



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

# Kritická místa ve výuce psychologie na středních školách z pohledu učitelů

Vypracovala: Bc. Kristýna Michálková  
Vedoucí práce: doc. Mgr. Alena Nohavová Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studenta:

Na tomto místě bych ráda v první řadě poděkovala mé vedoucí práce doc. Mgr. Aleně Nohavové, Ph.D. za laskavé vedení, slova pochopení, ale zároveň za cenné a konstruktivní rady, které významně formovaly podobu této práce a mnohdy osvětlily zatím mlhavé břehy. Můj velký dík patří též všem učitelům psychologie, kteří se účastnili výzkumu a studentům Psychologie, kteří v rámci jejich výzkumné praxe pomohli sesbírat data. Speciální dík patří mé rodině a mým nejbližším za podporu a zejména za toleranci během celého studia.

## **NÁZEV PRÁCE**

Kritická místa ve výuce psychologie na středních školách z pohledu učitelů

## **ANOTACE**

V souladu s aktuálním trendem zkoumání kritických míst kurikula v různých výukových předmětech, je cílem této diplomové práce porozumět problematice kritických míst ve výuce psychologie z perspektivy učitelů psychologie na středních odborných školách a gymnáziích. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se práce zabývá kurikulem psychologie. Soustředí se na pojetí výuky psychologie v České republice, poté na proces zprostředkování kurikula, tedy na proces didaktické transformace a jeho jednotlivé roviny. Dále se věnuje kritickým místům kurikula, jejich definováním, vymezením ve vztahu ke klíčovým a dynamickým místům kurikula a shrnutím dosavadních výzkumů. V praktické části jsou prostřednictvím kvalitativního výzkumu řešeny otázky související s kritickými místy kurikula psychologie, konkrétně: jaká místa výuky psychologie středoškolští učitelé psychologie považují za kritická, jaké jim připisují příčiny a jak se je snaží překonat. Odpovědi na tyto otázky jsou hledány prostřednictvím obsahové analýzy 11 rozhovorů s učiteli psychologie. Pro hlubšímu porozumění problematice je analyzováno nejčtenější kritickém místo výuky psychologie – obecná psychologie.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Kritická místa kurikula, didaktika psychologie, kurikulum, psychologie na středních školách

## **TITLE**

Critical spots in teaching psychology in secondary schools from the perspective of teachers

## **ANNOTATION:**

In accordance with the actual trend of examining critical spots of various fields of study curricula the goal of this thesis is to understand the problematics of critical spots in teaching psychology at secondary schools and gymnasiums from the psychology teachers' point of view. The thesis is divided in the theoretical and the practical parts. The curriculum of psychology is examined in the first part. There are focused the conception of psychology teaching in the Czech Republic and the process of the mediation of the curriculum, which could be explained also as a process of the didactical transformation and its particular levels. It is also aimed to critical spots of curriculum, defining them and determining their relation to the key and dynamic spots of curriculum. The theoretical part is closed by the resumption of existing researches. The practical part solves the questions linked with critical spots of psychology curriculum by qualitative research. Concretely: which spots of psychology teaching secondary school and gymnasium teachers consider to be critical, what are their causes and how to try to overcome them. The answers are sought out by the content analysis of eleven interviews with psychology teachers. The general psychology is analysed as a most common critical spot of psychology teaching to understand this problematics deeper.

## **KEY WORDS**

Critical spots of curriculum, didactics of psychology, curriculum, psychology at secondary schools

# Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část .....	10
1 Výuka psychologie v současnosti u nás .....	10
1.1 Kurikulum a psychologie .....	11
1.2 Pojetí výuky psychologie .....	13
1.2.1 Současná výuka psychologie .....	13
1.2.2 RVP.....	15
1.3 Cíle výuky psychologie.....	19
2 Didaktická transformace obsahu .....	23
2.1 Definice didaktické transformace a související pojmy .....	23
2.2 Roviny didaktické transformace .....	25
2.3 Didaktická transformace a kvalita výuky.....	28
2.3.1 Didaktické formalismy .....	29
2.3.2 Kritická místa v procesu didaktické transformace.....	30
3 Kritické místa kurikula .....	32
3.1 Kritické místo kurikula .....	32
3.2 Dynamické místo kurikula .....	34
3.3 Klíčové místo kurikula.....	35
3.4 Současný výzkum kritických míst .....	35
Praktická část .....	37
4 Cíl výzkumu .....	37
4.1 Výzkumné otázky.....	38
5 Charakteristika výzkumného souboru .....	40
6 Aplikovaná metodika.....	43
6.1 Metoda sběru dat.....	44

7	Analýza dat.....	46
7.1	Vymezení kategorií.....	47
8	Výsledky analýzy dat.....	51
8.1	Vymezení kategorií.....	51
8.1.1	Kategorie Kritické místo výuky psychologie.....	51
8.1.2	Kategorie Podhoubí výuky.....	53
8.1.3	Kategorie Aktéři výuky.....	55
8.1.4	Kategorie Změny podhoubí výuky.....	58
8.1.5	Kategorie Změny aktérů výuky.....	60
8.1.6	Kategorie Změny ve výuce.....	62
8.2	Shrnutí výsledků: odpovědi na výzkumné otázky.....	63
9	Diskuze.....	71
9.1	Limity výzkumu.....	76
	Závěr.....	78
	Seznam použité literatury.....	81
	Seznam příloh.....	87

## Úvod

Problematika kvality vzdělávání je obecně považována za velmi důležitou a je předmětem mnoha pedagogicko-psychologických výzkumů. Nejen učitelé hodnotí výsledky své práce a není jim lhostejné, jak se jejich žáci učí, tyto výsledky nejsou lhostejné ani rodičům a konečně ani žákům samotným. Je zřejmé, že snaha kvalitu zvyšovat, stále roste. V současné době se v domácím odborném diskurzu často o kvalitě vzdělávání hovoří i v kontextu kritických míst kurikula. Kritická místa představují ta místa kurikula, která jsou náročná či problematická v různých rovinách (učiva, žáka, učitele a dalších). Zkoumání těchto kritických míst je důležité právě v kontextu kvality vzdělávání – odhalováním příčin můžeme odkrývat řadu podstatných souvislostí a zjištění, na základě kterých můžeme navrhovat řešení, která tato kritická místa pomohou efektivně překonat. Výzkum kritických míst kurikula v České republice započal ve vzdělávacím oboru matematika, kde má svou tradici necelých deset let, nyní se zájem rozšiřuje i na jiné vzdělávací obory (např. přírodopis, zeměpis, fyzika, chemie ad.). V centru našeho zájmu stojí obor psychologie a jeho výuka na středních školách. Pozice psychologie se ve středoškolském vzdělávání může zdát jako poněkud nevyjasněná a roztříštěná, přesto ale tvoří podstatnou součást kurikula středoškolského vzdělávání. Nabízí širokou škálu znalostí a dovedností potřebných nejen pro budoucí profesní život, ale i pro ten osobní, který je v kontextu dnešní doby plný stresu, zmatku a nejistoty o to důležitější.

Cílem této práce je problematice kritických míst porozumět z perspektivy středoškolských učitelů psychologie. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu (kapitola 6) je zkoumáno, jaká místa výuky psychologie učitelé na SŠ vnímají za kritická místa kurikula psychologie, odhalit jejich příčiny a nastínit možná řešení. Analýzou 11 polostrukturovaných rozhovorů vzniklo schéma, které ilustruje problematiku kritických míst výuky psychologie v celé šíři kurikula (kapitola 8.1). Podrobněji je zkoumáno jednoho kritického místa kurikula – obecná psychologie, na kterém se shodlo nejvíc učitelů (kapitola 8.2). Hlubší analýza tohoto konkrétního kritického místa ještě více odhaluje problematiku výuky psychologie.

Uvedený výzkum je součástí praktické části práce. V teoretické části se zabýváme výukou psychologie v České republice, tj. tím, co tvoří její kurikulum (kapitola 1.1), jak je její výuka uchopena v Rámcových vzdělávacích programech (kapitola 1.2). Též rozebírá koncept didaktické transformace obsahu (kapitola 2) a její roviny (kapitola 2.2), zejména v kontextu



kvality výuky (kapitola 2.3), a samozřejmě i v kontextu kritických míst kurikula (kapitola 2.3.2). Teoretická část je zakončena kapitolou věnující se kritickým místům kurikula (kapitola 3), ve kterých je shrnut i dosavadní způsob zkoumání těchto míst v různých výukových předmětech (kapitola 3.4). Poznatky z jiných vzdělávacích oborů jsou inspirací pro zkoumání kritických míst výuky psychologie na středních školách.

## **Teoretická část**

V teoretické části diplomové práce, se pokusíme „uplést tenkou červenou nit“, která se bude prolínat celou diplomovou prací, jak pro kvalitativně orientované studie doporučuje Šed'ová a Švaříček (2013, s. 483). Protože se výzkumný problém týká kritických míst kurikula psychologie z perspektivy učitelů, zaměříme se na definování a popis konceptů, které s problémem souvisí. V první řadě vezme koncept velmi obecný a základní, kterým je kurikulum (kapitola 1). Budeme se soustředit na to, jakou podobu má kurikulum psychologie (kapitola 1.1) a jak je současně pojímáno při vyučování (kapitola 1.2). Okrajově se zaměříme i na to, jak lze pohlížet na cíle výuky psychologie (kapitola 1.3). Od celkového zakotvení kurikula psychologie a její podoby na českých školách (kapitola 1.2.1 a 1.2.2), konkrétněji pak na středních školách, z nichž vychází zkušenost respondentů v praktické části, zúžíme náš pohled na didaktickou transformaci obsahu (kapitola 2), tedy zjednodušeně řečeno na to, jak učitelé kurikulum žákům zprostředkovávají (kapitola 2.1), v jakých rovinách lze toho (nejen) zprostředkování pozorovat (kapitola 2.2) a na závěr jak tato klíčová část edukačního procesu souvisí s kvalitou vzdělávání (kapitola 2.3), konkrétně i s tvorbou kritických míst kurikula (kapitola 2.3.2), které jsou ústředním tématem této diplomové práce. Po analýze těchto dvou konceptů se dostáváme ke konceptu nejužšímu, ve kterém vyvrcholí naše snahy o teoretické zakotvení, a to konkrétně ke kritickým místům kurikula (kapitola 3), k tomu, jak jsou zejména v tuzemské literatuře chápána (kapitola 3) a v poslední řadě k tomu, jak výzkum kritických míst kurikula v českém prostředí probíhá (kapitola 3.4).

### **1 Výuka psychologie v současnosti u nás**

První důležitou úlohou teoretické práce je popsat výuku psychologie v českém prostředí. Tento popis není vůbec jednoduchý, je značně spleťtý a roztříštěný podle jednotlivých typů škol. V první řadě si definujeme obecně kurikulum, zejména tak, jak je chápáno tuzemskými autory. Následně jej přemostíme k tomu, jak je pojímána výuka psychologie, jak současná výuka probíhá, jakou prošla modernizací a jaké jsou nynější tendence, načež se prostřednictvím Rámcových vzdělávacích programů podíváme na to, co kurikulum psychologie formálně tvoří na vybraných typech škol. Kapitulu zakončíme krátkým pojednáním o cílech výuky, které výuku jistým a podstatným způsobem určují a v rámci

nichž si představíme mimo jiné i moderní mezinárodní koncepci cílů výuky psychologie – funkční psychologickou gramotnost.

## 1.1 Kurikulum a psychologie

*Koncept kurikula* je v pedagogických a didaktických vědách značně obsáhlý a rozšířený. Pro účely této práce je sice nutné jej definovat, neboť se celý zkoumaný problém od kurikula odvíjí, ale je dostačující ho popsat pouze v základní rovině. Vašutová a Ježková (2015) chápou kurikulum jako prostředek celoživotního vzdělávání člověka, který formuje jeho postoje a názory, přičemž vychází z aktuálních společenských potřeb a úrovně kultury. Toto celoživotní vzdělávání je spjato se zkušenostmi, které žáci ve škole získávají, a formuje následně celou osobnost jedince. Tato definice je poměrně široká, termín kurikula bývá užíván i v užším pojetí, jako je například školní vzdělávací program. Průcha a kol. (2013, s. 137) rozlišují mezi jednotlivými významy kurikul podle třech základních významů pojmu: „1) Vzdělávací program, projekt, plán, 2) průběh studia a jeho obsah, 3) obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, jejich plánování a hodnocení“, představuje pojem vyššího řádu než jenom učební osnovy, učební plán, obsah vzdělávání a učivo. Kurikulum tedy představuje velmi široký pojem, označuje záměry, cíle a konkrétní úkoly vzdělávacího působení, řeší i metody, prostředky a aktivity směřující k dosažení těchto cílů (Vašutová & Ježková, 2015).

Tento prostředek, tuto spojnicí toho, co se žáci učí ve škole, ať už je to určitý program, který učivo vymezuje, obsah, který udává jeho posloupnost, nebo veškerá zkušenost, která formuje postoje a názory žáků, se pohlíží v několika rovinách. Mohli bychom subjektivně označit, že v rovině podoby, jaké kurikulum nabývá, rozlišují Vašutová a Ježková (2015) kurikulum formální, neformální a skryté, a to od nejužší podoby po tu nejširší. *Formální* podoba kurikula představuje souhrn cílů, obsahů, prostředků a organizace vzdělávání. Má relativně přesně dané požadavky a předpisy – je to realizace projektového (RVP a ŠVP) kurikula ve vzdělávacím procesu. *Neformální* podoba kurikula potom zahrnuje takové aktivity a zkušenosti, které nejsou striktně určeny nějakým předpisem, nicméně jsou realizovány v bližší souvislosti s formálním kurikulem – zahrnuje aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole i domácímu studiu, úkolům a přípravě žáků na vyučování. *Skryté* kurikulum jde za úroveň neformálního kurikula, je širší, zahrnuje veškeré ostatní souvislosti života a školy (vzdělávací hodnoty, interakce mezi učiteli a žáky, klima školy, pravidla chování ve třídě,

ad.), které žáci získávají během školní docházky jaksi „skryté“ pod realizací formálního a neformálního kurikula.

Hajerová Müllerová a Slavík (2020) rozlišují statickou a dynamickou formu kurikula. *Statická forma* je chápána jako souhrn kurikulárních dokumentů, souhrn všech typů psaného textu nebo obrazných reprezentací, které představují kurikulární programy, učebnice, přípravy učitelů, záznam výkonů atd. *Dynamická forma* kurikula probíhá ve výchovně vzdělávací praxi, zahrnuje veškerou zkušenost, kterou žák získává ve výuce, včetně bezděčně osvojených zkušeností. Podle Nohavové a kol. (2020, zatím nepublikováno) tímto rozlišením poskytují teoretickou oporu pro zkoumání kritických míst – „ty jsou potenciálně obsaženy ve statické stránce kurikula, ale projevují se a můžeme je vysledovat pouze prostřednictvím jeho realizace, tj. jeho dynamické existence během interakcí učitelů a žáků. Právě vzdělávací praxe totiž poukazuje na to, co je pro učitele a žáky z oborových poznatků a cílů náročné, obtížné, problematické nebo dokonce selhávající, to znamená, že se to projevuje jako kritické místo kurikula.“

I když psychologie mnohdy není nebo nemusí být ve školních programech začleněna jako samostatný předmět, psychologická témata jsou součástí vzdělávacích oblastí (které jsou tvořeny vzdělávacími obory a realizovány v podobě školních předmětů) či průřezových témat a prolínají se tak do školního kurikula. Jak uvádí Kosíková (2011) jedná se například o psychologická témata sebepojetí, seberegulace, poznávací schopnosti, mezilidské vztahy, komunikace ad., která jsou součástí osobnostní a sociální výchovy, nebo oblasti jako životní prostředí, zdravý životní styl, duševní zdraví a rozvoj osobnosti, která jsou zase součástí předmětu (vzdělávacího oboru) výchovy ke zdraví (pro ZŠ), či vzdělávání pro zdraví (pro SOŠ). Je tedy patrné, že psychologie nemusí být ukotvena nutně staticky nebo formálně, ale dynamicky nebo neformálně se do vyučování prolíná buď záměrně nebo bezděčně.

V této práci je s termínem kurikulum manipulováno zejména implicitně, převážně tak, jak mu rozumí učitelé samotní. V praktické části je kurikulum chápáno nejvýrazněji v rovině učiva, nicméně se v rozhovorech učitelé dotýkají i rovin kurikula, které bychom mohli označit jako slitinu výše zmíněného – učitelé tedy nedetekují pouze kritická místa kurikula v rovině probírané látky (učiva), ale definují kritická místa v různých rovinách, operují jak s tím, jak je psychologie formálně zakotvena (v RVP nebo v ŠVP), ale také s tím, jak je její vyučování realizováno (průběh vyučování, volba metod a další), nebo s tím, jakou širší zkušenost žáci zažívají (jejich osobní život a zkušenosti). Zohledňují i určitou statickou

podobu (určité materiály, teoretické statě, přípravy na hodiny) i dynamickou podobu (samotná realizace, konkrétní „střety“, ke kterým došlo). V souvislosti s tím bychom se tedy mohli uchýlit k té nejširší definici Průchy a kol. (2013, s. 173), kdy kurikulum představuje „obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, jejich plánování a hodnocení“, čímž zahrnujeme i učební programy a plány i osnovy a průběh studia.

