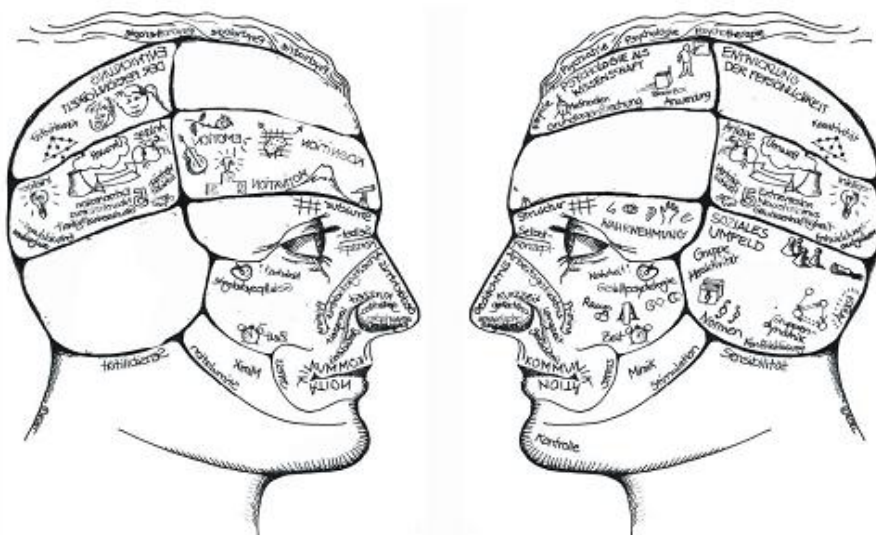




MASARYKOVA UNIVERZITA PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Učíme psychologii / Teaching Psychology 2012

Elektronický sborník příspěvků z konference

Editor: Jan Mareš

Brno 2014

Editor: Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

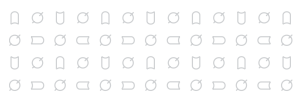
Lektoroval:

Mgr. Jan Krása, Ph.D.

© 2014 Masarykova univerzita

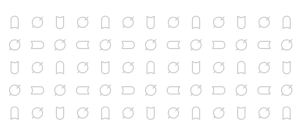
© Cover design Jaroslav Řezáč 2013

ISBN 978-80-210-7563-4



Obsah

Obsah	3
1. Úvodem	4
Setkávání nad výukou psychologie – pokračování tradice	4
2. Příspěvky	5
Pedagogické praxe jako prostor pro integraci poznatků z psychologických a pedagogických disciplín.....	5
Hledání předmětu pedagogické psychologie prizmatem vysokoškolských učebnic v češtině a slovenštině	11
Výchovný efekt exprese: učit se <i>o tom</i> nebo <i>to zakoušet</i> ve vlastní tvorbě.....	16
Posterová konference s pedagogicko psychologickými tématy jako aktivizující metoda při seminární výuce budoucích učitelů: pět let zkušeností.....	24
Význam psychologie osobnosti v přípravě budoucích učitelů	29
Příprava učitel'ov a vychovávateľ'ov na prácu so skupinovou atmosférou	31
Čo študentky a študenti učiteľ'stva nep psychologických predmetov najviac potrebujú?	36
Psychologická príprava v pregraduálnych študijných programoch na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.....	41
Subjektivní názory studentů PdF na způsob výuky psychologie na PdF na základě vlastních zkušeností	45
3. Program konference	53



1. Úvodem

Setkávání nad výukou psychologie - pokračování tradice

Encounters of high school psychology teachers continues - the foreword

Druhé setkání nad otázkami výuky psychologie na vysokých školách krom řady zajímavých příspěvků, které v tomto sborníku prezentujeme v jejich autentické podobě, přineslo i živou debatu nad některými principiálními otázkami, které řešíme jednak v přípravě budoucích učitelů, ale také v profesní přípravě psychologů. Mezi klíčové otázky patří obsah a vzdělávací cíle této přípravy. Jedná se o otázku, kterou přineslo vystoupení B. Pravdové a V. Švece spolu s vystoupením E. Řehulky a které se následně vynořovalo v diskusi ke všem příspěvkům – tedy zda reflektujeme při vysokoškolské výuce psychologie tenzi mezi „učením o psychologii“ a výukou psychologie jako vědního oboru. Další významnou otázkou je, zda současné personální zázemí výukových pracovišť a počty studentů umožňuje krom předávání oborové znalostní báze rozvíjet i individuální sebereflexi a sebezkušenost, které jsou nezbytné pro adekvátní praktické využívání psychologických poznatků našimi absolventy.

Odpovědi na tyto otázky pak mají i praktický dopad na obsah i strukturu výuky psychologických kurzů i pro neoborové studenty v podobě celkové koncepce studia. Jedná se o odpověď na otázku, zda neoborové studium má kopírovat podobu studia oborového – byť v redukované podobě (tzv. „malá psychologie“) – s kurzy úvodu do psychologie, obecné, sociální a vývojové psychologie, kdy psychologie osobnosti (viz diskusní příspěvek O. Čačky) a pedagogická psychologie jsou chápány ve výuce budoucích učitelů jako integrující závěrečné kurzy. Nebo se vydat cestou výuky integrovaných témat ve spolupráci s dalšími kolegy z příbuzných vědních oborů s důrazem na praktické využití těchto poznatků. Jak v diskusi upozornil Z. Mlčák, jedná se téma otevřené diskusí i v zahraničí a cílené vedení k sebereflexi může přinášet i další otázky jako je zpracování vlastních bloků a traumat studenty v návaznosti na vlastní obsah výuky.

V této souvislosti se pak otevírá otázka profesní identity, zejména v návaznosti na změny v profesní přípravě psychologů po Boloňské deklaraci, rozdělení pregraduální přípravy a vznikající psychologické semiprofese. Kdo je vlastně psychologem profesionálem a kdo uživatelem psychologických poznatků a kdo vlastně může psychologické kurzy na vysokoškolské úrovni učit, kdo může pracovat s psychodiagnostickými nástroji atd. v návaznosti na příspěvek S. Ježka. S. Ježek ve svém příspěvku mj. nabídl v Evropě obvyklý koncept absolventa bakalářského stupně magisterského studia jako psychologického laboranta kompetentního např. administrovat psychodiagnostické nástroje. V následné debatě zazněla i opačná stanoviska spolu s kritikou děleného studia jako takového (Z. Mlčák).

Široce diskutovaným tématem byl i vlastní obsah studia včetně akcentu na současný stav psychologického poznání a individuální konstrukce psychologických představ studenty i v souvislosti s dalšími otázkami jako je aktivizace stávajících počtů studentů specifickými výukovými strategiemi i v rámci tradičních výukových formátů.

Jan Mareš



2. Příspěvky

Pedagogické praxe jako prostor pro integraci poznatků z psychologických a pedagogických disciplín

Teaching practice as a space for the integration of educational sciences knowledge base

Mgr. Blanka Pravdová, prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Abstract

The paper discusses the question what room is created for further integration of educational and psychological disciplines by the new design of in-practice teacher training at the Faculty of Education of Masaryk University. The new design of in-practice training has the following features: ongoing development of professional self-conception of students from the first year of their studies, meeting the development needs of the teacher-trainee, ongoing self-reflection, gradation of tasks students perform during the training, and interconnection of the practical training and the courses in psychology and educational theory.

Abstrakt

V diskusním příspěvku klademe otázku, jaký prostor vytváří nové pojetí pedagogických praxí na PdF MU pro integraci pedagogických a psychologických disciplín. Nová koncepce praxí se vyznačuje následujícími rysy: kontinuálním rozvojem profesního sebepojetí studentů již od 1. ročníku bakalářského studia, uspokojováním rozvojových potřeb budoucího učitele, průběžnou sebereflexi, gradací úkolů, které studenti na praxi plní, a propojením pedagogických praxí s psychologickými a pedagogickými předměty.

Keywords

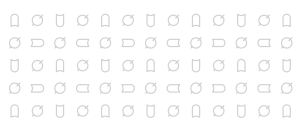
teaching practice, teaching portfolio, mentor, supervisor, selfreflection

Klíčová slova

pedagogická praxe, pedagogické portfolio, mentor, supervizor, sebereflexe

Úvodem

V současné době je na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity připravována nová koncepce pedagogických praxí. Při zpracování této koncepce, která se mimo jiné opírala o analýzu současného stavu přípravy budoucích učitelů, jsme konstatovali, že mnohé z problémů přípravného



vzdělávání učitelů, které jsme formulovali již před více než deseti lety (Švec, 2001) přetrvávají.¹ Při tvorbě nové koncepce praxí jsme se proto snažili na řadu z těchto problémů reagovat.

Za nejdůležitější rysy nové koncepce pedagogických praxí považujeme kontinuální rozvoj profesního sebepojetí a profesních kompetencí studentů již od 1. ročníku bakalářského studia, a to v rámci tří asistentkých praxí (bakalářské studium) a tří učitelských praxí (navazující magisterské studium); uspokojování rozvojových potřeb budoucího učitele; postupnou gradaci úkolů, jež studenti v průběhu pedagogické praxe plní; průběžnou reflexi, především prostřednictvím reflektivních seminářů a propojení pedagogických praxí s psychologickými a pedagogickými předměty, v magisterském studiu rovněž s oborovými didaktikami.

Charakteristika nové koncepce pedagogických praxí na PdF MU

Kvantitativní nárůst času, jenž studenti stráví v rámci pedagogických praxí na školách, lze považovat za účelně využitý tehdy, budou-li jednotlivé typy praxí cíleně směřovat ke *kontinuálnímu rozvoji* profesního sebepojetí a profesních kompetencí studentů. Proto jsou v bakalářském typu studia na sebe v jednotlivých ročních obsahově navázány asistentké praxe I až III, v navazujícím magisterském studiu pak obsahově gradují učitelská praxe I až III.

Inspirování pyramidou profesních rozvojových potřeb (Píšová, Duschinská et al., 2011) směřujeme jednotlivé typy praxí *k postupnému naplňování profesních potřeb* budoucích učitelů. První fáze – přežití – je orientována na uvědomění si sebe sama v roli učitele. Fáze druhá – bezpečí – vychází z potřeby bezpečné komunikace s žákem jako jedincem. Potřeba sebedůvěry, jež by měla být naplněna ve třetí fázi, souvisí s osvojením si role asistenta pedagoga a se samostatným výkonem činností, jež by měl absolvent bakalářského studia zvládat. Potřeba uznání a poznání bude sycena v rámci učitelské praxe I, v jejímž průběhu se student poprvé postaví před žáky v roli učitele. Následně pak – v průběhu učitelské praxe II a III – bude student učitelství uloženými a reflektovanými úkoly směřován k rozvoji sebeúcty v roli učitele a k postupnému utváření vlastního pojetí výuky, tedy k pozvolné cestě k profesní autonomii a ztrátě závislosti na mentorovi či supervizorovi.

Princip gradace

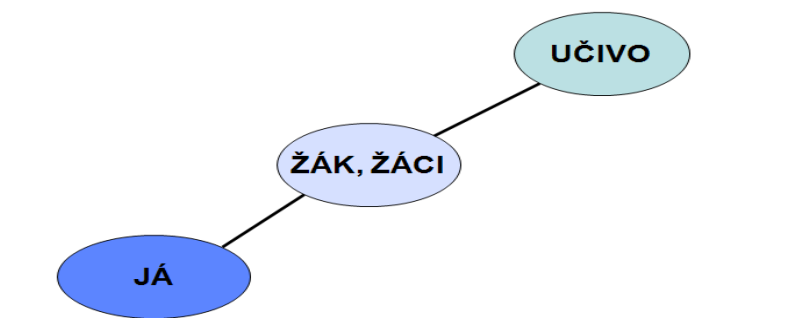
Považujeme za důležité, aby *úkoly* zadávané studentům v průběhu pedagogických praxí postupně *gradovaly* od jednoduchých k náročnějším a komplexním. Souhlasíme s Vašutovou (2008), že pedagogické (učitelské) praxe jsou více zaměřeny na oborovou složku pedagogické práce, na okraji zájmu zůstávají otázky diagnostické a výchovné povahy. Stále více se totiž ukazuje, že budoucí učitelé by se měli učit analyzovat příčiny nekázně, hledat způsoby práce ve třídách, v nichž jsou integrováni žáci se specifickými potřebami či sociálně znevýhodnění. Proto je třeba, aby na přípravě těchto úkolů a jejich následné reflexi participovali nejen oboroví didaktikové, ale i vyučující z kateder psychologie a pedagogiky, speciální a sociální pedagogiky.

V předcházejících deseti letech jsme si kladli otázku, jaká by měla být posloupnost obsahu pedagogických a psychologických předmětů (a tedy i odpovídajících úkolů pro studenty), aby byla zajištěna gradace jejich učitelských znalostí a dovedností, a to nejenom průběhu pedagogických praxí, ale také (v

¹ Rozdílné zastoupení pedagogických a psychologických předmětů; přetrvávající akademické pojetí předmětů, jež neodrážejí charakter situací a problémů; nízká propojenost obsahu pedagogických a psychologických předmětů, oborových didaktik a praxe; neefektivní spolupráce mezi oborovým didaktikem, učitelem na škole a studentem učitelství; vysoký počet hodin přímé výuky, malý prostor pro tvůrčí samostatnou práci a experimentování studentů; nedostatečná nabídka volitelných předmětů; málo efektivní metodika rozvoje pedagogických dovedností a pedagogického myšlení; nepříznivé podmínky pro zefektivnění pedagogických praxí; nedostatečná pedagogicko-psychologická příprava vzdělavatelů budoucích učitelů (zejména vysokoškolských učitelů odborných předmětů); absence pedagogicko-psychologického výzkumu problémů výchovy a vzdělávání ve škole; málo efektivní pojetí státních závěrečných zkoušek, kde se prověřují většinou izolované poznatky odborných předmětů, oborových didaktik, pedagogiky a psychologie



úzké návaznosti na praxe) v akademické výuce na fakultě. Dospěli jsme k posloupnosti, kterou zjednodušeně vyjadřuje obrázek 1. (Stuchlíková, Švec, Vyskočilová, 2005).



Obrázek 1. Posloupnost obsahu pedagogicko-psychologické přípravy

Prvním členem této posloupnosti je důraz na osobnost studenta učitelství (Já jako budoucí učitel). Student poznává sebe sama, své možnosti (silnější a slabší stránky pro učitelství), motivaci k učitelské profesi, zjišťuje, v čem spočívá autentická pedagogická komunikace apod. K této první obsahové dimenzi přistupuje zaměřením na osobnost žáka a na vztahy mezi žáky. Student vstupuje do komunikace se žáky, poznává, jak se učí, čím se v učení odlišují (např. styly učení), jak spolu komunikují a jak vstupují do komunikace s učitelem (co se děje při komunikaci ve třídě). Třetím prvkem uvažované posloupnosti je výraznější orientace na učivo. Student se učí učivo (chápané jako požadavek na žáky) analyzovat (společně s analýzou výukových cílů), strukturovat do učebních úloh rozlišených podle náročnosti, ale i druhu informací, které nesou (verbální, neverbální, kombinované), motivovat žáky, podněcovat jejich aktivitu, samostatnost a tvořivost volbou adekvátních výukových metod atd.

Z naznačené charakteristiky posloupnosti obsahů pedagogicko-psychologické přípravy je zřejmé, že učivem (obecněji kurikulem) vrcholí gradace učitelských znalostí a dovedností, která předpokládá zvládnutí předcházejících prvků – tj. „já jako budoucí učitel“ a „žák – žáci“. To znamená, že každý následující člen posloupnosti zahrnuje člen (členy) předcházející.

K uvedené posloupnosti obsahu lze přiřadit různé varianty odpovídajících psychologických a pedagogických předmětů. Pro ilustraci uvádíme jednu z nich.²

Obsah: **Já jako budoucí učitel**

- Předměty: Úvod do učitelské profese, Obecná psychologie pro učitele, Psychologie osobnosti, Sebereflektivní seminář, Akční výzkum učitele

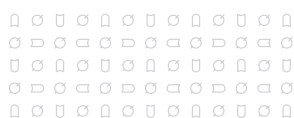
Obsah: **Žák – žáci**

- Předměty: Vývojová psychologie, Sociální psychologie, Pedagogická komunikace, Pedagogická diagnostika, Sociální pedagogika, Speciální pedagogika

Obsah: **Učivo**

- Předměty: Pedagogická psychologie, Psychodidaktika, Oborové didaktiky, Teorie a metodika výchovy

² V rámci studijního programu *Učitelství odborných předmětů pro střední školy* jsme ověřovali vybrané integrované (pedagogicko-psychologické) předměty, např. Úvod do učitelské profese nebo Učení a vyučování (Švec & Hrbáčková, 2005).



Mosty mezi teorií a praxí

Jako o pomyslných mostech mezi teorií a praxí a tedy současně jako o pojítce mezi akademickou výukou na fakultě a pedagogickými praxemi lze uvažovat o *tvorbě pedagogického portfolia a (sebe)reflexi*. Pedagogické portfolio chápeme jako nástroj umožňující integraci znalostí a dovedností studentů získaných v průběhu vysokoškolského studia se zkušenostmi a výsledky vlastního pedagogického jednání.

Za nejvýznamnější argumenty podporující zavádění a užívání studentského portfolia ve vysokoškolské výuce považujeme následující:

- umožňuje lépe (a dříve) se orientovat ve zvolené profesi;
- přispívá k celkovému (nejen profesnímu) sebeuvědomování;
- soustavná reflexe vlastních činností a zkušeností umožňuje studentům lépe pochopit obsah jednotlivých profesních kompetencí;
- posiluje vědomí vlastní odpovědnosti za výsledky v měnících se podmínkách;
- pedagogické vědění získané v kontextu reflexe praktických zkušeností mají pro studenta jinou hodnotu než ty, které získal studiem teoretických poznatků.

(Vašutová, 2008, upraveno)

Jsme přesvědčeni, že na vytváření profesního portfolia by měl být student zainteresován již od 1. ročníku bakalářského studia tak, aby portfolio skutečně zaznamenávalo vývoj studentova pedagogického myšlení a jeho učitelských dovedností. Pedagogické portfolio vyjadřující individualitu studenta, jeho názory, postoje a směřování a odrážející jeho sociální interakce by mělo být využíváno kontinuálně po celou dobu studia. Aby jeho tvorba byla činností smysluplnou, jejímž cílem bude utváření pozitivního profesního sebepojetí, profesních kompetencí i vlastního pojetí výuky, je nezbytné, aby se průběžný proces tvorby portfolia stal přirozenou součástí všech vyučovaných předmětů, včetně všech typů pedagogické praxe. Předpokládá to však spolupráci a pravidelnou komunikaci mezi jednotlivými vzdělavateli psychologických, pedagogických, oborově didaktických i oborových předmětů.

Úkoly, jež budou studentům zadávány, mají *integrovanou povahu*, jsou – metaforicky řečeno – slitinou oborových, oborově didaktických, pedagogických a psychologických poznatků. Úkoly budou studenty plněny v průběhu pedagogické praxe individuálně, případně ve dvojicích, a posléze analyzovány v rámci reflektivních seminářů.

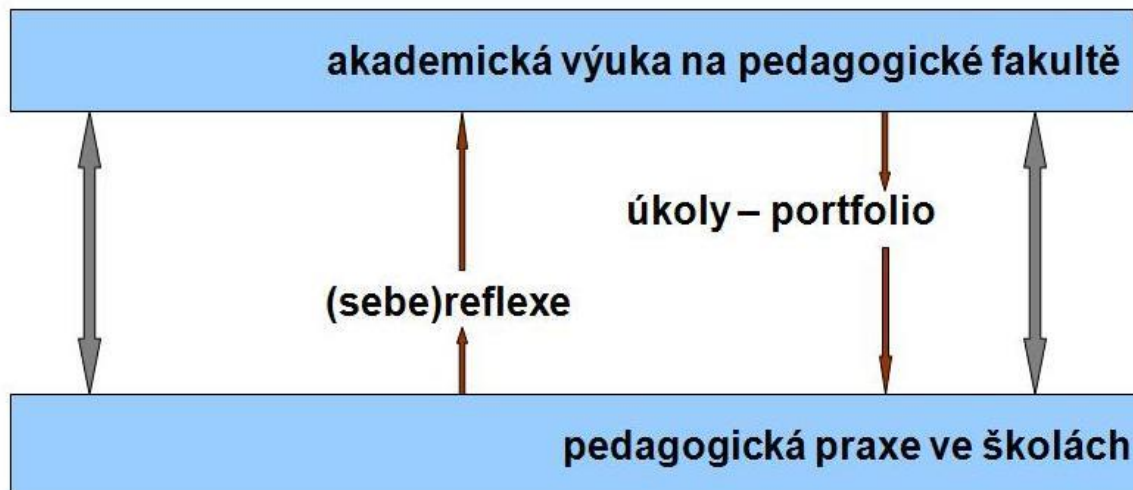
Za hlavní nástroj integrace praktických zkušeností a poznatků získaných v pedagogických a psychologických disciplínách považujeme *sebereflexi*, realizovanou především prostřednictvím interdisciplinárních reflektivních seminářů. Předpokládáme, že budou vedeny v průběhu pedagogické praxe i po jejím skončení supervizory, tedy vysokoškolskými učiteli, především psychology a pedagogy, kteří by měli být schopni pomoci studentům vztahovat doposud osvojené teoretické poznatky z psychologie a pedagogiky k jejich praktickým zkušenostem a prohlubovat tak nejen porozumění teorii, ale i vytvářet vhodné alternativy jejich dalšího pedagogického jednání. Při přípravě těchto seminářů budou vyučující využívat pedagogická portfolia a pedagogické deníky studentů. Koncepce těchto seminářů přitom vychází ze tří principů učitelského vzdělávání, jež uvádí Korthagen (2011):

Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství, aby si uvědomil své učební potřeby. Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství nacházet užitečné zkušenosti. Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství tyto zkušenosti detailně reflektovat. (s. 84)

Za nedílnou součást pedagogického portfolia proto považujeme pedagogický deník, do nějž budou studenti zaznamenávat výsledky sebereflexe. Tyto deníkové záznamy budou supervizory využívány při přípravě reflektivních seminářů.



