosti, které však nemá atributy sebevýchovy.

Možnosti reálné sebevýchovy a sebezvzdělání jsou podobně jako vzdělavatelnost vůbec ohraničeny osobnostní potencialitou jedince dosáhnout určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, která je v dané komunitě považována za žádoucí (subjektem možným).

Tato potencialita je ovlivněna biologickými faktory (např. genetickými, poškozením organismu), dále sociálními faktory (např. kvalitou mikrosociálního prostředí) a psychologickými faktory (schopnostmi, nadáním k sebevýchově a sebezvzdělání, motivací, zkušenostmi).

Vysokoškolské studenty je třeba vést k tomu, aby realisticky a bez vnějších tlaků usilovali o rozvoj vlastní možné (potencionální) osobnosti (subjektu možného) v přítomnosti i v budoucnosti.

Nápomocny jsou ovšem různé odborné kurzy (např. asertivního chování) i terapeutické intervence, např. v průběhu tzv. balintovských skupin.

První etapou autoregulace je řádné sebepoznání vlastností, které chce student zdokonalit, změnit, rozvíjet nebo minimalizovat. K sebepoznání lze dospět autodiagnózou či heterodiagnózou využívajících poznatků o psychice a osobnosti i nejrůznějších poznávacích metod osobnosti a psychiky nebo zpětnou vazbou získanou při sociální interakci, resp. kombinaci obou těchto způsobů. Vlivem dokonalejšího sebepoznávání se vědomí o sobě samém stává diferencovanější, složitější, bohatším a objektivnějším.

Jde o trpělivé sebezkoumání a co nejobjektivnější odhalování pozitiv i negativ, světlých i temných stránek (stínů) vlastního duševna.

Člověk málo schopný sebepoznávání má sklon vidět se buď v příliš dobrém, nebo naopak v příliš špatném světle a má sklon vidět se také zjednodušeně.

Druhá etapa autoregulace zahrnuje projektování a stanovení reálných cílů. Některé své cíle, přání a snahy jedinec v důsledku sociální deziderability však často skrývá, takže vzniká skryté kurikulum jakéhosi základního, neformálního kurikula (core curriculum) sebevýchovy.

Bylo by žádoucí využít při tvorbě cílů dnes již klasické taxonomie cílů podle B. S. Blooma, která má šest základních tříd seřazených podle složitosti operací nutných k jejich řešení. Je přitom vhodné zafixovat si plánované cíle i písemně. Dochází snadněji k průniku těchto písemně formulovaných cílů do podvědomí. Každý splněný cíl či úkol je žádoucí si výrazně graficky označit, má to vliv na uvolnění vnitřních tenzí. Osvědčenou metodou je zde metoda *individuálního programu osobnostního rozvoje* (IPOR), o které podrobně referuje např. Kovačič (1985).

Každý sebevýchovný cíl by měl odpovídat možnostem a schopnostem člověka, jeho **subjektu možnému**. Cíle autoregulace a sebevýchovy by měly být přiměřené dané osobnosti.

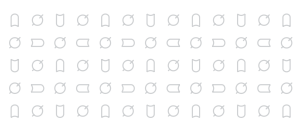
Klade-li si student nereálně vysoké cíle, vede to ke ztrátě důvěry ve vlastní schopnosti a ke ztrátě pocitu životní spokojenosti. Naproti tomu podhodnocení sebe sama vede k tomu, že si studenti kladou příliš malé cíle a jejich schopnosti a možnosti zůstanou nevyužity.

Hlavním cílem by mělo být dosažení zdravé úrovně ve způsobu života a práce.

Třetí etapu autoregulace tvoří sebemonitorování a konkrétní aplikace metod, způsobů a prostředků pro dosažení cílů stanovených ve druhé etapě autoregulace.

Úspěšné absolvování třetí etapy autoregulace vyžaduje informovanost studentů o teorii a praxi autoregulace a sebevýchovy o jejich metodách, způsobech a prostředcích, např. o způsobech psaní deníků, o aplikaci pravidelné denní autoanalýzy vlastní činnosti, chování a prožívání a o rozhovorech zaměřených na sebepoznání a sebevýchovu (Míček, 1987).

Metodou je např. vnitřní pravdivý racionální dialog se sebou samým, autodiskuze, autotrénink návyků, zvyků a dovedností, sebekontroly a sebeovládání, trénink senzitivity a motivace, systematické autosugesce, autogenní relaxační trénink, následování pozitivního příkladu, kdy vzorem nemusí být pouze konkrétní osoba, ale mohou to být i referenční vlastnosti či způsoby chování (činnosti), kterých chce člověk dosáhnout.



Také metoda negativního vzoru, kdy se vyhýbáme chování a vlastnostem člověka neúspěšného, může být účinná.

Patří sem také zpytování svědomí, četba duchovní literatury, meditace, kontemplace (rozjímání, rozvažování, modlitba) i jóga a hudba, výtvarná činnost apod.

Čtvrtou etapu autoregulace tvoří autoevaluace, sebezhdnocení, zjišťování, jak se člověk v plánované oblasti změnil a zdali se vůbec v důsledku sebevýchovy změnil.

Doporučuje se zde měření tzv. *přidané osobnostní hodnoty*, toho, co student autoregulací, sebevýchovou a sebevzděláním získal, jak byla jeho autoregulace kvalitní. Při měření může být využito i metod z první etapy autoregulace.

Ve čtvrté etapě dochází student k novému sebeocení srovnáním plánovaných cílů s realitou. Touto etapou můžeme relativně uzavřít daný autoregulační „případ“ nebo se tato etapa může stát novou výchozí etapou pro další autoregulační proces.

Poslední, čtvrtou etapu autoregulace mohou obohatit vysokoškolští učitelé psychologie, kteří poskytují zejména posluchačům psychologie a učitelských oborů již během seminářů a cvičení na základě aplikací osvědčených psychologických diagnostických metod nebo jejich částí relativně exaktní a přitom důvěrné a anonymní informace o jejich základních osobnostních faktorech a o příp. psychopatologických tendencích s poukazem na to, jak tyto tendence, které si posluchači a posluchačky mohou na základě instrukce učitelů psychologie vyhodnotit autokognitivně, mohou ovlivňovat jejich interakci a komunikaci se žáky či studenty a se spolupracovníky při budoucí praktické pedagogické práci.

Během studia učitelství by tedy měli kompetentní a kvalifikovaní učitelé psychologie během své výuky psychologických věd umožnit posluchačům a posluchačkám, aby si pod jejich supervizí a ve spolupráci se specializovanými psychologickými pracovišti poradenského typu pomocí psychologické autodiagnostiky zjistili své základní psychické a osobnostní, temperamentové, inteligenční i patopsychologické a psychopatologické tendence a také tendence k určitému vlastnímu stylu vyučování.