## **1.2 Pojetí výuky psychologie**

Pojetí výuky psychologie nyní nahlédneme ve dvou rovinách. První rovina se týká časového hlediska – jak je v současnosti vyučována, jakou prošla modernizací a proměnou a na co je v současnosti s přihlédnutím k proměně brán zřetel. Druhou rovinu pak tvoří formální zakotvení tohoto předmětu na jednotlivých typech škol, z nichž pramení zkušenost učitelů v praktické části, a to v Rámcových vzdělávacích programech, tedy v kurikulárních dokumentech podstatně určujících obsah vzdělávání v České republice.

### **1.2.1 Současná výuka psychologie**

Problematice vyučování psychologie v sekundárním vzdělávání se na úrovni výzkumu i metodiky vyučování věnuje oborová didaktika, didaktika psychologie. *Didaktika psychologie* představuje hraniční vědní disciplínu, která se zabývá specifickými otázkami obsahu a procesu vyučování, přičemž zohledňuje jedinečnost obsahu psychologických disciplín, cíle, metody a etické aspekty vyučování (Sokolová et al., 2013). Výuka psychologie prochází jistou proměnou. Podle Kosíkové (2011, s. 17) se jedná o modernizaci výuky psychologie, které v současnosti spočívá v tom, že: „1) není pouhým výkladem psychologických témat, ale naopak prostředkem formování, rozvíjení a kultivace osobnosti žáka; 2) pomáhá porozumět sobě i světu, orientovat se v životních situacích a v řešení konkrétních problémů; 3) rozvíjí proces, ve kterém subjekt aktivně odráží svůj vztah k okolnímu světu, aktualizuje potřebu účinné sebereflexe; 4) iniciuje rozhodovací procesy, ve kterých se jedinec orientuje podle svých potřeb, osobní angažovanosti, důležitosti, a za svá svobodná rozhodnutí nese odpovědnost; 5) akcentuje psychologické porozumění, které je založeno na poznání reálné skutečnosti, učí tak jedince schopnosti reálně posuzovat věci kolem nás a schopnosti řešit skutečné problémy; 6) vstupuje svým aktivním, formativním přístupem do poznávacího i hodnotícího procesu hierarchizující reflexe, ovlivňuje tak postoje k sobě i k okolí, k životu vůbec.“ Podle Vašutové a Schneiderové (2013) klade učení se psychologickým poznatkům vysoký důraz na proces učení žáků, čímž vyžaduje učení

aktivní, zážitkové a zkušenostní, které je podstatné jednak pro snadnost a jednak pro dlouhodobost vybavování takto získaných poznatků. Ve shodě s výše uvedenými autorkami, lze říct, že se moderní výuka psychologie přiklání k tzv. *vstřícnému modelu kurikula* (Harb, 1991, podle Nohavová, 2018, s.16) které je oproti klasickému tzv. *modelu zprostředkujícího kurikula*, považujícího učitele za zprostředkovatele obsahu, více zaměřené na proces učení a učební činnosti žáků.

Vstřícný model kurikula je na rozdíl od zprostředkujícího postavený na interakci mezi studenty a světem, z jejichž interakce se teprve formuje výsledek vzdělávacího procesu. V praxi to potom znamená, že učební úlohy, které mají studenti řešit, navozují určité výchovné nebo vzdělávací téma prostřednictvím situací, které jsou odvozené z přirozené zkušenosti studentů. Teprve z diskuzí o těchto zkušenostech se postupně ukazuje vzdělávací obsah a spolu s ním se ujasňují také vzdělávací cíle. Podle Nohavové (2018, s. 18) by to ale nemělo vést k příliš velkému oslabení požadavků na hlubokou znalost, které jsou nabízené oborem, „jde o to, nacházet vyvážené proporce mezi oběma přístupy. ... Didaktika psychologie by měla umět vysvětlit, za jakých okolností je podmínka jejich vyváženosti zachována, a kdy naopak dochází k jejímu porušení.“ Nohavová (2018, s. 72) dále ilustruje rozdílnost vstřícného a zprostředkujícího kurikula následující metaforou: ve vstřícném modelu kurikula si student „pomáhá psychologii“, neboť mu pomáhá vyznat se v tom, co dělá, i když obor psychologie není primárním cílem vzdělávání. Ve zprostředkujícím modelu kurikula se student učí „myslet psychologicky“, protože je kladen důraz zejména na pojmovou strukturu, její hierarchizaci a vzájemné vztahy mezi jednotlivými pojmy.

Psychologie má formativní charakter, neboť se podílí na rozvíjení jedinců, pomáhá jim v jejich orientaci ve světě a v životě, reguluje jejich chování a jednání (Kosíková, 2011). Možná právě proto je velmi důležité soustředit se na vstřícný model výuky věnující se více potřebám a zkušenosti žáků. Stejně jako každý předmět má i psychologie svoje specifika, ale integruje zároveň některé nadpředmětové (mezipředmětové) cíle a směřuje tak k rozvíjení klíčových, obecně použitelných dovedností. „Mezi ně patří především komunikativní dovednosti, schopnosti a dovednosti řešit problémy a problémové situace.“ (Kosíková, 2011, s.16). Učivo psychologie tedy můžeme chápat jako soustavu poznatků a činností, které si má žák osvojit a které se projeví v jeho vědomostech, dovednostech, návycích, hodnotách a vlastnostech podstatných pro jeho sociální, personální i kulturní rozvoj (Vašutová & Ježková, 2015).

Vašutová a Ježková (2015, s.38) odlišují *základní učivo* a *rozšiřující učivo*. Základní učivo tvoří vědomosti, dovednosti a návyky, které ve svém součtu představují základy věd, umění, techniky a mají zásadní význam pro další vzdělávání a praktický život. Rozšiřující učivo slouží k prohloubení základního učiva a jeho obohacení ve vztahu k individuálním zvláštěnostem žáků, ve vztahu k jejich nadání a k uspokojení potřeb.

## 1.2.2 RVP

Psychologie je v České republice<sup>1</sup> vyučována v sekundárním (středoškolském) vzdělávání – ať už ve všeobecném (gymnázia) či v odborném (pedagogické školy, zdravotnické školy, obchodní akademie, konzervatoře, a další střední odborné školy) (Vašutová & Ježková, 2015). Skrytě se však objevuje už v základním vzdělávání, kde není specifikována jako samostatný předmět, ale je součástí řady vzdělávacích oblastí či průřezových témat (např. sebepojetí a mezilidské vztahy ve vzdělávacím předmětu výchova ke zdraví ad., více Kosíková, 2011). Její rozptyl je tedy velmi široký a je obtížné výuku psychologie souhrnně definovat či popsat, neboť se jednoduše mezi jednotlivými typy škol výrazně liší. Psychologie se vyučuje v rámci všeobecně vzdělávacích předmětů, ale i je součástí ryze odborných předmětů. Obsah předmětu psychologie, tedy její kurikulum, významně určují kurikulární dokumenty pro příslušné typy škol a vzdělávací obory. Podle Vašutové a Ježkové (2015) mají současné vzdělávací programy rámcový charakter a ponechávají učitelům větší prostor pro výběr učiva a dotváření kurikula. Nohavová (2018, s. 72) však zmiňuje, že „psychologie v současné podobě kurikula středních škol je nevyjasněná a roztříštěná jak z hlediska obsahu, tak cílů“, přičemž je důležité zmínit souvislost, že se psychologie promítá do celé řady vyučovacích předmětů, ale jejich vzájemné vztahy nejsou jasně vymezeny.

Podle Andršové (2007) je pozice psychologie mezi ostatními předměty poměrně nevýrazná. Výjimkou bývají střední školy zdravotnické a střední školy pedagogické, kde je psychologii věnován dostatek prostoru. Obecně je psychologie spíše vyučována v rámci předmětu Základy společenských věd, popřípadě občanské nauky. Mezi jednotlivými vzdělávacími obory se výuka psychologie liší jak náplní, hodinovou dotací, počtem let, po které je vyučována i volitelností (povinná, nepovinná, volitelná).

---

<sup>1</sup> Zakotvení psychologie ve vzdělávání je zde pojednáno pouze v českém kontextu. Výuka psychologie v zahraničí je jiná. Kurikulum pro střední školy v americkém kontextu např. zahrnuje poměrně velký prostor věnovaný výzkumu a metodologii (APA, 2013). Sokolová (2013, s. 29) říká, že i v evropském kontextu je pro psychologii charakteristická „výrazná diverzita v obsahu, cílech i formálním statusu předmětu“.

Kurikulární dokumenty jsou v České republice vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Na státní úrovni je to Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). NPV formuluje obecnější požadavky na vzdělávání jako celku, RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání). Na školní úrovni je vytvářen školní vzdělávací program (ŠVP), podle něhož se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP vypracovává škola podle zásad stanovených v příslušném RVP (MŠMT, 2007). Protože nelze v rozsahu této diplomové práce obsáhnout představení psychologie v dílčích školách, zahrnutých v praktické části této diplomové práci, je na následujících řádkách alespoň drobně nastíněno ukotvení psychologie v RVP jednotlivých typů škol – tzn. gymnázia, střední odborné školy pedagogické, zdravotnické a další (obor vzdělávání Sociální činnost a Pedagogika pro asistenty ve školství).

### **Pojetí předmětu psychologie na gymnáziích**

Na gymnáziích bývá psychologie vyučována v rámci předmětu Základy společenských věd. Jinou formou výuky psychologie může být Společenskovědní seminář, ve kterém má učitel větší možnost rozhodovat o skladbě učiva. Základy společenských věd však mají za úkol seznámit žáky s širšími tématy než jen s těmi psychologickými (např. společenskými, psychologickými, etickými ad.). Hodinová dotace je v prvním a druhém ročníku 1 h. týdně, ve třetím ve čtvrtém 2 h. týdně. Psychologie patří mezi 12 základních tematických celků. (Andršová, 2007). Současný RVP pro gymnázia stanovuje výuku psychologie pod vzdělávacím oblastí Člověk a společnost, kde integruje občanský a společenskovědní základ, dějepis a geografii. Občanský a společenskovědní základ zahrnuje konkrétní učivo jako: podstata lidské psychiky (vědomí, psychické jevy a procesy ad.), osobnost člověka (charakteristika osobnosti, typologie, její vývoj a formování ad.), psychologie v každodenním životě (životní otázky, duševní hygiena ad.) a společenská podstata člověka (proces socializace, mezilidská komunikace aj.), sociální struktura společnosti (sociální útvary, jedinec ve skupině ad.), sociální fenomény a procesy (např. rodina, práce, životní prostředí ad.). Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ zahrnuje navíc vzdělávací obsah Občan ve státě, Občan a právo, Mezinárodní vztahy a globální svět, Úvod do filozofie a religionistiky, tedy součástí předmětu, v rámci kterého je na gymnáziích vyučována psychologie, tvoří slitinu učiva více vědních oborů (MŠMT, 2007).



## **Pojetí předmětu psychologie na středních pedagogických školách**

Psychologie na těchto školách má teoreticko-praktický charakter, který směřuje zejména k využití v budoucím pedagogickém působení. Psychologii je věnována velká část výukového programu. V této dotaci je už větší prostor pro cvičení, tréninkové aktivity, hry a žákovské projekty (Andršová, 2007). Pro střední pedagogické školy je stěžejní Rámcově vzdělávací program buď pro obor vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika (MŠMT, 2009a) nebo pro obor Pedagogické lyceum (MŠMT, 2010). Na Pedagogickém lyceu i na Předškolní a mimoškolní pedagogice je vyučována psychologie v okruhu Pedagogicko-psychologického vzdělávání. Učivo psychologie Pedagogického lycea tvoří: obecná a vývojová psychologie, sociální psychologie, patopsychologie a psychologie zdraví. V aktualizovaných RVP (MŠMT, 2020b), podle kterých se bude výuka realizovat nejpozději od září 2022, se mírně mění učivo psychologie, protože přibývá oblast pedagogické psychologie a oblast sociální a pedagogické komunikace, která též zahrnuje řadu psychologických témat (konkrétně např. komunikace s dětmi se smyslovým nebo tělesným znevýhodněním byla původně vyučována pod sociální psychologií, nyní bude tvořit součást oblasti sociální a pedagogická komunikace). U Předškolní a mimoškolní pedagogiky učivo psychologie spočívá v psychologii v pedagogické činnosti (předmět psychologie, psychické jevy, socializace, vývoj osobnosti a další), v aktualizovaných RVP (MŠMT, 2020a) se mírně rozšiřují a konkretizují výsledky vzdělávání tohoto učiva, nicméně obsah se významně nemění.

## **Pojetí předmětu psychologie na středních zdravotnických školách**

Pro představení pojetí předmětu psychologie na zdravotnických školách jsou vybrány dva reprezentativní obory vzdělání: Praktická sestra (MŠMT, 2018) a Zdravotnické lyceum (MŠMT, 2009b), byť se na středních zdravotnických školách mohou realizovat i jiné obory vzdělání, ve kterých probíhá výuka psychologie, např. Masér ve zdravotnictví, Laboratorní asistent, Asistent zubní technika a další.

Na Zdravotnickém lyceu je psychologie vyučována v rámci společenskovedního vzdělávání podobně jako je tomu na gymnáziích. V rámci okruhu společenskovedního vzdělávání tvoří učivo psychologie obecná a sociální psychologie (předmět psychologie, psychické procesy a stavy, sebepoznání a sebehodnocení, sociální skupiny a další). Vzhledem k zaměření tohoto oboru vzdělávání na zdravotnictví, je výuka rozšířena o okruh Zdraví a klinika nemocí, v jejímž rámci je zařazena výuka vývojové psychologie, a okruh Propedeutika, v té

je zařazena výuka zdravotnické psychologie (MŠMT, 2009b). Aktualizací RVP (MŠMT, 2020d) se podoba psychologie na Zdravotnickém lyceu nejpozději od září 2022 změní. Psychologie už nebude již vyučována v okruhu společenskovedního vzdělávání, ale pouze v odborném vzdělávání v okruhu Zdravotnické propedeutiky, kde je učivo zařazeno pod oblast Psychologie a sociální komunikace. Výsledky vzdělávání pak do jisté míry integrují původní celky (obecná, sociální, vývojová a zdravotnická psychologie), ale mění formulaci výsledků vzdělávání. S touto změnou se mění i časová dotace, kdy je ubrána dotace pro společenskovední vzdělávání a přidány hodiny věnované právě oblasti Zdravotnické propedeutiky (dříve MŠMT, 2009b oblast Zdraví a klinika nemoci).

U Praktické sestry je psychologie vyučována v rámci okruhu Sociální vztahy a dovednosti, které je oproti zdravotnickému lyceu více orientován na aplikaci znalostí a dovedností do konkrétních pracovních situací a problémů, rozvoj profesní a sociální kompetence. Konkrétní učivo potom představuje: psychologie jako věda, psychologie osobnosti, psychologie obecná, vývojová psychologie, základy sociální psychologie a zejména zdravotnická psychologie (MŠMT, 2018).

### **Pojetí předmětu psychologie na dalších středních odborných školách**

Psychologie se samozřejmě nevyučuje pouze na výše zmíněných typech středních škol. Její kurikulum lze spatřovat napříč různými vzdělávacími obory i napříč různými typy škol (více Nohavová, 2018). V praktické části diplomové práce je zapojena respondentka, která vyučuje psychologii na střední odborné škole v oboru vzdělání Sociální činnost a Pedagogika pro asistenty ve školství, proto se v krátkosti zmíníme ještě k těmto dvěma oborům vzdělání. V oboru vzdělání Sociální činnost je psychologie zastoupena jen okrajově, tvoří dílčí část vzdělávacího okruhu Sociální vztahy a komunikace, konkrétní učivo je zaměřeno na psychologii v sociální činnosti (MŠMT, 2009c), v aktualizovaném RVP (MŠMT, 2020c) se její obsah výrazně nemění. V oboru vzdělání Pedagogika pro asistenty ve školství je psychologie zařazena podobně jako na pedagogických středních školách pod vzdělávací okruh Pedagogicko-psychologické vzdělávání a její konkrétní učivo tvoří psychologie v pedagogické činnosti. Má však méně obsáhlé očekávané výstupy pro tuto oblast (MŠMT, 2009d).

### 1.3 Cíle výuky psychologie

Když už je zřetelnější, jak se psychologie v Čechách vyučuje (modernizace výuky psychologie, vstřícný model kurikula, zakotvení v sekundárním vzdělávání obecném i odborném vzdělání) a jak je zakotvená v RVP, je na místě zabývat se otázkou proč se psychologie vůbec učí, konkrétně pak na cíle výuky psychologie. Skalková (2007) definuje výchovně vzdělávací cíle jako očekávaný a zamýšlený výsledek učební činnosti, kterého mají žáci v procesu vyučování dosáhnout a ke kterému směřují žáci společně s učitelem. Tyto cíle mají tři funkce: 1) motivační funkci: žáci by cíle měli přijmout za své, měly by je aktivizovat a žáci by měli mít touhu jich dosahovat, 2) regulační funkci: cíle jsou základním řídicím prvkem učení, tudíž značně určují a omezují obsah vyučování a za 3) kontrolní funkci: cíle zajišťují kontrolu při řízení celého procesu učení – včetně jeho průběhu i kvality jeho konečného výsledku (Vašutová & Ježková, 2015).