Z výše uvedeného vyplývá, že úkoly ukládané studentům v rámci pedagogických praxí vyžadují průběžnou psychodidaktickou podporu studentů. Ta bude zajišťována mentory (fakultními či cvičnými učiteli) přímo na školách, kde budou studenti vykonávat praxi. Supervize bude realizována na fakultě v rámci sebereflektivních seminářů oborovými didaktiky a učiteli psychologických a pedagogických předmětů (viz obr. 2).



Obrázek 2. Mosty mezi teorií a praxí.

Úloha mentora a supervizora

Jako důležitý úkol se jeví příprava vzdělavatelů učitelů na roli supervizorů. Stejně jako Korthagen et al. (2011) nechápeme roli vzdělavatelů učitelů jako intuitivní. Korthagen et al. (2011) předkládají návrh speciálního vzdělávacího kurzu, jehož cílem je rozvoj supervizních dovedností vzdělavatelů budoucích učitelů, například *orientace na vlastní zkušenosti studentů učitelství, konkretizování, vytváření bezpečného prostředí* apod. Obdobně koncipované přípravné kurzy pro supervizory považujeme za nezbytné východisko, nutné k realizaci reflektivních seminářů.

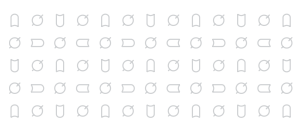
Za problematickou část nové koncepce pedagogických praxí lze označit nedostatečnou motivaci fakultních či cvičných učitelů k výkonu role mentora. Absence kariérního řádu či jiné možnosti finančně motivovat ty z učitelů základních a středních škol, kteří jsou nejen schopni, ale i ochotni podílet se na pregraduální přípravě studentů učitelství, významně znesnadňuje vzájemnou spolupráci.

Přesto považujeme kooperaci s učiteli jednotlivých škol, u nichž studenti pedagogické fakulty vykonávají pedagogickou praxi, za významný pilíř realizace nové koncepce pedagogických praxí. Rovněž teoretickou a praktickou přípravu těchto učitelů potřebnou k výkonu role mentora chápeme jako nezbytnou součást plánované inovace.

Má-li však být tato spolupráce smysluplná, je nezbytné, aby vzdělavatelé učitelů podílející se na výuce předmětů provázaných s pedagogickou praxí či na realizaci reflektivních seminářů udržovali s mentory, tedy fakultními či cvičnými učiteli na školách, pravidelný a neformální kontakt (srov. Korthagen, s. 89).

Závěrem

Závěrem bychom chtěli vybidnout čtenáře k diskusi nad těmito zásadními otázkami: *Jak koncipovat psychologické a pedagogické předměty, aby docházelo k jejich optimálnímu propojení s novou koncepcí praxí? Které praktické úkoly z psychologických a pedagogických disciplín by měly být studentům zadávány v rámci pedagogické praxe (jejich řešení se tak stane součástí jejich pedagogického portfolia)?*



Literatura

- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií.
- Píšová M., & Duschinská, K. et al. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Stuchlíková, I., Švec, V. & Vyskočilová, E. (2005). Diskuse (nejen) o pedagogických implicitních znalostech. In V. Švec (Ed.), *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem* (pp. 71-78). Brno: Paido.
- Švec, V. (2001). Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl.* (pp. 47-63). Praha: PdF UK.
- Švec, V. & Hrbáčková, K. (2005). Podpora rozvoje pedagogické kondice studentů učitelství – nový směr v přípravě budoucích učitelů. In J. Dargová & M. Darák (Eds.), *Didaktika v dimenziách vedy a praxe* (pp. 54-59). Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU.
- Vašutová, J. a kol. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál.

Kontakty

Mgr. Blanka Pravdová, prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, Brno

pravdova@ped.muni.cz

svec@ped.muni.cz



Hledání předmětu pedagogické psychologie prizmatem vysokoškolských učebnic v češtině a slovenštině

Searching for field of educational psychology through the prism of university textbooks in Czech and Slovak language

Prof. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.

Katedra psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Brno

Abstract

The communication characteristics of basic education psychology major textbooks that exist in Czech, event. Slovak and used from the 2nd half of the 20th century in our universities, in particular teaching faculties. It is referred to deal with the context of the publication, which usually determines its content. Educational psychology textbooks present their own scientific content, which deals with the psychological issues of education, although of course in a different concept. Besides its own course are oriented educational psychology textbook still in developmental psychology and is currently also working with knowledge of social psychology. Current educational psychology textbook still arise as a growing need for quality education and training in the company.

Abstrakt

Ve sdělení jsou charakterizovány hlavní učebnice pedagogické psychologie, které existují v češtině, event. slovenštině a které se používají od 2. pol. 20. století na našich vysokých školách, zejména na učitelských fakultách. Je poukázáno na dobový kontext vzniku publikace, který zčásti určuje i její obsah. Učebnice pedagogické psychologie prezentují vědecký obsah, který se zabývá psychologickými otázkami výchovy a vzdělávání, i když samozřejmě v různé koncepci. Vedle vlastního předmětu jsou učebnice pedagogické psychologie orientovány ještě na vývojovou psychologii a v současné době také pracují s poznatky sociální psychologie. Aktuální učebnice pedagogické psychologie stále vznikají, tak jak roste potřeba a kvalita vzdělání a výchovy ve společnosti.

Keywords

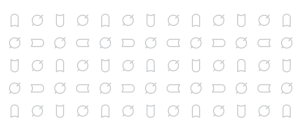
educational psychology, educational psychology textbook, the development of educational psychology textbook, the development of educational psychology textbook content

Klíčová slova

pedagogická psychologie; učebnice pedagogické psychologie; vývoj učebnice pedagogické psychologie; vývoj obsahu učebnic pedagogické psychologie

Vysokoškolská výuka má svůj specifický charakter v přednáškách, které zpravidla prezentují základní a nejnovější poznatky daného oboru, často s důrazem na individualitu a specializaci přednášejícího. Vysokoškolští studenti však většinou používají také učebnice, kde bývá daný předmět pojat rozsáhleji a svým způsobem oficiálně. Učebnice, ač většinou dílo jednoho či jen několika autorů, jsou záležitostí obecnější, shrnují současný stav vědního oboru, ukazují různé koncepce a také procházejí recenzním řízením. Vysokoškolská učebnice z určitého pohledu často kodifikuje současný stav vědecké disciplíny. Jednotlivé věkové či dokonce generační skupiny studentů se tak setkávají se souborem poznatků, který bývá pro ně společný a s nímž odcházejí do praxe, nebo jsou pro ně východiskem k dalšímu studiu.

Proto si myslíme, že je užitečné podívat se na učebnice pedagogické psychologie, které byly v České a Slovenské republice (dříve Československé republice) používány při vysokoškolském studiu učitelství.



Pedagogická psychologie má při studiu učitelství základní význam, neboť jde o obor, který snad při získávání pedagogické kvalifikace nikdy nechybí a zpravidla představuje vyvrcholení učitelského vzdělávání v psychologii; znalost pedagogické psychologie se vždy u učitele také předpokládá.

V našem přehledu se chceme soustředit jen na některé publikace z pedagogické psychologie, zejména ty, které měly celostátní působnost a s nimiž se u nás pracovalo od 2. poloviny 20. století. Vedle těchto knih vznikala řada učebních textů (dříve populárních „skript“), které však měly většinou jen lokální dosah.

Vývoj pedagogické psychologie popisuje více autorů. Tak např. L. Ďurič ve svém *Úvodu do pedagogické psychologie* (1979) uvádí etapy formování pedagogické psychologie následovně:

1. etapa: předmětem pedagogické psychologie je aplikace poznatků obecné psychologie na pedagogickou teorii a výchovně vzdělávací praxi;
2. etapa: předmětem pedagogické psychologie je aplikace poznatků vývojové psychologie;
3. etapa: předmět pedagogické psychologie je tvořen pedagogikou („pedagogika je aplikovaná psychologie“);
4. etapa: vzniká pedagogická psychologie začleňovaná do pedagogických věd;
5. etapa: samostatná pedagogická psychologie se svým vlastním předmětem.

Určitým mezníkem ve vývoji české pedagogické psychologie je práce Václava Příhody *Úvod do pedagogické psychologie* (1956). Jde na svou dobu o významnou publikaci s množstvím informací daných širokým rozhledem autora, jeho sebevědomím, ale současně poznamenaných ideologií padesátých let. Pedagogickou psychologii vymezuje V. Příhoda značně široce, když říká, že „pedagogická psychologie je soustava poznatků o vnitřní zákonitosti navozených změn v chování člověka“. Definování předmětu pedagogické psychologie se V. Příhoda vyhýbá a používá vymezení podle obsahu své knihy.

Příhodovy publikace měly vždy nějaký vztah k pedagogice a ke školství. Důležité je upozornit, že Václav Příhoda byl spolu s L. Urbanem iniciátorem, překladatelem a autorem zasvěceného úvodu ke knize E. L. Thorndika *Pedagogická psychologie*, která vyšla česky v roce 1929. Na tohoto významného autora, u něhož při svém pobytu v USA studoval, se V. Příhoda odvolává v řadě svých publikací.

Před Příhodovou knihou u nás pozitivně působil překlad knihy N. D. Levitova *Základy pedagogické psychologie* (1951, originál 1948), která pochopitelně odráží především tehdejší sovětskou psychologii a atmosféru své doby, ale současně ukazuje na důležitost psychologie v pedagogické praxi.

Do doby před vydáním Příhodovy učebnice patří také některé práce Antona Jurovského (Weiss-Nägel), zakladatele slovenské psychologie, který v roce 1955 vydává knihu *Diet'a a disciplína*, která začíná budovat slovenskou pedagogickou psychologii.

Budeme-li pokračovat chronologicky, můžeme se dále setkat s publikací Jana Čápa *Pedagogická psychologie*, která jako skriptum UK vyšla v roce 1966. Šlo o velmi používaný text na mnoha učitelských fakultách a autor v ní zúročil své předchozí práce z pedagogické psychologie.

V roce 1974 (v českém překladu v roce 1979) se objevila učebnice slovenského psychologa Ladislava Ďuriče *Úvod do pedagogické psychologie*. Podle předmluvy mělo jít o první díl učebnice pedagogické psychologie, za nímž měla následovat „psychologie výchovy“ a „psychologie vyučování“. Jako samostatné učebnice tyto díly nevyšly, až v roce 1988 vyšla jednosvazková učebnice *Pedagogická psychológia*, která obsahovala více-méně text původní Ďuričovy učebnice a byla doplněna Janem Grácem o část pojednávající o psychologii výchovy a psychologii vyučování, kterou napsal Jozef Štefanovič. Šlo o zajímavou kompletní učebnici pedagogické psychologie s určitou koncepcí, která byla vybudovaná na řadě publikací z pedagogické psychologie, sborníků a časopiseckých studií vydávaných zejména ve slovenském odborném psychologickém tisku. L. Ďurič v této knize uvádí užší a širší chápání pedagogické psychologie, přičemž první říká, že předmětem pedagogické psychologie je studium změn psychiky chovance (dítěte, žáka, studenta) vlivem výchovy, vyučování a vzdělávání, tedy vlivem výchovných podmínek a výchovných



situací. Širší pojetí je podobné a redukuje předmět pedagogické psychologie na zkoumání souhrnu psychologických zákonitostí výchovy, vyučování a vzdělávání (s. 27-28).

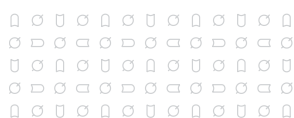
V období normalizace vycházely časopisecké i knižní práce z pedagogické psychologie a psychologie učení, které se snažily především využívat poznatků sovětské psychologie a přísně sledovaly marxistickou ideologii; příkladem jsou práce J. Linhart. Objevovala se také řada překladů ze sovětské psychologie a mezi nimi i dvě publikace z pedagogické psychologie, a to práce V. A. Kruteckého a učebnice pod vedením A. V. Petrovského.

Kruteckého knížka *Základy pedagogické psychologie* vyšla v SSSR 1972 a v češtině roku 1975. Jde o učebnici, která pokračovala v tradicích sovětské psychologie a byla postavena především na struktuře vývojové psychologie, takže hlavní kapitoly knihy se zabývaly psychickými zvláštnostmi žáka mladšího, středního a staršího školního věku a doplněna byla kapitolami o psychologii vyučování a výchovy. Citovány jsou především ruské zdroje a celkově celá kniha zapadá do ruských reálií. Předmět pedagogické psychologie je chápán obligátně jako „zkoumání druhů činnosti a chování dětí a mládeže ve škole i v jiných výchovně vzdělávacích zařízeních ...“ a pokračuje dále výčtem jednotlivých úkolů, které pedagogická psychologie má, jako např. zkoumání zákonitostí osvojování vědomostí, dovedností a návyků ve škole atd.

Moderněji je koncipována publikace pod vedením A. V. Petrovského s názvem *Vývojová a pedagogická psychologie* (ruský originál 1973, český překlad 1977). Programově je zde přijata koncepce spojení poznatků vývojové a pedagogické psychologie (která se zabývá „psychologickými zákonitostmi vyučování a výchovy“) zdůvodněná společným objektem zkoumání: dítětem, pubescentem, adolescentem. Učebnice se již daleko širěji opírá o poznatky světové psychologie a jednotlivé kapitoly psali autoři, kteří již byli známi monografiemi z pojednávaného oboru, vedle A. V. Petrovského, např. V. V. Davydov, L. B. It'elson, M. S. Nejmarková a d.

Tyto učebnice byly brzo nahrazeny knihami, které byly nově koncipovány a lépe vycházely vstříc studentům učitelství. Byly to dvě publikace, a to slovenská *Psychológia pre učiteľ'ov* (1973), což byla kolektivní práce řady slovenských psychologů, která vyšla pod editorstvím L. Ďuriče, J. Štefanoviče a kol. v rozsahu přes 600 stran a pokusila se shrnout hlavní poznatky, které současný učitelé potřebuje a které jsou od něho v profesní přípravě požadovány. Byly to hlavně poznatky z obecné a vývojové psychologie, psychologie učení, základní pojmy pedagogické psychologie a psychologie výchovy a vyučování doplněné poznatky z psychologické pedeutologie. Kniha byla trochu mechanicky složena ze základních oblastí „psychologie pro učitele“, byla ale pro praxi i studium užitečná a používaná prakticky v celém tehdejší Československu. V roce 1980 byla doplněna prvním vydáním české učebnice se stejným názvem, jejímž autorem byl Jan Čáp, kterému se podařilo vytvořit komplexnější text – možná také proto, že byl jediným autorem – využít svých předchozích autorských zkušeností a napsat knihu, která – možná dodnes – může být pro pedagogy zajímavá. Po roce 1989 Jan Čáp učebnici zčásti přepracovává hlavně v duchu humanistické psychologie a kniha vychází v roce 1993 pod názvem *Psychologie výchovy a vyučování*. Za několik let se však na trhu objevuje kniha s původním titulem *Psychologie pro učitele* (2001), jejímiž autory jsou Jan Čáp a Jiří Mareš, kteří na více než šesti stech stranách nabízejí kvalitní text, který je centrován na pedagogickou psychologii, přičemž zdůrazňuje především ty oblasti, kde mají autoři již své publikační zkušenosti. Kniha nabízí mnoho informací a, i když je patrná z jednotlivých kapitol osobnost autora, vznikla práce, která je dodnes používána jako solidní vysokoškolská učebnice při vzdělávání učitelů a vychovatelů.

Určitou konkurencí Čákových textů se později stal překlad učebnice *Psychologie ve školní praxi* anglického psychologa Davida Fontany, která u nás vyšla v roce 1997 (angl. originál vyšel pod názvem *Psychologie for Teachers* už v roce 1981). Šlo o zajímavou práci, která je přeložena – pokud víme – do němčiny, španělštiny, polštiny a ruštiny, je psána v duchu učebnic „psychologie pro učitele“ a obsahuje dost informací, i když někdy bychom mohli uvažovat o plánovitějším rozvržení učiva. Kniha měla reedice v roce 2003 a 2010 a stále se používá. Na Fontanově knize můžeme již zřetelně pozorovat, že učebnice typu „psychologie pro učitele“ obsahují vedle základů pedagogické a vývojové psychologie také kapitoly z psychologie sociální. Obohacování pedagogické psychologie o poznatky ze sociální psychologie je celkový trend většiny současných učebnic pedagogické psychologie.



Stále se objevují různé učebnice menších tyrází (např. R. Kohoutek v Brně, P. Dařílek a P. Kusák v Olomouci atp.), které si vydávají jednotlivé fakulty, ale vzhledem k rozsahu tohoto textu se jimi již nebudeme zabývat.

Připomenout bychom však ještě mohli některé knihy, které se vysloveně neprezentují jako učebnice pedagogické psychologie, ale svým významem a širokým záběrem se často jako učebnice používají. Ze slovenské produkce jsou to *Základy školskej psychologie* (1986) od J. Hvozdíka, které představují v československé literatuře první pokus o budování „alternativní“ pedagogické psychologie, dále máme na mysli třeba monografii J. Mareše *Styly učení žáků a studentů* (1998), kolektivní monografii Z. Heluse a d. *Psychologie školní úspěšnosti žáků* (1979), publikace V. Kuliče *Chyba a učení* (1971) a *Psychologie řízeného učení* (1992) a řadu dalších. V. Kulič v roce 1975 vydal také překlad významné knihy od R. M. Gagné *Podmínky učení*. Z koncepce „Đuričovy školy“ vychází v roce 1997 *Pedagogická psychológia, terminologický a výkladový slovník*, jehož autory jsou L. Đurič, M. Bratská a kol., který strukturuje široce pojatou oblast pedagogické psychologie do cca 1200 hesel. Speciálními zájemci je vyhledávaná práce P. Hartla *Kompendium pedagogické psychologie dospělých* (1999), která ukazuje, že informace z pedagogické psychologie již dávno přesahují školní věk a musejí akceptovat požadavky celoživotního vzdělávání.

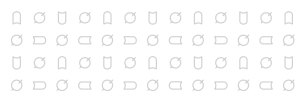
V současné době můžeme považovat za nejaktuálnější publikace z pedagogické psychologie slovenské učebnice Š. Vendela *Pedagogická psychológia* (2007) a J. Gráce *Kapitoly edukačnej psychologie* (2009). Zvláště poslední jmenovaná práce představuje promyšlený text navazující na předchozí autorovy koncepce, kde je patrná snaha o precizování základní terminologii a vybudování metodologické osnovy pro prezentování základních poznatků z pedagogické psychologie.

V české psychologii můžeme v současné době očekávat zřejmě významnou publikaci z pedagogické psychologie, kterou píše zkušený autor Jiří Mareš a která je v době psaní této studie již ohlášena v edičním plánu pražského nakladatelství Portál.

Podíváme-li se závěrem na učebnice pedagogické psychologie, o kterých jsme výše pojednávali, můžeme říci, že co se týče vymezení předmětu, publikace se více-méně shodují, i když tento fakt je očekávatelný. Předmět pedagogické psychologie je obvykle široce, ale logicky definován jako řešení psychologických otázek výchovy a vzdělávání. Problémem někdy zůstává, zvláště ve vztahu k anglické literatuře, vztah výchovy a vzdělávání.

Dále je různě řešen vztah základních otázek pedagogické psychologie k hraničním psychologickým oborům. Už výše jsme ukázali na tradiční vztah pedagogické psychologie k vývojové psychologie, který se rozšiřuje, od původní orientace na období školního věku k celé ontogenezi, tak jak se pedagogická psychologie stále více zabývá předškolním věkem a vzděláváním dospělých. V současné době pedagogická psychologie integruje poznatky ze sociální psychologie, ale také z psychologie osobnosti, psychodiagnostiky, psychopatologie a v některých případech využívá i dílčích informací z poradenské a klinické psychologie. Při konstrukci učebnic pedagogické psychologie záleží na tom, pro koho jsou učebnice určeny a v jakém kontextu jsou používány.