Uvádíme zde několik v naší výuce psychologie pro učitele osvědčených psychologických diagnostických metod (Kohoutek, 2002):

- 1. Hollandův SDS (Self Directed Search)** je autodiagnostický psychologický dotazník amerického psychologa Johna L. Hollanda, který vychází z jeho teorie, že většinu lidí lze zatřídit do šesti typů psychiky a osobnosti: realistického, uměleckého, intelektuálního, podnikavého, sociálního a konvenčního. Také profese lze takto třídit. Typ osobnosti by měl přitom být s typem profese kompatibilní.
- 2. Eysenkův osobnostní dotazník (EOD, resp. EPI)** diagnostikuje introverzi, extraverzi a psychonervovou stabilitu a labilitu (neuroticismus) a vyvozuje z nich klasické temperamenty (cholerický, sangvinický, flegmatický a melancholický). Míru extraverte a psychonervové stability považuje za vrozenou (stejně jako tzv. psychoticismus).
- 3. Dotazník interpersonální diagnózy – ICL Interpersonal Adjective Checklist** („Leary“). Timothy Leary (1920–1996), R. F. Suczek, R. L. Laforg, USA, je klasická mezinárodně využívaná sociálně psychologická kvalitativně-kvantitativní osobnostní diagnostická metoda identifikující interakční styly a strategie sociální komunikace (např. dominantní, submisivní, agresivní, afiliantní), a to adaptivní i maladaptivní.
- 4. Symptom Checklist (SCL 90)** – je psychologický inventář či dotazník vytvořený L. R. Derogatisem, R. S. Lipmanem a L. Covim) SCL-90 umožňuje ověřit přítomnost existujících patopsychologických a psychopatologických symptomů a tedy posoudit možnost obtíží v chování a prožívání, resp. existenci psychické či osobnostní závady či poruchy. Zkoumá např. somatizaci, obsese a kompulze, interpersonální senzitivitu, subdeprese a deprese, anxiositu, hostilitu, fobie, paranoidní myšlení a psychoticismus.
- 5. Test struktury intelektu (TSI)** Rudolfa Amthauera je psychologickou diagnostickou metodou zjišťující individuálním i skupinovým šetřením strukturu nadání. Při řešení devíti subtestů zkoušky se uplatňují tyto psychické funkce: konkrétně praktické usuzování (IN – doplňování vět), jazykový cit (EL – eliminace slova), kombinační schopnost (AN – analogie), schopnost abstrakce (GE – zobecňování), paměť pro slova (ME – pamětní učení), praktické početní myšlení (AR – početní úlohy



z matematiky), teoretické početní myšlení (NU – numerické řady), plošná představivost (PL – volby geometrické figury), prostorová představivost (SP – úlohy s kostkami).

6. Cattellova metoda 16 PF je osobnostní dotazník amerického psychologa Raymonda Cattella založený na analytickém rozboru faktorů. Zahrnuje schopnosti (inteligenci), temperamentové faktory a základní dynamické rysy (integraci charakteru). Obsahuje 16 osobnostních faktorů, které jsou označeny písmeny abecedy.

A (rezervovanost, resp. otevřenost), B (konkrétní, resp. abstraktní inteligence),

C (emoční labilita, resp. stabilita), E (submisivita, resp. dominance),

F (opatrnost, resp. bezstarostnost), G (vynalézavost, resp. svědomitost),

H (plachost, resp. společenská smělost), I (robustnost, resp. senzitivnost),

L (důvěřivost, resp. podezřívavost), M (konvenčnost, resp. tvořivost),

N (přirozenost, resp. vychytralost), O (pocitová vnitřní jistota a klidu, resp. pocitová ústřednost a viny),

Q1 (konzervatismus, resp. radikalismus), Q2 (závislost na skupině, resp. soběstačnost),

Q3 (nízká sebekontrola, resp. vysoká sebekontrola), Q4 (relaxovanost, resp. zvýšené vnitřní napětí).

Jednotlivé faktory jsou popsány nejenom kvalitativně, ale také kvantitativně (na desetibodové škále), což usnadňuje srovnání testových výsledků a odhadu sebehodnocením.

7. Woodworth- Mathews Personal Data Sheet je jedna z variant psychologické diagnostické metody (screeningového dotazníku) amerického experimentálního psychologa Roberta S. Woodworth a Ellen Mathewsových, která obsahuje 75 položek pro děti od 12 let výše a zjišťuje psychopatologické tendence, např. psychastenické, schizoidní, paranoidní, depresivní, impulzivní, instabilní a disociální.

8. Learning Style Questionnaire (LSQ) Dotazník stylu učení zjišťující preferovaný ze čtyř daných stylů (aktivistický, reflektorický, teoretický a pragmatický). Dotazník LSQ vytvořili kariérní psycholog Peter Honey a Alan Mumford, specialista na psychologii managementu.

Pokud jde o **poznávání osobnosti učitele** a jeho **vyučovacího stylu** učitele i **diagnostiku učebního stylu žáka** má dnes psychologie vedle extraspekce, introspekce a autoreflexe velké množství diagnostických metod.

Pozoruhodná je např. metoda **Q sort** C. R. Rogerse, která zjišťuje podmínky důvěry žáka k učiteli. Žáci mají červenou tužkou zatřhnout, které charakterizují učitele, kterým důvěřuje a modrou tužkou věty, které charakterizují učitele, kterým nedůvěřují.

Některé konkrétní věty týkající se chování a rysů osobnosti učitele z dotazníku C. R. Rogerse:

Neumí vysvětlit věci tak, aby jim žák rozuměl. Zachází se žákem jako s čestným hostem.

Často tápe, než pochopí to, co má žák na mysli. Je poněkud chladný vůči žákovi.

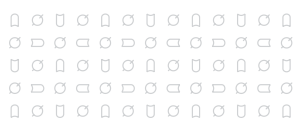
Učební styly lze zkoumat např. testem změřeným na preferenci audiální, vizuální nebo kinestetickou a taktilní: např. **Barsch Learning – Style Inventory** nebo testem zaměřeným na preferenci levé (racionální) či pravé (intuitivní emoční) mozkové hemisféry: **Brain-Dominance Inventory** apod.

Za základní jsou tč. považovány kognitivní, vyučovací a učební styly člověka dané preferencí pravé nebo levé hemisféry mozku.

Podle teorie levé a pravé hemisféry je pravá, nedominantní hemisféra typická pro divergentní (resp. umělecký) kognitivní, vyučovací i učební styl a pro nonverbální myšlení a citění, kdežto těžisková, levá dominantní hemisféra je typická pro racionální (resp. vědecký) kognitivní, vyučovací i učební styl a zajišťuje úkony spojené s řečí – a to nejenom mluvenou, ale i psanou. Nedominantní pravá hemisféra má také roli výběrového filtru všech podnětů (rozumových, citových i volních), které na člověka působí a anuluje nebo redukuje význam pochybných podnětů. Umělecký či racionální kognitivní styl do značné míry u pedagogů ovlivňuje jejich vyučovací styl.

Cílem každého pedagoga by měl být **vyvážený vyučovací styl** aktivizující obě hemisféry.