V literatuře lze vysledovat označení některých obecnějších cílů. Např. Vašutová a Schneiderová (2013) uvádí, že by se výuka psychologie na střední škole měla výrazně promítnout do volby další životní cesty, včetně osobní a profesní kariéry, do životního stylu atd. Skalková (2011) uvádí např. komunikační dovednosti, schopnosti a dovednosti řešit problémy a problémové situace. V této obecnější rovině lze souhrnně využít metaforu Nohavové (2018) „pomáhat si psychologií“, která označuje právě její praktické využití v běžném životě (více kapitola 1.2.1 s. 11).

Pokud se podíváme na diferenciaci cílů výuky, můžeme ve velmi obecné rovině užít rozdělení na kognitivní cíle, psychomotorické cíle a afektivní cíle (Vašutová & Ježková, 2015, Vávra, 2011). *Kognitivní cíle* se soustředí zejména na rozvoj poznání a zahrnují komplexnost poznávacích procesů. Nejčastěji užívaná taxonomie kognitivních cílů je od B. S. Blooma (1956, 2001 podle Vašutová & Ježková, 2015), v současné době ta revidovaná, která cíle dělí podle dvou dimenzí. Mezi Bloomovu revidovanou taxonomii patří šest cílů uspořádaných podle náročnosti: zapamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit. Kromě této kognitivní dimenze byla přidána dimenze znalostí – znalost faktů, konceptuální znalost, procedurální znalost, metakognitivní znalost. Tvoří hierarchicky uspořádaný rámec určování cílů výuky podle požadavků na znalost obsahu (Vávra, 2011).

*Psychomotorické cíle* představují získání motorických dovedností, zručností a návyků, zahrnují převážně smyslové učení. *Afektivní cíle* jsou jinak nazývány jako oblast hodnot a postojů, které se týká prožívání a emocionálních projevů (Vašutová & Ježková, 2015).

Protože jsou tyto cíle popsány velmi okrajově, uvedme si tabulku ilustrující jejich přesnější rozdělení (viz Obrázek 1).

Kognitivní (1956)	Kognitivní (2001)	Afektivní	Psychomotorické
(Bloom, 1956)	(Anderson & Krathwohl, 2001)	(Krathwohl, Bloom and Masia (1964)	(Simpson, 1972), In Fontana, 2003)
Hodnotové posuzování	Tvořit	Integrace hodnot v charakteru	Vytváření nových dovedností
Syntéza	Hodnotit	Integrovaní hodnot (organizace)	Přizpůsobování
Analýza	Analyzovat	Oceňování hodnoty	Automatizace složité dovednosti
Aplikace	Aplikovat	Reagování	Automatizace jednoduché dovednosti
Porozumění	Porozumět/chápat	Přijímání (vnímavost)	Řízené odezvy
Zapamatování	Zapamatovat	-	Zaměřenost
-	-	-	Vnímání

### Obrázek 1

*Taxonomie vzdělávacích cílů vybraných autorů (podle Vávra, 2011)*

Vedle rozdělení cílů na kognitivní, afektivní a psychomotorické, je důležité uvést Delorsovy cíle vzdělávání (podle Kosíková, 2011; Vašutová & Ježková, 2015;), které taktéž představují hojně využívanou koncepci cílů výuky. Vašutová a Ježková (2015) hovoří, že cíle výuky lze spatřovat v rovině kognitivní (učit se poznávat), konativní (učit se jednat), sociální (učit se žít společně) a v oblasti osobnostně rozvíjející (učit se být). Kosíková (2011) je souhrnně označuje za „pilíře“ vzdělávání. *Učit se poznávat* klade nároky na osvojování v oblasti poznatků a informací včetně jejich předávání. Rozvíjí myšlení, učí žáky přemýšlet o podstatě pojmů, porozumět významu. *Učit se jednat* klade důraz na využitelnost nabytých poznatků v praxi a snaží se žáky naučit tvořivě zasahovat do prostředí, vyrovnávat se s různými situacemi ad. Měl by vést ke správnému rozhodování, rozvíjet metakognici a tvořivé řešení problémů. *Učit se žít společně* spočívá v učení se převzít zodpovědnost za sebe a za druhé, včetně argumentace, naslouchání a kooperace. *Učit se být* rozvíjí osobnost a přispívá k všestrannému rozvoji osobnosti – má rozvíjet jedince v oblasti myšlení, citů, hodnot, postojů a osobní odpovědnosti (Kosíková, 2011).

Delorsovy cíle jsou též podstatnou taxonomií cílů, neboť tvoří podklad pro formování koncepce cílů v klíčových kompetencích, kterých mají žáci dosahovat. Koncept *klíčových kompetencí* je důležité zmínit, neboť s ním operují RVP, které podstatně ovlivňují a určují učivo a vzdělávání na tuzemských školách. Klíčové kompetence, které jsou definované jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj jedince (MŠMT, 2007). Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) mají klíčové kompetence potenciál uplatnění v různých kontextech, otevírají možnosti k řešení problémů a nečekaných situací v průběhu celého života. Těchto kompetencí je šest a mění se podle typu školy, které se týkají. Na gymnáziích by si žáci měli osvojit: 1) kompetenci k učení, 2) kompetenci k řešení problémů, 3) kompetenci komunikativní, 4) kompetenci sociální a personální, 5) kompetenci občanskou, 6) kompetenci k podnikavosti (MŠMT, 2007). Na středních odborných školách se kompetence rozšiřují a zahrnují 7) matematické kompetence, 8) kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi, 9) odborné kompetence, které se liší na jednotlivých typech škol (MŠMT 2009 a,b,c,d, 2010, 2018).

Vedle těchto taxonomií je důležité uvést mezinárodní koncepci cílů výuky psychologie – *funkční psychologickou gramotnost*, která je předmětem řady aktuálních a moderních pedagogických úvah (Cranney & Dunn, 2011; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015; Janík, Najvarová, Knecht, eds. 2007; Nohavová, 2018; McGovern et al., 2010; Sokolová et al. 2013; Sokolová, 2015, ad.)

*Funkční psychologická gramotnost* (psychological literacy) je chápána jako psychologická znalost, která je užívaná adaptivně (Cranney & Dunn, 2011) tzn. nejenom ve smyslu porozumění základním psychologickým principům, ale také jako schopnost jejich uplatnění v praxi s ohledem na osobní, profesní a společenské potřeby (Nohavová, 2018).

Pro porozumění funkční psychologické gramotnosti je nutné uvést devět dimenzí, ve kterých ji popsal McGovern a kol. (2010): 1) znalosti (sít' dobře definované terminologie a základních znalostí kritického předmětu psychologie; 2) oceňovat intelektuální výzvy požadované pro vědecké myšlení a analýzu informací k vyhodnocení alternativních řešení, 3) zaujmout kreativní a přívětivě skeptický přístup k řešení problému, 4) aplikovat psychologické principy na osobní, sociální a organizační záležitosti v práci, vztazích a v širší komunitě, 5) jednat eticky, 6) umět využívat a hodnotit informace a technologie, 7) efektivně komunikovat v různých situacích a s různými posluchači, 8) uznávání, porozumění

a podporování respektu k rozmanitosti, 9) být všímavý a reflektující ohledně chování a duševních procesů u sebe a u druhých.

Vedle funkční psychologické gramotnosti existuje pojem *psychologicky gramotný občan* (psychologically literate citizens), který do jisté míry splývá s konceptem funkční psychologické gramotnosti. Psychologicky gramotný občan záměrně staví na vlastní psychologické gramotnosti, integruje ji s mezipředmětovými a mimoškolními zkušenostmi získanými během svých vysokoškolských zkušeností. Snaží se vyrůst ve více sofistikované, etické a společensky odpovědné řešitele problémů (McGovern et al., 2010). Dnešní studenti se musí připravit na svět, ve kterém se poznatky hromadí a zrychlují, a ve kterém jsou staré problémy jako chudoba, rasismus a znečištění rozšířeny o problémy jako globální terorismus, zdravotní krize (obezita) a zvětšující se propast mezi chudými a velmi bohatými. Všechny tyto problémy vyžadují psychologické dovednosti, znalosti a hodnoty pro jejich řešení (Halpern, 2010, in Hulme, 2013). Halpern a Butler (2011) např. zdůrazňují potřebnost kritického myšlení v kontextu psychologicky gramotného občana, neboť v současnosti jsou zejména studenti konzumenty masivního množství informací, ve kterém je důležité umět rozeznat, co je důvěryhodné, číst s porozuměním a rozpoznat pseudovědu.

## 2 Didaktická transformace obsahu

Předmětem mnoha pedagogických výzkumů (zejména oborových didaktik) je snaha odpovědět na otázku „čemu žáky naučit“. Na tu se snažíme odpovědět v první kapitole kurikula, která se zabývá právě náplní učiva psychologie na středních školách. Jak se toto učivo ale dostává k žákům? Jakou „cestu“ musí učivo urazit, než se ho žáci naučí? V centru těchto úvah stojí proces didaktické transformace, který označuje proces zprostředkování vědeckých (nejen) poznatků žákům, tedy „cestu“ učiva od oboru k žákovi a obráceně. Tato „cesta“ není jednoduchá, probíhá na několika úrovních (nebo v několika vrstvách) a zahrnuje víc aktérů než samotné učitele, kteří zprostředkovávají přenos významu učiva, eventuálně žáky, kteří se snaží význam pochopit. O tom, že je tato „cesta“ velmi důležitá, svědčí např. výpověď Koubka (2018, s. 134), který považuje didaktickou transformaci za „ústřední proces jakékoliv edukace“. Někteří autoři spatřují v didaktické transformaci učiva základ pro kvalitní výuku (Janík et al., 2016) a v jejích vrstvách hledají příčiny kritických míst kurikula (Janík, 2018), tedy míst problematických a náročných, která si představíme v kapitole 3. Jak je tomu tedy s didaktickou transformací obsahu? Jaké pojmy s ní souvisí a jak probíhá? Jaké jsou její jednotlivé úrovně?

### 2.1 Definice didaktické transformace a související pojmy

Pojem *didaktická transformace* označuje proces zprostředkování vědeckých poznatků žákům (Knecht, 2007), hovoří o přetváření obsahu vzdělávání do podoby uchopitelné pro studentovo myšlení a jeho zkušenost (Janík et al., 2016). Byť se obsahu učiva věnuje v této práci zejména kapitola 1, je důležité opakovaně zmínit, že didaktická transformace se netýká pouze dílčích kognitivních poznatků. Skalková (2007) zdůrazňuje, že didaktická transformace se týká všech prvků vzdělávání, tedy jak kognitivních poznatků, tak dovedností, hodnot, myšlenkových operací i vlastností. Vašutová a Ježková (2015) zahrnují jako součást obsahu vzdělávání i naučené normy chování, rozdílné způsoby kritického emočně-hodnotícího vztahu ke skutečnosti, různé zkušenosti pramenící z osvojování různých činností a též uplatňování tvořivosti osobnosti.

„Didaktická transformace je tvořivou činností učitele“, (nejen učitele, více kapitola 2.2) neboť učivo obsažené ve vzdělávacích programech a učebnicích, bývá předáváno v různých podobách – se subjektivním přínosem učitele a se zřetelem ke specifikům žákům (Skalková, 2007, s. 137). To, že mají procesy transformace tvůrčí povahu, je zřetelné i na

skutečnosti současného pojetí vzdělávání – při vyučování se totiž nejedná o dogmatickou reprodukci předem daného obsahu, ale o jeho inovativní přetváření a ztvárnění, které jednoduchou reprodukcí mnoha různými způsoby přesahuje (Slavík et al., 2014). Hovoříme zde o didaktické transformaci jako o učitelské snaze, při které se uplatňuje hledisko obsahu (snaha o jeho přetváření a inovativní ztvárnění) ve vzájemném vztahu s hlediskem žáka (snaha o přizpůsobení obsahu ke konkrétní skupině žáků). Výslednicí této transformace, těchto učitelských snah, je zpracování obsahu žákem, ať už v rovině cílového chování nebo vytvořením bohatých mentálních (myšlenkových) struktur (Vašutová & Ježková, 2015).

Z hlediska obsahového didaktická transformace začíná tím, že si učitel uvědomuje, čemu má žáky naučit a v jakém rozsahu a hloubce. Základním předpokladem je dobrá znalost předmětu, který učitel vyučuje (Skalková, 2007). V souvislosti s uvědomením toho, čemu má žáky učitel naučit, hovoříme o konceptu *didaktické analýzy a didaktického zjednodušení*, které vyjadřuje učitelovo snahu o respektování žáků a požadavků vědních disciplín (Knecht, 2007). Teorie *didaktického zjednodušení*, označuje snahu učitele vybrat srozumitelný a podstatný obsah a zprostředkovat tak žákům pochopení základních principů vědního oboru (Heding, 1959, in Kuřina, 2007), teorie *didaktické analýzy* pak zahrnuje i přesah zvažování toho, jaký vliv mají poznatky na rozvoj osobnosti žáka, na jeho formování, vývoj, emocionální a intelektuální zrání (více Klafki, 1967, in Kuřina, 2007), projevuje se zde nejenom znalost učiva učitelem, ale i učitelovo zaujetí pro látku a vztah k předmětu (Skalková, 2007).

V procesu vyučování „nejde o pouhé předávání znalostí od aktivního učitele k pasivnímu žákovi. Oba, učitel i žák, se k látce vztahují aktivně. Je to proces součinnosti učitele a žáků, kteří mají společný předmět – učivo“ (Skalková, 2007, s. 135). Vedle orientace na oborové poznatky, pro které je typická výše zmíněná didaktická analýza (event. didaktické zjednodušení), ve kterých učitel pracuje právě s obsahem vzdělávání, je důležité i druhé rovnocenné východisko – úloha žáka, respektive úloha jeho představ (Knecht, 2007, Janík & Slavík, 2009, Koubek, 2018, Janko, 2012). Tento koncept bývá označován jako *didaktická rekonstrukce* a spočívá především v systematickém zkoumání žakovských představ o vědeckých poznatcích (výzkum názorů, představ, prekonceptů), které se zpětně promítnou do výběru vzdělávacích obsahů (konfrontace názorů s minulými a aktuálními poznatky vede k následné rekonstrukci nynějších vzdělávacích obsahů) (Knecht, 2007). Prvky vědeckého poznání je tedy při výuce žádoucí zasadit do nějakého kontextu, který je pro žáky srozumitelný a dává jim smysl tak, aby žáci mohli pochopit jejich význam (Duit et al., 2012).



Zejména v tomto procesu lze stanovit klíčové kategorie – představa, význam a výraz (více Janík & Slavík, 2009).

V souvislosti s didaktickou transformací bývá v odborné literatuře (Janík & Slavík, 2009, Knecht, 2007, Kuřina 2009) zmiňován koncept *didaktické znalosti obsahu* (Shulman, 1987, podle Janík & Slavík, 2009). Označuje pedagogicko-psychologické znalosti učitele (Knecht, 2007), které spočívají ve schopnosti transformovat znalosti obsahu do forem, které jsou pedagogicky účinné, a přesto přizpůsobivé schopnostem žáků (Shulman, 1987, podle Janík & Slavík, 2009), zahrnují ty nejúčinnější příklady, vysvětlení, slovní demonstrace i způsoby znázornění, formulování tématu aj. (Knecht, 2007). Podle Janíka a Slavíka (2009) představují slitinu obsahu a didaktiky do učitelova porozumění tomu, jak jednotlivá témata organizovat, reprezentovat a adaptovat s ohledem na zájmy a schopnosti žáků, čímž vystihují jádro didaktické znalosti – jak rozebírat a zprostředkovat obsah prostřednictvím (re)konstruování významu při interakcích a komunikaci se žáky ve výuce. Pokud učitel vychází ze zkušeností, představ a způsobu myšlení žáků, zároveň je podporuje, inspiruje a rozumí jejich obtížím, může spojit obsah s činností žáků takovým způsobem, že jeho žáci obsahu porozumí co nejlépe a budou motivováni k učení (Janík et al., 2016). Kuřina (2009) označuje didaktické znalosti termínem „umění dobře učit“ a zdůrazňuje nutnost didakticky kvalitního vzdělání při výchově dobrých učitelů. Ve svém příspěvku zdůrazňuje roli podnětného učení a aktivity subjektu při utváření poznatků, která by měla být předělujícím mostem mezi frontálním a ryze konstruktivistickým vyučováním.