Učebnice pedagogické psychologie budou stále požadovány a lze předpokládat, že okruh zájemců o ně se bude stále rozšiřovat, tak jak bude ve společnosti nabývat na významu potřeba a kvalita vzdělání. Důležité je, aby učebnice pedagogické psychologie komunikovaly s učebnicemi vedlejších oborů, zejména s pedagogikou, didaktikou, speciální pedagogikou, sociologií a dalšími disciplínami. Dále je také podstatné, aby učebnice pedagogické psychologie byly aktuální, tj., aby reagovaly na problémy současného školství, na demografickou a ekonomickou situaci atd. Učebnice pedagogické psychologie musí v každém případě prezentovat pedagogickou psychologii jako vědu, s propracovanou metodologickou základnou, se systémem poznatků a s návazností na kulturní tradici, o kterou se v českém i slovenském prostředí mohou opřít.



Literatura

- Čáp, J. (1980). *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Đurič, L. (1979). *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: SPN.
- Đurič, L., Bratská, M. a kol. (1997). *Pedagogická psychológia. Terminologická a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
- Đurič, L., Grác, J., Štefanovič, J. (1988). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN.
- Đurič, L., Štefanovič, J. a kol. (1973). *Psychológia pre učiteľ'ov*. Bratislava: SPN.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gagné, R. M. (1975). *Podmínky učení*. Praha: SPN.
- Grác, J. (2009). *Kapitoly edukačnej psychologie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Harlt, P. (1999). *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum.
- Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Hvozdík, J. (1986). *Základy školskej psychologie*. Praha: SPN.
- Kohoutek, R. a kol. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM.
- Kruteckij, V. A. (1975). *Základy pedagogické psychologie*. Praha: SPN.
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Kusák, P., Dařílek, P. (2001). *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Levitov, N. D. (1951). *Základy pedagogické psychologie*. Praha: SPN.
- Mareš, Jiří. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Petrovskij, A. V. a kol. (1977). *Vývojová a pedagogická psychologie*. Praha: SPN.
- Příhoda, V. (1956). *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: SPN.
- Thorndike, E. L. (1929). *Pedagogická psychologie*. Brno, Praha.
- Vendel, Š. (2007). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos.

Kontakt:

Evžen Řehulka
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 31, 603 00 Brno
E-mail: re hulka@ped.muni.cz



Výchovný efekt exprese: učit se o tom nebo to zakoušet ve vlastní tvorbě

Educational effect of expression: learn about it or experience it in one's own work

Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

*Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích,
České Budějovice*

Abstract

The paper focuses on the educational effect of expression for personal growth and self-development of a student. The term expression is defined in Goodman's concept further developed by Slavík (2011, etc.) as a metaphorical exemplification, i.e. as a way of metaphorical expression of meanings in which an individual is enabled to keep some distance from the activity itself through imagination, but is still fundamentally involved. The specific nature of expression is illustrated on the basis of Searle's distinction between a first-person ontology and a third-person ontology (Searle, 2004). Based on the distinction of these two kinds of ontology, differences and relationships between cognition at the psycho-somatic level (expressive) and the cognitive level (reflective) are explained. We consider the relationship between psychosomatic and cognitive levels to be important for psychology teaching, since the combination of experience from both levels creates a specific type of Self experience. This experience might extend to self-concept development, and thus contribute to a deeper understanding of psychological knowledge of Self.

Abstrakt

Príspevok je zaměřen na výchovný efekt exprese pro osobnostní růst a rozvoj sebepojetí studenta. Expres je vymezena v Goodmanově pojetí rozpracovaném Slavíkem (2011 aj.) jako metaforická exemplifikace, tj. jako způsob obrazného vyjádření významů, ve kterém jedinec získává odstup od činnosti samotné prostřednictvím imaginace, ale zároveň je v ní bytostně účasten. Tato zvláštní povaha exprese je objasněna na základě Searlova rozlišení dvou typů ontologie: ontologie první osoby vs. ontologie třetí osoby (Searle, 2004). Na základě rozlišení těchto dvou rozdílných ontologií jsou vysvětleny rozdíly a vzájemné souvislosti mezi poznáváním na úrovni psycho-somatické a na úrovni kognitivní. Vztah mezi psycho-somatickou a kognitivní úrovní pokládáme za podstatný pro výuku psychologie, protože spojením zkušeností z obou dvou úrovní vzniká specifický typ Jáské zkušenosti, která může mít přesah do rozvoje sebepojetí, a tak přispívat k hlubšímu porozumění psychologickým poznatkům o Self.

Keywords

expression, Self, self-concept, self-evaluation, Self experience, psychosomatic voice education

Klíčová slova

expres, Self, sebepojetí, sebehodnocení, Jáská zkušenost, psychosomatická hlasová výchova

Problém vztahu teorie a praxe v psychologii

Podnětem k tomuto textu byla otázka, jak ve výchově aplikovat psychologické poznatky o Self s cílem rozvíjet sebepoznávání a sebepojetí studentů prostřednictvím záměrné systematické intervence. Tato otázka se v širších souvislostech týká vztahu teorie a praxe, a proto na ni naráží nejen samotná výchovná praxe, ale spolu s ní i aplikovaná psychologie.

V porovnání s přírodními vědami je v psychologii a v ostatních tzv. sociohumanitních vědách (termín podle Višňovského, 2006) vztah teorie k praxi méně jasný a náročnější na uchopení. Wittgenstein (1993, p. 294) to provokativně vyjádřil tvrzením, že „zmatenost a prázdnota psychologie není vysvětlitelná tím, že je to „mladá věda“; její stav není srovnatelný např. se stavem fyziky v jejím raném období...“ Wittgensteinova kritika v citovaném textu míří hlavně na nepoměr mezi „přírodovědným“ používáním exaktních metod v experimentální psychologii a omezenými možnostmi jejich aplikace v sociohumanitní praxi. Psychologie, slovy Wittgensteina, praxi nepomáhá, protože „existence experimentálních metod [v



psychologii] vede k víře, že máme prostředek, jak se zbavit problémů, které nás znepokojují; i když problém a metoda se navzájem míjejí, aniž se vůbec setkají“ (Wittgenstein, 1993, p. 294).

Wittgenstein tímto tvrzením říká, že člověk není jen pasivním objektem intervence, jako třeba kámen nebo atom, ale je také aktivním subjektem, který intervenci prožívá a sám do značné míry rozhoduje o její účinnosti. Proto při ovlivňování člověka není možné spoléhat na stejné metody a stejně pojatou teorii jako v přírodních vědách. Tomuto Wittgensteinem zdůrazněnému problému *psychologické teorie pro praxi* se budu ve svém příspěvku věnovat. Jeho závažnost jsem poznala z vlastní zkušenosti nejprve jako studentka, nyní jako vyučující v oboru hlasová výchova v tzv. psychosomatickém pojetí, které je zaměřeno na osobnost studenta. Hledala jsem takové přístupy k řešení problému teorie pro praxi, které by mi pomohly co nejlépe psychologicky porozumět výchovnému procesu hlasové výchovy a faktorům, které ovlivňují jeho účinnost.

Pro vysvětlení zvláštního charakteru psychosomatické hlasové výchovy při ovlivňování lidské psychiky zde používám a objasňuji termín *exprese*. Hlasová výchova patří mezi expresivní výchovné disciplíny, podobně jako výchova dramatická, dialogické jednání aj. Prostřednictvím pojmu *exprese* je možné vykládat výchovné možnosti hlasu při náhledu studenta na své Self a při dosahování pozitivních změn Self s cílem rozvíjet sebedeterminující chování.

Rozvíjení Self v psychosomatické hlasové výchově je založeno na experimentování studenta s hlasovou expresí, která je doprovázena reflexí a směřuje k nabývání tzv. Jáské zkušenosti. Hledám odpověď na otázku, proč právě pomocí expresivní disciplíny můžeme podporovat osobnostní růst a rozvoj sebepojetí studenta. A jak tyto poznatky mohou přispět výuce psychologie, především aplikované psychologii se zaměřením na Self.

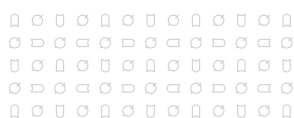
Co je to exprese

V souladu s tradicí estetických a uměleckých disciplín bývá všem aktivitám, které obdobným způsobem jako umění propojují individualitu se společností a kulturou, přisuzován společný název *expresivní projevy*. Toto souhrnné pojmenování navrhl na přelomu 19. a 20. stol. italský estetik a teoretik umění B. Croce (1966). Koncept exprese prošel dlouhým vývojem; v této práci navazuji zejména na Goodmanovo pojetí (srov. Goodman, 1976, 2007 aj.). Pro výchovu je důležité, že Croce i Goodman, včetně řady dalších autorů, chápou expresi jako jeden z důležitých *způsobů poznávání* (srov. Slavík, 2011).

Pro Croceho byla exprese svébytným typem intuitivního poznávání na základě bezprostředního smyslového kontaktu s předmětem. Tento způsob poznávání Croce odlišuje od logického pojmového poznávání. Oba typy poznávání nelze oddělit, ale ani je úplně zaměnit, protože patří do různých ontologických i noetických úrovní (Croce, 1997, p. 1, 28 aj.). Současný interpret Croceho teorie Kemp (2009) příhodně poukázal na některé její analogie s pojetím poznávání u B. Russella. Russell (1910-1911), obdobně jako Croce, odlišoval dva typy nabývání znalosti: znalost z bezprostřední zkušenosti (*knowledge by acquaintance*) a znalost získanou popisem (*knowledge by description*).

Znalost z bezprostřední zkušenosti vyžaduje percepční přítomnost objektu, o který v poznání jde. Totéž platí pro expresi. Exprese také vyžaduje percepční přítomnost poznávaného objektu. Jinými slovy, smysluplnou znalost o expresivním objektu nelze získat prostřednictvím jeho popisu. Jinak by bylo možné nahradit poslech např. Beethovenovy 9. symfonie přečtením referátu o ní anebo diagramem zvukových vln hudby. Stejně je to s poznatky o Self. Je možné se o Já dozvídat prostřednictvím teorií, ovšem žádná teorie nám neodpoví na otázku, kdo jsem?

Z druhé strany, exprese, stejně jako popis, je nástrojem zprostředkované znalosti. To vyplývá z faktu, že exprese je druhem *symbolizace*, tzn., že expresivní objekt je nástrojem vyjádření autorského záměru a nositelem obsahu. S ohledem na bezprostřední a zprostředkované poznávání má tedy exprese „dvojakou“ povahu: exprese, na rozdíl od popisu, simuluje poznání bezprostřední zkušeností, ale současně, ve shodě s popisem, je exprese médiem pro zprostředkování znalosti. Takže je možné skrz expresi získat bezprostřední zkušenost o Self a současně s pomocí reflexe ji zachytit v podobě, která má charakter popisu.



Ontologie první a třetí osoby

Výše uvedenou zvláštní povahu exprese lze hlouběji objasnit na základě Searlova rozlišení dvou typů ontologie: ontologie první osoby vs. ontologie třetí osoby (srov. Searle, 2004, pp. 67-68, 83-84). Ontologie první osoby se týká subjektivní bezprostřední zkušenosti: smyslových dojmů, emocí a prožitků. Zdůrazňuje tedy *autonomii subjektu* při uchopení a utváření obsahu. Ontologie třetí osoby oproti tomu vychází z *heteronomie* a směřuje k co možno objektivnímu popisu až do úrovně kvantifikace a logické formalizace. Předpokladem toho jsou nadosobní systémy pravidel vyjadřování a sdělování, které potlačují subjektivitu, aby umožnily intersubjektivní sdílení významů v „public language“ (Searle, 2004, p. 189 n.).

Z rozdílů mezi ontologií první a třetí osoby vyrůstá tzv. *vzdělávací paradox* a jeho zvláštní úloha při expresi. V expresi je obsažená ontologie první osoby a nelze ji tedy redukovat na popis. Má-li být respektována její kognitivní specifická, nelze se tedy učit *o ní*, ale je nutné *ji samu* osobně zakoušet ve vlastní tvůrčí činnosti a vnímání. Kdyby tomu tak nebylo, nemělo by smysl např. poslouchat koncert, hrát na hudební nástroj anebo dívat se na namalovaný obraz, protože by stačilo přečíst si o nich referát. Z druhé strany, to, co subjekt v expresi zakouší a může si pamatovat a vyjadřovat, je *obsah*, jehož tvorba i interpretace je kulturně podmíněná a závisí na kontextu srozumitelném i ostatním lidem. Proto je možné osobní zážitky z exprese při reflexi popisovat, vykládat a sdělit někomu jinému.

Jak je patrné, vzdělávání v oblasti exprese je zvlášť citlivé na zvládání tzv. vzdělávacího paradoxu. Je v něm výjimečně důležité nacházet vhodné proporce mezi autonomií a heteronomií, mezi individuální tvůrčí činností a nezbytnou mírou poučení o kontextech expresivní tvorby. Proto oblast exprese poskytuje dobrou příležitost ke zkoumání a hlubšímu porozumění obecnějším psychologickým a pedagogickým problémům spojených se vzdělávacím paradoxem.

Hlasová exprese v psychosomatické hlasové výchově

Pro hlasovou výchovu to znamená, že se neobejdeme bez osobní zkušenosti, bez osobní angažovanosti a bez přímého kontaktu s vlastním hlasovým výrazem, experimentací s ním. Nelze si pouze o fyziologicky tvořeném hlasu povídat, ale je potřeba s ním osobně zacházet, experimentovat s ním a mít z něho osobní zkušenost. V hlasové výchově jako psychosomatické disciplíně studenti expresivně tvoří různé výrazy, spolu s učitelem hledají jiné výrazy a s nimi spojené významy a zároveň o nich uvažují v další rovině – v rovině reflexe. Reflexe se uskutečňuje v jiné modalitě než exprese – převažuje v ní odstup, popis a přístup z pozice ontologie třetí osoby.

V psychosomatické hlasové výchově se hlas má stát autorským činem. Má to být „opus contra naturam“, tj. dílo, ne snad proti přírodě, ale spíše proti přirozenosti ve smyslu samozřejmosti (Jung, 1997, 1998; cit. Chrz, 2010, p. 89). K tomu cílí učitel se studenty směřuje prostřednictvím rozvíjení *hlasové mohoucnosti*.

Rozvíjení hlasové mohoucnosti chápou jako cestu k plnému využití vlastního potenciálu studenta skrz výchovnou hlasovou intervenci. Jedná se o záměrné a soustavné rozvíjení, protože se uskutečňuje v sociálním výchovném prostoru s vědomím určitých cílů a prostřednictvím určitých metodických postupů. Zároveň však je dán důraz na autentický a co nejvíc samostatný projev studenta, který vlastními silami hledá cesty k rozvoji své hlasové mohoucnosti při výchovné součinnosti hlasové exprese s reflexí a s experimentací s hlasem.

Termínem *hlasová mohoucnost* označujeme funkčně optimální (ideální) propojení a jednotu všech zúčastněných ústrojí podílejících se na vydávání zvuku, tónu, slova, a to s jejich neodmyslitelně spojenou psychickou aktivací. Proces rozvíjení hlasové mohoucnosti směřuje k hlasové přirozenosti a zhodnocování hlasových kvalit.

Jáská zkušenost z hlasové mohoucnosti

Rozvíjení hlasové mohoucnosti vytváří *expresivní obraz*, protože hlasovou mohoucnost nemůžeme „zahlednout“ jinak než v konkrétním hlasovém projevu, který má expresivní povahu – tedy v expresivním



obrazu. Uvědomit si ho, znamená reflektovat ho. Hlasová mohoucnost ve spojení s reflexí (respektive reflexí jejího expresivního obrazu) již přináší informaci o člověku, který je jejím nositelem, ale sama o sobě ještě neznamená, že se stane Jáskou zkušeností. Ta přichází teprve ve chvíli, kdy *expresivní obraz* je zahlédnut (uvědomován) jako *obraz sebe*.

Jáská zkušenost má člověku „otevřít oči“ a přinášet mu současně poznání jak o věci, která je předmětem poznávání, tak o sobě samém. Mokrejš (1998, p. 6) k tomu píše: „... o [této] zkušenosti v pravém slova smyslu jistě platí, že je to věc sama, co se v ní dostává ke slovu. To však předpokládá dvojí: jednak, že zakoušíme cosi, co nám může zprostředkovat *pouze tato věc sama a jako taková*, a nadto, že si *dáme cosi touto věcí sdělit, jsme vůči ní otevřeni a uzpůsobeni pro její sdělení*“ (Mokrejš, 1998, p. 6, zdůraznila A. N.).

Jáskou zkušeností nazýváme zvláštní typ poznání, ve kterém se člověku ukáže jeho Self ve světle vlastního jednání – jednání přestane být nazíráno jen jako aktivita zacílená k nějakému vnějšímu účelu, ale stane se jakýmsi zrcadlením Self, člověk skrze něj pozoruje obraz sebe sama. Macek (2008, p. 90) o tom píše: „Základem Jáské zkušenosti je obvykle nějaký pocit, který člověk identifikuje jako neoddelitelnou součást sebe. V okamžiku jeho uvědomění ho zpravidla konfrontuje (bezděčně či záměrně) se svojí dřívější zkušeností. Tím se vědomí vlastního já rozšiřuje a nabývá nových kvalit“ (Macek, 2008, p. 90).

Jáská zkušenost, která je spojená se změnou vydaného a slyšeného zvuku, je jiného typu než běžné zakoušení všední každodennosti. Mokrejš (1998, pp. 5-6) zdůrazňuje potřebu odlišovat dva typy zkušenosti: „Proti zkušenostem ... jež probíhají podle našich očekávání a potvrzují je – ty mohou být označeny jako zkušenosti v nevlastním a druhotném smyslu –, stojí zkušenosti, ... které horizont našich očekávání rozšiřují, tj. zkušenosti, které opravdu »děláme« ...“ Tento typ zkušenosti bývá doprovázen relativně silnými emocemi, mnohdy radostí nebo pozitivním údivem, ale někdy i úzkostí. Při hlasové výchově tato zkušenost „ve vlastním a původním smyslu slova“ (Mokrejš, 1998) přivádí studenty k prvním úvahám nad vlastním hlasem a jeho propojeností se sebou samým.

Předměty s různým typem sebezkušenostní přípravy: expresivní a kognitivní

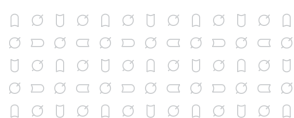
Hlasovou intervencí je souhrnně nazváno výchovné působení prostřednictvím systematicky a záměrně rozvíjené hlasové exprese ve spojení s hlasovou experimentací a reflexí. Jedná se o působení v kurzu Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny (HRV), který si mohou studenti zapsat jako výběrový předmět na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích.

Na začátku a na konci semestrálního kurzu byl studentům zadán dotazník sebehodnocení (SLCS-R) a Dotazník vlastností hlasu. Zde uvádím výsledky z dotazníku sebehodnocení (SLCS-R), které byly získány od 16 studentů (v letním semestru 2010/2011, nebo v zimním či letním semestru 2011/2012). Práce v seminářích byla zaměřená na zvyšování hlasové mohoucnosti s předpokládanými důsledky pro nabývání Jáské zkušenosti a za pomoci sebereflexe jako podpory pro rozvoj sebepojetí. Předpokládali jsme, že hlasová intervence bude mít vliv na změny charakteristik hlasu a sebehodnocení studentů.

Dále mě zajímalo, zda změny nastávají i v jiných předmětech se sebezkušenostní charakterem, které jsou studentům nabízeny na Pedagogické fakultě JU v ČB. Jiným typem sebezkušenostní přípravy nazývám výchovný proces v seminářích povinně volitelného předmětu Psychologie smyslu a odpovědnosti (PSOZ), N=12, zimní semestr 2010/2011. Mezi obdobný typ sebezkušenostní přípravy jsem zařadila i semináře povinně volitelného předmětu Psychohygienu v práci s lidmi (PSPL), celkem 24 studentů (tento kurz probíhal ve dvou skupinách v letním semestru 2011/2012). Výběr těchto předmětů byl dán podmínkou, aby je vedla stejná vyučující (A. N.).

Hlavním společným rysem všech tří předmětů je důraz na sebezpoznávání a získávání Jáské zkušenosti. Naopak hlavní rozdíl předmětů PSPL a PSOZ oproti předmětu HRV je ten, že u předmětů PSPL a PSOZ se nepracovalo s hlasovou expresí a tudíž získávaná Jáská zkušenost v těchto předmětech má jiný než expresivní charakter.