Např. přetěžování levé a nedostatečné využívání pravé hemisféry mozku vede ke snižování efektivnosti výuky. Je třeba aktivizovat obě hemisféry, kombinovat různé metody, aktivity a techniky, aby si každý žák mohl i podvědomě vybírat takové podněty, které nejvíc vyhovují jeho mozkovému způsobu zpracování resp. hemisférové dominanci (Lojová, 2005).



Vysoká škola by více než doposud měla posluchače a posluchačky (zejména psychology a budoucí učitele) systematicky vést k jejich sebepoznání, sebehodnocení, sebevýchově a samostatnému sebevzdělání.

Zejména v prvním semestru prvních ročníků by měly být na všech vysokých školách zařazeny přednášky a semináře s problematikou sebevýchovné a sebevzdělávací aktivity, techniky odborné a vědecké práce, o tvořivosti a o duševní hygieně. A to zejména v humanitních předmětech.

Kladný postoj k sebevzdělání a sebevýchově by měl u vysokoškoláků již během studia přerůst v trvalý, celoživotní (biodromální) návyk sebevzdělávání a sebevýchovy.

Během studia je možno na základě psychologických diagnostických metod aplikovaných odbornými psychology během výuky psychologie nebo ve speciálních vysokoškolských psychologických poradnách nabídnout studentům a studentkám konkrétní cíle jejich autoregulace a sebevýchovy.

Program cílů sebevýchovy sestavený na základě psychologického šetření osobnosti a ve spolupráci s psychologem, považujeme za optimální východisko k autoregulaci.

Psycholog může na závěr konzultace s posluchačem předat zájemcům kvalitativně-kvantitativní profil jejich osobnosti s označením těch složek, ve kterých psycholog doporučuje změnu v kvalitě nebo v kvantitě.

Navíc může psycholog nejen doporučit, ale i předat zájemcům příslušné tréninkové metody a postupy.

Motivací pro prohloubení autoregulačních a sebevýchovných snah posluchačů a posluchaček může být poznatek, že čím více zná jedinec sám sebe, tím lepší má i předpoklady pro poznání druhých a pro komunikaci s nimi. Je však nutno vést studenty k tomu, aby jejich sebevýchova respektovala obecné znaky výchovy: cílevědomost a plánovitost (studenti by si měli stanovit konečné i průběžné cíle), měla by rozvíjet všechny složky osobnosti a usilovat o všestrannost a harmoničnost, měla by být biodromální (probíhat ve všech životních etapách) a měla by člověka připravovat pro plnění jeho společenských rolí a funkcí i pro jeho osobní život. Nejde tedy o pouhou sebevýchovu adaptační, ale i o výchovu anticipační, tj. anticipující vlastní vývoj osobnosti v souladu s perspektivami společnosti do budoucna. Nejde jenom o pouhé přizpůsobení se člověka stávajícím podmínkám, ale o jeho aktivní sebevládu. Každý člověk by se měl v rámci svých možností maximálně naučit ovládat nižší stránky své osobnosti. Vzorem by mu měli být během studia na vysoké škole především učitelé vysokých škol, kteří by příp. mohli být i konzultanty jeho sebevýchovného programu, supervizory jeho sebevýchovy.

Pro studenty u nichž budou zjištěny vážné nedostatky v kvalitě i kvantitě jejich sebepoznání a sebehodnocení, kombinované s relativní či absolutní studijní neúspěšností, příp. s neschopností se soustředit, zapamatovat si, plánovat studium apod., je žádoucí doporučit, příp. zajistit pedagogicko-psychologickou a příp. též zdravotní konzultační službu.

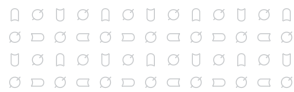
Vlastní individuální konzultační pedagogicko-psychologickou službu by pokud možno neměli provádět přímo vyučující, aby posluchači neměli obavy ze zveřejnění svých problémů. Ovšem skupinové, resp. hromadné poradenství zaměřené na propagaci sebevýchovy a správných metod studia a tvořivé práce, na propagaci duševní hygieny, popularizaci a osvětu psychologie a pedagogiky je možné realizovat i přímo prostřednictvím vyučujících (Žáková, Duplinský, 1977).

Doporučujeme zjišťovat tři typy diagnostických údajů: sebehodnocení po vysvětlení podstaty teorie a koncepce metody, výsledky získané dílčí či celkovou aplikací testů – vždy až po provedení sebeposouzení – a nakonec popis představy toho, jací by chtěli být v budoucnu, popis cílů, které si kladou v oblasti rozvoje své osobnosti).

Je třeba vést studenty k tomu, aby si své málo uvědomělé a racionalizované programy vlastního rozvoje uvědomili, upřesnili a aby si stanovili adekvátní cíle a cesty (metody) k jejich dosahování. Za optimální považujeme, aby si studenti mohli na vysokých školách tyto své programy autoregulace konzultovat s odborníky v oblasti pedagogicko-psychologického vysokoškolského poradenství.

Konkrétní pomůckou pro sebevýchovu jsou především záznamníky a deníky zahrnující pravidelnou registraci vlastního prožívání, jednání i chování a pravidelnou sebereflexi, sebehodnocení a sebekritiku. Záznamníky by měly obsahovat především dílčí, průběžné cíle a úkoly, které si člověk klade. Je vhodné každý splněný úkol výrazně graficky označit, má to vliv na kladné sebehodnocení člověka a na uvolnění jeho vnitřních tenzí. Vhodné jsou plánovací kalendáře, které student nosí neustále u sebe.

Deníky by měly obsahovat hlavně dlouhodobé úkoly, které si člověk uložil a úvahy o sobě samotném, o sebepoznání, sebekritice, sebehodnocení, o smyslu vlastního života, o vlivu prostředí na utváření vlastní osobnosti, úvahy o genetických vlivech, citových prožitcích. Považujeme za přínosné, že některé vysoké



školy mají k dispozici modifikované diagnostické a autodiagnostické psychologické metody (např. pro poznání temperamentu) pro studenty i učitele naprogramované na počítači, který okamžitě provede i výpočet výsledků autodiagnózy.

Některé metody sebepoznání vyžadují supervizi odborníka při jejich nácviu. Je to např. pozorování sebe sama v současné situaci. Při této metodě jde o to, aby subjekt dovedl nenásilně pozorovat buď některou ze svých somatických funkcí, nebo své emoce nebo dokonce průběh svého myšlení.

Při současném pozorování některé ze svých somatických funkcí jde o pozorování vlastního svalového napětí, svalové tenze, dechu, tepu srdce atp. Osoby, které jsou dokonale vyškoleny v pozorování svého svalového napětí a v umění relaxace, dokáží například nejenom postřehnout i jemné napětí, které nezbytně doprovází myšlení, ale dovedou toto napětí i uvolňovat.

Současné sebepozorování zaměřené na emoční stavy se běžně doporučuje např. při průběhu afektů. Lze jím objevovat i příčiny emočních stavů.