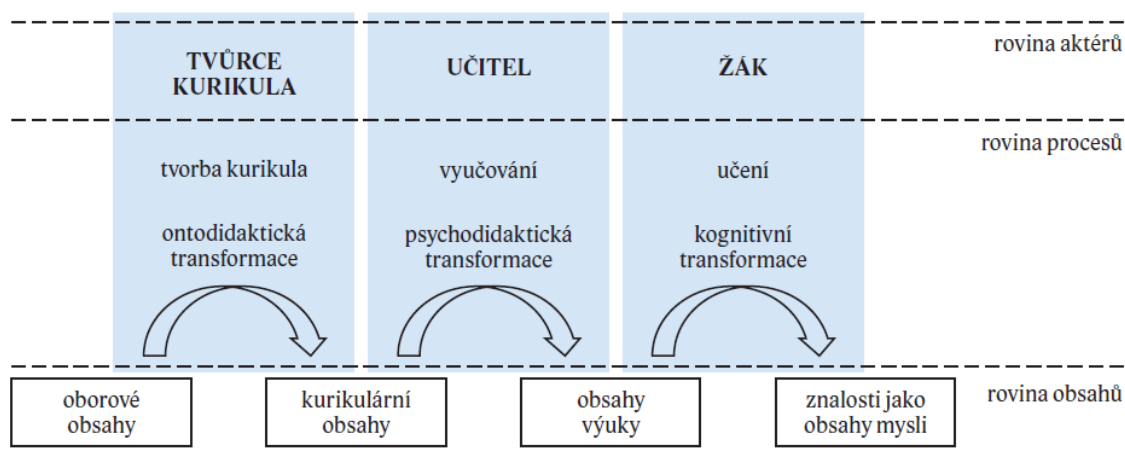
## 2.2 Roviny didaktické transformace

Z výše uvedeného je patrné, že didaktická transformace učiva nezávisí jen a pouze na učiteli samotném. V literatuře bývá dávána do souvislosti s mnoha různými pojmy (didaktické zjednodušení, didaktická analýza, didaktická rekonstrukce, didaktická znalost obsahu), které ale nevystihují její návaznost. Aby mohl být obsah vzdělávání žákem osvojen, musí nejprve projít didaktickou transformací na několika rovinách – respektive v několika úrovních zahrnujících různé aspekty. Otázka zprostředkování vzdělávacích obsahů se podle Knechta (2007) objevuje ve dvou rovinách – první z nich představuje otázka *výběru učiva* a jeho *zakotvení v kurikulu* (RVP, ŠVP, učebnice ad.), druhou představuje právě *každodenní činnost učitele*, která spočívá především ve ztvárnění konkrétních vzdělávacích obsahů. Vedle kurikulárních dokumentů a každodenní činnosti učitele je podle něj podstatná též činnost oborových didaktik (ty prakticky ztvárňují vzdělávací obsahy různými metodami)

a učebnic, které jsou hlavním materiálem pro přípravu školní výuky učitelem. Janík (2018) zdůrazňuje čtyři roviny, které didaktickou transformaci určují – obory, kurikulum (národní a školní), výuka a učící se jedinec. Na základě těchto rovin dochází k vymezování cílů a obsahů samotné výuky, vytváří se oborové obsahy, kurikulární obsahy, výukové obsahy a obsahy zvnitřněné jedincem, které zároveň představují dílčí, po sobě jdoucí, úrovně didaktické transformace.

Knecht (2007) navrhuje ve své studii ideálně typický proces didaktického zprostředkování vědeckých poznatků (viz. obrázek Ideálně typická koncepce didaktického zprostředkování vzdělávacích oborů, s. 76), ve kterém ilustruje spolupráci odborníků a pedagogů. Janík (2018) navrhuje model třech didaktických transformací pracujících se čtyřmi rovinami důležitými při vymezování cílů a obsahů vzdělávání.

Janík (2018) rozlišuje *ontodidaktickou transformaci*, *psychodidaktickou transformaci* a *kognitivní transformaci*. Jejich propojení se čtyřmi rovinami klíčovými pro vznik obsahů vzdělávání a rolí aktérů (žák, učitel, tvůrce kurikula) je ilustrováno na Obrázku 2.



## Obrázek 2

*Roviny existence obsahu a obsahové transformace (Janík, 2018, s.2).*

V *ontodidaktické transformaci* jsou aktéři tvůrci kurikula. Jejich úkolem je didaktické zpracování obsahu (RVP, ŠVP) s ohledem na daný obor. V této části transformace obsahu dochází zejména k ukotvení toho, co se bude vyučovat ve škole (výběr obsahu vzdělávání) a proč se to bude ve škole vyučovat (legitimizace obsahu vzdělávání) (Janík, 2018). Tvůrci kurikula by tedy měli soustředit pozornost na to, jaké zkušenosti mají žáci, pro které je kurikulum tvořeno – některé oborové obsahy mohou být pro žáky těžko uchopitelné. Taktéž

by se měli tvůrci kurikula věnovat vystižení pravidelnosti, respektive reprodukovatelnosti poznatků do nových situačních kontextů (pravidelné řešení – algoritmus, metoda, přístup, styl) (Janík & Slavík, 2009). Jedná se tedy o výběr a zpracování oborového obsahu do podoby kurikulárního obsahu, který dále využívá školství a škola. Na úrovni školství se jedná o Rámcové vzdělávací programy, které stanovují kurikulum závazné pro školy ve vzdělávacích oblastech, které jsou dále členěny na vzdělávací obory, které je lépe transformují do přizpůsobivějších celků žakovským vzdělávacím možnostem a potřebám. Školy si z RVP vytvářejí svůj kurikulární dokument – školní vzdělávací program. Obsah vzdělávání, který je vybrán, by měl brát v úvahu i cíle vzdělávání s ohledem na užitečnost, vědeckost, význam pro budoucnost, historický význam, kulturní důležitost a další. (Janík, 2018).

Toto kurikulum formulované v kurikulárních dokumentech (RVP, ŠVP) je následně zpracováváno učitelem na úroveň uchopitelnou pro žáky a transformováno do obsahů výuky – učiva. Při *psychodiadktické transformaci* jsou tedy aktéry samotní učitelé. „Spočívá v převedení kurikulárních obsahů do obsahů výuky, což se děje cestou vytváření, řešení a vyhodnocování učebních úloh, které jsou svorníkem mezi oborem a výukou.“ (Janík, 2018, s. 4) V tomto ohledu jsou velmi důležité schopnosti a kompetence učitele (např. didaktická znalost obsahu, viz výše), které vedou k uplatnění širokého spektra různých ztvárnění, ty se snaží být optimálním a nejlepším způsobem ztvárnění daného obsahu, který můžeme souhrnně označit jako reprezentaci obsahu či učiva. Učitel těchto reprezentací využívá s cílem podnítit u žáků procesy utváření a rozvíjení jejich znalostí, dovedností, postojů, kompetenci a jiných dispozic. V souvislosti s psychodidaktickou transformací je důležité zahrnout žakovu subjektivitu – jeho individuální zkušenosti, způsobu myšlení, vnímání světa atd., aby došlo ke zpřístupnění učebního obsahu. Výsledek psychodidaktické transformace je těžko uchopitelný (zejména oproti ontodidaktické transformaci jejíž výsledek je poměrně dobře zachycen v kurikulárních dokumentech), ale může mít podle Janíka (2018) fyzickou podobu učitelovi přípravy na výuku, která zachycuje obsah vzdělávání v realizační formě (to, co je prezentováno ve skutečné interakci učitel-žáci), podobu záznamu vyučovací hodiny ad. Je podstatné, že tyto „dokumentační záznamy“ nesou obsah ve formě učební úlohy, která se ve výuce vynořuje a nabízí ke zvnitřnění.

Jádrem výuky je konfrontace žáka s učivem, při němž se realizuje mnoho učebních procesů. Po tom, co je učivo kurikula převedeno učitelem do určité reprezentace obsahu, obsah výuky dál probíhá *kognitivní transformací*, tedy procesem zpracování informací žákem. Tyto

informace, zpracovávané žákem, „v procesu výuky nabývají formy (vnějších) reprezentací učiva a prostřednictvím utváření významu se stávají obsahem žákovy mysli.“ (Janík, 2018, s. 5) Můžeme říct, že výuka potom představuje jakýsi potenciál, který je žákem optimálně využit a převeden na znalost. Pro splnění této premisy je však nutné, aby se obsahem žák do hloubky zabýval, přemýšlel nad ním a porozuměl mu natolik, že bude schopen se o něm dobře dorozumět s druhými lidmi. Výuka je vedena s cílem vytvořit u žáků (nejen) poznatky, tedy bohaté mentální reprezentace, ale i dovednosti, postoje, kompetence a další. Výsledek kognitivní transformace je stejně jako u psychodidaktické transformace obtížně uchopitelný. Může mít podobu pojmové mapy, která zachycuje obsah zpracovaný a osvojený žákem (Janík, 2018; Vašutová, 2015). Ve výuce je potom prověřován např. tím, že má žák své znalosti diskutovat nebo aplikovat při řešení různých úloh (Janík, 2018).

### **2.3 Didaktická transformace a kvalita výuky**

V současné době existují odborné publikace, které spatřují kvalitu didaktické transformace jako klíčový bod kvality vzdělávání, která určuje „kvalitu propojení činnosti žáků s obsahem a cíli výuky“ (Janík, et al., 2016, s.166). Janík a kol. (2016) v této souvislosti operují s *obsahově zaměřeným přístupem*.

Koubek (2018) se ve své studii snaží odhalit, jakým způsobem se subjektivní teorie o didaktické transformaci vzdělávacího obsahu prolínají do výuky. Jako klíčový koncept označuje subjektivní teorii učitelů (ustálené implicitní konstrukty učitelovi mysli, které se projevují ve výukových situacích, více s. 132–133), kde mimo jiné vyzdvihuje reflexi právě na bázi obsahu a cílů, jako podstatnou pro odhalení různých zkreslení výuky a subjektivních teorií, které učitelé do své výuky vnáší.

Podle modelu Janíka a kol. (2016) (model viz Janík, 2018, Obrázek 2) vychází kvalita zvládnutí významů či pojmů z ontodidaktické transformace (zavedení a ukotvení termínů v RVP, ŠVP) a kvalita jejich spojení s žákovskou činností a komunikací z psychodidaktické transformace (ztvárnění obsahu vzdělávání učitelem s ohledem na dispozice a zkušenosti žáků). „Celková kvalita výuky pak závisí na integrujícím propojení obou těchto stránek,“ (s. 178) tudíž by učitelé v praxi měli co nejlépe zvládnout syntézu psychodidaktické a ontodidaktické perspektivy (Janík & Slavík, 2009). Podle Slavíka a kol. (2014) se se tento problém propojování psychodidaktické a ontodidaktické perspektivy konkretizuje v praxi na provázanost obsahové stránky výuky, s její stránkou cílovou a činnostní – to reprezentují výroky jako: nedostatečná aktivní účast nebo motivace žáků při konstrukci obsahu,

nedostatečné žákovské porozumění učivu, slabý přenos poznatků mezi různými obory nebo mezi teoretickým poznáním a praxí.

### **2.3.1 Didaktické formalismy**

Pokud je didaktická transformace neúspěšná, vyskytují se ve výuce tzv. didaktické formalismy (Janík et al., 2016; Šalamounová et al., 2017). Didaktické formalismy definují Janík a kol. (2016) jako nesoulad mezi obsahem, cílem výuky a žákovskou činností, které vede k selhávající výukové situaci. Selhávající výuková situace nemá pro žáky žádný zjevný přínos, může pro ně být sice leckdy motivující (viz utajené poznávání dále), ale nevede ke kvalitnímu žákovskému učení a rozvíjení kompetencí. Ve výuce se didaktické formalismy nejčastěji projevují tím, že studenti nerozumějí vztahům mezi svou běžnou životní zkušeností a učivem, čímž se snižuje jejich motivovanost k učení (Nohavová, 2018). Mezi dva hlavní didaktické formalismy patří odcizené poznávání a utajené poznávání.

*Odcizené poznávání* je typické tím, že ve výuce převažuje reproduktivní stránka obsahu, kdy žáci učivu nerozumí a nedokážou ho aplikovat do své zkušenosti, učitel nahrazuje aktivitu žáků vlastním výkladem a vlastním hodnocením (Janík et al., 2016). Dochází tak k pouhému memorování definic a dělení, případně i k memorování příkladů bez hlubšího porozumění a přemýšlení o nich (Nohavová, 2018). Typickým doprovodným jevem odcizeného poznávání bývá podle Janíka a kol. (2016) nízká autonomie žákovského hodnocení, žáci nejsou ostatně ani vedeni k tomu, aby si uvědomovali důsledky vlastního hodnocení pro poznávání. Při výuce psychologie se může jednat o např. o situaci, kdy se žák (konkrétně u sociálního učení) naučí definici, co sociální učení je, aniž by si uvědomil a dokázal okomentovat roli sociálního učení v jeho vlastním životě (co se naučil od ostatních, co se ostatní mohou naučit od něj), nebo kdy se žák naučí vyjmenovat konkrétní relaxační techniky, aniž by byl schopen je aplikovat, případně vyhodnotit jejich důsledky pro svůj život.

*Utajené poznávání* je typické naopak tím, že aktivity ve výuce studenta sice zaujmou a motivují, nicméně ve vztahu k vzdělávacímu oboru nevedou k poznávání oboru (Nohavová, 2018). Poznávací procesy žáků při jejich vlastní aktivitě jsou odtrženy od rozvíjení znalostí základních pojmů, takže žáci nerozumí tomu, co dělají a neuvědomují si dost dobře, co se učí. Tento typ poznávání vzniká například tehdy, je-li užito metod bez vazby na obsah a na cíl, které pouze povrchově podporují propojení mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva, ale jsou použity pouze formálně, tudíž nedojde k propojení

oborových znalostí s osobní zkušeností žáků (Janík a kol., 2016). Na stejném příkladu použitým u odcizeného poznávání můžeme demonstrovat i utajené poznávání. V příkladu výuky např. sociálního učení se naopak může jednat o situaci, kdy žák bude reflektovat, co si myslí, že se bezděčně naučil od rodičů, aniž by po aktivitě následovala reflexe a propojení s teorií sociálního učení, nebo např. při výuce psychohygieny bude hodina uvedena krátkou imaginací louky, aniž by učitel vysvětlil, že se jedná o relaxační techniku imaginace, která může mít širší škálu využití např. pro zmírnění napětí ad.

Na jejich základě lze sledovat i další didaktické formalismy od těchto dvou odvozené. Jedná se o nezavršené poznávání a zavádějící poznávání, které jsou odvozené od utajeného poznávání. *Nezavršené poznávání* nastává tehdy, když chybí rekapitulace poznatků a jejich shrnutí do ucelené podoby, v němž jsou studentům srozumitelné souvislosti mezi probíranými dílčími poznatky. *Zavádějící poznávání* se týká těch aktivit, ze kterých žák vyvodí chybný závěr a odnáší si z nich poznatky neodpovídající oboru (např. mýty v psychologii) (Nohavová, 2018). Šalamounová a kol. (2017) zavádí ještě další typ didaktického formalismu, který nazývá *neadekvátní poznávání*. Tento didaktický formalismus spočívá například v bezúčelných hádankách a zadáních mimo dosah žáků, kdy učitel vybízí k aktivaci takových znalostí a zkušeností, kterými žáci ještě nedisponují, čímž požaduje po žácích nepřiměřené informace, o kterých nemohou relevantně hovořit. Žáci se na výuce tedy podílí, ale jejich příspěvky nemají odpovídající hodnotu.

### **2.3.2 Kritická místa v procesu didaktické transformace**

V procesu didaktické transformace (podle modelu Janíka, 2018, Obrázek 2) lze kritická místa odhalit v jednotlivých jejích vrstvách.

Kritická místa ontodidaktické transformace vyvstávají především ve *výběru a uspořádání obsahu* (aktualizaci učiva, jeho zastaralost, hodnotnost, implementaci nových oborů atd.), *zdůvodnění obsahu* (použitelnost pro život žáků) a *strukturování obsahu* (vztah mezi obecnou částí kurikula a disciplinární částí kurikula – konkrétní předměty). Výběr a uspořádání učiva se podle Janíka (2018) potýká s tím, že kurikulum je poměrně stabilizované a celkově obsazené, tudíž do něj obtížně pronikají nové a mladší obory, eventuálně jejich témata. Toto narušení oborových hranic je mnohdy doprovázeno nesouhlasem představitelů těch oborů, na jejichž úkor se učivo aktualizuje. V průběhu posledního století např. došlo v kurikulu k upozadění klasických (cizích) jazyků ve prospěch živých (cizích) jazyků nebo k integraci společenskovedních předmětů do širší oblasti

sociálních studií. Dále jsou patrné změny i v mezipředmětovém přístupu, nicméně „obory střeží své hranice a vůči nově přichozím jsou nevstřícné.“ (s. 5) Poznatky v kurikulu jsou často neužitečné pro život a ke všemu zastaralé, v současnosti se však snaží tento limit napravit odklon od obsahově vymezovaného kurikula ke kurikulu stavěnému na klíčových kompetencích (širších kompetenci nebo užších výstupů z učení). Poslední kritický bod ontodidaktické transformace činí strukturování obsahu. Ten hovoří např. o nepropojenosti konkrétního předmětu a klíčových kompetencí, které má utvářet, nebo o narůstající integritě a komplexitě učiva, která ústí v nezvladatelné nároky na porozumění ze strany žáků.