Práce na rozvíjení expresivního projevu v kurzu HRV (prostřednictvím rozvíjené hlasové mohoucnosti) pro jedince znamená plnou účast při hlasové práci, ale zároveň možnost zacházet s hlasovými výrazy



v modalitě „jako“, takže s nezbytným odstupem sám od sebe. Tento specifický typ zacházení se sebou a svými „tvary hlasu“ je odlišný od práce v dalších seminářích (PSOZ, PSPL), kde v diskuzi student nemusí být plně „účastný tělem“. Touto metaforou chci říci, že dialog a sebe-zkušenosti v uvedených dvou předmětech mohou probíhat převážně na kognitivní úrovni, zatímco v kurzu HRV práce probíhá především na úrovni psycho-somatické. Pro jednoduché odlišení uvedených dvou typů přístupu k předmětům zde užívám pracovní názvy *expresivní předmět (HRV)* a *kognitivní předmět (PSPL, PSOZ)*.

Výzkumné nástroje a metody

Pro zjišťování sebehodnocení jsem použila *dotazník SLCS-R* (Tafarodi & Swann, 2001). Sebehodnocení považuji za důležitou složku sebepojetí. Tafarodi a Swann vytvořili dvě konstruktivní dimenze globálního sebehodnocení, a to sebe-přijetí (self-liking, SL) a vlastní kompetentnost (self-competence, SC). Autoři dotazníku uvádějí (2001, p. 656), že vlastní kompetentnost a sebe-přijetí definuje sebehodnocení, stejně jako délka a šířka definuje obdélník. Jedná se o úzce související složky, které však vyjadřují kvalitativně odlišné dimenze sebehodnocení (srov. Blatný, 2010, p. 129).

Použitými statistickými metodami byl dvouvýběrový párový t-test středních hodnot. Pro zjištění korelací v odpovědích před a po intervenci jsem použila Pearsonův korelační koeficient. Pro zjištění homogenity zkoumaných souborů (HRV, PSPL, PSOZ) ve znacích z dotazníku SLCS-R jsem použila jednofaktorovou analýzu rozptylu ANOVA.

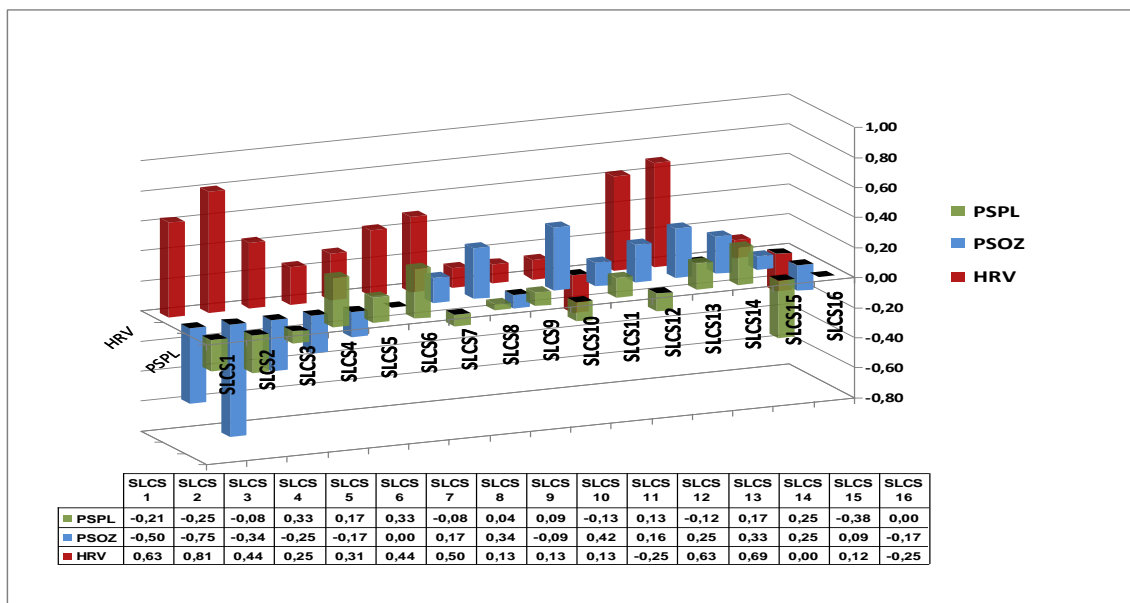
Výsledky

V kurzu Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny (HRV) ke statisticky významné změně mezi vstupem a výstupem kurzu (hladina významnosti p od 0,001 do 0,05) došlo v 5 položkách z 16 (konkrétně položky č. 1, 2, 7, 12, 13), tj. v cca 31 %. Statisticky významná změna byla zjištěna také u celkového skóru SLCS-R ($p=0,033$) a u dimenze vlastní kompetentnost (SC, self-competence, $p=0,026$).

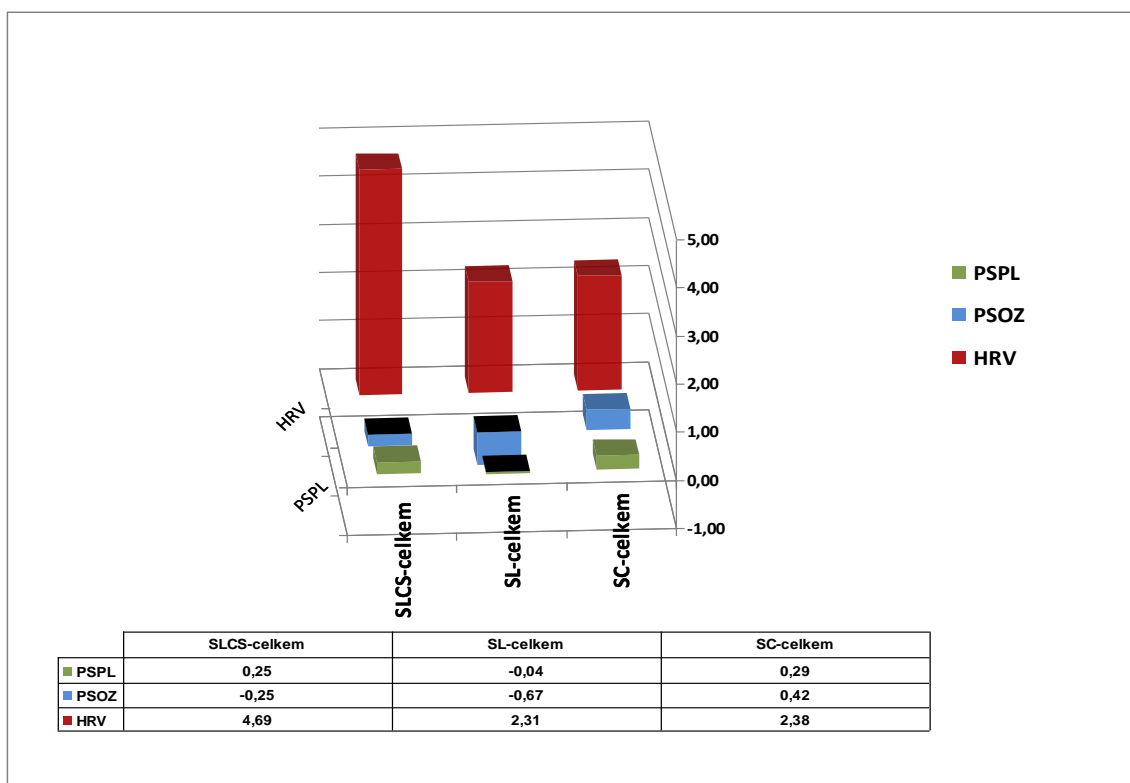
U skupiny studentů Psychologie v práci s lidmi (PSPL) nedošlo po absolvování kurzu ke statisticky významné změně ani v jedné položce dotazníku SLCS-R (na hladině významnosti p od 0,001 do 0,05).

U skupiny studentů předmětu Psychologie smyslu a odpovědnosti (PSOZ) statisticky významná změna nastala v jedné položce dimenze vlastní kompetentnost. Na rozdíl od skupiny HRV v této skupině nastala záporná změna, došlo ke snížení průměru. Vysvětluji si to jako náhodný jev.

Pro přehled uvádím graf 1 s rozdíly v průměrech dotazníku sebehodnocení před a po kurzech u všech srovnávaných skupin: HRV, PSPL, PSOZ. A zároveň totéž u celkového skóru SLCS a u dimenzí CL (sebe-přijetí) a SC (vlastní kompetence), graf 2.

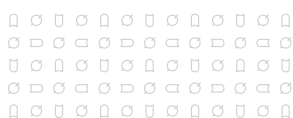


Graf 1 Porovnání rozdílů v průměrech před a po intervencích HRV, PSPL, PSOZ



Graf 2 Porovnání rozdílů v průměrech před a po intervencích HRV, PSPL, PSOZ u celkové skóru SLCS a u dimenzi SL, SC

Výsledky testu shody středních hodnot (metoda ANOVA) v jednotlivých položkách dotazníku SLCS-R mezi skupinami HRV, PSPL, PSOZ na začátku kurzů sebezkušenostní přípravy (s vědomím toho, že není splněna podmínka náhodného výběru a není zde jistota normálního rozložení hodnot v populaci) neprokázaly statisticky významný rozdíl mezi průměry skupin v jednotlivých položkách.

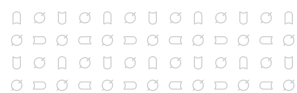


Závěr

Odlišnost mezi výsledky HRV a výsledky v ostatních dvou srovnávaných skupinách (PSPL, PSOZ) v dotazníku SLCS-R může mít příčiny, které nejsem schopna bez dalších doplňujících informací určit. Pokud však budu vycházet z těch informací, které znám, mohu se s opatrností pokusit o interpretaci. V ní se opírám o hlavní rozdíl mezi pojetím HRV a dvěma s ním srovnávanými kurzy. Jde o rozdílný důraz na psychosomatickou složku nabývání Jáské zkušenosti, který je daný výchovným využíváním hlasové exprese v Hlasové a řečové výchově jako psychosomatické disciplíně (HRV).

Získané výsledky naznačují, že při výchovném působení na psychiku člověka se vzájemně odlišuje efekt expresivních činností od efektu činností mimo-expresivních. Tento rozdíl je podpořen i teoretickým, resp. filozofickým výkladem, který odlišuje ontologii první a třetí osoby. Pro výuku psychologie (především aplikované psychologie se zaměřením na Self) by to mohlo znamenat, že získávání poznatků o Self není dostačující, jestliže se student pouze učí znalosti z pozice ontologie třetí osoby a nezakouší vlastní Self prostřednictvím Jáské zkušenosti spojené s reflexí. Závažnost reflexe je nutné zdůraznit, protože je nedílnou součástí výchovného procesu, která má směřovat k Jáské zkušenosti. Pro rozvíjení Self si proto nestačí pouze „hrát“ s expresí, ale je nezbytné věnovat výchovnou pozornost kvalitní práci s reflexí s cílem získávat Jáskou zkušenost.

To mě vede k závěru o *výchovném efektu exprese*. Výchovný efekt exprese vyplývá zejména z *osobní angažovanosti studenta* v expresivním projevu (ve „vstupování do odkrytosti“), z možnosti studentovy *vlastní experimentace s expresí v poloze „jako“* a ze *sociálního ocenění* expresivních aktivit. Všechny tři tyto aspekty mohou mít nezanedbatelný vliv na sebehodnocení, protože mohou přispívat k rozvoji kvalit sebeobrazu a k podpoře sebevědomí. Podmínkou k tomu je vhodné výchovné prostředí, které dokáže efekt exprese posílit, nikoliv oslabovat anebo dokonce obrátit do záporných důsledků.

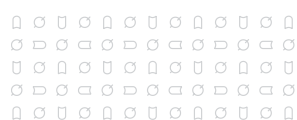


Literatura

- Blatný, M., et al. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Croce, B. (1966). *Philosophy, Poetry, History: An Anthology of Essays*. London: Oxford University Press.
- Croce, B. (1997). *The Aesthetic as the Science of Expression and the Linguistic in General*. New York: Cambridge University Press.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Chrz, V. (2010). Co je autorštějšího než hlas? In kolektiv autorů, *Autor – autorství* (pp. 85-91). Praha: AMU v Praze.
- Kemp, G. (2009). Croce's aesthetics. In E. N. Zalta (Ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University. <http://plato.stanford.edu/archives/fall2009/entries/croce-aesthetics/>
- Macek, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In J. Výrost, & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (pp. 89-107). Praha: ISV.
- Mokrejš, A. (1998). *Hermeneutické pojetí zkušenosti*. Praha: Filosofia.
- Russell, B. (1910 – 1911). Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description. *Proceedings of the Aristotelian Society (New Series)*, 11, 108-128.
- Searle, J. A. (2004). *Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavík, J. (2011). K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21(2), 207-225.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (2001). Two-Dimensional Self-Esteem: Theory and Measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00169-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00169-0)
- Višňovský, E. (2006). „Praktický obrat“ v sociohumanitných vedách. In V. Černík, & E. Višňovský (Eds.), *Vztah teoretického a praktického v sociálních a humanitných vedách* (pp. 42–67). Bratislava: IRIS.
- Wittgenstein, L. (1993). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.

Kontakt

Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie
Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích
Jeronýmova 10
371 15 České Budějovice
e-mail: nohavova.alena@centrum.cz



Posterová konference s pedagogicko psychologickými tématy jako aktivizující metoda při seminární výuce budoucích učitelů: pět let zkušeností

Student poster conference on educational psychology topics as an activation method in teachers pregradual education: five years of experience

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Abstract

The paper introduces the student poster conference as one of the possible activating teaching methods in educational psychology seminars in training future teachers and reflects five years of experience with this method in teaching at the Department of Psychology MU.

Abstrakt

Príspevok predstavuje studentskou posterovou konferenci ako jednu z možných aktivizujúcich výukových metód v seminárioch pedagogickej psychológie v profesnej prípravě budoucích učitelů a reflektuje pět let zkušeností s touto metodou při výuce na Katedře psychologie PdF MU.

Keywords

posters, undergraduate seminars, activating teaching methods, educational psychology, undergraduate teaching of teachers

Klíčová slova

postery, seminární výuka, aktivizující výukové metody, pedagogická psychologie, výuka budoucích učitelů

Úvodem

Cílem tohoto příspěvku je představit jednu z možných alternativ seminárních prací v seminární výuce psychologie ve specifickém kontextu výuky psychologie. Podobně jako na jiných pedagogických fakultách, i Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity od devadesátých let dvacátého století čelí nárůstu zájmu o studium a také rostoucímu počtu studentů. Výuka psychologie je zde součástí tzv. společného základu, tedy kurzů, které absolvují všichni studenti učitelsky zaměřených oborů. Tento trend logicky vedl

Výuková situace

- Organizace výuky
- Rostoucí počet studentů i seminárních skupin (srv. Jenkins, 1991)
- Excesivní nárůst seminárních prací a rostoucí časová náročnost při poskytování zpětné vazby ze strany vyučujícího
- Nehomogenita seminárních skupin z hlediska studované specializace
- Změny v charakteristikách studentů



- Pasivní přístup studentů k seminární výuce („středoškolský přístup“)

Teoretický rámec

Řada zahraničních studií upozorňujících od 80. let na možnost využití standardních způsobů prezentování odborných informací pro výukové účely

- Postery ve výuce psychologie (Chute, Bank, 1983; Gore, Cameron, 1987 atd.)

- Postery jako aktivizující metoda (Lucas Goss, 2008)

- Postery a jejich prezentace v online výuce (Cypriánová, 2005)

Postery jako prostředek vhodný pro prezentaci multioborových témat v sociologii, lékařství, matematice, metodologii...

Kurzy na PedF MU od r 2008

- Semináře z pedagogické psychologie

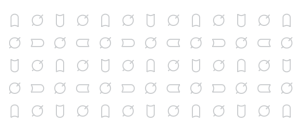
- Semináře psychologie ve školní praxi

Používáno též v kurzech pedagogické psychologie na FSS MU a FF MU pro budoucí psychology a pedagogy

- S mírným časovým odstupem metoda „adoptována“ kolegy z FSS při výuce metodologie



Obrázek 1. Postery Podzim 2007 – diskuse studentů





Obrázek 2. Postery Jaro 2012 – příklady vítězných posterů

Instrukce (zadání)

- Téma dle vlastního výběru v rámci okruhů vymezených sylabem
- Téma zajímavé pro autora, dostatečně úzce vymezeno (věk žáků, typ školy atp.), důraz na subjektivní praktickou využitelnost (např. návaznost na projekt DP, praxi atp.)
- Publikem není vyučující ale spolužáci
- Diskuse o tématech v předcházejících seminářích i v online diskusním fóru
- Soutěž o „hodnotné ceny“
- Formální požadavky na postery
 - 1. krok - anotace 250 slov, dva základní prameny
 - 2. příprava a prezentace posteru v semináři
 - Formát A1, název, autor, prameny (handout)
 - rozdělení do dvou skupin – prezentující a publikum

Hodnocení posterů studenty

- Ověřována řada variant podle zahraničních vzorů (Damron, 2003, Hess, Brooks, 1998)

Hodnocení posterů studenty

- Složitější varianty hodnocení nebyly z pohledu studentů vnímány jako uspokojivé („Nezajímavé postery přeci obejdu“)
- Hodnotící kritéria transformována v doporučení pro přípravu posterů
- Hodnocení se ustálilo na dvou hlasech pro každého studenta
- Poster „nejvtipnější a formálně nejzajímavější“



- Poster „informačně nejvíce zajímavý“
- Sčítání hlasů a vyhlášení výsledků – dobrovolná tříčlenná studentská porota
- Vítězné postery
- Obvykle úspěšné v obou kategoriích
- Prezentovány dlouhodobě v prostorách katedry

Nezamýšlené benefity

Snadné integrování prezentací posterů zahraničních studentů do výuky (oboustranně obohacující zkušenost)

- Snadné a přirozené sdílení specifické zkušenosti integrovaných studentů
- Snadná možnost zapojení studentů na krátkodobých zahraničních studijních pobytech či dlouhodoběji nemocných (prezentace a diskuse online)

Témata posterů – dle četností – 2007-2009

- ŠKOLA a výuka
- Výukové metody, Komunikace ve škole, klasifikace a motivace, Využití mentálních map, Učení, Školní klima, Zátěžové situace ve škole, Vztah učitel – žák, Vztahy mezi žáky

ŽÁK

Problémové chování žáků (šikana, záškoláctví, podvádění ve škole), Školní úspěšnost a neúspěšnost, Styl učení, Ohrožené děti, Prokrastinace, Biologické determinanty a osobnost žáka, Žáci se specifickými výukovými požadavky, ADHD, SPU, Autismus, DMO, Sociokulturně znevýhodnění, Integrace žáků se SVP, Nadané děti

UČITEL

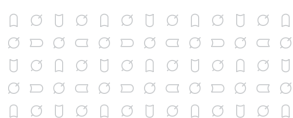
- Osobnost učitele + autorita
- Postoj učitele k žákům
- Stres učitele, vyhoření

Výchova (odměny a tresty)

- Další obecnější témata
- Inteligence
- Tvořivost
- Stres
- Hra
- Humor (učitel, žák, výchova)
- Terapie(psycho+canis+hipo+psychohygienu)

Kategorie témat – změny do současnosti

Nově se objevují



- Teoretická témata
- Profily osobností, vlivné teorie, kritická reflexe pedagogických alternativ
- Výzkumná témata
- Kritické hodnocení výsledků ped.psych. výzkumu i mezinárodního srovnání, vlastní výzkumné studie (pilotní studie k DP),
- Příklady dobré praxe
- Případové studie atp.

Literatura

- Gore Jr., Paul A., Camp, Cameron J. A Radical Poster Session. *Teaching of Psychology*. Vol. 14, Iss. 4, 1987
- Chute, Douglas, Bank, Barry. Undergraduate Seminars: The Poster Session Solution. *Teaching of Psychology*, Vol. 10, Iss. 2, 1983
- Jenkins, James J. Teaching Psychology in Large Classes: Research and Personal Experience. *Teaching of Psychology*. April 1991 18: 74-80, doi:10.1207/s15328023top1802_2
- Lucas Goss, Sandra. *Guide to Teaching Introductory Psychology: Teaching Psychological Science*. John Wiley & Sons: 2008.
- Reddy, Peter, Hammond, Jennifer, Lewandowska, Anna, Trapp, Annie, Marques, J. Frederico. *Innovation in the teaching of psychology in higher education in the EU*. York: Department of Psychology University of York, 2011. Dostupné z <http://www.europlat.org/s.php?p=38>

Kontakt

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.
 Katedra psychologie PdF MU, Poříčí 31, Brno
 mares@ped.muni.cz



Význam psychologie osobnosti v přípravě budoucích učitelů

The importance of personality psychology in the preparation of future teachers

doc. PhDr. Otto Čačka

Katedra psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Brno

Abstract

The discussion paper focuses on the psychology of personality as a key overarching psychological discipline in the training of future teachers.