J. Grác (1990) doporučuje od vědecké metody introspekce (pozorování sebe) odlišovat, diferencovat neodbornou metodu introspektace, která nemá své údaje vždy spolehlivé, protože jejich výsledek – sebeposouzení – se vyznačuje systematickými chybami. Např. většina lidí má sklon vidět se, percipovat a reflektovat se v lepším světle.

Je vhodné vést studenty k pravidelné sebekontrolě a sebehodnocení.

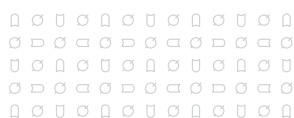
Důležitá je přitom upřímnost vůči sobě samotným, ale také schopnost a dovednost správného a adekvátního sebehodnocení. Nejde o to, aby člověk prohluboval své pocity nedostačivosti, ani o to, aby nebyl schopen zvážit své klady a zápory. Extrémnost je ovšem vždy nežádoucí. Přílišná intelektualistická a voluntaristická analýza sebe sama může být z hlediska duševní hygieny zatěžující. I v tomto směru je třeba usilovat o optimalizaci. Někteří nevyrovnaní lidé mají tendenci k nadměrnému a úzkostlivému sebepozorování.

Jde nám o to, trénovat sebepoznávání a autoregulaci, sebevýchovu, projekty vlastní budoucnosti a volní aktivitu na konkrétních životních činnostech nejen na pouze cvičných aktivitách. Nestací formální činnosti, které nemají se skutečným životem nic společného. Je žádoucí pěstovat sebepoznávání, sebevýchovu, sebekázeň, autoregulaci v oblasti práce, tělovýchovy, komunikace s ostatními lidmi, režimu dne, náplň volného času, zábavy, hry, v hygienických návycích atd.

Závěrem chceme zdůraznit, že problematika osobnostního růstu v důsledku sebepoznání, sebevýchovy a sebezdvělávání patří mezi nejzávažnější společenskovední problémy současného člověka.

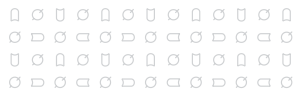
Literatura

- Amthauer, R., B. Brocke, D.Liepmann a A.Beauducel (2005) *Test struktury inteligence I-S-T 2000 R*. Praha: Testcentrum.
- Bloom, B. S. (1956) *A Taxonomy of Educational Objectives*. Boston.
- Cattell, R. (1973) *Personality and Mood by Questionnaire*. San Francisco.
- Derogatis, L. R. (1994) *Systém Schecklist 90-Revised (SCL-90-R)*. Minneapolis: National Computer Systeme.
- Grác, J. (1990) *Exemplifikácia. Vzory a modely v živote človeka*. Bratislava: Obzor.
- Holland, J. L. (1994) *The Self Directed Self*. Odessa, FL: PAR.
- Kovačič, V. (1980) *Autoregulacia správania v pracovnom procese*. Bratislava: UEK.
- Kohoutek, R. (2002) *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Kuric, J. (1966) *O sebvýchove mladého človeka*. Bratislava: SPN, 1966.
- Leary, T. (1957) *Interpersonal Diagnosis of Personality: A functional. Theory and Methodology*. N. York: Donald Press.
- Lojová, G.(2005) *Individuální osobitosti při učení sa cudzích jazykov*. Bratislava:UK.
- Míček, L. (1987) *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: SPN.
- Rogers, C. R. (1980) *A Way of Being*. Boston: Houghton.
- Žáková, H., Duplinský, J. (1978) *Poradna pro vysokoškoláky, Vysoká škola č. 5*, s. 225–276.



Kontakt

Prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc.
Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 31, 603 00 Brno
email: kohoutek@ped.muni.cz



Nosce te ipsum jako motivační prostředek výuky psychologie

Nosce te ipsum as a motivational tool of psychology

Boris Iljuk

Fakulta veřejných politik Slezské univerzity v Opavě

Abstrakt: Sdělení zobecňuje desetiletou praxi používání netradičních prostředků pro zlepšení motivace studentů ke studiu psychologických disciplin. Při výuce psychologie autor vychází z myšlenky L. S. Vygotského, že psychologie by měla ne tak objasnit psychiku, jako ji pochopit a ovládnout. Jednou z perspektivních cest k pochopení psychického života je sebereflexe na základě psychologických znalostí. Z tohoto důvodu Heraklitovo Nosce te ipsum v dnešní době nabírá nový kvalitativní význam. Podněty pro sebereflexi představuje zpracování tzv. psychologické curriculum vitae (respektive charakterizování svého typu osobnosti) samotnými studenty z hlediska různých psychologických koncepcí.

Abstract: My statement generalizes a 10 year practice of using unconventional means for improving students' motivation to study psychological disciplines. Teaching psychology, the author comes out of L.S. Vygotsky's idea, that psychology should not only explain the mind but also understand it and take control of. One of the prospect ways to understanding human mind life is self-reflection based on some psychological knowledge. For this reason Herakleitos idea: Nosce te ipsum attaches a new value. The incitements to self-reflection are students' so called psychological CVs (like characterizing of their own individuality) from the point of view of different psychological concepts.

Klíčová slova: psychologické curriculum vitae, motivace, sebereflexe, výuka psychologie

Key words: psychological curriculum vitae, motivation, self-reflection, teaching psychology

Cílem tohoto sdělení je ukázat význam a možnosti používání netradičních prostředků pro zlepšení motivace studentů ke studiu psychologických disciplin. V době moderních informačních technologií vyučující často narazí na pokles motivace k učení. Tradiční metody výuky pozvolna přestávají být stimulatorem samostatné studijní práce. Výučování psychologie má svá specifika, která pramení ze samého postavení psychologické vědy jako studijní disciplíny o osobnosti vyučujícího.

Svého času L. S. Vygotskij zdůrazňoval, že psychologie, která je předurčena k tomu, aby přes praxi prokazovala pravost svého myšlení, která se snaží ne tolik objasnit psychiku, kolik ji pochopit a ovládnout, určuje základně nové postavení praktických disciplín v celém složení vědy, než to, které bylo v předchozí psychologii. Dnes, podle L. S. Vygotského, je situace jiná, praxe proniká do hloubky základu vědy a výrazně ji transformuje, praxe vytyčuje stanovení cílů. (Вьготский. 1982, s.387).

Hlavním úkolem studia psychologických disciplin je rozvoj psychologické kultury a psychologického myšlení, jako její neodlučitelné části. Splnění tohoto úkolu se neobejde bez sebereflexe.

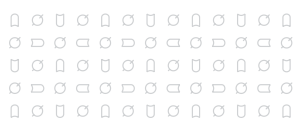
Heraklitovo *Nosce te ipsum* (Poznej sebe sama) v dnešní době nabírá nový kvalitativní význam. Důležitým prostředkem poznání sebe sama je sebereflexe jako důležitý zdroj osobnostního poznání a rozvoje. Kdo není schopen reflexi svého života, sotva rozvíjí v sobě dovednosti k poznávání jiných lidí.