V psychodidaktické transformaci tkví kritická místa podle Janíka (2018) v *adaptaci obsahu* („úprava“ do zorného úhlu vzdělávacích možností a problémů žáků), *sémantizaci* (utváření významů a mnohostranného porozumění žáky) a *zvnitřnění a instrumentalizaci obsahu* (začlenění nových informací do již vzniklé širší kognitivní struktury znalostí a jejich využitelnost pro praxi). Když hovoříme o adaptaci, nemyslíme tím pouze zjednodušení nebo výběr obsahu, ale spíše o celkové úpravě obsahu s příklonem k vzdělávacím možnostem, ale i problémům žáků, která zahrnuje jednak různou náročnost učiva, ale i různé způsoby práce s konkrétním učivem. Dalším kritickým bodem psychodidaktické transformace je vytěžení přístupných významů pro žáky. Výuka totiž může být vlivem např. různých didaktických formalismů (viz výše kapitola 2.3.1) vedena tak, že se možnost utváření významů a mnohostranného porozumění značně snižuje. Kritickým místem kognitivní transformace může být *začlenění nové informace do již existující širší kognitivní struktury* (stávající znalost). Učební obtíže mohou nastat tehdy, nemají-li se nově přichozí informace kam napojit a nezapadají tak do již existující části kognitivní struktury. Důležitým faktorem je právě i instrumentalizace této znalosti (obsahu) – využitelnost. Stává se, že žáci sice znalosti mají, ale nedaří se jim je aktivizovat a aplikovat při řešení praktických úloh, dokážou je uplatnit pouze v jedné kontextu získaném při výuce. Tento problém se snaží eliminovat různé úlohy s různými formáty zadávání, aby žáci aplikovali jednu znalost na víc způsobů.

### 3 Kritické místa kurikula

Výchozím pojmem v diplomové práci je pojem kritické místo kurikula. Předmětem výzkumu v oborových didaktikách je i určitá snaha zachytit ta místa výuky, který bývají problematická, náročná či jinak obtížná a zabývat se tím, proč právě problematická jsou. Odhalení těchto míst kurikula a zabývání se jimi je velmi důležité v otázce kvality školního vzdělávání. Někteří autoři (viz Mentlík, Slavík, & Coufalová, 2018) tvrdí, že je velmi žádoucí tato místa definovat a zabývat se postupy, které jsou užívány při jejich výuce, protože tak může dojít ke zkvalitnění výuky.

Pokud se zajímáme o problematická místa kurikula, nejčastěji je najdeme pod termínem kritická místa kurikula. Vedle kritických míst existují ještě místa označované klíčová a dynamická, které se od kritických míst mírně liší, i když se mohou do jisté míry překrývat, neboť klíčová i dynamická místa se mohou rovněž stát kritickými. Na příčiny těchto kritických míst, stejně jako na jejich chápání, můžeme nahlížet různými pohledy – těmi se zabývají následující podkapitoly.

#### 3.1 Kritické místo kurikula

*Kritická místa* jsou většinou chápána jako oblasti učiva, kde žáci často selhávají (Rendl et al., 2013, Vágnerová, Benediktová, & Kout, 2018. Mentlík et al., 2018). Jsou oproti bezproblémovým místům chápána jako oblasti, „které žáci nezvládají v takové míře, aby se jejich tvořivé využívání produktivně vyvíjelo“ (Mentlík et al., 2018, s.9). Podle Kohouta a kol. (2019) je tato definice příliš jednoduchá, neboť zamlčuje souvztažnost mezi subjektivními příčinami problémů u žáků a oborovou relevancí problémů. V současné literatuře tedy můžeme objevit celou řadu souvislostí kritických míst – ať už v rovině žáka, učitele, oboru a dalších.

Oblasti, (eventuálně pojmy či jevy) bývají učiteli označované jako problematické často právě v *rovině žáka* – potom je o nich smýšleno jako o místech, ve kterých žák selhává (Rendl et al., 2013, Mentlík et al., 2018). Problematičnost určitých oblastí (pojmu či jevu) lze vnímat nejen v rovině žáka, ale i v *rovině učitele* samotného (Mentlík et al., 2018). Podle Mentlíka (2018) kritičnost míst v kontextu učitele potom zahrnuje například pohled učitele na didaktické praktiky, které při výuce těchto míst využívá. Tyto metody nebo didaktické praktiky, při výuce využívané, volí učitel s ohledem na předání určitého obsahu učiva. Na



existenci kritických míst je možné se dívat i v kontextu obsahu učiva. Rendl a kol. (2013) uvádí, že problematiky kritických míst se tedy dotýká jak *obsah učiva*, tak i již uvedené *metody při výuce využívané*.

Podle Mentlíka a kol. (2018) mohou učitelé chápat kritická místa: subjektivně (např. jejich nejméně oblíbená část učiva), z ontodidaktického hlediska daného oboru (obtížně zvladatelná místa kurikula, hledisko paradigmatu daného oboru), a z psychodidaktického hlediska (prostřednictvím žáků – definování částí učiva, ve kterých žáci selhávají). Kohout a kol. (2019, s. 8) tento cíl zohlednit jak ontodidaktické hledisko (směřující od oboru k žákovi), tak psychodidaktické hledisko (směřujícím od žáka k oboru) navrhuji chápání kritických míst kurikula jako „zdroj problémů ve vztahu prekonceptů žáků ke zvládnutí konceptů příslušného oboru“.

V rámci výzkumného projektu Inovace přípravy učitelů pro praxi, klíčová aktivita „akční výzkum“, který byl realizován na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích, je na kritická místa nahlíženo v rovině *učiva* (např. jeho komplikovanost, náročnost, obtížný transfer do praxe a další), v rovině *učitele* (např. učivo, které se neučí dobře), v rovině návaznosti učiva na *cíl výuky*, dále v rovině *žáka* (např. špatné chápání, obtížné osvojení a další) a nechává prostor i na *další* možné roviny (např. technické a materiální zabezpečení výuky a další) (Nohavová a kol., 2020, dosud nepublikováno). V praktické části diplomové práce je s termínem kritické místo kurikula zacházeno stejně – je chápáno jako „kritické a problémové“ místo výuky, přičemž je ponechán prostor na sledování celé šíře, ve které ho učitelé jako kritické vnímají – není tedy omezeno pouze na to, v čem žák často selhává, ale snaží se věnovat prostor i ostatním aspektům jako je právě: rovina učitele, učiva, cíle výuky a dalším.

Odhalení kritických míst je užitečné především pro možnost odhalit příčiny jejich obtížnosti a možnost navrhnout patřičná řešení, tedy učební úlohy, případně celé komplexní didaktické postupy, které by pomohly obtížnost překlenout (Rendl et al., 2013, Mentlík et al., 2018), je tedy zřejmé, že věnování se kritickým místům každého předmětu je velmi důležité. Dosud je věnována pozornost zejména matematice, geovědám a dalším (více kapitola 3.4) kritickým místům výuky psychologie ale zatím nebyla věnována pozornost.

## 3.2 Dynamické místo kurikula

Vedle kritických míst můžeme definovat dynamická místa, jejichž podstata tkví v možné změně poznatků v určitém oboru. *Dynamická místa* označují takové oblasti kurikula, ve kterých dochází v rovině vědeckého oboru k intenzivním výzkumům a posouvání poznání (Kuberská et al., 2020; Mentlík et al., 2018). Dynamická místa se můžou za určitých podmínek stát místy kritickými (Kuberská et al., 2020), protože právě dynamické místo může být pro žáka těžko uchopitelné a pro učitele obtížně zprostředkovatelné. Dynamická místa jsou stěžejní pro aktuálnost učiva. Mohou poznatky aktualizovat, obohacovat, nebo dokonce měnit paradigma celého oboru (Kuberská et al., 2020).

Konstrukt dynamických míst kurikula souvisí s dynamickými místy oborů (oblast vědního poznání, která prochází změnou), s teorií obsahové transformace (tvoření kurikulárních obsahů z oborových obsahů) a rovněž se zakotvením v kurikulárních dokumentech na státní a školní úrovni (Kuberská et al., 2020).

V psychologii můžeme dynamická místa spatřovat např. v oblasti neurovědy (vývoj poznání a zjištění o mozku a nervové soustavě, zprostředkovan zejména moderní zobrazovací technologií), v psychoterapii (např. vývoj a proměna postoje k psychoanalýze) nebo třeba v sociální psychologii. Machovcová (2019) pojednává o Milgramových experimentech<sup>2</sup>, kterými lze ilustrovat dynamické místo: v učebnicích jsou podle ní běžně tradovány výsledky výzkumu hovořící pouze o velmi snadném podlehnutí autoritě. Novější analýzy tohoto experimentu (Haslam & Reicher, 2017, in Machovcová, 2019) však zdůrazňují např. vliv vztahu mezi participantem (dobrovolníkem) a vedoucím experimentu (který dával příkazy), který výsledky velmi ovlivnil. K zamyšlení je, v jak velké míře Milgram aktivně povzbuzoval dobrovolníky v tom, že to, co udělali, udělali pro dobrou věc – pro vědecké poznání. Roli v sebepřekonání a vykonání něčeho, co probandí sami považovali za špatné, lze spojit spíše s tím, že lidé hledají opodstatněné činy u osob, kterým věří a se kterými se identifikují, čímž diferencují pohled na autoritu (není vnímána jako někdo, kdo má pouze moc, ale jako někdo, komu jedinec věří a s kým se identifikuje).

---

<sup>2</sup> Experiment z r. 1963, realizovaný psychologem Stanley Milgramem, který se snažil zjistit, jak daleko jsou lidé ochotni zajít ve své poslušnosti k autoritě. V novinách se objevil inzerát hledající dobrovolníky pro výzkum učení, títo participanti se stali učiteli, kteří měli „trestat“ své žáky v případě, že si nedokázali zapamatovat určitá slova. Při každé chybě měl učitel zvýšit intenzitu elektrického šoku, jehož sílu jasně viděl na přístroji. Trestaný žák samozřejmě žádné šoky nedostával, ale zvukově na ně reagoval a prosil o ukončení. Experimentátor však povzbuzoval stanovenými frázemi particpanta k další spolupráci. Výsledky ukazují, že 63 % osob uposlecho experimentátora a pokračovalo až do maximálního možného šoku (Machovcová, 2019).

### 3.3 Klíčové místo kurikula

Vedle kritických a dynamických míst se můžeme setkat ještě s konstruktem klíčových míst. *Klíčová místa* označují koncepty, které jsou naprosto základní a klíčové pro návaznost dalších částí učiva nebo pro návaznost v dalších předmětech (Mentlík et al., 2018, Vágnerová, Benediktová, & Kout, 2018, Kohout, 2019). Jejich pochopení je tedy stěžejní pro pochopení další látky a dalších návazností.

Nevhodné uchopení těchto klíčových míst může způsobit kritičnost příslušné části kurikula, kvůli jejich vysokému hierarchickému postavení v daných oborech (event. mezioborových vazbách) (Mentlík et al., 2018). Porozumění klíčovým konceptům může mít zásadní vliv na řadu dalších souvislostí (Mentlík et al., 2018), pokud se tato místa ukážou jako kritická, lze očekávat potíže i v dalších místech (spadajících do příbuzných oborů) (Vágnerová et al., 2018).

Jako příklad v psychologii (inspirovaný zjištěním v praktické části této práce, kapitola 8.2) můžeme uvést jako kritické místo některé téma obecné psychologie, např. myšlení. Pokud studenti nesprávně pochopí tento proces, jeho souvislosti a druhy, dá se očekávat, že budou selhávat následně i např. ve vývojové psychologii, protože se nepřesné chápání myšlení přenesou do témat ontogenetické psychologie, kde mohou žáci nesprávně klasifikovat druhy myšlení v jednotlivých fázích vývoje.

### 3.4 Současný výzkum kritických míst

V tuzemské literatuře má nejdelší tradici výzkum kritických míst v oblasti matematiky (Rend et al., 2013). Kritická místa kurikula jsou následovně zkoumána též v geovědách (Mentlík et al., 2018), ve fyzice (Kohout et al., 2019, Kohout et al., 2018), v chemii (Rychtera et al., 2018), přírodopisu (Vágnerová et al., 2018) nebo v zeměpisu (Pluháčková et al., 2019). Dále ale i v anglickém a německém jazyce, občanské výchově, technické výchově, tělesné výchově (Nohavová, Stuchlíková et al., 2020, zatím nevydáno).

Kohout a kol. (2019) nahlíží na problematiku kritických míst fyziky na základní škole v kontextu dlouhodobého šetření TIMSS (1995, 1999, 2007), ve kterém čeští žáci ve srovnání s mezinárodním průměrem dosahovali slabých výsledků, tak, že se snaží odhalit příčiny této problematičnosti a následně stanovit kritická místa fyzikálního kurikula na základní škole. Výzkum kritických míst kurikula si klade různé úrovně cílů a využívá k tomu různých prostředků. Rendl a kol. (2013) v rámci rozsáhlého projektu GAČR v letech 2011-

2013, který přináší výsledky v problematice kritických míst matematiky, vnímají dvojí cíl: a) shromáždit a analyzovat zkušenosti učitelů týkající se tzv. kritických míst v matematice základní školy a b) shromáždit tyto výukové postupy a konfrontovat je s výsledky významu. Dufek, Pluháčková a Stacke (2018) navrhuji metodický design zjišťování kritických míst, který nabízí výzkumný plán, jehož součástí je navržení způsobu řešení, ověření navrženého řešení a hodnocení navrženého řešení. Výzkumy kritických míst využívají hojně polostrukturované rozhovory s učiteli a rozbor kurikulárních dokumentů (Rendl et al., 2013, Vágnerová et al., 2018).

Současný výzkum kritických míst probíhá v natolik jiných oborech, že jsou leckdy výsledky nepřenositelné do našeho úhlu zájmu (tedy do psychologie). Pro naše výzkumné otázky by nějak nepomohlo znát kritická místa matematiky, tyto studie jsou pro nás cenné spíše v rovině metodologie. Jako zobecnitelné můžeme však uvést některé výsledky, které se dívají „za“ konkrétní kritická místa. Vágnerová a kol. (2018) ve svém výzkumu kritických míst ve výuce přírodopisu na ZŠ, operují se třemi hledisky příčiny, na které se lze dívat mezioborově: 1) charakter (náročnost) učiva – příčina vzniku kritických míst může vyplývat z charakteru učiva a připravenosti mozku žáka pochopit abstraktní pojmy (Vágnerová a kol. označují jako ontodidaktické hledisko), 2) množství odborných pojmů požadovaných po žákovi - příčina vzniku kritického místa spočívá v množství odborných pojmů a množství učiva v poměru s časovou dotací předmětu. Učitel tedy stojí před rozhodnutím, zda zvládnout tematický plán na úkor nepochopení ze strany žáků nebo zda učivo podat žákům v dostatečné časové dotaci s tím, že buď vše nestihnou nebo některá témata zestruční (označované kolektivem jako přechod mezi oborovou a psychodidaktickou stránkou), 3) využití výukových metod – z hlediska podání učiva (použití různých vyučovacích metod) může být příčinou vzniku kritických míst převaha deduktivních metod (oproti induktivním), kde je menší prostor pro samostatnou aktivitu žáků (označované kolektivem jako psychodidaktické hledisko).

## Praktická část

Praktická část práce navozuje na teoretickou část. Vzhledem k cílům práce, které se snaží situaci lépe, komplexně a kontextuálně porozumět, byl zvolen kvalitativní výzkum<sup>3</sup> pro zkoumání této problematiky. Kvalitativní studie jsou užívány i na poli výzkumu kritických míst (Mentlík et al., 2018, Vágnerová et al., 2018 a další). Podle Mentlíka a kol. (2018) výzkum vymezení kritických míst z pohledu učitele předpokládá dotazování učitelů, kteří mohou kritická místa chápat subjektivně (např. nejméně oblíbená část učiva), z ontodidaktického hlediska daného oboru (např. obtížně zvládnutelná místa kurikula) či z psychodidaktického hlediska (např. části učiva, kde žáci selhávají). Jako metoda sběru dat v tomto výzkumu byly též zvoleny polostrukturované rozhovory.

## 4 Cíl výzkumu

Cílem této kvalitativní studie je porozumět problematice kritických míst ve výuce psychologie. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, tato problematika je velmi široká a je v centru zájmu poměrně krátkou dobu. Tato práce se snaží být zajímavým a novým příspěvkem na poli kritických míst, konkrétně zkoumaných v relativně novém prostředí – v předmětu (ve výuce) psychologie na středních školách. Snaží se zjistit, jaká místa ve výuce psychologie jsou z pohledu učitelů náročná, problematická, obtížná, jaké příčiny jim učitelé připisují a zjistit, jak s těmito místy učitelé při výuce pracují. Hlavní přínos této práce by tedy měl spočívat v popisu a porozumění této problematice u konkrétních učitelů, kteří jsou součástí této kvalitativní studie. Studie vychází ze zkušenosti jedenácti učitelů, kteří učí psychologii na střední škole. Tito učitelé učí různě dlouhou dobu, učí psychologii různým způsobem a jejich pedagogickou dráhu ovlivňuje celá řada rozdílných okolností. Tato práce se snaží jejich zkušenost analyzovat, integrovat, případně navrhnout řešení.