Abstrakt

Diskusní příspěvek předkládá psychologii osobnosti jako klíčovou a zastřešující psychologickou disciplínu v profesní přípravě budoucích učitelů.

Keywords

psychology of personality, future teachers training

Klíčová slova

psychologie osobnosti, profesní příprava učitelů

Jsou profese, u kterých na mnohých charakteristikách osobnosti jejich nositele příliš nezáleží – např. konstruktér dostane zadání, a když odevzdá výpočty a výkres produktu tak nikdo nezajímají jeho zájmy, kulturní rozhled atp.

Při profesi učitele je však míra zralosti a kultivovanosti osobnosti spolu s dosaženou úrovní oborové specializace a zvládnutí pedagogických dovedností - jednou z nejpodstatnějších součástí jeho způsobilosti.

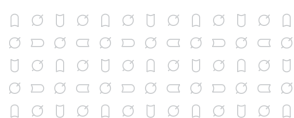
Osobnost učitele je v rámci subjekt-objektové interakce významným faktorem hygieny prostředí, kde pak může působit nejen pozitivně - jako akcelerátor a kompenzační faktor, ale popř. i negativně jako stresor, či depresor. Osobnost učitele se tak za určitých okolností může stát i významným nebezpečím pro zdravý rozvoj dítěte. Je mnoho nedostatků v projevech učitelů, které mohou vést až k neurotickým reakcím – např. náladovost, nepochopení vůči žákům, nespravedlivé hodnocení atp.

Ne každý kantor je schopen přirozeně dosáhnout svou empatií, kvalitou přípravy a jasnými kritérii potřebné důslednosti bez neurotizace. Je známo, že neurotický učitel dokáže do měsíce zneurotizovat celou třídu.

Žáky všech stupňů zaujme vždy pedagog, který na svých hodinách působí na žáky kultivovanou a dramatickou formou. Jedině tím je s to přenést na žáky i vlastní zaujetí oborem a motivovat je k samostatnému zájmu o daný předmět. Tuto významnou funkci nemohou nahradit žádné sebedovednější prezentace či e-learning.

Vyspělou osobnost nelze hrát ani se jí jen zdát - tou je nutné být!

Úroveň osobnosti jedince není nikdy vyvážená ve všech oblastech (jakákoliv „všestranně rozvinutá harmonická osobnost“ je pouhá fikce). Nelze se k ní však také ani přiblížit není-li v předmětu pojednávajícím o psychologii osobnosti předestřena jasná kognitivní mapa celého oboru (Je smutné, že na mnoha pedagogických fakultách se tento obor ani nepřednáší).



Podle našich mnohaletých zkušeností je studenty dobře přijímán „vrstvý model osobnosti“.

Thorne kdysi přirovnal osobnost ke čtyřstupňové raketě:

- V první stupni vidí fyziologicky determinované funkce od vlohami limitovaných schopností, primárních rysů, vegetativních funkcí, potřeb atp.
- Ve druhém stupni jsou učením osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, návyky a role – tedy projevy nezbytné pro „plnění běžných životních úkolů“.
- Třetí stupeň pak tvoří útvary na vyšší úrovni - jako je sebepojetí, formování osobního životního stylu atp. - tedy východiska rozhodování nezbytná pro řešení „problémů, které přináší život“.
- Čtvrtý stupeň zahrnuje nejvyšší úroveň východisek sebeřízení, které představují nejvyšší aspekty integrace až k sebepřekonání (transcendenci).

Ve smyslu „dimenzionální ontologie“ jsou funkce na vyšší úrovni obsáhlejší, komplexnější, ale zároveň zahrnují i všechny procesy oblastí nižší. Vývojový posun k vyšší vrstvě neruší dosažené kvality úrovně nižší, ale umožňuje jim efektivnější využití.

Ukazuje se, že studenti takto strukturovanou látku dobře chápou, a prostřednictvím této kognitivní struktury dokážou tak nejen zvládnout velké množství látky, ve které je každý poznatek na svém místě, ale porozumí i vzájemné subordinaci jednotlivých kategorií – jejich kooperaci i hierarchickým vazbám. Osobnost tak přestává být mrtvou akademickou kategorií, ale živým útvarem do kterého se lze vcítit a stanovit jak aktuální těžiště daného rozvoje, tak pochopit i jakým směrem na sobě dále pracovat pro dosažení vyšších kvalit osobnosti. Uvedená koncepce se snaží využít přínos jednotlivých směrů psychologie pro tu-kteou vrstvu osobnosti (od asocianistů a geštalistů, přes behavioristy, humanistickou psychologii, až po existenciální směry) a tak strukturovaně shrnout dosavadní poznatky v psychologii osobnosti.

U adolescentů na PdF spočívá těžiště osvojování poznatků v samostudiu a těžiště práce na sobě v sebevýchově a autokultivaci.

K tomu je však nezbytná nejen adekvátní látka psychologie osobnosti (která by svým způsobem měla „zastřešovat“ a tvořivě sjednocovat shromážděné poznatky z již absolvovaných psychologických oborů), ale je zde i další významná podmínka – a tou jsou stále nezbytné „vzory inteligentů“ (kterými vysoké školy v určitých dobách vždy oplývaly).

Literatura

Thorne, F. C. (1967). *Integrative Psychology*. Hoboken: Wiley & Sons.

Kontakt

Otto Čačka

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Poříčí 31, 603 00 Brno

E-mail: cacka@ped.muni.cz



Príprava učiteľov a vychovávateľov na prácu so skupinovou atmosférou

Teacher's and Educator's Training for Work with a Group Atmosphere

PaedDr. Anežka Hamranová, PhD., PhDr. Jana Vernarcová, PhD

Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra

Abstract

One of the teachers' competencies needed for their profession is working with the group. They often interact with different groups, e.g. groups of students, teachers and other school staff, respectively parents in the school environment. The best way to learn how to work with the group is through the form of experiential learning and the direct experience of student teachers with the experiential learning. Student teachers and student educators at Constantine the Philosopher University in Nitra obtained through this experience in the social-psychological training. The paper deals with the results of the research documenting the positive impact of experiential learning on the group atmosphere through the social-psychological training. Positive social atmosphere encourages more effective group work, adequate social interactions and works preventively in the risk behaviour.

Abstrakt

Jednou z kompetencií pedagogických pracovníkov potrebných pre výkon ich povolania je práca so skupinou. V prostredí školy sú často v interakcii so skupinami, či už skupinami žiakov, učiteľov a iných zamestnancov školy, resp. rodičov. Najvhodnejším spôsobom, ako sa naučiť pracovať so skupinou, je forma zážitkového učenia a priama skúsenosť budúcich pedagógov so zážitkovým učením. Na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre ju budúci učitelia a vychovávateľa získavajú prostredníctvom sociálno – psychologického výcviku. Príspevok prezentuje výsledky výskumu dokumentujúceho pozitívny vplyv zážitkového učenia formou sociálno – psychologického výcviku na skupinovú atmosféru. Pozitívna skupinová atmosféra podporuje efektívnejšiu prácu v skupine, adekvátne sociálne interakcie, a pôsobí aj preventívne v zmysle predchádzania vzniku rizikového správania.

Key words

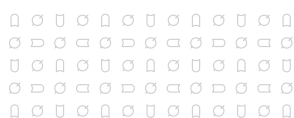
group atmosphere, experiential learning, social-psychological training, teacher, educator

Kľúčové slová

skupinová atmosféra, zážitkové učenie, sociálno-psychologický výcvik, učiteľ, vychovávateľ

Úvod

Pozitívne sociálne vzťahy medzi učiteľom/vychovávateľom na jednej strane a žiakom/vychovávaným na strane druhej sú základom pri vytváraní priaznivej skupinovej atmosféry. V atmosfére priateľstva, porozumenia a tolerancie je výchovno-vzdelávací proces omnoho ľahšie realizovateľný a práca učiteľa/vychovávateľa, ale aj žiaka/vychovávaného je efektívnejšia. Skupinová atmosféra, ako ju charakterizuje Kollárik (1993), je vnútorný znak každej skupiny, ktorý v sebe implikuje širšie spoločenské stránky, t.j. od sociálneho ovzdušia v skupine vyjadrujúceho úroveň a kvalitu vnútroskupinového života, cez vzťah k práci a vzájomné emocionálne a sociálne vzťahy v nej, mieru sociálnej akceptácie a začlenenosti jednotlivcov vo vzťahu v skupine, až po dimenzie, ktoré primárne určujú charakter a kvalitu sociálnej atmosféry. Je dôsledkom rovnováhy medzi silami, ktoré vytvárajú tenziu a kohéziu skupiny. Podľa Řezáča (1998) charakter skupinovej atmosféry ovplyvňuje najmä miera zastúpenia slobody prejavu, podpora sebakpresadzovania členov, slobodné utváranie vzťahov, akceptácia prejavu, akceptovanie citového prežívania a prejavy priateľstva.



Cieľ

Cieľom výskumu je zistiť, ako sa vplyv sociálno – psychologického výcviku (SPV) s rôznou časovou dotáciou premietne do zmien skupinovej atmosféry.

Výskumná vzorka a metodika výskumu

Zrealizovali sme so študentmi (budúcimi učiteľmi a vychovávateľmi) sociálno – psychologický výcvik zameraný na rozvíjanie ich sociálnych spôsobilostí a tvorbu pozitívnej skupinovej atmosféry. Realizovali sme experiment v prirodzených podmienkach. Celkovo výskumnú vzorku tvorilo 136 participantov – budúcich učiteľov (N=69) a vychovávateľov (N=67) Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (vekový priemer bol 23,2 roka) rozdelených do ôsmich experimentálnych skupín (ES). V experimentálnych skupinách ES1 – ES4 bolo spolu 69 participantov, študentov 3. ročníka učiteľstva akademických predmetov, ktorí absolvovali počas dvoch semestrov sociálno-psychologický výcvik v trvaní 80 hodín. V experimentálnych skupinách ES5 – ES8 bolo spolu 67 participantov, študentov 4. ročníka študijného odboru vychovávateľstvo, ktorí absolvovali počas dvoch semestrov SPV v trvaní 40 hodín. Počty študentov v ES1 – ES8 sú uvedené v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Výskumná vzorka

Skupina	Počet	Muži	Ženy
ES1	17	2	15
ES2	18	3	15
ES3	18	2	16
ES4	16	2	14
ES5	17	7	10
ES6	17	9	8
ES7	17	9	8
ES8	16	7	9
Spolu	136	41	95

Na meranie skupinovej atmosféry sme použili preklad dotazníka „Group climate questionnaire – Person centered form – GCQ - PCF“ (J. Braaten, 1986, preložila M. Zaťková, 2001), ktorý sme participantom administrovali pred realizáciou SPV a po jeho ukončení. Dotazník meria tri dimenzie skupinovej atmosféry – empatiu (obsahuje výpovede, ktoré sa týkajú empatického pozitívneho ohľadu), kongruenciu (pravosť a nefalšovanosť) a anxiétu (úzkostlivosť a zraniteľnosť). Na štatistickú analýzu údajov získaných z dotazníka sme použili Studentov t-test pre korelované súbory. Boli zrealizované dve merania – prvé pred realizáciou SPV a druhé po SPV.



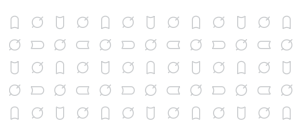
Výsledky

Tabuľka 2 Výsledky 1. a 2. merania skupinovej atmosféry (dimenzie empatia, kongruencia, anxieta) v skupinách učiteľov ES1-ES4 (80 hodín SPV)

Skupina	1. meranie		2. meranie		t	p
	AM	SD	AM	SD		
Empatia						
ES1	46,00	9,09	54,59	5,77	2,905	0,010
ES2	21,06	4,93	41,11	8,15	9,496	0,000
ES3	38,39	7,31	44,61	5,32	3,594	0,002
ES4	47,31	6,97	53,00	5,96	3,071	0,008
Kongruencia						
ES1	7,53	1,59	8,88	2,29	2,168	0,046
ES2	4,11	1,23	6,11	2,59	3,336	0,004
ES3	4,44	1,92	6,00	2,17	3,034	0,007
ES4	8,94	1,44	10,19	1,33	4,038	0,001
Anxieta						
ES1	7,53	1,38	4,53	2,55	3,817	0,002
ES2	4,67	1,65	3,78	1,87	2,204	0,042
ES3	5,00	1,97	3,39	0,98	3,185	0,005
ES4	3,88	2,13	2,50	2,13	2,853	0,012

Pozn.: (platí aj pre tab. 3): AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, t – výsledok t-testu, p – signifikancia

V dimenzii empatia sme štatisticky významnú zmenu v smere zvýšenia empatie zaznamenali vo všetkých štyroch experimentálnych skupinách s 80-hodinovým SPV, pričom v skupine ES1 to bolo na hladine významnosti $p < 0,05$, v skupinách ES3 a ES4 sa úroveň empatie zvýšila na hladine významnosti $p \leq 0,01$ a v ES2 na hladine významnosti $p < 0,001$. V dimenzii kongruencia nastala po realizácii SPV štatisticky významná zmena v smere nárastu kongruentného správania vo všetkých experimentálnych skupinách, konkrétne na hladine významnosti $p < 0,05$ v ES1, a na hladine významnosti $p < 0,01$ v skupinách ES2 – ES4. V dimenzii anxieta sme zaznamenali štatisticky významný posun v smere zníženia úrovne anxiety na hladine významnosti $p < 0,05$ v skupinách ES2 a ES4, a na hladine významnosti $p < 0,01$ sa anxieta znížila v ES1 a ES3 (tab. 2).



Tabuľka 3 Výsledky 1. a 2. merania skupinovej atmosféry (dimenzie empatia, kongruencia, anxieta) v skupinách vychovávateľov ES5-ES8 (40 hodín SPV)

Skupina	1. meranie		2. meranie		t	p
	AM	SD	AM	SD		
Empatia						
ES5	34,71	12,12	43,12	8,60	4,482	0,000
ES6	33,12	6,62	39,94	8,24	2,778	0,013
ES7	34,00	10,89	42,47	8,23	2,750	0,014
ES8	41,44	8,02	47,56	7,22	2,969	0,010
Kongruencia						
ES5	6,18	2,48	8,71	1,40	4,209	0,001
ES6	6,12	1,22	7,41	1,18	4,224	0,001
ES7	6,24	2,54	8,77	1,35	3,450	0,003
ES8	6,56	2,03	8,56	2,03	2,877	0,012
Anxieta						
ES5	4,12	2,06	4,59	2,37	0,642	0,530
ES6	5,65	1,94	5,88	2,15	0,285	0,779
ES7	4,24	2,05	4,88	2,74	0,884	0,390
ES8	5,25	1,88	3,44	2,06	3,673	0,002

V dimenzii empatia sme štatisticky významnú zmenu v smere zvýšenia empatie zaznamenali vo všetkých štyroch experimentálnych skupinách so 40-hodinovým SPV, pričom v skupinách ES6 - ES8 to bolo na hladine významnosti $p < 0,05$, a v ES1 na hladine významnosti $p < 0,001$. V dimenzii kongruencia nastala po realizácii SPV štatisticky významná zmena v smere nárastu kongruentného správania vo všetkých experimentálnych skupinách, konkrétne na hladine významnosti $p < 0,05$ v ES8, a na hladine významnosti $p < 0,01$ v skupinách ES5 – ES7. V dimenzii anxieta sme zaznamenali štatisticky významný posun v smere zníženia úrovne anxiety na hladine významnosti $p < 0,01$ len v skupine ES8 (tab. 3).

Diskusia

Po absolvovaní SPV so 40 hodinovou aj 80 hodinovou dotáciou sa vo všetkých experimentálnych skupinách významne zmenila skupinová atmosféra v zmysle nárastu empatického a kongruentného správania. Po absolvovaní SPV so 40 hodinovou dotáciou sa významne znížila anxieta iba v jednej zo štyroch skupín (ES8). Po absolvovaní SPV s 80 hodinovou dotáciou sa významne znížila anxieta vo všetkých skupinách (ES1 – ES4). Empatia je jednou z dôležitých podmienok pri práci v skupine. Podľa Gaburu a Pružinskej (1995) empatia znamená schopnosť vcítiť sa do prežívania klienta, opustiť svoj vzťahový systém a snažiť sa pochopiť, čo sa deje v tom druhom, čo sa skrýva za slovami. Empatia koreluje s pozitívnym výsledkom práce v akejkolvek skupine. Kongruencia podľa Rogersa (1997) nahrádza slovo „skutočnosť“. Keď je prežívanie tejto chvíle v mojom vedomí a keď je to, čo je prítomné v mojom vedomí, prítomné i v mojej komunikácii, tak sa všetky tieto úrovne zhodujú, čiže sú kongruentné. Kongruencia je základom dobrej komunikácie. Ak sme v komunikácii protirečiví, vzniká dvojité väzba a naše vyjadrenia,



resp. správanie zneisťuje naše okolie. Úzkosť je bežným stavom organizmu a prirodzenou súčasťou ľudského života. Problém nastáva, ak intenzita, častosť alebo doba trvania úzkosti nie sú primerané situácii, vtedy to môže byť pre človeka obťažujúce. Je známe, že pod vplyvom negatívnych emočných stavov sa nielen zhoršujú výkony jednotlivca, ale aj jeho psychické zdravie a sociálne vzťahy. Psychická a emočná vyrovnanosť učiteľa/vychovávateľa ovplyvňuje nielen jeho samotného, ale aj duševnú rovnováhu žiakov/vychovávaných. Základom vytvárania pozitívnej skupinovej atmosféry v škole je komunikácia vedená v pozitívnom duchu a podpora dôvery žiaka vo vzťahu k učiteľom a iným pracovníkom školy.

Záver

Výsledky výskumu podporujú začleňovanie zážitkových foriem výučby do vzdelávania budúcich učiteľov a vychovávateľov, pričom významnejšie na všetky dimenzie skupinovej atmosféry pôsobí SPV s 80 hodinovou časovou dotáciou než 40 hodinový SPV. Je potrebné, aby sa budúci učitelia/vychovávatelia naučili pracovať so skupinovú atmosférou formou zážitkového učenia sami na sebe. Zlepšovaním skupinovej atmosféry v triede a v škole učitelia a vychovávatelia vytvárajú bezpečné sociálne a emocionálne prostredie, v ktorom sa môžu žiaci prejaviť ako slobodné, autentické osobnosti, môžu nachádzať radosť v učebnej činnosti, sebarozvíjajú a participovať na spoločných cieľoch.

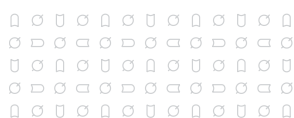
Literatúra

- Gabura, J., Pružinská, J. (1995). *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství. Rogers, C. R. (1997). *Encountrové skupiny*. Modra: Inštitút Rozvoja Osobnosti.
- Zaťková, M. et al. (2001). Vplyv štruktúrovaných a neštruktúrovaných výcvikových programov na skupinovú atmosféru. In Sollárová, E. (Ed.): *Školská psychológia – intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti*. Nitra: PF UKF, 41-58.
- Kollárik, T. (1993). *Sociálna psychológia*. Bratislava: SPN.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 049UKF-4/2012.

Kontakt

PaedDr. Anežka Hamranová, PhD., PhDr. Jana Vernarcová, PhD.
Katedra pedagogickej a školskej psychológie
Pedagogická fakulta UKF
Drážovská cesta 4
949 01 Nitra
ahamranova@ukf.sk, jvernarcova@ukf.sk



Čo študentky a študenti učiteľstva nepsychologických predmetov najviac potrebujú?

What Do Student Teachers of Nonpsychological Subjects Need the Most?

PhDr. Jana Vernarcová, PhD., PaedDr. Anežka Hamranová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, SR

Abstract

The paper deals with the content of teaching of psychology courses for student teachers of nonpsychological subjects. It looks at some of the selected topics which are the content of lectures and seminars, and which are subjectively perceived by students as topics the closest to the reality of educational and psychological practice.

Abstrakt

V príspevku sledujeme obsah výučby psychologických predmetov pre budúcich učiteľov nepsychologických predmetov. Podávame pohľad na jednotlivé vybrané témy, ktoré sú obsahom prednášok či seminárov týchto študentov a sú subjektívne vnímané ako témy, ktoré študentom najviac približujú realitu pedagogicko-psychologickej praxe.

Key words

teaching courses of psychology, student teachers of nonpsychological subjects, pedagogical – psychological practice

Klíčové slová

výučba psychologických predmetov, študenti učiteľstva nepsychologických predmetov, pedagogicko-psychologická prax

Úvod

Každá rozvíjajúca sa spoločnosť neustále diskutuje o cieľoch vzdelávania. Táto debata však nesmie produkovať finálne odpovede, vhodné a použiteľné navždy a všade, pretože ciele vzdelávania sú zviazané s prostredím a ideálmi tej-ktorej spoločnosti. Aj napriek tomu vieme s istotou dnes povedať, že na školu je kladená požiadavka, aby bola miestom, ktorá okrem základných vedomostí z rôznych oblastí a vedných odborov poskytla deťom a mladým ľuďom predovšetkým zručnosti zmočňovať sa informácií samostatne.