Problematika sebereflexe v poslední době se jeví jako velice aktuální nejenom v psychologickém a pedagogickém badání, ale i v přípravě odborníků, jejíž činnost je zaměřena na práci s lidmi (Z. Helus, J. Mareš, V. Švec aj.).

Už desátým rokem praktikují se studenty svérázný způsob rozvoje sebereflexe: psychologické curriculum vitae. Jde o zápočtový úkol, jehož podstatou je zpracování sebereflexe z hlediska nejméně třech teorií osobnosti, respektive vývojových teorií.

Původně tento úkol byl koncipován jako jeden z motivačních prostředků ve studiu psychologie vývojové a osobnosti. Jednak praxe ukázala, že zpracování psychologického curriculum vitae může mít širší význam a plní řádu důležitých funkcí (B. Iljuk, 2007):

1. Motivační (motivuje studenty k získání studijní informace a hlubšímu pochopení různých psychologických koncepcí).
2. Terapeutická (pro mnohé studenty sebereflexe prostřednictvím psychologického curriculum vitae je svéráznou katarsi, autopsychoterapií, která přispívá ke zlepšení duševního zdraví).



3. Zpětná vazba (umožňuje vyučujícímu ověřovat nejenom psychologické znalosti studentů, ale i hodnotit vlastní vyučovací postupy).

Je důležité si uvědomovat, že zmíněný motivační prostředek výuky psychologických disciplín bude mít úspěch jenom při dodržování těchto podmínek:

- a) Má být vytvořena atmosféra důvěry mezi vyučujícím a studenty. Ve svých psychologických životopisech studenti mohou sdělovat velice citlivé intimní záležitosti, proto je povinností vyučujícího dbát na to, aby tato důvěrná informace nevycházela mimo rámec diády učitel-student.
- b) Při sepsání psychologického curriculum vitae student má právo neuvádět ty údaje ze svého života, které z osobních důvodů nechce zmiňovat.
- c) Vyučující po přečtení psychologického životopisu neprovádí (pokud o tom student nepožádá sám) analýzu a hodnocení životních událostí, nýbrž hodnotí jenom kompetence studenta provádět v rámci svých možností psychologický rozbor své osobnosti a životní dráhy.
- d) Psychologické curriculum vitae, respektive jeho části, mohou být použité vyučujícím pro vědecké účely jenom při souhlasu studenta.

Jsme si vědomi toho, že psychologické curriculum vitae jako motivační prostředek vyučování psychologie nevyčerpává všechny aspekty psychologické odborné přípravy na vysoké škole, ale při stálém zdokonalování může být důležitým faktorem v rozvoji psychologické kultury a myšlení budoucích odborníků.

Literatura

- Helus, Z.: *Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k žákům*. Pedagogika, 40, 1990, č. 1.
- Mareš, J. a kol.: *Učitelovo pojetí výuky*. MU, Brno 1996.
- Švec, V.: *Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů*. Pedagogická orientace, Brno 1995, č. 15.
- Thompson, D.: *Reflective Learning – the integrated use of Tudory and reflectoin a route to improved learning*. Sympos Improving Student Learning, Oxford Brookes University, 1993.
- Выготский Л.С.: *Собрание сочинений*. Том 1. Москва, 1982.

Kontakt

Doc. Boris Iljuk, CSc.
Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě
Bezručovo náměstí 14, 746 01 Opava
email: boris.iljuk@fvp.slu.cz



Funkce imaginace ve výuce a vzdělávání.

Function of imagination in teaching and education

Otto Čačka

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno

Abstrakt: Imaginace, její podíl v duševním dění osobnosti a potřeba orientace výchovně-vzdělávacího procesu na rozvoj všech jejích funkcí.

Abstract: Imagination, its participation in the psychisc events of personality and the need for orientation of the educational-teaching process to the development of all its functions.

Klíčová slova: imaginace, osobnost, imaginativní aktivity, funkce imaginace, imaginativní výchova.

Key words: imagination, personality, imaginative activities, imagination functions, imaginative education

Imaginace a její místo ve struktuře osobnosti

Rádi bychom ve svém krátkém příspěvku poukázali na významný podíl nejen racionálně-kognitivních funkcí, ale i imaginativně-emočních procesů pro rozvoj osobnosti i osvojování vědomostí na všech stupních škol, včetně vysokých.

Již samo vymezení pojmu imaginace bývá v běžně citovaných slovnících dosti zjednodušující. Často se uvádí, že jde o „vizuální představy, tvořící součást fantazie“ (Hartl 1993). Ještě počátkem 19. století nebyly paměť, představivost ani fantazie nijak ostře oddělovány – mezi těmito duševními projevy totiž existuje značné sepětí. Imaginace však byla již na počátku 18. století chápána jako „schopnost vytvářet v duchu obrazy“ (Wolf 1720). F. Krejčí užíval pro imaginaci výraz „obrazivost“, což je sice přesné, avšak poněkud archaické.

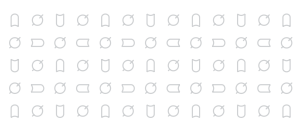
Renesance hájila svébytnost imaginace oproti racionálnímu poznávání a oceňovala její přínos pro orientaci vyplývající ze „vzájemného vztahu emocionálních a obrazových jednotek“. „Protí strohému systému definic stojí obrazně plastické myšlení, směřující k širší harmonii“ (Vico, Baumgarten aj.). Dnes je rovnocenně uznávána funkce logogénů i imagénů pro komplexní mentální reprezentaci reality.

První pojednání o imaginaci vycházela na západě již v meziválečném období [Mace 1932, Montmasson 1931], avšak v konkurenci s vládnoucím behaviorismem a psychoanalýzou nedošly většího ohlasu.

V Evropě byly imaginativně-emoční funkce doménou duchovně-psychologie. Podle Diltheye je „fantazie vetkána do souvislostí celého duševního života, umocňuje všechny prožitky a zprostředkovává jedinci svět významů, pochopení vlastního života, dějinných souvislostí a událostí celého lidstva. I když je vázána na vjem, představu a paměť, sceluje tyto funkce ve specifickou jednotu, jejímž završením je »myšlení v obrazech«“.

Zájem o problematiku imaginace a imaginativních aktivit se rozšířil zvláště v šedesátých letech (Ambrosi 1959, Osborn, McKeller 1957, Murphy 1958, Sartre 1966, Singer 1966, Westcott 1968 aj.). Ve vých. zem. později (Ponomarev 1967, Rozet 1977, Parmon 1984, Smirnov 1981, 1985, Gostěv 1984, 1985, Rubachin 1985 aj.), třebaže tyto práce nijak nevybočily z pozic kognitivní psychologie (kognitivní styl, subjektivní model světa, odraz, vědomí atp.). Je neadekvátní když ještě dnes je specifická funkce imaginace v duševním dění osobnosti chápána jen jako doplněk poznávacích procesů a její úzká vazba na emoce jen vyjimečně doceňována.