---

<sup>3</sup> Podle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007) jde v kvalitativním výzkumu o hluboké a kontextuálně zakotvené prozkoumání široce definovaného jevu se záměrem přinést o něm maximální množství informací. Kvalitativní výzkum je chápán ve shodě s literaturou (Chráskou, 2007; Maňákem & Švec ed., 2004). Švec (2004, in Maňák & Švec ed., 2004, s.21) uvádí svou zkušenost, která mile ilustruje kvantitativní a kvalitativní výzkum: „Při vyhodnocování dotazníkového průzkumu názorů absolventů Vojenské akademie v Brně (kde jsem sedm let pracoval) mne několikrát upoutaly volné výpovědi respondentů u položek s výběrovými odpověďmi, kde jednou odpovědí byla např. formulace ‚jiné-uvěďte‘ nebo ‚co osobně doporučujete‘. Tyto volné odpovědi, přesto že byly ojedinělé, a tedy statisticky nevýznamné, mnohdy upozorňovaly na problém, který se skrýval pod množstvím empiricky zpracovaných dat, ... Přitom tento problém vyžadoval hlubší analýzu zkoumané situace, tedy kvalitativní pohled zasvěceného výzkumníka“.

## 4.1 Výzkumné otázky

Ve výzkumu bychom chtěli porozumět kritickým místům ve výuce psychologie, které učitelé psychologie na středních školách zažívají a vnímají jako ty oblasti, které jsou pro ně náročné, obtížné, problematické. Chceme tato místa odhalit, odhalit jejich příčiny a strategie, které učitelé používají pro jejich překlenutí.

Na začátku byly stanoveny 3 výzkumné otázky<sup>4</sup> (VO1-VO3 níže). V první řadě se nabízelo zajímat se o to, jaká místa středoškolští učitelé psychologie za kritická vůbec považují (VO1). Co jim činí největší potíže, co je náročné a problematické při výuce psychologie. Protože tato otázka by sama o sobě přinesla pouze výčet kritických míst a jejich deskripci, přičemž naším cílem je kritickým místům psychologie porozumět, nabízí se směřovat pozornost k tomu, proč jsou tato místa kritická (VO2). Druhá výzkumná otázka se tedy zajímá o příčiny kritických míst z perspektivy středoškolských učitelů psychologie v různých rovinách, přičemž je učitelům ponechán velký prostor na jejich vlastní chápání příčin. Prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru (otázky viz příloha 1) však bylo nabídnuto 5 rovin vnímání příčin – učivo, žák, učitel, cíl výuky, jiné. Aby byl „obraz“ kompletnější, třetí výzkumná otázka se zabývá tím, jak učitelé s kritickými místy zacházejí, konkrétně jak se snaží je překonávat (VO3). Prostor byl věnován jak těm podmínkám, které kritické místo pomáhají překonat, ale i těm, které by se musely teprve odehrát, aby kritické místo překonat pomohly.

Protože se v průběhu analýzy dat ukázala velká šíře a rozpětí dat, byla formulována čtvrtá výzkumná otázka, která se zaměřuje na jedno konkrétní téma – kritické místo výuky: obecná psychologie (VO4). Chápání kritických míst se totiž ukázalo jako velmi subjektivní a jedinečné, na které má vliv celá řada okolností. Obecnou psychologii za kritické místo označilo pět vyučujících z jedenácti, čímž určili kritické místo, na kterém se shodlo nejvíc respondentů. Z toho důvodu představuje nejvíce teoreticky nasycený koncept a jeho detailnější zkoumání nám umožňuje hlubší vhled do problematiky kritických míst – byť

---

<sup>4</sup> Výzkumné otázky jsou zde chápány jako jádro výzkumného projektu, které „ukazují cestu, jak výzkum vést“. (Švaříček, Šedřová et al., 2007, s. 69). Úkolem výzkumné otázky je především identifikovat zkoumaný jev, vymezit centrum zájmu a jeho hranice (Řiháček, Čermák, Hytych et al., 2013). Podle Glasera (1992, podle Řiháček et al., 2013) by měla být výzkumná otázka formulována s přímým kontaktem s „terénem“. Výzkumné otázky této studie pracují v „terénu“ neboť se soustředí na učitele a jejich zkušenost, tedy každodenní „terén“ realizace (nejen) pedagogické vědy. V souladu s cirkulární povahou metodiky použité pro výzkum je v průběhu výzkumu možné přeformulovat výzkumné otázky (srov. Řiháček et al., 2013, Švaříček, Šedřová et al., 2007), tak se děje i v tomto výzkumu, neboť je v průběhu přidána čtvrtá výzkumná otázka.

zúžený na jeden konkrétní příklad. Právě vzhledem k těmto skutečnostem byla vytvořena čtvrtá výzkumná otázka, protože pouze zúžením otázky lze odhalit hlubší kontext této zkušenosti přesahující pouhou detekci kritických míst, jejich příčin a řešení.

#### Výzkumné otázky

*VO1: Jaká místa středoškolští učitelé psychologie považují při výuce psychologie za kritická?*

*VO2: Jaké jsou příčiny těchto kritických míst z pohledu učitelů psychologie?*

*VO3: Jak středoškolští učitelé psychologie překonávají kritická místa?*

*VO4: Proč je obecná psychologie kritickým místem kurikula psychologie z pohledu učitelů?*

## 5 Charakteristika výzkumného souboru

Pro zařazení jedinců do výzkumu bylo potřeba splnit dvě kritéria. Kritérium pro výběr do souboru bylo: (a) být učitelem na střední škole a za (b) učit psychologii. Výběr jedinců probíhal zejména na základě dostupnosti (kontakty na učitele) a dobrovolnosti (kdo byl ochoten se účastnit). Někteří respondenti byli osloveni na základě metody sněhové koule (srov. Švaříček, Šed'ová et al., 2007), tedy na doporučení od svých kolegů. Emailem bylo osloveno cca 24 středoškolských učitelů, kteří vyučují psychologii v rámci různých předmětů.

Výzkumný soubor tvoří celkem jedenáct učitelů středních škol, muži (3 učitelé – Artur, Boris, Marián) a ženy (8 učitelek – Agnes, Beáta, Cecílie, Dita, Ester, Helda, Karin, Sofie), kteří vyučují psychologii. Byť je výzkumný soubor relativně malý, i tak je zde zachována snaha o maximální možnou variabilitu (vzhledem ke kritériu dostupnosti a dobrovolnosti). Primárním zdrojem variability je zapojení učitelů z více typů středních odborných škol – ze střední zdravotnické školy (5), ze střední pedagogické školy (1), z gymnázia (4) a z jiné střední odborné školy (1), kde je psychologie vyučována v rámci vzdělávacích oborů Sociální činnost a Předškolní a mimoškolní pedagogika (více o podobě výuky psychologie na výše zmíněných typech škol v kapitole 1.2.2). Výzkumný soubor vykazuje různou délku pedagogické praxe (průměrně 19,5 let, medián 20 let, směrodatná odchylka 12,2), různou délku pedagogické praxe přímo ve výuce psychologie (průměrně 17 let, medián 16 let, směrodatná odchylka 11,6) a konečně i různou vystudovanou aprobaci. V následující tabulce naleznete stručný popis jednotlivých participantů.



**Tabulka 1:***Základní charakteristiky participantů*

<b>Fiktivní jméno</b>	<b>Vystudovaná aprobace</b>	<b>Typ školy (kde probíhá výuka psychologie)</b>	<b>Délka pedagogické praxe</b>	<b>Délka pedagogické praxe výuky psychologie</b>
Dita	PF – Pedagogika, ošetřovatelství, psychologie	Střední zdravotnická škola	40 let	40 let
Boris	PF – Učitelství psychologie, výchova ke zdraví	Střední zdravotnická škola	1 rok	1 rok
Ester	Sociální politika	Střední zdravotnická škola	6 let	6 let
Karin	Psychologie, somatologie, soc. vědy	Střední zdravotnická škola	20 let	20 let
Sofie	PF – Pedagogika, ošetřovatelství	Střední zdravotnická škola	28 let	28 let
Agnes	FF – Psychologie	Střední pedagogická škola	2 let	2 let
Cecílie	PF – Speciální pedagogika	Jiná střední odborná škola	21 let	21 let

Artur	PF – Český jazyk, společenská výchova	Gymnázium	17 let	15 let
Beáta	PF – Ruský jazyk, psychologie	Gymnázium	34 let	10 let
Marián	PF – Společenské vědy, dějepis	Gymnázium	16 let	16 let
Helda	PF – Německý jazyk, český jazyk	Gymnázium	29 let	29 let

## 6 Aplikovaná metodika

Pro výzkum kritických míst byly zvoleny prvky z tzv. zakotvené teorie (GTM)<sup>5</sup> v angličtině Grounded Theory Method (Řiháček et al., 2013, Švaříček, Šedřová et al., 2007, Charmaz, 2006, Strauss & Corbinová, 1999). V této práci je výzkumný proces ve shodě s nelineárním schématem (Obrázek 3) nabízeným Řiháčkem a kol. (2013): výzkumná otázka, tvorba dat, tvorba konceptů, hledání teoretických vztahů mezi koncepty, volba ústředního konceptu a formulace teorie. K formulaci zcela abstraktní a obecné teorie však tato práce nedochází.



**Obrázek 3**

*Schéma výzkumného procesu u metody zakotvené teorie podle Řiháčka a kol. (2017, s.47)*

Při tvorbě konceptů byl využit základní princip zakotvené teorie tzv. otevřené kódování (Řiháček, et al., 2013; Švaříček, Šedřová, et al., 2007), které se postupně stalo více zaměřeným (Řiháček, at al., 2013). Data byla neustále porovnávána, až byly vytvořeny nejdůležitější koncepty (kategorie), které kódy logicky seskupují. Tyto kategorie byly

<sup>5</sup> Zakotvená teorie představuje výzkumný design, který „se skládá ze systematických, přesto ale flexibilních, vodítek pro sběr a analýzu kvalitativních dat a konstrukci teorie ‚zakotvené‘ v datech samotných.“ (Charmaz, 2006, s.2). Cílem zakotvené teorie je vybudovat teorii daného jevu, jeho abstraktní a teoretické uchopení, které nám umožní daný jev pojmenovat, lépe mu porozumět v souvislostech a tím být přesnější v jeho předvídání a ovlivňování (Řiháček et al., 2013). Výzkumného designu zakotvené teorie existuje více variant, které se mezi sebou liší dílčím postupem. Podle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007) lze považovat za stěžejní odlišný přístup ke „kódování“ dat, jiný přístup ke kódování zaujímá Glaser (1978, podle Švaříček, Šedřová et al., 2007) a jiný Strauss a Corbinová (1999). V současné době existují i verze z těchto dvou odložené, které se snaží implikovat to, co považují za nejnosiější (Švaříček, Šedřová et al., 2007). Mezi těmito snahami vyniká podle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007) specifická konstruktivistická verze zakotvené teorie rozvíjená Charmazovou (2006), podle níž nejsou prezentované výsledky exaktním a přesným obrazem reality, nýbrž interpretačním popisem studovaného světa. Verzi zakotvené teorie podle Strausse, Glasera a Charmazové považují Řiháček a kol. (2013) za tři nejlivnější verze této metody.

následně porovnávány a byly hledány vztahy (vztah kategorie – subkategorie, např. v rovině příčin) a souvislosti, které mezi sebou mají. Tyto dílčí části analýzy jsou více představeny v kapitole 7, výsledky této části v kapitole 8 (podkapitola 8.1 a sumarizované výsledky podkapitola 8.2 VO1-VO3). Ústřední koncept byl kvůli velkému rozpětí dat zvolen pro jedno konkrétní kritické místo a následně byly představeny výsledky této analýzy (podkapitola 8.2 VO4).

Řiháček a kol. (2013, s. 45) uvádí, že „v praxi je samozřejmě zcela legitimní využít ve výzkumném projektu pouze některé aspekty CGM.“ V této práci lze například pochybovat o teoretickém vzorkování, protože data byla sesbírána a až následně podrobně analyzována. Při interpretaci výsledků tato práce zůstává spíše na nižších úrovních interpretace dat (otevřené kódování a tzv. technika vyložení karet, srov. Švaříček, Šed'ová, et al., 2007), pouze v jedné výzkumné otázce (VO4) má vyšší aspirace (hledání podrobnějších vztahů mezi nejdůležitějšími koncepty).

## **6.1 Metoda sběru dat**

V souvislosti se zvoleným designem výzkumu byla pro sběr dat zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, který je nejčastějším zdrojem dat v zakotvené teorii (Řiháček a kol., 2013). Podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007) jsou prostřednictvím rozhovoru zkoumání členové určitého prostředí či specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který umožňuje lépe rozhovor moderovat vzhledem k výzkumné otázce a cílům výzkumu. Tyto otázky byly určeny na základě výzkumného dotazníkového šetření, které probíhalo na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Bylo zvoleno přibližně patnáct otázek, které tvořily jakési měkké schéma a byly použity podle potřeby a konkrétní situace (viz příloha 1). V průběhu rozhovoru byla jeho struktura pružně přizpůsobována vzhledem k tomu, jak se rozhovor vyvíjel, případně rozšířena o doplňující otázky či otázky zaměřené na shrnutí výpovědí a objasňující tak úhel pohledu konkrétního učitele. V rozhovoru byl zjišťován pohled na kritické místa výuky v mnoha rovinách (učivo, žák, učitel, cíl výuky aj.) a na možnosti jejich řešení a překlenutí.

Sběr dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů probíhal nárazově od podzimu 2019 do podzimu 2020. Respondenti byli nejprve osloveni emailem s dobrovolnou žádostí o účast ve výzkumu a následně jim byla zaslána konkrétní podoba předběžných otázek, aby nad danou problematikou mohli přemýšlet dopředu (tento bod někteří vyučující ocenili, na rozhovor už

byli „připraveni“). S ohledem na rozptýlenost oslovených učitelů do různých krajů České republiky a na situaci s COVID-19, byly rozhovory realizovány přes platformu WhatsApp, se kterou učitelé souhlasili. Součástí rozhovoru byl téměř vždy i online přenos obrazu.

Takto bylo provedeno 5 rozhovorů autorkou diplomové práce. Dalších 6 rozhovorů bylo realizováno studenty bakalářského oboru Psychologie v kurzu Základy metodologie, které probíhali buď též distančně – online nebo prezenční formou.

## 7 Analýza dat

Analýza dat probíhala v souladu s prvními fázemi zakotvené teorie zejména tak, jak ji chápou Řiháčkem a kol. (2013) a Šed'ová (in Švaříček, Šed'ová et al., 2007). Podle Řiháčka a kol. (2013) lze analýzu v zakotvené teorii rozdělit do třech ústředních celků: 1) tvorba konceptů, za 2) volba ústředního tématu a za 3) formulace teorie.

Analýza dat probíhala až po sběru dat, tedy od října 2020 do března 2021. V první řadě byly rozhovory s respondenty doslovně přepsány a následně kódovány na úrovni tzv. otevřeného kódování (srov. Švaříček, Šed'ová et al., 2007), ukázka je v příloze č. 2. Z této části analýzy vznikly velmi podrobné kódy s poznámkami. Náhled do této části analýzy je s komentářem uveden v příloze č. 3. Kódování se více stávalo selektivním (zaměřeným) (srov. Řiháček a kol., 2013). Přestože původním záměrem výzkumu bylo nejprve kritická místa sledovat a zkoumat jednotlivě, vzhledem k poměrně velkému počtu kritických míst a ojedinělých pohledů na ně, byl pohled zaměřen i na příčiny a možnosti řešení kritických míst celkově. Kódy tedy byly seřazeny a přeskupeny do těchto dvou oblastí: (a) příčiny, (b) možnosti řešení. Náhled do této části analýzy je s komentářem uveden v příloze č. 4. V rámci tohoto zkoumání příčin a možných řešení, vzniklo 5 hlavních kategorií (je operováno se 6 kategoriemi celkem, jedna kategorie je věnována detekci kritických míst) a 10 subkategorií seskupujících výskyt 123 selektivních kódů, které odpovídají fázi tvorby konceptů. Tyto kategorie poskytují deskriptivní rámec vztahující se k třem hlavním výzkumným otázkám:

VO1: Jaká místa středoškolští učitelé psychologie považují při výuce psychologie za kritická?

VO2: Jaké jsou příčiny těchto kritických míst z pohledu učitelů psychologie?

VO3: Jak středoškolští učitelé překonávají kritická místa?

V této části výzkum zůstává spíše na deskriptivní úrovni, za obecnější analytickou techniku byla zvolena tzv. technika vyložení karet (srov. Švaříček, Šed'ová et al., 2007) a vzájemné vztahy mezi kategoriemi jsou jen předběžně nastíněny.