Základom požadovaných zmien v školstve je posilnenie autonómie školy ako systému. Premena školy i samotného vzdelávania by nemala prebiehať náhodne a nemala by byť čisto formálna. Hlavnou myšlienkou tejto reformy je aj premena úloh samotných pedagogických pracovníkov. Predovšetkým oni sú vnímaní ako nositelia zmien.

Jednu z najvýznamnejších a počtom najväčších skupín vysokoškolsky vzdelaných odborníkov v našej spoločnosti predstavujú učitelia. Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre reaguje na spoločenské potreby a nové trendy, ktoré sa objavujú v školskom systéme, a podľa toho smeruje svoje rozvojové aktivity. Poskytuje odborné vzdelanie:

- budúcim učiteľom materských, základných a stredných škôl,
- pripravuje aj kvalifikovaných vychovávateľov, sociálnych pedagógov a andragógov pre výchovnú prácu v školských, mimoškolských, podnikových a iných výchovných zariadeniach,



- školských manažérov, majstrov odbornej výchovy a učiteľov technickej výchovy,
- spolupodieľa sa aj na zabezpečovaní potrieb seniorov v rámci Univerzity tretieho veku UKF.

Pedagogická fakulta ponúka všetky tri stupne štúdia – bakalárske, magisterské a doktorandské. Na každom z nich má študent možnosť vybrať si v rámci študijného programu predmety štúdia podľa svojho záujmu z ponuky vlastnej katedry, fakulty i ostatných fakúlt, dokonca i z ponuky iných vysokých škôl. Týmto spôsobom sa môže aktívne podieľať na obsahovej tvorbe svojho učebného plánu, jeho optimálnej profilácii a individuálnom tempe.

Katedra pedagogickej a školskej psychológie Pedagogickej fakulty je garantujúcim pracoviskom študijného programu Učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov – psychológia v kombinácii. Katedra je vo vzdelávacej činnosti pokračovateľom dlhoročnej tradície (od roku 1989) realizácie študijného programu Učiteľstva akademických predmetov - psychológia, ktoré bolo pôvodne akreditované na Katedre psychológie Pedagogickej fakulty (Učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov – psychológia), neskôr na z PF UKF organizačne presunutej (z dôvodu vzniku novej fakulty UKF) Katedry pedagogickej psychológie Fakulty sociálnych vied a zdravotníctva UKF. V akademickom roku 2007/2008 na FSVaZ UKF zaniklo toto pracovisko, práve z dôvodu zlúčenia s Katedrou školskej psychológie PF, ktorá zabezpečovala psychologické disciplíny všeobecného základu v učiteľských študijných programoch. Z dôvodu jednotného prístupu k učiteľskému vzdelávaniu vznikla z pôvodných pracovísk (PF a FSVaZ) na PF UKF Katedra pedagogickej a školskej psychológie.

Katedra pedagogickej a školskej psychológie zabezpečuje výučbu psychologických disciplín na všetkých fakultách UKF v rámci štúdia:

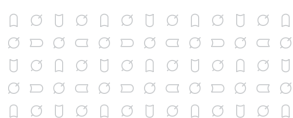
- učiteľstvo psychológie v kombinácii s inými predmetmi v dennej i externej forme štúdia,
- všeobecný základ učiteľstva všeobecno-vzdelávacích predmetov pre 5. – 12. ročník
- predškolská a elementárna pedagogika
- učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

Vybrané predmety pre učiteľov nepsychologických predmetov: všeobecná a ontogenetická psychológia, psychológia morálneho vývinu, školská psychológia, pedagogická a sociálna psychológia, sociálna psychológia. Okrem základných tém naplňajúcich všeobecný obsah jednotlivých predmetov majú študenti možnosť stretnúť sa aj s vybranými témami v závislosti od ich študijného zamerania. Vybrané témy (podľa preferencie študentov a ich subjektívneho vnímania využiteľnosti v ďalšej praxi) sú: 1. Detská reč a podpora jazykových a komunikačných kompetencií detí predškolského veku; 2. Detská kresba v materskej škole; 3. Vodcovstvo v práci učiteľa; 4. Preventívna a intervenčná činnosť; 5. Ženská a mužská morálka (analýza diela C. Gilligan Jiným hlasem) - pohľad na rodovosť cez literárne dielo; 6. Primárna prevencia sexuálneho zneužívania a násillia; 7. Morálne dilemy; 8. Tvorba Mind Maps .

Čo stojí za niektorými témami, aké sú východiská a dôvody výberu danej témy študentmi?

Detská reč a podpora jazykových a komunikačných kompetencií detí predškolského veku

Máloktoľá schopnosť človeka je taká samozrejmalá a zároveň tajuplná ako je schopnosť dieťaťa naučiť sa jazyk a týmto jazykom komunikovať. Zaujímajú nás odpovede na otázky: ako je možné, že každé normálne sa vyvíjajúce dieťa je vo veku od 2-3 rokov schopné začať rozprávať, ako sa dieťa naučí zložitú vetnú konštrukciu a osvojí si niekoľko tisíc slov, hoci nedokáže čítať ani písať, ako je možné, že deti sú schopné osvojiť si aj mnohé komunikačné pravidlá? A ako môžeme my dospelí, zvlášť pedagogickí profesionáli túto ich schopnosť od útleho veku rozvíjať? Diskusiou o téme z pohľadu teórie i výskumu psycholingvistiky si študenti osvoja informácie o konštruovaní gramatickej, lexikálnej a komunikačnej kompetencie vo vývine detí predškolského veku. Uvedená kompetencia hrá významnú úlohu pri posudzovaní úrovne školskej zrelosti a učiteľky predprimárneho vzdelávania vnímajú samé seba ako



jeden z hlavných zdrojov pre osvojenie danej kompetencie. Podľa L. Košča (1980) cieľavedomé rozvíjanie všeobecných rozumových, najmä jazykových schopností v predškolskom veku pripravuje reálne podmienky na väčšiu školskú úspešnosť a efektívnejší postup vo vyučovaní na základnej škole. V predškolskom veku je pre väčšinu detí najvýznamnejším jazykovým inputom reč učiteliek v materských školách a je determinovaný tiež pripravenosťou učiteliek na podporu komunikačnej kompetencie detí.

Vodcovstvo v práci učiteľa

Jedným z kvalitatívnych nástrojov napomáhajúcich pri zavádzaní a riadení zmien v prostredí školy je aj vodcovstvo v práci učiteľov. V užšom i širšom vnímaní výrazne ovplyvňuje strategické smerovanie školy. Otázky vodcovstva sú síce staré ako ľudstvo samé, v porovnaní s minulosťou sa však pri hľadaní a výbere vodcov podstatne zmenili niektoré požiadavky a tiež sa rozšíril priestor, kde sa dnešní vodcovia môžu objaviť a viac či menej uplatniť. Tradičné vnímanie vodcovstva v škole sa neodlišuje výrazne od vnímania vodcovstva vo všeobecnosti. Vodcovstvo v prostredí školy možno aplikovať v mnohých oblastiach a na mnohých úrovniach: od plánovania aktivít, realizácií projektov a náročnejších úloh, pri riešení problémov, vytváraní a rozvoji rôznych tímov (zložených zo študentov, učiteľov, rodičov alebo zmiešané tímy), v profesijnom rozvoji učiteľov a plánovaní jeho / jej osobného rastu, pri hodnotení výučby, učiteľov, v procese autoevalvácie, pri tvorbe či úprave školského vzdelávacieho programu. Vodcovstvo pritom vychádza nielen z prostredia vedenia školy, ale je realizované samotnými učiteľmi. Akceptujú teóriu, že vodcovstvu je možné sa naučiť, do jednotlivých predmetov v príprave budúcich učiteľov je zaradovaná aj táto téma (s uplatňovaním praktického prístupu).

Preventívna a intervenčná činnosť

Profesionalita učiteľa sa utvára v 3 dimenziách: odborná dimenzia (ktorá je daná kvalifikačnými, legislatívne danými požiadavkami, merateľná výkonom), etická dimenzia (ktorá sa utvára výchovou, preberaním mravných vzorcov správania a prejavuje sa v mravných postojoch, názoroch a konaní), a personálna dimenzia (utvárajúca sa v procese osobnostného dozrievania psychologicky merateľného).

Práve v profesii učiteľa zohrávajú osobnostné charakteristiky významnú rolu. Podľa mnohých autorov by mal byť učiteľ plnohodnotnou osobnosťou, vyznačujúcou sa autenticnosťou, tvorivosťou, slobodou, zodpovednosťou, všestrannosťou a celistvosťou. K vlastnostiam osobnosti učiteľa žiaducim pre túto profesiu patria ďalej napr. zodpovednosť, trpezlivosť, sociabilita, emocionalita, tvorivosť, tolerantnosť, cieľavedomosť, flexibilita, empatia, zásadovosť, akceptovanie iných, prosociálnosť a iné (Šramová, 2001, Hamranová, 2004).

Z uvedených dôvodov sa čoraz častejšie do prípravy budúcich učiteľov zavádzajú inovačné metodické postupy. Patria k nim aj intervenčné, rozvíjajúce a stimulačné programy. Cieľom týchto programov je v širšom ponímaní komplexná kultivácia osobnosti budúceho učiteľa. Jednou z foriem týchto programov je sociálno-psychologický výcvik (SPV). Je založený najmä na osobnej zážitkovej skúsenosti, ktorá naväzuje na príslušné teoretické poznatky a vedomosti. V súčasnosti v Čechách a na Slovensku sú SPV rozšírené a používané v rámci prípravy budúcich učiteľov nielen odboru psychológia, ale aj iných odborov, sociálnych pracovníkov, vychovávateľov a i. Svoju úlohu tiež zohrávajú v prevencii drogových závislostí a v oblasti sexuálnej výchovy.

Ženská a mužská morálka (analýza diela C. Gilligan Jiným hlasem) -pohľad na rodovosť cez literárne dielo

Škola by mala byť prostredím, kde žiaci a žiačky rozvíjajú svoje individuálne schopnosti a ich úspech sa viaže na charakteristiky, o ktoré sa môžu sami/ samé pričiniť a ktoré nie sú viazané iba na pohlavie, sociálny pôvod, vierovyznanie a i. Naplniť tento cieľ však predpokladá pristupovať k žiakom a žiačkam bez akýchkoľvek predsudkov či stereotypov. Škola je popri rodine významným socializačným činiteľom, ktorý vplýva na rodovo diferencovaný vývin detí. Nemožno však ignorovať ani vplyv vrstovníkov, médií či náboženstva.



Podľa nového školského zákona (v platnosti od 1.9.2008) sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje podľa štátnych a školských výchovno-vzdelávacích programov. Hoci v štátnych výchovno-vzdelávacích programoch sa zmieňuje princíp „rovnosti muža a ženy“, problematika rodovej rovnosti sa už v školských výchovno-vzdelávacích programoch explicitne neobjavuje. Pre základné školy je štátnym vzdelávacím programom vymedzených 7 tém (ktoré by mali byť zahrnuté vo všetkých vzdelávacích oblastiach a vyučovacích predmetoch), priestor pre rodové témy je vytvorený len pri téme „Osobnostný a sociálny rozvoj“. Aj to za predpokladu, že vedenie školy a pedagogickí/é zamestnanci/ zamestnankyne budú disponovať ochotou, ale hlavne kompetenciou sa tejto téme venovať.

Na odstránenie rodových predsudkov z interakcií medzi učiteľmi/ učiteľkami a žiakmi/ žiačkami, boli v niektorých európskych krajinách zavedené vzdelávacie programy zamerané na rodovú rovnosť. Ukázalo sa, že učitelia/učiteľky, ktorí/é prešli takýmto programom, vykazujú vyššiu citlivosť v oblastiach rodovosti a sú schopní/é vytvárať v škole rodovo citlivé prostredie (Coffey a Delamont, 2000).

Morálne dilemy

Aké sú súčasné prístupy v poznávaní a riešení morálnych dilem? Existuje naďalej dôvod rešpektovať odlišnosti medzi mužmi a ženami v morálnych úsudkoch? Aká je perspektíva bádania v tejto oblasti? V psychológii a v sociálnych vedách by sme pojmy ako morálka a morálne dilemy mohli umiestniť do sfér, o ktorých takmer každý vie niečo, ale keď sa tieto pojmy majú definovať (a pomôže nám definícia?) a operacionalizovať prichádzame na to, že tieto termíny sú viacznačné a výrazne podliehajúce subjektívnemu hodnoteniu.

Ukážkami riešenia hypotetických dilem (ktoré sú založené na hypotézach, ktoré nemajú emocionálny podklad ako dilemy s reálnou skutočnou zápletkou), či reálnych dilem je daná študentom možnosť stretnúť sa počas svojej pedagogickej prípravy so situáciami, ktoré ich reálne stretnú v budúcnosti v škole. Tematicky môže dilema smerovať do najrôznejších oblastí – ako ich potrebujeme, pravidiel, ktoré sú potrebné a prečo, spoločnosť. Samotní aktéri sú vtiahnutí do rôznych riešení morálnych dilem, ktoré sa priamo týkajú života detí.

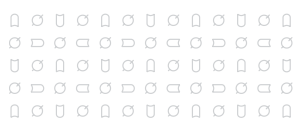
Primárna prevencia sexuálneho zneužívania a násillia

Sexuálne zneužívanie detí je jav, ktorý sa vyskytoval vo všetkých dobách a kultúrach, pričom zároveň k nemu kolísala i citlivosť a vnímavosť. V minulosti sa tejto problematike u nás nevenovala dostatočná pozornosť, zvýšený záujem v súčasnosti je do značnej miery u nás aj vo svete ovplyvnený pôsobením médií, ktoré informujú o nových prípadoch sexuálneho zneužívania, sexuálne motivovaných útokoch na deťoch a o pátraní po ich páchatel'och. V našej kultúre je sexuálne zneužívanie detí považované za závažný jav bez ohľadu na to, s akou frekvenciou sa vyskytuje, akého veku dieťaťa sa týka a kto je páchatel'om.

Primárna prevencia znamená správať sa tak, aby k určitému neblahému spoločenskému javu nedochádzalo, t.j. predísť jeho vzniku, potlačiť ho v zárodku, nedať mu príležitosť. Má byť zameraná na vytváranie čo najpriaznivejších podmienok života dieťaťa, na osvojenie si znalostí o tom, ako poznať rôzne ohrozenie a známky sexuálneho útoku. Musí byť pritom zameraná na: 1. širokú verejnosť, 2. rodičov /iných vychovávateľov, učiteľov (napr. cez projekty či predmety sexuálnej výchovy, výchovy k manželstvu a rodičovstvu, výchovy k intímnyim vzťahom a i.), 3. odborných pracovníkov (lekárov, psychológov, sociálnych pracovníkov, právnikov, sudcov, politikov a pod.).

Tvorba Mind Maps

Myšlienkové mapy (iné názvy "spider diagrams," "spidergrams," "spidergraphs," "webs", "mind webs", "webbing", and "idea sun bursting") sú diagramy slúžiace na vizuálny prehľad informácií. Myšlienková mapa je často vytvorená okolo jedného pojmu, slova alebo textu, ktorý sa nachádza v centre. Hlavné kategórie „vyzarujú“ z centrálného miesta a ďalšie subkategórie sú z ďalšími vetvami. Mindmaps možno tvoriť ručne, a to buď ako "hrubé poznámky" počas prednášky alebo stretnutia alebo pomocou softvéru na tvorbu mind maps. Myšlienkové mapy majú využitie v súkromnej, rodinnej, edukačnej i obchodnej oblasti.



Vo výučbe ich používame pri riešení problémov, pri prezentácii nového učiva a upevňovaní učiva, pri usporadúvaní materiálu do zapamätateľnej podoby, pri teambuildingu, rozvoji kreativity, zvyšovaní pracovnej morálky a i.

Preferencia vybraných tém študentmi poukazuje na potrebu zaradenia špecifickejších, konkrétnejších a k praxi bližších tém do výučby vybraných predmetov.

Literatúra

COFFEY, A. – DELAMONT, S. *Feminism and the Classroom Teacher: Research, Praxis and Pedagogy*. London: Routledge Farmer, 2000. ISBN 0-750-70749-6

HAMRANOVÁ, A.: *Pregraduálna príprava učiteľov zameraná na prevenciu násillia na školách*. In: *Násillie v rodine a v škole II*. Nitra: FSVaZ UKF, 2004, s. 28-42, ISBN 80-8050-788-0

KOŠČ, L.: *Vybraté state z vývinovej psychológie a patopsychológie*. Bratislava: SPN. 1980

ŠRAMOVÁ, B.: *Aplikácia intervenčného programu na rozvoj prosociálneho správania*. In: *Zborník z Česko-slovenskej vedeckej konferencie „Psychológia v škole“*. Košice: Ústav humanitných vied PF UPJŠ, 2001, s.160-167

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 049UKF-4/2012.

Kontakt

PhDr. Jana Vernarcová, PhD., PaedDr. Anežka Hamranová, PhD.

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

Pedagogická fakulta UKF

Drážovska cesta 4

949 01 Nitra

jvernarcova@ukf.sk, ahamranova@ukf.sk



Psychologická príprava v pregraduálnych študijných programoch na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave

Psychological preparation in undergraduate study programs at the Faculty of Education of Comenius University in Bratislava

doc. PhDr. Blandína Šramová, PhD., PhDr. Katarína Cabanová, PhD., PhDr. Kvetoslava Vačková, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Abstract

The article discusses the structure of the psychological preparation of future teachers and future workers in helping professions which is carried out during undergraduate studies at the Faculty of Education of Comenius University in Bratislava. The findings point to an unflattering situation, lacking the representation, unbalance and even the total absence of basic psychological discipline.

Abstrakt

Príspevok sa venuje predstaveniu štruktúry psychologickéj prípravy budúcich učiteľov a budúcich pracovníkov pomáhajúcich profesií, ktorá sa v rámci ich pregraduálneho štúdia realizuje na Pedagogickej fakulte UK Bratislava. Výsledné zistenia poukazujú na nelichotivú situáciu v smere nízkeho zastúpenia, nevyváženia ako aj úplnej absencie základných psychologických disciplín.

Key words

psychological preparation, undergraduate study programs, teaching study programs, study programs in helping professions

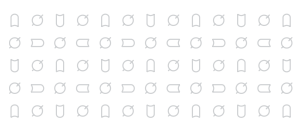
Kľúčové slová

psychologická príprava, pregraduálne štúdium, učiteľské študijné programy, študijné programy pre pomáhajúce profesie

V našom príspevku sa venujeme analýze psychologickéj prípravy budúcich učiteľov a budúcich pracovníkov pomáhajúcich profesií, ktorí študujú na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Pre analýzu sme vybrali aktuálne realizované študijné programy na prvom, bakalárskom stupni štúdia: učiteľstvo v kombinácii, špeciálna pedagogika, liečebná pedagogika, sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo pre školské kluby, sociálna práca. Všetky predmety psychologickéj prípravy realizuje katedra Psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty UK v Bratislave s výnimkou psychologickéj prípravy budúcich sociálnych pracovníkov. Už v minulosti sme zdôrazňovali význam psychologického vzdelania pre pedagogického pracovníka s dôrazom na edukáciu kognitívnych, emočných sebaregulujúcich procesov u žiaka a na získanie primeranej sociálnej kompetencie, ktorá je potrebná pre zvládanie komunikácie, konfliktov a krízových situácií (Glasová a kol., 2011).

Preto sme sa pozreli na štruktúru zastúpenia ako aj počtu hodín venovaných psychologickéj príprave v rámci *povinných* a *povinne voliteľných* predmetov spomenutých študijných programov na Pedagogickej fakulte UK Bratislava. Pracovníci katedry psychológie a patopsychológie sa žiaľ nepodieľali na tvorbe „pedagogicko-psychologickom“ a spoločenskovednom základe učiteľstva. Tento základ je spoločný pre všetky fakulty UK podieľajúce sa na príprave budúcich učiteľov.

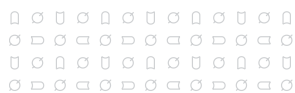
Psychologická príprava budúcich učiteľov sa delí na dve základné oblasti: prvá sa týka základnej psychologickéj prípravy (všeobecný učiteľský základ) všetkých študentov pedagogických odborov na našej fakulte a druhá je špecifickou psychologickou prípravou študentov odborov špeciálnej pedagogiky,



liečebnej pedagogiky, sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva, učiteľstva pre materské školy a vychovávateľstvo pre školské kluby, sociálnej práce. Pri analýze sa ukázalo, že z povinných predmetov bakalárskeho stupňa je 21,5% psychologických. Zo všetkých predmetov bakalárskeho stupňa (povinné, povinne voliteľné, výberové) je to iba 11 %. Žiaľ musíme konštatovať, že nepriaznivé zmeny sa dotkli aj *povinne voliteľných predmetov*. Zatiaľ čo v minulosti mali študenti v ponuke štyri psychologické predmety a museli si vybrať minimálne dva predmety z povinne voliteľných predmetov, tak v súčasnosti sú v ponuke len dva psychologické predmety a študenti si nemusia vybrať ani jeden z nich (Cabanová, Andreánska, 2012).