I. M. Rozet [1977] zdůrazňuje, že fantazie umožňuje nejen osvobození od konvenčních hledisek, ale pomáhá vytvářet i „rekombinace mentálních obsahů“, rozšiřovat a převracet vztahy, zanedbávat rozdíly, neobvykle přeskupovat prvky atp./, tvoří tak podstatnou součást tvořivosti a vykazuje při tom určitou „autonomii“.



Ch. Bühlerová [Bühler - Allen 1973] z hlediska humanistické psychologie zdůrazňuje, že: „lidský život tvoří celistvý systém, v němž hrají centrální roli hodnoty, cíle a smysl“. Znakem této koncepce je také úsilí o komplexnější pohled na problematiku imaginativních aktivit. Ukazuje se nezbytné vymezit a studovat funkce imaginace v souvislosti s duševním děním celé osobnosti [sborník Americké asociace pro výzkum mentální imaginace 1979, Morris-Hampson 1983 aj.].

Bylo by zjednodušující se domnívat, že pouze principy racionálně-kognitivních procesů (jasnost, přesnost, určitost, podstatnost, hloubka, šířka a logika) – mající ostatně své meze, by bez imaginativně-emotivních funkcí mohly samostatně formovat „lidskou civilizaci a kulturu“. Představivost a fantazie tvořily a tvoří významnou součást lidského duševního dění ve všech stádiích vývoje.

Imaginaci nelze chápat jen jako elementární funkci první vrstvy duševního dění stojící v řadě jiných poznávacích procesů – je to komplexní fenomén pronikající do všemi jeho stránkami („ratiem“, „imaginatiem“ i „actiem“), které dokáže nenahraditelně integrovat z hlediska osobnosti jako celku.

Orientace výchovně-vzdělávacího procesu na rozvoj funkcí imaginace

Psychologie by měla hlouběji poznat imaginaci nejen proto, že provází lidské vědomí od jeho vzniku, ale i proto, že ji lze uplatňovat nejen konstruktivně, ale i destruktivně – a to i v pedagogické práci. Dosud se většinou hovoří jen o dvou funkcích imaginace – emancipaci a anticipaci (Viewegh 1986, Nekonečný 1997). Na pozadí koncepce vrstev osobnosti (Čačka 2009) a v souladu s klinickou zkušeností (Sheikh 1983) jich dnes již můžeme uvést nejméně 12–15.

A. Sheikh [1983] doložil 15 významů imaginace v duševním dění: 1. Aktuální imaginativní zážitek jako centrální jádro procesu poznávání (vnímání, pochopení i reagování). 2. Imaginace řídí chování představou cílového objektu (zdroj aktivace, podstatná složka motivace). 3. Imaginace jako nositel „původní emocionální odezvy“, kterou slova jen zastupují, je tak pramenem chápání významu slov (slova jsou „vědomě pochopena“ dříve, než jsou vyslovena!). 4. Imaginace integruje vnímání, myšlení, subjektivní mínění i motivaci. 5. „Socializovaní“ jedinci více spoléhají na „prázdná slovní klišé“. Ztrácí autentický a nezávislý kontakt s realitou – ten mohou zabezpečit jen specifické projevy systému imaginativních procesů. 6. Imaginace uchovává emocionální vztah i k nepřítomnému objektu (zprostředkovává přístup ke vzpomínkám neverbálního charakteru). 7. Jistým nedostatkem je sklon imaginace nadhodnocovat okrajové problémy (nabízí stejně živý materiál čokoliv). 8. Imaginativní systém zesiluje emoční prožívání (pomáhá zachytit a porozumět i emocionálně podnětným a významově koncentrovaným soustavám podnětů. (Posiluje přesnost percepce – každý detail může být nositelem významu). 9. Imaginace má schopnost vyvolávat fyziologické změny (hladina glukózy v krvi, sekrece žaludečních kyselin, změny teploty kůže, úroveň spotřeby kyslíku, srdeční frekvence, krevního tlaku aj.). 10. Imaginace otevírá cesty i tam, kde verbální terapie již zůstala stát. Má prokazatelně větší význam jak pro zobrazení i ovlivňování problémových prožitků než racionální přístup. 11. „Volná imaginace“ (analogie volné asociace) je účinná i při rušení houževnatých zábran blokujících odкрытие potlačených konfliktů. 12. Imaginativní obrazy jsou méně „filtrovány“ vědomým kritickým aparátem než slovní vyjádření. Zachovávají tak kontinuitu „vědomí-podvědomí“, je „přímým hlasem podvědomí“. 13. Ideje i odpovědi se často objevují v imaginaci dříve, než ve verbalizované formě. 14. Denní snění přináší prostřednictvím vzhledu úspěšné terapeutické účinky i bez terapie. 15. Imaginativní „řešení“ se často generalizují a účinně aktualizují i mimo terapeutickou situaci.

Ukazuje se, že imaginativně-emotivní funkce jsou rovnocenným protipólem racionálně-kognitivním procesům. Žádnou z těchto oblastí psychiky nelze nadhodnocovat, ani podceňovat na úkor druhé. Existuje také specializovaná lokalizace těchto funkcí v odlišných hemisférách. S nárůstem komplexnosti vyšších duševních útvarů v průběhu vývoje osobnosti se také zvyšuje jejich provázanost a součinnost.

Podle našich zkušeností lze v pedagogické praxi dopomáhat k postupnému rozvoji kvalitativně vyšších vrstev osobnosti uplatňováním následujících funkcí imaginace. V každé vrstvě duševního dění osobnosti (1-bazální, 2-sociální, 3-individuální, 4-nadosobní) je potřeba pomáhat rozvíjet příslušnou úroveň u všech tří složek psychiky (a-kognitivní, b-afektivní, c-konativní):

1a) **ORIENTAČNÍ FUNKCE IMAGINACE** „Teorie tvůrčí imaginace“ (H. Rugg 1963) rozeznává dva typy zkušeností: observačně-logickou (myšlení vyjádřené slovy) a „citové myšlení“ (imaginativně-emotivní – intuitivní, převážně generalizující, primárně nonverbální). Podobně i Begiašvili (1979) uvádí dva způsoby poznávání: teoretický (pojmový) a emotivní atp. Je proto žádoucí rozvíjet i schopnost naslouchat i vlastnímu podvědomí (Když F. K. Stradonitz řešil molekulární strukturu benzenu, uviděl ve snu hada stočeného do uzavřené smyčky a kousajícího se do ocasu, ráno si pak uvědomil vztah tohoto



obrazu k hledanému problému. Podvědomá snová imaginace mu tedy napověděla řešení závažného vědeckého úkolu /in Atkinsonová 1997, 375/).