Protože při tomto vymezení kategorií vznikl poměrně široký abstraktní model (viz Obrázek č. 4), bylo vhodné ukázat, jak lze v rámci modelu na konkrétní kritické místo nahlížet. Pro tento účel bylo zvoleno konkrétní kritické místo, na kterém se shodlo pět učitelů (Agnes, Sofie, Karin, Dita, Cecílie) a které je zároveň z hlediska výpovědí a kódů nejsaturovanější.

Následovalo opětovné procházení pasáží, ve kterých se respondenti o obecné psychologii zmiňovali. Tato místa byla následně opětovně porovnávána s kódy a poznámkami, které v první fázi analýzy dat vznikly. Analýza tohoto kritického místa se snaží jít za pouhý povrchní výčet, snaží se odhalit vztahy a souvislosti kritického místa obecná psychologie. V rámci této analýzy byl vytvořen model, který popisuje, proč je obecná psychologie kritická. Součástí této fáze je hledání teoretických vztahů mezi nejdůležitějšími<sup>6</sup> koncepty (Řiháček et al., 2013). Tyto vztahy mohou mít povahu: podkategorie, příčiny, následek, podmínky, prostředek, cíl a další. V naší analýze se jednalo nejčastěji o vztah podkategorie, příčiny, následku případně prostředku, cíle. Za ústřední koncept je zde zvolena kognitivní náročnost a poznámky jsou formulovány kolem ní. Náhled do procesu zpětného ověřování kódů a poznámek a vytváření modelu je s komentářem uveden v příloze č. 5. Pro tento pohled byla přidána čtvrtá výzkumná otázka: VO4: Proč je obecná psychologie kritickým místem kurikula psychologie z pohledu učitelů?

## 7.1 Vymezení kategorií

Po detailní analýze rozhovorů bylo identifikováno cca 15 konceptů, zahrnujících několik desítek kódů. Tyto koncepty byly dále analyzovány ve vztahu k ústřední tematice zde prezentovaného výzkumu: k tematice kritických míst kurikula. Neustálou komparací dat, hledáním základních významů, podobností a odlišností, bylo vytvořeno 6 nejdůležitějších kategorií: Aktéři výuky, Podhoubí výuky, Kritické místo výuky psychologie, Změny ve výuce, Změny aktérů výuky a Změny podhoubí výuky. Tyto kategorie zahrnují různé množství podkategorií, kterých je celkově 10. Názvy kategorií, jejich popis a subkategorie jsou uvedeny níže (Tabulka 2). Tyto kategorie odrážejí a zachycují proces vytváření kritického místa (vztah procesu a kategorií viz Obrázek 4), respektive okolnosti vytváření kritického místa (příčiny) z pohledu učitelů psychologie na středních školách a okolnosti, které učitelé vnímají jako pomáhající při překonávání kritického místa kurikula. Tyto okolnosti buď vyjadřují realizované a úspěšné snahy vedoucí k (alespoň částečnému) překonání kritického místa a učitelé je považují za efektivní (pomáhající místo překonat) nebo k detekci podmínek, které by podle učitelů k překonání kritického místa mohly vést (pomohlo by překonat).

---

<sup>6</sup> Ve shodě s literaturou (Řiháček et al., 2013, Švaříček, Šedřová, et al., 2007) bývají tyto koncepty označovány jako klíčové. Protože v této práci operujeme s termínem klíčový v souvislosti s kritickým místem kurikula, je zvolen jako synonymum právě termín nejdůležitější, aby se předešlo možné záměně.

**Tabulka 2:**

*Popis kategorií a subkategorií*

<b>Kategorie</b>	<b>Popis (vlastnosti) kategorie</b>	<b>Subkategorie</b>	<b>Popis (vlastnosti) subkategorie</b>
<b>Aktéři výuky</b>	Tato kategorie obsahuje informace o možných příčinách tvorby kritického místa týkajících se aktérů výuky: žáků a učitelů.	<i>Žák</i>	Subkategorie žák obsahuje informace o různých faktorech na straně žáků, které z pohledu učitelů zapříčiňují kritické místo kurikula, např. faktory týkající se myšlení žáků, predispozic a zkušeností žáků, potřebností výuky a další.
		<i>Učitel</i>	Subkategorie učitel obsahuje informace u různých faktorech učitelů samotných, které z jejich pohledu zapříčiňují kritické místo kurikula, např. příprava na hodinu, role učitele, učitelovo pojetí výuky a další.
<b>Podhoubí výuky</b>	Tato kategorie obsahuje informace o možných příčinách tvorby kritického místa, které se netýkají výuky samotné – týkají se spíše jistého pozadí výuky, ze kterého výuka samotná „roste“, proto je metaforicky nazváno podhoubí.	<i>Charakteristiky oboru</i>	Subkategorie charakteristiky oboru obsahuje informace o těch charakteristikách oboru, které z pohledu učitelů zapříčiňují kritické místo kurikula.
		<i>Sociokulturní aspekt</i>	Subkategorie sociokulturní aspekt obsahuje informace o vlivech kultury, širšího i užšího společenského prostředí, které učitelé vnímají jako zapříčiňující kritické místo kurikula, jako jsou např. témata aktuálně potřebná, odraz témat ve společnosti, současná doba a další.
		<i>Organizační záležitosti</i>	Subkategorie organizační záležitosti obsahuje informace o určitých podmínkách výuky, které výuku organizují a do jisté míry limitují, a učitelé je vnímají jako zapříčiňující

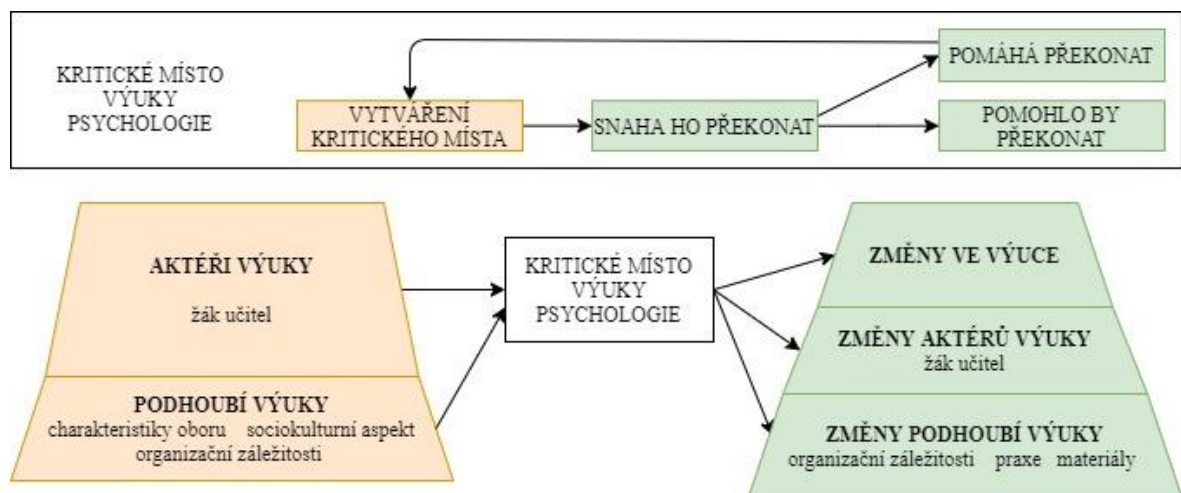


			kritické místo kurikula, jako je např. ŠVP, RVP, časová dotace ad.
<b>Kritické místo výuky psychologie</b>	Tato kategorie obsahuje informace o kritických místech kurikula psychologie, které učitelé identifikovali. Nemá další subkategorie, má spíše informační povahu o konkrétních kritických místech kurikula. Má centrální postavení – ostatní kategorie se k ní vztahují.		
	Kritická místa výuky jmenovitě: obecná psychologie, sociální psychologie, psychopatologie, vývojová psychologie, psychologie handicapu, umírání a smrt, psychohygiena, časová dotace, hodiny cvičení navíc, počet žáků ve třídě, motivace studentů, absentující elektronická podpora, neschopnost žáků komunikovat, výslovnost anglických jmen, testové metody ve výuce		
<b>Změny podhoubí výuky</b>	Tato kategorie obsahuje informace o faktorech, které podle učitelů buď a) pomáhají kritické místo kurikula překonat nebo b) by kritické místo kurikula překonat pomohly, kdyby se v nich udála žádoucí změna Tato kategorie má ve všech případech	<i>Organizační záležitosti</i>	Subkategorie organizační obsahuje informace o určitých podmínkách výuky, které výuku organizují a limitují. Vyjadřuje povahu změny, respektive obsahuje informace, které učitelé vnímají jako pomáhající při překonávání kritického místa, jako je např. úprava ŠVP, úprava hodinové dotace a další.
		<i>Praxe</i>	Subkategorie praxe obsahuje informace o praxi v terénu, tedy o různých typech praktické výuky probíhající (nejen) mimo školní prostředí, které pomáhají překonat kritické místo kurikula, jako je např. spolupráce s různými organizacemi, odborníky a další.

	(subkategorii) tedy dvě dimenze: a) pomáhá překonat, b) pomohlo překonat. Tyto faktory mají též povahu jistého „podhoubí“ výuky, ze kterého samotná výuka roste.	<i>Materiály</i>	Subkategorie materiály obsahuje informace o materiálech využívaných pro výuku, které učitelé vnímají jako pomáhající při překonávání kritické místa kurikula, jako jsou např: učebnice, pracovní listy, elektronické materiály a další.
<b>Změny aktérů výuky</b>	Tato kategorie převážně obsahuje informace o změnách zaměřených na aktéry výuky, které podle učitelů a) pomáhají kritické místo překonat. Subkategorie učitel má slabě i druhou dimenzi, tedy obsahuje i b) informace o tom, co by učitelům pomohlo.	<i>Žák</i>	Subkategorie žák obsahuje informace o tom, co učitelé považují za pomáhající při překonávání kritického místa kurikula ve směru k žákům, jako je např: přenést na žáky iniciativu, zajmout je, propojit teorii se zkušeností žáků a další.
		<i>Učitel</i>	Subkategorie učitel obsahuje informace o tom, co učitelé považují za pomáhající při překonávání kritického místa kurikula u sebe samotných, jako je např. pedagogická zkušenost učitele, osobní zkušenost učitele osobní, příprava na hodinu. Do jisté míry lze u této kategorie spatřovat obě dvě dimenze: a) pomáhající překonat, b) pomohlo by překonat.
<b>Změny ve výuce</b>	Tato kategorie obsahuje informace o konkrétních změnách týkajících se výuky, jako jsou např. vyučovací metody a techniky, ale i obecnější koncepty, které podle učitelů pomáhají překonat kritické místo kurikula, např. pestrost hodin.		

## 8 Výsledky analýzy dat

Proces vytváření a překonávání kritických míst kurikula, tak jak ho chápou respondenti zapojení ve výzkumu zde prezentovaném, lze opsat v šesti základních kategoriích prezentovaných v Tabulce 2. Tyto kategorie neexistují bez kontextu, už v jejich popisu jsou nastíněné některé jejich vztahy a vazby. Pro lepší přehlednost jsou zachyceny níže, v Obrázku 4. Prostřednictvím těchto kategorií se pokusíme nastínit kritická místa kurikula, která chápeme jako místa ve výuce psychologie náročná a problematická, jejich možné příčiny a zároveň jejich možná řešení, a to prostřednictvím perspektivy důležitých aktérů výuky – učitelů. V textu níže jsou prezentovány výsledky analýzy dat jednou z obecnějších technik výkladu, tzv. technikou výkladu karet (srov. Švaříček, Šedřová et al., 2007).



**Obrázek 4:**

*Kategorie v procesu vytváření kritického místa*

### 8.1 Vymezení kategorií

#### 8.1.1 Kategorie Kritické místo výuky psychologie

Chápání a detekce problematických a náročných míst, které jsou součástí kurikula psychologie na různých středních školách, je mezi učiteli značně odlišné. Nejdiskutovanější téma je u našich respondentů *obecná psychologie*, jako kritické místo ji označily Karin, Sofie, Dita, Cecílie a Agnes. Karin říká: „Pro mě jednoznačně nejkritičtější místo je obecná psychologie“. Mezi další místa, na kterých se shodlo více učitelů, patří například *sociální psychologie*, kterou označili Ester, Marián a Sofie. Chápání sociální psychologie jako kritické je ale různé, podle Sofie se jedná spíše o její dílčí témata (sociální učení, sociální skupiny a sociální interakce), Marián spatřuje kritičnost místa zejména z toho důvodu, „že

studenti s ní mají problémy v běžném životě. Hlavně z toho důvodu, že spolu komunikují spíš virtuálně, přes sociální sítě a tím pádem se tam míň kontrolují a myslím si, že tam máme obrovské pole práce.“ Podle Ester se jedná spíše o jakési předsudky, které jsou ve výuce konfrontovány a objevují se: „Při výuce často narážím na to, že vůči konkrétním skupinám, konkrétně u nás v kraji, teda vůči Romům, jsou žáci dost zaujatí.“ S Mariánem v určitém slova smyslu souhlasí i Artur, byť tuto zkušenost žáků (problematičnost v běžném životě) sám označuje jako *psychohygienu* (respektive jako nedostatečné využití „psychologie jako nástroje“), neboť tvrdí, že „řada studentů má psychické obtíže a řada škol dodnes nemá psychologa a bohužel často sloužíme jako takové první místo, kam se ten student obrací se svými obtížemi, ... a proto si myslím, že opravdu zaměřit se na metody zvládání stresu, metody práce s osobností, osobností rozvoj, to je hodně důležité.“ Beáta, Cecílie a Marián označují jako kritickou oblast *psychopatologie*, podle Beáty je to zejména transgender problematika. Mezi dílčí témata, která by byla typická kritičností probírané látky, patří ještě kritická místa označovaná jednotlivě: *vývojová psychologie* (Karin), *psychologie handicapu a téma umírání a smrti* (Sofie). Učitelé označili za kritická místa i řadu míst, která přímo nesouvisí s probíraným tématem. Jedná se například o *časovou dotaci* na předmět (Marián, Helda), podle Hedy není problematická obsahová stránka výuky, ale zejména časová dotace, protože s tou „bojuje stejně jako všichni ostatní“. Boris vyzdvihuje požadavek *hodiny cvičení* navíc, pro Agnes je kritický zejména vysoký *počet žáků ve třídě*, Helda považuje za nejkritičtější nízkou *motivaci studentů*. Mezi ryze specifická témata lze zařadit *absentující elektronickou podporu* (využívání tabletů ve výuce, aplikace určené výuce psychologie), kterou označuje za kritickou Helda a Agnes. Ester označuje za kritickou *neschopnost žáků komunikovat*, žáci podle ní „nejsou schopni dostatečně vyjádřit vlastní názory, postoje, nemají dostatečně rozvinutou schopnost komunikovat, případně si své názory obhájit“. Beáta označuje za kritické místo výuky *psychologie výslovnost anglických jmen* (neví totiž, jak se mají přesně vyslovit např. jména různých psychologů a jaký je konsenzus). Artur označuje za problematické *testové metody ve výuce*, kdy se potýká s etikou zadávání testových metod a zároveň jejich potřebností pro vysoké školy. Respondenti spatřují mnoho možných příčin těchto kritických míst, které mají samozřejmě vzhledem k povaze kritických míst široké rozpětí. Chápání těchto kritických míst nastíníme v kategoriích *Podhoubí výuky* a *Aktéři výuky*.

### 8.1.2 Kategorie Podhoubí výuky

Možné příčiny kritických míst výuky spatřují učitelé leckdy v určitém prostoru, ze kterého až výuka samotná roste. Z tohoto důvodu je tato oblast označená jako *Podhoubí výuky*. V první řadě se jedná o faktory, které jsou zásadní z hlediska oboru psychologie, ze kterého se vytváří konkrétní učivo do výuky. Jedná se o různé vlastnosti dané probírané látky, její teoretickou základnu, formulaci a povahu poznatků. Tyto faktory označuje subkategorie *Charakteristiky oboru*. Učitelé vnímají obor psychologie v některých případech jako velmi teoretický a náročně formulovaný. Kritičnost místa pak podle učitelů způsobuje právě učivo samotné. Dita uvádí, že pokud se jedná o obecnou psychologii, je „strašně složitě napsaná“. Podle Karin je u obecné psychologie „spousta definic a dělení“. S problematikou charakteristiky oboru u obecné psychologie souhlasí i Cecílie: „I pro mě jako obecně pro učitele psychologie jsou některé pojmy, které jsou složitější na vysvětlení“. Podle Sofie a Ester se tato kritičnost projevuje i u sociální psychologie.