Ako ukazuje analýza psychologických predmetov (tab.1) vyučovaných na bakalárskom stupni vysokoškolského štúdia na Pedagogickej fakulte UK Bratislava, tak na prvý pohľad sa javí ako najviac zastúpených hodín psychológie v odbore **Sociálna práca**. To však iba preto, že predmet sociálno-psychologický výcvik má 180-hodinovú dotáciu. Kým v minulosti boli v danom študijnom programe obsiahnuté disciplíny: sociálna psychológia ako aj vývinová psychológia a psychológia osobnosti s hodinovou dotáciou 112 hodín, v súčasnosti je venované predmetu psychológia len 72 hodín. To platí aj pre študijný program **Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo**, kde z celkového počtu 176 hodín tvorí 80-hodinová dotácia sociálno-psychologického výcviku. Podľa Smetanovej (2012) je dané zastúpenie psychologických predmetov nedostatočné, predmet s názvom psychológia je široko postavený a oboznamuje študentov len so základnými poznatkami jednotlivých psychologických disciplín, t.j. nejde do hĺbky. Ako zdôrazňuje autorka, nie je reálne, aby so 48 hodinovou dotáciou predmetu psychológia študent pochopil a bol schopný aplikovať v praxi svoje poznatky z psychológie. Najširšie rozloženú psychologickú prípravu (aj keď nemôžeme povedať že vyhovujúcu) je možné vidieť v odbore **Liečebná pedagogika** so 168 hodinovou dotáciou, v ktorej sú zastúpené nasledujúce *povinné* predmety: úvod do psychológie, vývinová psychológia, psychológia osobnosti, sociálna psychológia, psychodiagnostika, psychoterapia a detská psychoterapia a *povinne voliteľná* disciplína: psychológia tvorivosti. V danom študijnom odbore sú ešte v povinne voliteľných predmetoch zastúpené dva bloky terapií, z ktorých si študent počas bakalárskej formy štúdia musí vybrať 7. V študijnom programe **Špeciálna pedagogika** je zastúpenie psychológie v disciplínach: biodromálna psychológia, psychológia mentálne postihnutých a všeobecná patopsychológia (celkovo 84 hodín). Úplne absentuje pedagogická a školská psychológia. Sociálna psychológia je ponúkaná v rámci *povinne voliteľných* predmetov a psychológia osobnosti v rámci predmetov *voliteľných*. V študijnom programe **Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo** pre školské kluby je hodinová dotácia psychologických predmetov v počte 120 hodín za tri roky bakalárskeho štúdia. Predmety úvod do psychológie, vývinová psychológia a sociálna psychológia sú v balíku *povinných* predmetov a psychologické aspekty výchovy dieťaťa sú v ponuke *povinne voliteľných* predmetov. Psychológii osobnosti sa však v danom študijnom programe nevenuje žiadna pozornosť.

Dominantnými psychologickými disciplínami pre podporu učiteľských kompetencií sú pedagogická a školská psychológia, ktoré sú však zaradené až do magisterského stupňa (s výnimkou odboru sociálna pedagogika a vychovávateľstvo). Z našej analýzy psychologickéj prípravy realizovaných študijných programov bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia vyplynul nie práve potešujúci fakt a to, že rozsah *povinnej* psychologickéj prípravy všetkých študentov tak pedagogických ako aj nepedagogických odborov je v porovnaní s minulými rokmi chudobnejší čo do počtu hodín, ako aj do štruktúry základných psychologických disciplín. Zo študijných programov úplne vypadla všeobecná psychológia, ktorá tvorila pojmovú bázu a charakterizovala psychické javy a nahradila sa biodromálnou psychológiou, ktorú psychológia ako veda vymedzuje ako vývinovú psychológiu. Nepochopiteľne z *povinnej* psychologickéj prípravy budúcich pedagógov vypadla sociálna psychológia (ktorá je iba povinne voliteľným predmetom), pričom práve proces edukácie prebieha v sociálnom prostredí.



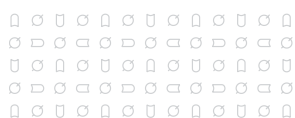
Tab. 1 Štruktúra a hodinová dotácia psychologických disciplín v jednotlivých študijných programoch – bakalársky stupeň

Študijný program	Učiteľstvo v kombinácii (VUZ)	Liečebná pedagogika	Špeciálna pedagogika	Sociálna pedagogika a výchovateľstvo	Učiteľstvo pre materské školy a výchovateľstvo pre školské kluby	Sociálna práca
Biodromálna psychológia	36		36			
Psychológia osobnosti	24	24	24 PV			
Sociálna psychológia	24 PV	24			24	
Úvod do psychológie		24			36	
Vývinová psychológia		24			36	
Psychodiagnostika		24				
Psychológia tvorivosti		24 PV				
Psychológia mentálne postihnutých			24			
Psychoterapia a detská psychoterapia		24				
Psychológia				48		72
Sociálno-psychologický výcvik				80		180
Pedagogická a školská psychológia				48		
Psychologické aspekty výchovy dieťaťa v rodine					24 PV	
Patopsychológia	24 PV					
Všeobecná patopsychológia			24			
SPOLU	108	192	108	176	120	252

Legenda: PV- povinne voliteľný, VUZ- všeobecný učiteľský základ

Zároveň je vo všeobecnom učiteľskom základe zaradená patopsychológia ako *povinne voliteľný* predmet, čo v súčasnom stále sa rozširujúcom integračnom, príp. inkluzívnom procese, je jasným dôkazom nereflexívneho reality. Vieme, že s procesom integrácie sa otvorila ďalšia rovina požiadaviek, a to práca jednak so žiakmi s rôznym druhom postihnutia a zdravotného oslabenia ale aj so žiakmi z odlišného kultúrneho prostredia, daného migráciou obyvateľstva a s nárokmi multikultúrneho prostredia v slovenských školách.

Relatívne izolovaný bakalársky stupeň v príprave učiteľov je podľa nás problematický, pretože hodinová časová dotácia umožňuje len uvedenie do problematiky daného študijného odboru, o psychologické príprave a možnosti formovania dôležitých praktických kompetencií ani nehovoriac. Je problematický aj z hľadiska nutnosti postupného profesionálneho „dozrievania“ študentov v príprave na



výkon tak učiteľskej profesie ako aj pomáhajúcich profesií. Musíme teda konštatovať, že redukciu psychologickú prípravu učiteľov sa ignoruje jeden z troch pilierov učiteľskej prípravy, t.z. čo učím – odborná príprava, ako učím – metodická príprava a koho učím – psychologická príprava. Tento nedostatok sa vo výraznej podobe premieta do inkluzívneho vzdelávania.

Literatúra

- Andreánska, V., Cabanová, K. Psychologická príprava špeciálnych pedagógov. In: *Špeciálna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967-2012*. Bratislava: UK, 2012, tlačí.
- Glasová, M., Šramová, B., Andreánska, V., Cabanová, K., Vačková, K. Význam psychologického vzdelania pre pedagogického pracovníka budúcnosti. In: *Quo vadis, univerzitné vzdelávanie, veda a výskum na pedagogických fakultách?* Bratislava: UK, 2011, s.99-106. ISBN 978-80-223-3097-8
- Smetanová, D. Je psychologická príprava budúcich sociálnych pedagógov dostatočná? In: Cabanová, K., Sokolová, L., Karaffová, E. (eds.) *Patopsychológia – vznik, vývin a ...Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: UK, 2012., s.155-158. ISBN 978-80-223-3325-2

Kontakt

doc. PhDr. Blandína Šramová,
Katedra psychológie a patopsychológie
Pedagogická fakulta UK
811 08 Moskovská 3
Bratislava



Subjektivní názory studentů PdF na způsob výuky psychologie na PdF na základě vlastních zkušeností

Subjective opinions of students of the Faculty of Education of Masaryk University on way of teaching psychology courses at the faculty

Mgr. Ing. Irena Ocetková, Ph.D.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Abstract

The issue of adequate methods of teaching psychology at universities is so current, how teachers ask themselves whether and how they can improve instruction. The existence of these issues reflects the efforts of teachers to work on their own development in the role of teachers and reflects their self-reflective skills while interacting with the students themselves during the class. Subjective views of students and their feedback can help teachers to find direction could develop activities aimed at finding optimal ways of teaching at the school for a particular field of study.

In short, a poll survey students were asked questions about their teaching faculty perspective on the quality of teaching psychology during their studies. We wondered what method of teaching psychology at the Faculty of Education, considered the most valuable, the most appreciated in the teaching of psychology at the faculty as they thought it was teaching psychology at the ped. faculty seem ideally what you think is missing or what they lacked in teaching psychology, and what if they were dissatisfied. In the conclusion, we contemplate the answers obtained

Abstrakt

Problematika adekvátních způsobů výuky psychologie na vysokých školách je natolik aktuální, nakolik si sami vyučující kladou otázky, zda mohou a jak výuku zkvalitnit. Existence těchto otázek vypovídá o snaze vyučujících pracovat na vlastním rozvoji v roli vyučujících a odráží jejich sebereflexivní schopnosti při interakci se samotnými studenty během výuky. Subjektivní názory studentů a jejich zpětná vazba učitelů může přispět k nalezení směru, kterým by se mohly vyvíjet aktivity vedoucí k nalezení optimálních způsobů výuky na dané škole pro konkrétní obor studia.

V krátkém anketním šetření byly položeny otázky studentům pedagogické fakulty o jejich pohledu na kvalitu výuky psychologie během jejich studia. Zajímalo nás, jaký způsob výuky psychologie na pedagogické fakultě pokládají za nejpřínosnější, co nejvíce ocenili na výuce psychologie na pedagogické fakultě, jak by podle nich měla výuka psychologie na ped. fakultě vypadat ideálně, co si myslí, že chybí nebo co postrádali během výuky psychologie, a s čím byli případně nespokojeni. V závěru příspěvku se zamýšlíme nad získanými odpověďmi.

Keywords

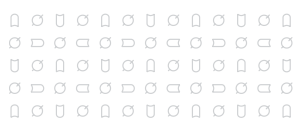
teaching psychology lecturer at the faculty of pedagogy, studying psychology at the faculty's own experience in teaching psychology

Klíčová slova

výuka psychologie, vyučující na pedagogické fakultě, studium psychologie na pedagogické fakultě, vlastní zkušenost s výukou psychologie

Úvod

Tato práce se zabývá problematikou výuky psychologie na pedagogické fakultě. Předkládá názory a zpětné vazby studentů na výuku psychologických předmětů. Tito byli požádáni, aby své postoje a subjektivní názory vycházející z osobních zkušeností vložili do odpovědí na otázky, které jim byli zaslány formou krátké ankety prostřednictvím internetu. Tyto jejich výpovědi jsou jedním z cenných vodítek pro vyučující psychologických disciplín na pedagogické fakultě, kteří mají zájem o zkvalitnění výuky psychologických předmětů ze strany pedagogů a fakulty.



Ve snaze zkvalitnit výuku je možné vycházet buď z otázek týkajících se obsahu předmětu a hledat odpovědi na otázku: „Co učit?“ a nebo hledat progresivní směr v oblasti formy výuky, tzn. „Jak učit?“, tj. hledat lepší a adekvátnější způsoby jak předkládat a zprostředkovávat studentům psychologické znalosti, vědomosti a dovednosti.

Při hledání odpovědi na otázku: „Co učit na pedagogické fakultě?“ je možná dvojitá cesta. První cestou je směřování k profilu absolventa. Jaký má být absolvent pedagogické fakulty? Co bude potřebovat k výkonu svého povolání a k vykonávání své profese? Odpovědi na tyto otázky pak je výčet psychologických vědomostí a dovedností, které má absolvent získat a rozhodnutí o disciplínách a předmětech, které mají nabytí těchto vědomostí a dovedností zajistit a které budou zařazeny do studijního katalogu na dané fakultě.

Druhou cestou je předávání a zprostředkování „základu“ psychologie jako vědní disciplíny s předpokladem a podmínkou, že student bude schopen samostatně aplikovat získané vědomosti podle povahy své profese. Úkolem pak je určit co přesně je obsahem základu psychologie a zajistit, aby nabídka psychologických předmětů na fakultě během studia tento „základ“ předmětu obsáhla.

Problematika hledání adekvátní a vhodné formy výuky obsahuje organizování výuky z hlediska času a prostoru, tzn. např. hledání optimálního množství přednášek, seminářů, cvičení, jejich délku a frekvenci během semestru, školního roku a celého studia posluchače.

Popis vzorku dotazovaných respondentů

Vzorek dotazovaných respondentů tvořila skupina 61 prezenčních studentů, kteří v současné době studují na Pedagogické fakultě v Brně a současně už absolvovali jeden nebo více psychologických předmětů.

Všichni prezenční studenti byli v době dotazování studenty 2 ročníku. Nejvíce prezenčních studentů bylo ve věku 20 let, a to celkem 21 žen a 2 muži, 21letých bylo 15 žen a 2 muži, ve věku 22 let 12 žen a 3 muži, ve věku 23 – 36 let 4 muži a 2 ženy.

Metoda zkoumání

Prostřednictvím krátké ankety byly dotazovaným studentům položeny prostřednictvím internetu tyto otázky: 1. Jaký způsob výuky psychologie na pedagogické fakultě je podle Vás pro studenty nejprínosnější a proč? 2. Co jste nejvíce ocenil(a) na výuce psychologie na pedagogické fakultě? 3. Jak by podle Vás měla výuka psychologie na pedagogické fakultě vypadat ideálně? 4. Co si myslíte, že chybí, co jste postrádali, s čím jste nebyli nebo nejste spokojeni? 6. Co byste chtěli ještě dodat ohledně výuky psychologie na PdF?

Toto průzkumné šetření bylo realizováno v průběhu října až listopadu 2012.

Odpovědi byly kategorizovány podle obsahu do oblastí, které sdružovaly odpovědi týkající se totožné problematiky.

Výsledky a interpretace

Při vyhodnocování byly jednotlivé odpovědi začleněny podle obsahu do těchto oblastí:

U otázky č. 1., „Jaký způsob výuky psychologie na pedagogické fakultě je podle Vás pro studenty nejprínosnější a proč?“ bylo vytvořeno 12 kategorií odpovědí:

1A) Možnost vyjádřit svůj názor - do této oblasti byly zahrnuty odpovědi, kde respondenti odpovídali, že za nejprínosnější považují takovou formu výuky, která umožňuje studentům vyjádřit svůj názor.

1B) Praxe, praktické procvičování, výzkumy - do této oblasti byly zahrnuty odpovědi studentů, které preferovaly a jako nejprínosnější způsob výuky považovaly výuku, která je svým obsahem i formou zaměřena na praktické použití teoretických vědomostí v praxi absolventa.



1C) Diskuze a komunikace navzájem s vyučujícím i s ostatními studenty – sem byly zařazeny odpovědi považující za nejpřínosnější výuku s možností vzájemné diskuze a umožňující komunikaci mezi vyučujícím a studenty a studenty navzájem.

1D) Kombinace přednášek a seminářů – provázanost teorie a praxe – odpovědi v této kategorii považují za nejpřínosnější kombinaci přednášek a seminářů a to tak, že přednášky jsou věnovány teorii předmětu a v seminářích se tato teorie prakticky procvičuje.

1E) Hraní sociálně psychologických her, prožitkové techniky, sebezkušenost – do této oblasti byly zařazeny názory o přínosnosti výuky prostřednictvím prožitkových a sebezkušenostních technik a metod při výuce psychologie

1F) Menší skupinky – zapojení všech - tato oblast zahrnuje odpovědi v nichž dotazovaní považují za nejpřínosnější výuku psychologie v menších skupinách a díky tomu možnost zapojení všech studentů do výukových aktivit.

1G) Současný stav je vyhovující - názory o spokojenosti s výukou psychologie tak, jak je současně realizována.

1H) Přednášky – v této oblasti jsou započítány názory o tom, že nejpřínosnější při výuce psychologie jsou přednášky.

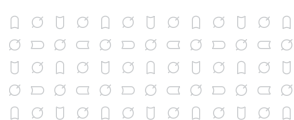
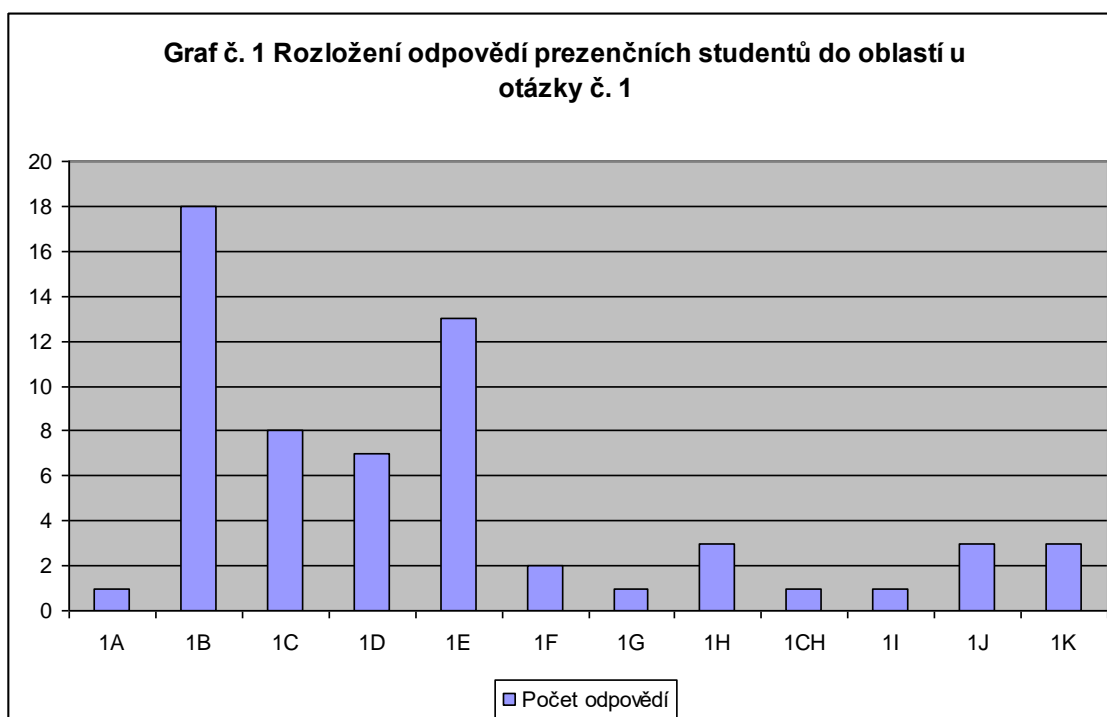
1CH) Vhodná učebna - v této oblasti se nachází odpovědi zmiňující potřebnost vhodné učebny co do počtu židlí i co do vybavenosti.

1I) Tak, jak to je, jinak to stejně nejde – názor, že jiná možnost nebo změna způsobu výuky, než v současnosti existuje, není možná

1J) Nelíbí se referáty, prezentace a teorie na seminářích - odpovědi dotazovaných, jejichž obsahem byla kritika a nespokojenost s výukou formou referátů a prezentací s teorií na seminářích.

1K) Málo času – zde se nachází odpovědi v nichž studenti uvádějí, že k tomu, aby byla výuka přínosná, je třeba dostatek času

Graf č. 1 vyjadřuje kolik odpovědí z celkového počtu 61 odpovědí prezenčních studentů se týkalo jednotlivých oblastí u otázky č. 1



U otázky č. 2.: “Co jste nejvíce ocenil(a) na výuce psychologie na pedagogické fakultě?“ byly vytvořeny tyto oblasti odpovědí:

2A) Vzájemná komunikace mezi studenty a vyučujícími se studenty, sdělování pocitů a prožitků, akceptace vyučujícími, možnost sdělit svůj názor – sem byly zařazeny odpovědi oceňující schopnost vyučujících vnímat názor ostatních studentů a umožnit studentům vzájemnou komunikaci, diskuzi a možnost vzájemného vyjádření se.

2B) Zajímavé a kvalitní přednášky s příklady ze života, propojení teorie s praxí – tato oblast obsahuje odpovědi oceňující zajímavost a užitečnost obsahu přednášek.

2C) Prakticky orientované semináře – odpovědi oceňující zaměření na praxi a praktickou aplikaci vědomostí.

2D) Nezatěžování úkoly – odpovědi, ve kterých respondenti ocenili "nezahlcování zbytečnými úkoly.“

2E) Osobnost učitele – zde jsou odpovědi oceňující vstřícnost, profesionalitu, naslouchání studentům, zajímavý program a zapálenost ze strany vyučujících.