2a) KATARTICKÁ FUNKCE IMAGINACE Díky vazbě na emoce plní IMAGINACE v duševním dění každého jedince i významnou katartickou a abreaktivní službu (např. uvolňováním napětí znovu přežíváním podstaty zážitkových obsahů v jiné vnější podobě atp.). Fyziologická a zážitková složka emocí tvoří funkční jednotu, která je schopna ovlivnit jak kvantitativní tonizování, tak kvalitativní ladění psychiky. Z toho hlediska je významný autogenní trénink, jóga atp.

3a) ANTICIPAČNÍ FUNKCE IMAGINACE Anticipace představuje fantazijní vytváření „alternativního objektu“ (idee fixé), tím „buduje mosty mezi tím, co je, a tím, co má být“. Pomocí imaginace nadbíháme vlastnímu konání až jsme schopni z náhledu budoucnosti posuzovat přítomnost a usměrňovat ji. Jedním z projevů anticipační funkce imaginace je i „plánovitě snění“.

1b) FIXAČNÍ FUNKCE IMAGINACE Má-li být objekt optimálně fixován, musí být subjektem nejen vnímán, ale také emocionálně zhodnocen a prožit. Charakter podbarvení vjemu citovým prožitkem podmiňuje živost, zřetelnost, úplnost vjemu, ale i trvalost vštípených představ. Vedle emocí v procesu osvojování vědomostí a dovedností jsou imaginativně-emotivní funkce také významnou součástí motivace, včetně vnitřního strukturování, zpevnění i vybavování látky.

2b) EMANCIPAČNÍ FUNKCE IMAGINACE Emancipační funkce imaginace slouží úniku, odpoutání (odstupu) od dané reality a ponoření se do fantazijní protiváhy skutečnosti vytvořené subjektem. Emancipace zde tedy představuje schopnost člověka svobodně ve svých představách manipulovat s objekty či vztahy, přisuzovat jim libovolné charakteristiky a kombinovat je. Tato funkce napomáhá jak k udržování vnitřní rovnováhy v neuspokojivých podmínkách, ale tvoří i neodmyslitelnou součást tvořivosti.

3b) KREATIVNÍ FUNKCE IMAGINACE Mnohé výzkumy potvrzují, že vznik tvůrčích nápadů stojí spíše v oblasti „zdravé iracionality“ (Hlavsa. Maslow aj.), než čistě racionálního uvažování. „Nervy ve stavu intenzivního vzrušení aktivně registrují podněty související s problémem a vytvářejí tak cosi na způsob »vnitřní pokladnice«. Vlivem často náhodného impulzu či podvědomého procesu, vznikne pak náhle rychlostí chemické reakce syntéza všech těchto shromážděných dojmů“ (Read 1967). Člověk se musí vznést na vlně fantazie a pak teprve přepnout na ratio. Tvořivost tedy vyvažuje optimální vyváženost „ratia“ a „imaginatia“ (Snílkové s přebujelou fantazií nebývají tvůrčí, stejně jako „byrokrati“).

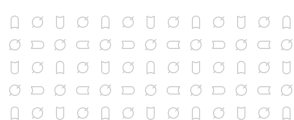
1c) FUNKCE IMAGINACE V PROCESU SEBEPOZNÁVÁNÍ Sebepoznávání probíhá obvykle pravidelnou sebereflexí – spočívající ve vnitřním promítání aktuálních konfliktů spolu s hodnocením vlastního chování. Výsledkem by měla být hypotetická volba vhodnějších reakcí a následné ověřování jejich dopadu. Žádná z fází tohoto sebevýchovného procesu se neobejde bez úzké součinnosti s imaginací.

2c) FUNKCE IMAGINACE PŘI UTVÁŘENÍ OBRAZU SEBE Při formování sebekoncepcce má velký význam tzv. „toužebná fantazie“ o které se soudí, že je „prostředkem rozšiřování duše“ (Klinger 1971). Za přispění imaginativně-emotivních funkcí a v součinnosti s racionální korekcí se člověk stává spolutvůrcem vlastní identity. Třebaže egokonept mnohdy nekoresponduje s realitou stává se přinejmenším podnětem dalšího seberozvoje.

3c) FUNKCE IMAGINACE V PROCESU SEBEROZVÍJENÍ. Proces sebeaktualizace vychází z úrovně osobních představ o cílech a způsobech rozvíjení vlastních kompetence pro dosažení nezávislosti. Orientace těchto snah koresponduje s dosaženou zralostí osobnosti a subjektivních představ o vlastním životním stylu atp. Zvýšená snivost a introvertovanost dospívajících obvykle souvisí s postupným imaginativně-emotivním formováním životních projektů. Seberealizace je pak navazující snahou o naplňování možného sebeurčení v daných podmínkách.

1d) INTEGRAČNÍ FUNKCE IMAGINACE. V procesu formování „obrazu světa“ se na rušení kognitivních disonancí významně podílí zvláště imaginace, která je nezřídka pomocí intuice (podvědomé imaginativní syntézy) zdrojem hypotéz k následnému ověřování. (Skutečně tvůrčí umělci a vědečtí pracovníci“, na které připadá až 50 % všech původních objevů, tvoří v populaci bohužel jen 3%).

2d) HARMONIZAČNÍ FUNKCE IMAGINACE Imaginace „pomáhá člověku pořádat ten ohromný bzučící zmatek kolem nás“ [Read 1967]. Bez určité subjektivní představy řádu přírody, společenského dění, či vědomí vlastního místa ve světě atp. bychom údajně žili s pocitem „ochromující úzkosti“. Náplní životní moudrosti je subjektivní představa „povědomí řádu světa“, zahrnující i osobní ideály (standards dokonalosti) jako východiska autoregulace osobnosti.



3d) TELEOLOGICKÁ FUNKCE IMAGINACE „Touha po smyslu je ústřední duševní silou lidského života“ (Frankl 1994). Pokud není touha po smyslu naplněna, může to vést až k existenciálnímu vakuu. Akceptované hodnoty tak tvoří základ imaginativního formování osobního „životního poslání“. Osobně přitažlivé hodnoty dávají smysl lidskému konání a jejich priority v hierarchickém uspořádání spoluurčují jak charakter projevu, tak i celkový životní styl jedince. Veškerý výběr hodnot a pořadí jejich struktury je nepochybně výsledkem imaginativně-emočních aktivit a osobní autokultivace.

„Čistě racionální kalkul života“ je negativní, proto spíše. „obrazy hýbou naší duší a vedou ji, stejně jako hýbaly a hýbou historicky rozhodujícími velkými proudy kultur“ (Helwig 1967, 193). Každá snaha o zbavení duševního dění „kouzla“ imaginace a vnější reality způsobů jejího podněcování, by nebyla z kultivačního ani humanizujícího hlediska vítězstvím „rozumu“, ale spíše naopak.

Závěr

Proces duševního vývoje spočívá v postupně se zvyšující komplexnosti, provázanosti i narůstající kvalitě východisek sebeřízení. Vedle věcně orientovaných racionálně-kognitivních procesů, jsou jediné imaginativně-emoční funkce s to ve všech vrstvách i složkách duševního dění osobnosti nezastupitelně formovat stále širší a významnější duševní útvary. Imaginace se podstatně podílí na duševním dění od nejranějších forem psychického ekvilibria, až po periodické restrukturační hodnotového vědomí, formování životního stylu, perspektiv atp. Funkce imaginace by proto měly být rovnocennou složkou pedagogického úsilí na všech stupních škol. Poznatky se stále mění, ale pedagoga, který dokázal pozitivně ovlivnit imaginativně-emoční aspekty naší osobnosti (složky jáství, emocionalitu, volní zaměření aj.) si uchováváme jako předobraz inteligenta po celý život. Byl to ten, který vyzařoval lidskost, podněcoval naši imaginaci a adekvátní hlediska v přístupu k oboru, studentům i pacientům.

Literatura

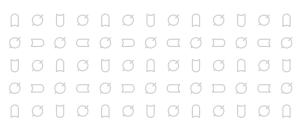
- AEPPLI, E.: *Psychologie snů*. Praha 1995.
- AJVAZ, M.: *Znak a bytí*. Praha 1994.
- ATKINSONOVÁ, R. L. a kol.: *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1997.
- BAKALÁŘ, E.: *Moderní psychologické hry s psychologickou tematikou*. Praha 1990.
- BEGIAŠVILI, A. F.: *Filozofie a poezie*. Praha 1979.
- BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha 1996.
- CAMPBELLOVÁ, J.: *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha 1998.
- CASSIERER, E.: *Filosofie symbolických forem*. Praha 1996.
- ČAČKA, O. a kol.: *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Doplněk, Brno 1999.
- ČAČKA, O.: *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Doplněk, Brno 2009.
- ČAČKA, O.: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Doplněk, Brno 2003.
- ČAČKA, O.: *Racionalita a imaginace v duševním dění*. In: Sborník ref. z XIV. vědeckého kolokvia. VVŠPV Vyškov, květen 1996. (s. 73–81).
- ČERNOUŠEK, M.: *Psychologie životního prostředí*. Praha 1986.
- ČERNOUŠEK, M.: *Sen a snění*. Praha 1988.
- ČERNOUŠEK, M.: *Svět dětí a pohádky*. Praha 1991.
- ELKONIN, D. B.: *Psychológia hry*. Bratislava 1983.
- FINK, E.: *Hra jako symbol světa*. Praha 1993.
- FRANKL, V. E.: *Vůle ke smyslu*, Brno 1994.
- HARTL, P.: *Psychologický slovník*. Praha 1993.
- HELWIG, P.: *Charakterologie*, Basel-Wien 1967.
- KLINGER, E.: *Structure and Functions of Fantasy*. New York: Wiley-Interscience, 1971.



- FOUCAULT, M.: *Sen a obraznost*. Liberec 1995.
- KOWZAN, T.: *Znak v divadle*. Prolegomena scénogr. encykl. 18, Praha 1973.
- KULKA, J.: *Psychologie umění*. Praha 1990.
- KURIC, J.: *Psychologie vnímání maliřských výtvarných děl v ontogenezi*. Brno 1971.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Hra a komunikativní dovednosti*. Praha 1971.
- MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy*. Praha 1997.
- MACHKOVÁ, E.: *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. Praha 1990.
- MILLAROVÁ, S.: *Psychologie hry*. Praha 1978.
- PESECHKIAN, N. (1996). *Kupec a papoušek*. Brno: Cesta.
- PESECHKIAN, N. (1999). *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál.
- PESECHKIAN, N. (2000). *Psychoterapie v každodenním životě*. Brno: Cesta.
- READ, H.: *Výchova uměním*. Praha 1967.
- RICHARDSON, G. E. (1982): *Educational imagery: Strategies to personalize classroom instruction*. Springfield, IL: Thomas, 194 pp., 1982.
- RUGG, H.: *Imagination*. New York: Harper and Row 1963.
- SHEIKH, A.: *Imagery. Handbook of Therapeutic Imagery Techniques*. Baywood Publishing Co. 2002.
- SHEIKH, A (ed).(1983) *Imagery: Current Theory, Research, and Application Imagery*. New York: John Wiley a Sons.
- SVOBODA, M.: *Psychoterapie – hypnosugestivní a imaginativní metody*. Praha 1989.
- VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha 1997.
- VIEWEGH, J.: *Fantazie*. Praha 1986.

Kontakt

Doc. PhDr. Oto Čačka
Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 31, 603 00 Brno
email: cacka@ped.muni.cz



3. Program konference

Program konference

Učíme psychologii / Teaching Psychology

Brno, 3.11. 2011 / Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, učebna 34

Čas	Příspěvek / Aktivita
9:30	E. Řehulka – Zahájení konference
9:40	I. Stuchlíková – Strukturace výuky psychologie v pregraduální přípravě učitelů (<i>panelová diskuse</i>)
9:55	T. Urbánek – Výuka psychometrie, metodologie a statistiky jako praktických oborů (<i>panelová diskuse</i>)
10:10	S. Ježek – Účel výuky statistiky v obecně koncipovaných bakalářských studijních programech psychologie: recepce vs. produkce
10:25	<i>Přestávka na kávu</i>
10:45	A. Neusar – EUROPLAT: nová akademická síť pro podporu výuky psychologie v Evropě
11:00	J. Němec – Vše co potřebuji znát z psychologie je obsahem kurikula mateřské školy aneb Psychologie v seminárních cvičeních sociálních pedagogů
11:15	A. Slezáčková – Pozitivní edukace – využití poznatků a metod pozitivní psychologie ve výuce psychologie
11:30	J. Mareš – Výuka psychologie v pregraduální přípravě lékařů (<i>on-line příspěvek</i>)
11:45	S. Štech – EUROPSY – fiktivní a reálné problémy (<i>on-line příspěvek; panelová diskuse</i>)
11:50	<i>Posterová sekce / Přestávka na chlebičky</i>
12:20	D. Kolibová, S. Matúšová – Psychológia pre študentov sociálnej práce
12:35	L. Sokolová, M. Lemešová – Psychosociálny tréning ako súčasť profesijných kompetencií učiteľa psychológie na stredných školách v SR
12:50	B. Iljuk – Nosce te ipsum jako motivační prostředek výuky psychologie
13:05	R. Kohoutek – Autodiagnostika pod odbornou supervizí ve výuce psychologie pro učitele (<i>panelová diskuse</i>)
13:20	<i>Přestávka na kávu</i>
13:35	J. Dan, V.V.Grebneva – Psychologie ve výuce posluchačů učitelství v ČR – nezodpovězené otázky
13:50	O. Čačka – Imaginativní vzdělávání
14:05	Zakončení konference

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D. (ed.)

Učíme psychologii / Teaching Psychology 2011

Elektronický sborník příspěvků z konference

Vydala Masarykova univerzita

1. vydání, 2012

Cover photo Jaroslav Řezáč

Brno 2012

ISBN 978-80-210-5975-7