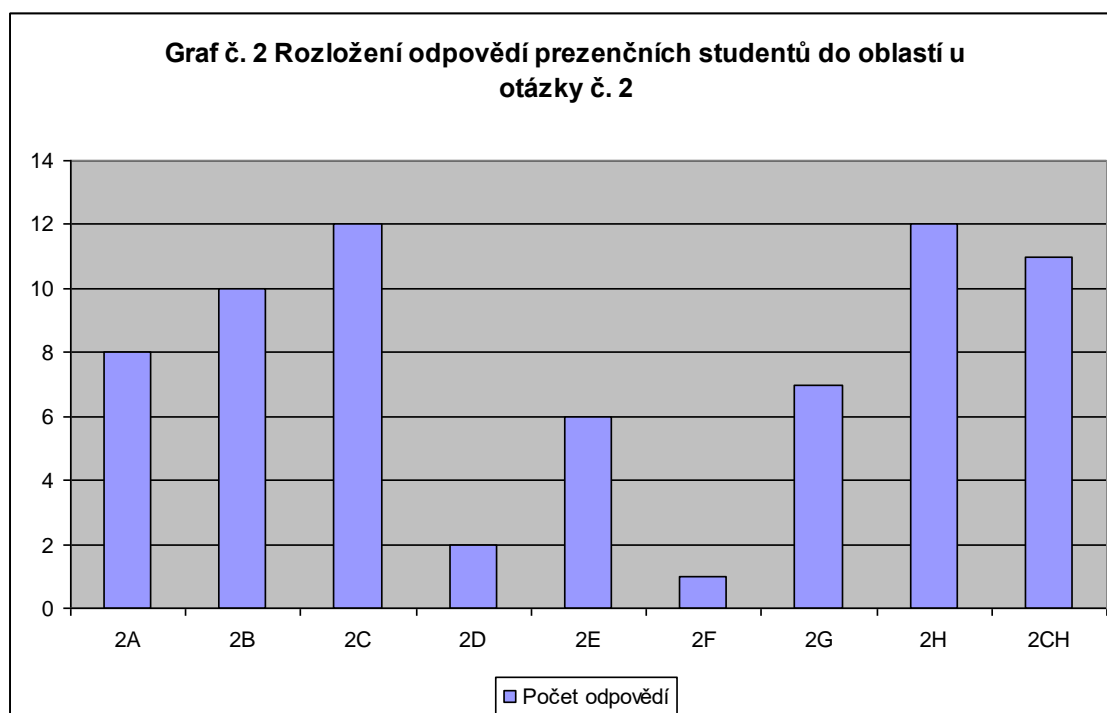
2F) Prohlubování a opakování na seminářích – tady se nachází odpovědi, které oceňují opakování a prohlubování učiva, které bylo probíráno na přednáškách.

2G) Sezení v kroužku, práce v menších skupinách – odpovědi oceňující organizaci seminářů, kdy studenti v menším počtu sedí v kroužku, který umožňuje lepší vzájemnou komunikaci, soustředěnost, otevřenost a vstřícnost.

2H) Sebezpoznání, sebezkušenost, samostatné myšlení vedení k přemýšlení - odpovědi, které oceňují možnost dozvědět se víc o sobě samém, možnost zamyslet se nad sebou a dojít k novému sebezpoznání formou sebezkušenostních cvičení a her.

2CH) Zábavná forma výuky – tato kategorie obsahuje odpovědi v nichž je oceněn zábavný způsob výuky.

Graf č. 2 vyjadřuje kolik odpovědí z celkového počtu 69 odpovědí prezenčních studentů se týkalo jednotlivých oblastí u otázky č. 2





U otázky č.3: Jak by podle Vás měla výuka psychologie na pedagogické fakultě vypadat ideálně?“ bylo možné odpovědi rozdělit do následujících oblastí:

3A) Aby nezatěžovala pracností – v této kategorii jsou zařazeny odpovědi, které uvádějí, že by výuka měla mít co nejméně teorie a co nejvíce praxe, aby nezatěžovala studenty.

3B) Zábavná forma, hry a praktická cvičení – odpovědi, které uvádějí, že ideální by byla výuka zábavnou formou, prostřednictvím her a praktických cvičení.

3C) Zaměření na praxi – odpovědi o ideální výuce, která by měla aplikovat teorii do praxe a být zaměřená na psychologii v pedagogické praxi.

3D) Diskuze mezi studenty a vyučujícími - sem byly začleněny odpovědi o ideální výuce, která umožňuje diskusi mezi studenty a vyučujícími.

3E) Dvouhodinový seminář, více času, semináře každý týden – v této kategorii se nachází odpovědi, které jako ideální vidí delší, nejlépe dvouhodinové semináře s výukou každý týden.

3F) Teorie na přednáškách a praxe v seminářích – v této oblasti jsou odpovědi o ideální výuce, která kloubí teorii na přednáškách a praxi v seminářích.

3G) Větší učebny, méně studentů - odpovědi v této kategorii uvádějí jako ideální větší učebny a méně studentů na výuce.

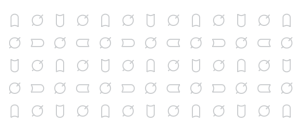
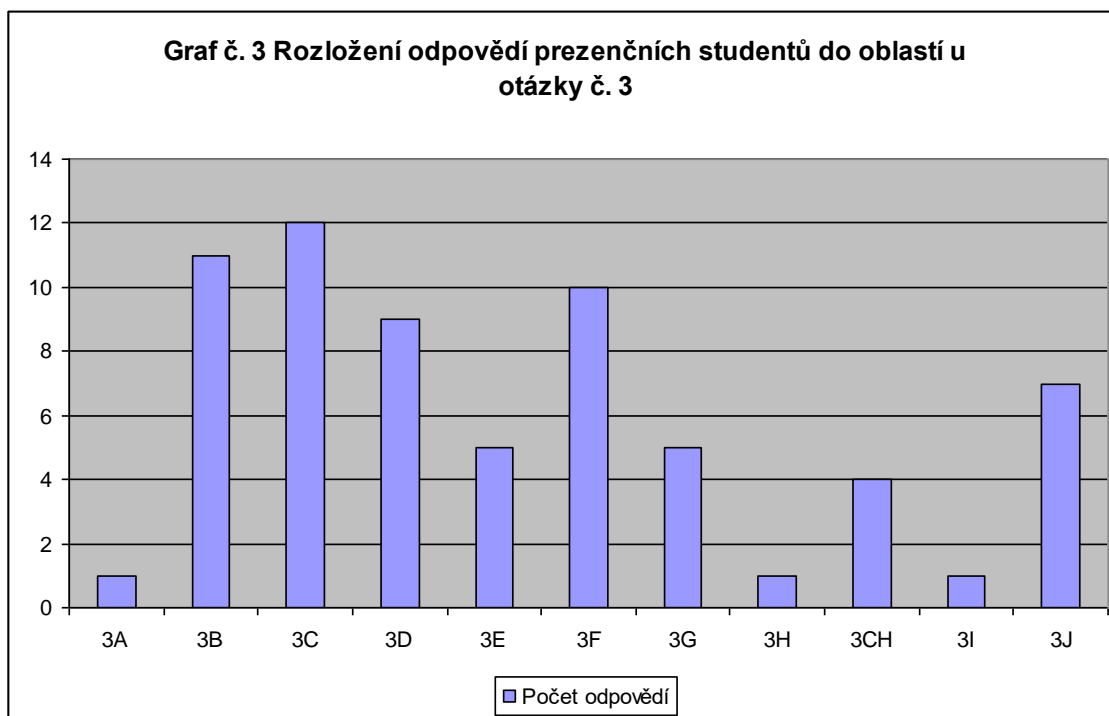
3H) Zrušit semináře – odpověď o ideální výuce bez seminářů, pouze formou přednášek.

3CH) Zážitková forma – tyto odpovědi vidí jako ideální zážitkovou formu výuky.

3I) Nemít semináře brzy ráno – odpověď o ideální výuce, kdy semináře nejsou brzy ráno.

3J) Ne referáty a prezentace - tyto odpovědi jako ideální vidí výuku bez referátů a prezentací zpracovávaných studenty.

Graf č. 3 vyjadřuje kolik odpovědí z celkového počtu 66 odpovědí prezenčních studentů se týkalo jednotlivých oblastí u otázky č. 3



U otázky č.4 Co si myslíte, že chybí, co jste postrádali, s čím jste nebyli nebo nejste spokojeni? byly jednotlivé odpovědi rozděleny do těchto oblastí:

4A) Nespokojenost s prezentacemi a písemnými pracemi – sem byly zařazeny odpovědi, které vyjadřují nespokojenost s tím, že „na každé hodině se zpracovávaly prezentace“ a upozornění, že hodiny, na kterých se prezentuje nebo zpracovávají referáty nevnímají studenti jako přínosné.

4B) Mělo by být více praxe, chybí konkrétní aplikace na děti, spojitost s praxí a využití v praxi – tato oblast zahrnuje názory o nedostatku praktického zaměření výuky psychologie

4C) Jsem spokojen

4D) Málo času na seminářích – v této oblasti jsou výpovědi studentů, kteří uváděli, že postrádali více času na hodinách psychologie.

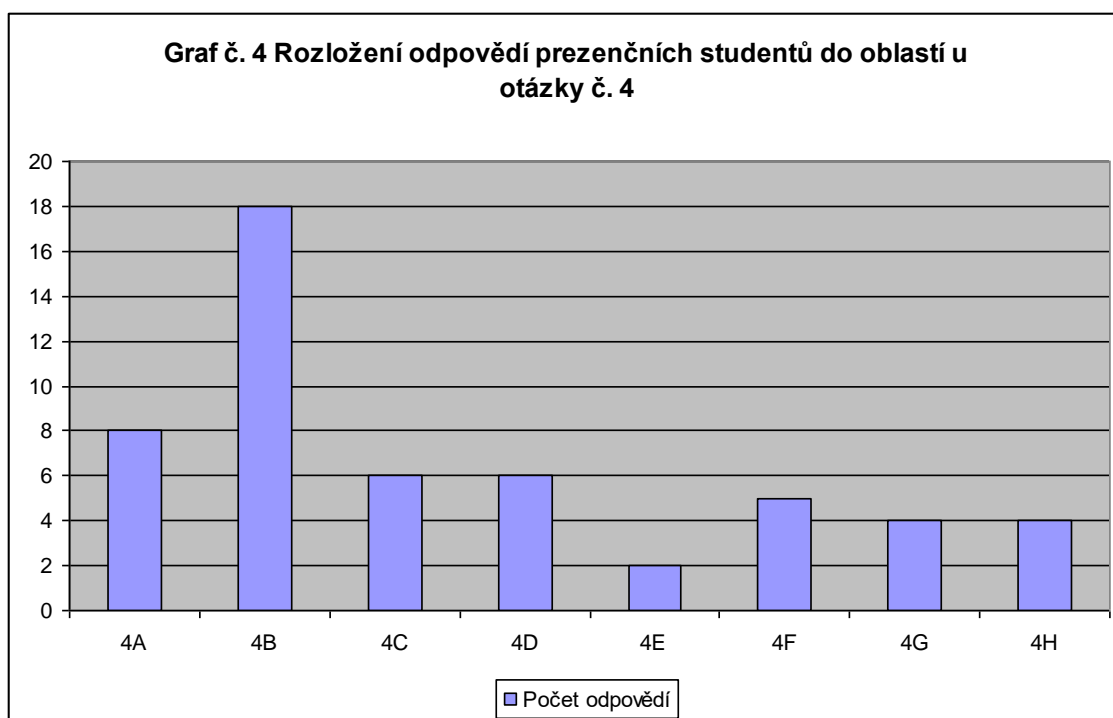
4E) Nevidím smysl, chybí motivace.

4F) Nezáživná forma od vyučujícího, nekvalitní přednášky.

4G) Sladění přednášek a seminářů – zde studenti uvedli, že jim vadí nesladěnost seminářů a přednášek, jejich nenávaznost a nejednotnost a nelíbí se jim, že přednášky vede jeden člověk a zkouška se skládá u druhého člověka.

4H) Přístup vyučujících - odpovědi o tom, že se studentům nelíbí chování vyučujících obecně a chování vyučujících ke studentům.

Graf č. 4 vyjadřuje kolik odpovědí z celkového počtu 53 odpovědí prezenčních studentů se týkalo jednotlivých oblastí u otázky č. 4



U otázky č. 5. „Co byste chtěli ještě dodat ohledně výuky psychologie na PdF?“ nebyly vytvářeny oblasti odpovědí, neboť šlo pouze o stručné shrnutí ze strany studentů, které obsahovalo v podstatě: volání po „propojení jednotlivých psychologických předmětů, propojení teorie s praxí, zaměřenosti na praxi, volání po zážitkových a zábavně vedených seminářích, sjednocení výuky stejných seminářů vyučovaných různými vyučujícími a po častějších a delších seminářích.“ Tyto odpovědi korespondovaly s odpověďmi v předchozích otázkách.



Z uvedených výsledků vyplývá, že nejvíce dotazovaných studentů uvedlo, že jako nejpřínosnější způsob výuky psychologie považují praktické procvičování látky, zejména práci v seminářích založenou na společných diskuzích, projektech, výzkumech a hrách, kde je možné jak vysvětlit a ukázat teorii na praktických příkladech, tak také prostřednictvím sebezkušenosti a zážitku získat cenný zdroj poznatků o sobě samém (viz grafy č. 1.- 4.). Tento názor koresponduje s Jiráskem (2004, s. 14), který mluví o tzv. „zážitkové pedagogice“ a mluví o významu „výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.“ Pelánek (2008), k tomu píše, že "zážitková pedagogika" využívá učení prostřednictvím zážitku, prožitku, učení na základě vlastní zkušenosti. Záměrně vyvolává situace vedoucí k získání zážitků a posléze vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možností poučení. Pelánek (2008) upozorňuje na hlavní rozdíl mezi "rekreačním" zážitkem a "pedagogickým" zážitkem, který tkví právě ve „zpětné vazbě.“

Ve stejném smyslu se zážitkově pedagogickým učením zabývá Hanuš a Chytková (2009).

Názory studentů, které upozorňují na nedostatek času v seminářích a u otázky o ideální výuce psychologie navrhuje dvouhodinové semináře (viz grafy č. 1, 3, 4), a to každý týden, ukazují na to, že si studenti uvědomují důležitost dostatečného časového prostoru pro vzájemné diskuze a zpětnovazebné rozhovory nad děním ve výuce.

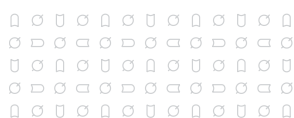
Důraz studentů na praktické procvičování a na propojování teorie s praxí a jejich „hlad“ po prakticky orientované výuce (viz grafy č. 1. – 4.) podporuje Hartl (1996), který uvádí, že zkušenost je "hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě“, v případě výuky psychologie „zdrojem poznatků o člověku o člověku“ a že „vzniká během jeho praktické činnosti" Z výpovědí dotazovaných studentů lze vyvozovat, že zkušenost i sebezkušenost jako metoda a způsob výuky tak vedle teoretické výuky je studenty vnímány jako nezbytně důležitá a můžeme se domnívat, že v jejich studijní zkušenosti buď chybí nebo je její nabídla nedostatečná.

Studenti uvedli na druhém místě, že nejpřínosnějším způsobem výuky, je takové vyučování, kde je dán prostor pro vzájemnou diskuzi mezi studenty a vyučujícím a studenty navzájem a kombinace přednášek a seminářů způsobem, kdy dochází k propojení teorie na přednáškách a praxe na seminářích. Všechny tyto uvedené názory studentů korespondovaly s odpověďmi na otázku, která zjišťovala, co studenti nejvíce ocenili na výuce psychologie, kterou měli možnost absolvovat. Kromě uvedených skutečností ocenili také prostorové uspořádání v učebně, kdy seděli v kroužku a pracovali v menších skupinách. Při práci, kdy studenti sedí v kruhu se můžeme při výuce psychologie setkat se všemi třemi typy práce v kruhu, jak uvádí J. Nováčková (<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html/>)

a nazývá toto uspořádání kruhem výukovým, diskusním a komunitním. Dotazovaní respondenti toto vnímali jako zvýšení možnosti pro zapojení se všech studentů a znemožnění „spaní na hodinách“.

Jako velmi přínosný uvedli zábavný způsob výuky a to jak na přednáškách, tak na seminářích. Ocenili také osobnost vyučujícího. Uvedli, že si cení zejména přirozenosti, ochoty naslouchat, připravenosti a profesionality, milého přístupu ke studentům, zapálenosti a snahy vyučujícího udělat hodinu zajímavou.

U otázky, která zjišťovala, jak by měla podle názoru studentů vypadat výuka psychologie na pedagogické fakultě ideálně, se u odpovědí, kromě všech uvedených skutečností – viz předešlé otázky, objevila silně zastoupená odpověď o nespokojenosti studentů s vypracováváním referátů a prezentací na seminářích. Studenti uvedli, že si myslí, že tento způsob práce na seminářích není naprosto ideální (viz grafy č. 1., 3., 4). Tento názor se také potvrdil a to hned na druhém místě v odpovědi na otázku, která zjišťovala s čím byli studenti nespokojeni a co se jim ve výuce nelíbilo. Na prvním místě zde opět uvedli nedostatek praktického zaměření výuky. Objevily se zde i názory o nedostatku času na seminářích, nezábavné formě vyučování a nekvalitních přednáškách a o nesladěnosti přednášek a seminářů (viz graf. č. 4).



Závěr a shrnutí

Tento příspěvek se zabýval problematikou výuky psychologie na pedagogické fakultě. V krátkých úvodních kapitolách byly shrnuty základní informace, potom následovaly kapitoly předkládající získané výsledky šetření a krátkou interpretaci a shrnutí vyplývající z odpovědí studentů pedagogické fakulty v Brně na otázky o kvalitě výuky psychologie na této fakultě na základě jejich vlastních zkušeností. Jedná se o jejich subjektivní názory, které byly získány v krátkém výzkumném anketním šetření a které mohou pomoci vyučujícím při nalézání odpovědí na možnosti a způsoby zkvalitnění jejich výuky při hledání optimálního obsahu a formy v edukaci u psychologických předmětů.

Literatura

- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. 192 s.
- Hartl, P. Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 776 s. ISBN 80-7178-303-X
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. č. 1, 6-16.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.

Kontakt

Mgr. Ing. Irena Ocetková, Ph.D.
Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta, katedra psychologie
Poříčí 623/7, 603 00 Brno
ocetkova@ped.muni.cz

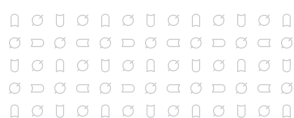


3. Program konference

Učíme psychologii / Teaching Psychology 2012

Brno, 29.11. 2012 / Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, učebna 32

Čas	Příspěvek / Aktivita
9:30	E. Řehulka – Zahájení konference
9:40	B. Pravdová, V. Švec – Pedagogická praxe jako prostor pro integraci poznatků z pedagogických a psychologických disciplín (<i>panelová diskuse</i>)
9:55	I. Žaloudíková – Struktura výuky psychologických disciplín na PedF MU (<i>panelová diskuse</i>)
10:10	A. Nohavová – Výchovní efekt exprese: učit se „o tom“ nebo to „zakoušet“ ve vlastní tvorbě
10:25	<i>Přestávka na kávu</i>
10:45	S. Ježek – Psychodiagnostika v pregraduální výuce psychologie (<i>panelová diskuse</i>)
11: 00	E. Řehulka – Hledání předmětu pedagogické psychologie prizmatem českých a slovenských učebnic
11:15	T. Škubalová – Kolaborativní přístup ve vzdělávání
11:30	J. Mareš – Posterová konference s pedagogicko psychologickými tématy jako aktivizující metoda při seminární výuce budoucích učitelů: pět let zkušeností
11:45	O. Čačka – Psychologie osobnosti a její význam ve výuce budoucích učitelů (<i>panelová diskuse</i>)
12:15	<i>Posterová sekce konference, káva</i> <ul style="list-style-type: none">• Diviš, P. – <i>Sebepojetí studentů psychologie FF MU a učení prožitkem</i>• Hamranová, A. – <i>Príprava učiteľov a vychovávateľov na prácu so skupinovou atmosférou</i>• Očetková, I. – <i>Subjektivní názory na způsob výuky psychologie na PedF MU</i>• Šramová, B. – <i>Psychologická príprava v pregraduálnych študijných programech na PedF UK</i>• Vernarcová, J. – <i>Čo študentky a študenti učiteľstva nepsihologických predmetov najviac potrebujú?</i>
13:00	Zakončení konference



Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D. (ed.)

Učíme psychologii / Teaching Psychology 2012

Elektronický sborník příspěvků z konference

Vydala Masarykova univerzita

Cover design Jaroslav Řezáč

Brno 2014

ISBN