Vedle vlastností a charakteristik oboru označují učitelé za příčinu kritičnosti i určité faktory pramenící z kultury a naší společnosti, které přímo i nepřímo ovlivňují výuku. Obsahuje je subkategorie *Sociokulturní aspekt*. Lze zde hovořit např. o *aktuálně potřebném tématu pro společnost*, tuto skutečnost akcentuje Sofie, Marián a Ester. Podle Sofie se jedná o přístup k handicapovaným, podle Mariána je velkým tématem celé společnosti stres, Ester se potýká s předsudky vůči menšinám, které jsou spojeny s tradicí kraje. V současné situaci Agnes hodnotí i jako velmi aktuálně potřebné webové stránky a aplikace pro online výuku, kritičnost místa v těchto případech tedy spatřují učitelé ve společnosti – buď pramení z jejich aktuálních potřeb, nebo názory společnosti výuku významně ovlivňují. Jedná se i o odraz tématu ve společnosti. Beáta vnímá jako kritické místo právě i z těchto důvodů: „Možná ještě něco, co my nezměníme, a to je nastavení společnosti. ... Média, která ovlivňují společenské smýšlení o problematice. O tom, co je k dispozici v médiích.“ Podle vyučujících kultura, společnost a tradice do jisté míry určují i *převahu frontálního vyučování* a např. Marián přidává svůj postoj k metodám výuky. „Jsme konzervativní instituce, ale teď nemyslím jenom naše gymnázium, ale školství u nás jako takový. A i pro mě je těžké vyjet z kolejí, které jsem si sám zajel a snažit se, aby ta výuka byla pestrá.“ (Marián). V těchto sociokulturních vlivech vyučující označují ještě *přímé sociokulturní prostředí žáků*, tedy jejich výchovu, sociální skupiny, které je obklopují nebo třeba také sociální sítě, které se odrážejí v komunikačních návycích nynějších studentů. Podle Dity mají např. žáci problém „umět se vyjádřit“, což uvádí i do souvislosti s tím, že se v rodinách „nediskutuje

a nekomunikuje“. Kuse se pak objevuje i polemika nastavení celého školství, konkrétně odpor ke změně a ne/přítomnost školních psychologů na školách nebo např. ryze specificky etika zadávání testových metod a tím pádem etický přístup společnosti k testovým metodám.

Vedle charakteristik oboru a sociokulturních aspektů, ve kterých učitelé psychologie vnímají mimo jiné příčiny kritických míst, lze spatřit v tomto podhoubí výuky ještě subkategorii *Organizační záležitosti*. Organizační záležitosti vyjadřují příčiny kritičnosti určitých míst psychologie, které učitelé nemohou příliš ovlivnit, protože je určuje vyšší orgán nebo rozhodování není přímo na nich. Jedná se o Rámcové vzdělávací programy, které stanovují požadavky pro školní vzdělávací programy, které determinují výuku samotnou a do jisté míry tak ovlivňují možnosti řešení daných témat a *posloupnost studia*, tedy určení pořadí témat, která budou po sobě následovat. Podle Mariána a Hedy je kritická i *časová dotace* určená pro psychologii, Boris by měl rád hodinu cvičení navíc. „Z mého pohledu je to nedostatečná časová dotace na předmět základy společenských věd v rámci čtyřletého studia. Řekněme od prvního ročníku do čtvrtého máme na výuku psychologie jen jeden rok, vychází tak jenom jedna hodina do týdne, a to se mi zdá nedostatečné.“ (Marián). Samozřejmě tato časová dotace ovlivňuje výuku. „..., pak se díky tomu nedostatku času vlastně ta výuka stává frontální, a to si myslím, že pro tak zajímavý předmět, jako je psychologie prostě vražedná věc.“ (Heda). Mezi tyto organizační záležitosti, které se podílejí na vytváření kritického místa, lze označit i požadavky vedení, co do výuky zařadit nebo dotaci na konkrétní témata.

Mezi kategorií Podhoubí výuky a Aktéři výuky lze spatřit oblast, která je na jejich pomezí (je částečně definována podhoubím výuky, ale z velké části se dotýká výuky samotné). Jedná se o *cíle výuky*. Někteří z respondentů opakovaně akcentují, že je cílem výuky psychologie žáky připravit na život nebo na budoucí profesi (Sofie, Marián, Cecílie, Boris, Artur). Někdy se objevuje i sebepoznání (Artur, Boris), aplikovatelnost pro život (Boris, Ester, Heda), kritické myšlení (Ester, Marián) nebo dokonce formování osobnosti (Ester, Cecílie). Vyučující polemizují nad tím, že je náročné cíle psychologii vůbec nastavovat a vytyčovat. Leckdy to ovlivňují právě organizační záležitosti (požadavky školy, determinace ŠVP), někdy charakteristiky oboru (pochopení teorie), ale vzhledem k nejasným obrysům předmětu působí náročnost vytyčování a plnění cílů i faktory týkající se aktérů výuky (formování osobnosti, aplikovatelnost pro život, kritické myšlení – přemýšlení o věcech). Tato součinnost několika faktorů může taktéž podle respondentů přispět k vytváření kritického místa kurikula. Artur popisuje své chápání cílů výuky a jeho rozkol se

„zaběhnutým“ stereotypem výuky: „Obecně si myslím, že je důležitější, aby primárním cílem, vůbec jako výchovně vzdělávacího procesu, bylo posilování kompetencí a až následně navyšovat učivo. To vlastně povede k tomu, že žáci budou vnímat smysl toho, co se učí a proč se učí a učitelé jim budou nuceni nabízet takové učivo, které prakticky využijí a budou vlastně nuceni učivo předkládat jako aplikovatelné v životě, což se vždycky dá, ale bez toho spojení klíčové kompetence a až potom učiva, prostě k tomu ty učitele nedonutíte, k té změně.“

### 8.1.3 Kategorie Aktéři výuky

V procesu vytváření kritického místa výuky psychologie spatřují učitelé celou řadu faktorů pramenících z nich samotných nebo ze žáků, které můžeme označit za přímé aktéry vyučování. Subkategorie *Učitel* označuje faktory, které vnímají jako učitelé za problematické u sebe a podílející se na tvorbě kritického místa. Nejdiskutovanější je v této oblasti část *přípravy na výuku a nároky na vedení hodiny*. Jedná se o vysvětlení složitých pojmů, využití různých metod a cvičení, ale zároveň dodržení času a odpoutání se od pouhého „memorování“. Např. Helda zdůrazňuje čas na přípravu, který spočívá zejména ve zvažování, co se bude probírat, kdy nastává „souboj“ mezi tím, jestli vyučovat teoreticky a tím „ušetřit čas“ nebo učivo prakticky proložit, k čemuž by potřebovala více času. Ve výuce mohou mít vysoké nároky na vedení hodiny podobu různých snah učitelů vedoucí k moderování hodiny nebo k překonávání různých překážek, které se při výuce vyskytnou. Boris takto uvažuje o „napojení na studenty“ a zvládnání emocí dané třídy při různých aktivitách. Helda metaforicky vystihuje náročnost vedení výuky následovně: „Chceš-li sám zapalovat, sám musíš hořet.“ Podle Dity se jedná např. o motivaci studentů k tomu, aby se naučili komunikovat. Uvádí, že je to „prostě náročné“ a že „překonávat tuto překážku je velmi vysilující“, byť ji vnímá jako „gró“ její práce.

Vedle přípravy je potom pro vnímání příčin kritických míst zásadní *učitelovo pojetí výuky*, jedná se o přesvědčení učitelů o výuce, která pak ovlivňuje výuku, např. že učitel by měl být zdrojem pravdy (Beáta), že je důležité vyučovat „pro život“ (Sofie, Artur) nebo odpoutání se od definic a preferovat aplikační cíle výuky (Ester), případně hodiny vést s „lidskostí“ (Marián). Učitelé vnímají při vytváření kritických míst důležitou *hranici profese učitele a jeho roli*. V případě nejasné role, se jedná o pozici učitele např. v situaci konfrontace názorů učitele a žáka samotného (Beáta), nebo při konfrontaci názorů rodičů žáků s názory učitele (Ester). Hranice učitelé profese psychologie jsou také diskutované, převážně v rovině otevírání „křehkých a intimních témat“. Cecílie o tom přemýšlí následovně: „Já

nejsem psycholog, tak se nepouštím, nebo jsem poučená z mnoha případů, jsem ve škole už dlouho, že se snažím ty žáky, když se tam něco spustí, byť jim to možná pomůže, převést na práci naší školní psycholožky.“ Jednotlivě pak učitelé diskutovali dovednosti učitelů (široké rozpětí – programování aplikací, vytváření pracovních listů), nepříjemné pocity při překonávání problematických míst nebo jejich motivaci k výuce.

Vedle učitelů označují respondenti mnoho příčin v oblasti týkající se žáků. Tato oblast byla seskupena pod subkategorii *Žáci* a je bezesporu nejsaturovanější a nejčetnější subkategorii označovanou jako zásadní při vytváření kritického místa. Během výkladu této kategorie probereme několik stěžejních a diskutovaných větších oblastí kódů týkajících se žáka. Tyto oblasti kódů se vztahují k problematice zrání a učení ve třech rovinách.

Za 1. se jedná o *úroveň myšlení žáků*. Zejména kritické místo obecná psychologie, ale někdy i sociální psychologie, vývojová psychologie a další, disponuje velkou šíří *abstraktních pojmů*, se kterými žáci nedokáží dobře manipulovat, nechápou je a nemají dobře reprezentovaný jejich význam. Vzhledem k tomu, že je pro žáky někdy složité pochopit samotné definice (jejich význam) mnohdy tvořené těmito abstraktními pojmy, je o to náročnější *pochopit souvislosti, vztahy a rozdíly*, které na definici navazují. Pokud žáci neporozumí klíčovému a základnímu pojmu či konceptu v daném oboru, automaticky to vede k tomu, že selhávají i v navazujících oblastech (např. nepochopí v obecné psychologii problematiku myšlení a obtížně se jim poté diferencuje a popisuje myšlení v dílčích vývojových etapách, když je probírána vývojová psychologie). Žáci podle respondentů potřebují *čas na pochopení* a uložení informací do paměti, což je bohužel vzhledem k dalším okolnostem ne vždy možné. Vedle kognitivního úsilí na pochopení lze spatřovat i určité přesahy dané látky ve smyslu *generalizace* do jiného prostředí nebo do *názornosti* na jiných příkladech než jenom na těch, na kterých to uvádí učitel. Agnes shrnuje tuto problematiku následovně: „Tak nejhorší pro mě je tedy asi výuka obecné psychologie, protože si myslím, že je to pro studenty náročné a teoretické a zároveň vlastně důležité“. Karin zase popisuje „velké kognitivní úsilí žáků, aby to pochopili“ nebo nízký věk, ve kterém je po žácích tento typ přemýšlení požadován. Dita hovoří o tom, že si žáci nejsou vůbec schopni představit, co řada abstraktních pojmů znamená, i když se na problém žáci skutečně koncentrují.

Za 2. se jedná souhrnně určité *dispozice žáků*. Jedná se o určité dispozice nebo nadání, ať už v rovině *intelektové* nebo v rovině *potíží v dané oblasti*. Intelektové dispozice označují zejména potenciál žáků na pochopení dané látky, někteří učitelé do těchto predispozic



zařazují i určité „nadání pro obor“ (Ester). Ester se k (zejména) intelektovým predispozicím vyjadřuje takto: „Další ročníky či generace jsou, řeknu jako méně připravení, ale vzhledem k tomu, jaká je situace při přijímání na střední školy, ve chvíli, kdy kapacita třídy není naplněná, tak v uvozovkách vezmeme do toho oboru každého, kdo prostě projeví zájem, a já musím říct, že teď v tomto školním roce jsem úplně nejvíc pocítila to, že tam jsou lidi, kteří k tomu nemají dispozice.“ Ty osobnostní (ve smyslu „nadání pro obor“) komentuje následovně: „Když to má být potom pracovník v sociální službě, tak mi připadá, že by opravdu tu psychologii, nebo vůbec ty charakterové a postojevé záležitosti, měl být hluboce ukotvené, ale bohužel nemá.“ Mimo intelektu učitelé hovoří o různých potížích, které následně ovlivňují dynamiku výuky, ať už se jedná o specifické poruchy učení, různé rodinné problémy nebo osobní zkušenost s konkrétním tématem. Tyto potíže označujeme jako dispozice z toho důvodu, že určují školní jednání ve výuce, neboť se tyto zkušenosti a citlivá místa ve výuce otevřou a mohou způsobit kritičnost daného místa. Vzhledem k tomu, že psychologie vzbuzuje řadu otázek a témat, která se dotýkají i osobního života, je toto podle učitelů poměrně časté. Hodně se tím v rozhovoru zabývala Cecílie a popsala svou zkušenost se studentkou, u které se při výuce psychopatologie objevily četné úzkosti. Cecílie říká, že „když se probírají některá kritická místa v psychologii, tak to může být spouštěčem v rámci různých fobií.“ Marián hovoří o tom, „že je pro studenty někdy velmi obtížné se k tomu vyjadřovat, hlavně tehdy, když sami nějakým takovým problémem trpí, nebo ho vnímají v rodině.“

Za 3. lze spatřovat za důležité při vytváření kritického místa faktory *zkušeností žáků*, které vyjadřují *blízkost* tématu studentům, též *vyzrálost* nebo *připravenost* na ně (což souvisí s blízkostí tématu). Tyto zkušenosti významně souvisí s *motivací studentů*, *jejich postoji* a *názory*, které určují, co žáky zajímá a co chtějí vědět. Objevují se názory, že některá témata, která se vyučují, jdou „mimo studenty“, *nezajímají je* a nic o nich neví. Jedná se o témata, u nichž nároky přesahují dosavadní zkušenost žáků, protože mají podle respondentů ještě málo zkušeností životních i profesních, a tak se poměrně zhoršuje možnost aplikovatelnosti a využití osobní zkušenosti žáků. Jedná se potom i třeba o zkušenosti, které souvisí s učebními návyky, připraveností ze základních škol. S faktory zkušenosti často souvisí motivace. Nezábavná a nezáživná témata potom způsobují, že žáci mají nízkou motivaci a vnímají, že se jich výuka „netýká“. Cecílie hovoří o potřebě zkušeností v tomto kontextu: „Třeba ta zkušenost nemusí být úplně správná, že tak se to má dělat, nebo tak to má být, ale že se to jen řekne. ..., že někdo řekne – Viš Elko, já jsem na praxi pracovala

s paní, která měla schizofrenní ataku a ona v té atace dělala tohle a tohle a spouštěčem bylo tohle a tohle, takže ta osobní zkušenost z praxe je hodně důležitá“. Sofie ilustruje téma vzdálenosti od zkušenosti probírané látky následovně: „Protože si myslím, že mladý člověk nad umíráním a smrtí nepřemýšlí. Ještě si to neuvědomuje, pokud to nezažil někde v blízkém okolí“, konkrétně tuto problematiku pak otvírají „zkušenosti z praxe“ a problematika se tak pro žáky stává bližší a srozumitelnější. Karin zmiňuje ve vztahu ke zkušenosti ještě za důležitý aspekt časovou posloupnost: „Z jejich pohledu to nabývá na síle a důležitosti teprve postupně. Jak se prokousáváme až do čtvrtáku, tak vidí různé vazby a tak... Na začátku, když to začínáme probírat, tak je to podle mě pro ně někde na druhém konci než pro mě. A postupně, jak si tu třídu vedu a jdeme do toho čtvrtáku a naťukáváme další témata, vidí, jak to všechno na sebe navazuje a spolu souvisí.“

Učitelé označují i řadu dalších faktorů, které zapříčiňují vznik kritického místa na straně žáků. Jedná se o *potřebnost a důležitost* dané látky *pro život* žáků, ať už ten osobní nebo profesní. Takto důležitá témata významně vymezují výuku a mnohdy tak tvoří kritický bod, protože jsou vysoce položené na pomyslném žebříčku toho, co by se žáci měli naučit. Taktéž učitelé za další důležité faktory označují osobnostní charakteristiky žáků, jejich názory, předsudky a jiné vnímání skutečnosti než učitel. Jedná se i o již zmiňovanou motivaci, protože nezájem u některých studentů nemusí být pouze o dané téma, ale o psychologii jako obor. Dále o ochotu ve výuce něco sdílet, o profesním směřování nebo o schopnosti komunikovat, mít vlastní názor a argumentovat.

Vedle kategorií *Aktéři výuky* a *Podhoubí výuky* spatřují učitelé i některé další možné příčiny. Vzhledem k tomu, že se tyto příčiny v rozhovorech vyskytly ojediněle jsou specifické, nebyly zařazeny do celkového kontextu prezentace výsledků. Některé (např. nedostatek opory v literatuře) jsou zařazeny do jiných širších konceptů (např. právě nedostatek opory v literatuře je zařazen do kategorie *Změny podhoubí výuky* pod subkategorii *Materiály*). Dále se jedná se např. o témata: klima třídy, kritéria přijímacích zkoušek na VŠ, nevyužití potenciálu technologií, nevyužití potenciálu psychologie, nebo to, že ostatní (profesionálové, od kterých se žáci mají učit) nejdou příkladem.

#### **8.1.4 Kategorie Změny podhoubí výuky**

Vedle sledování příčin kritických míst si tato práce klade za cíl sledovat, jak učitelé s kritickými místy ve výuce pracují. Subkategorie obsažené v kategorii *Změny podhoubí výuky* mají dvě dimenze: a) pomáhá překonat, b) pomohlo by překonat. Dimenze *pomáhá*

*překonat* označuje snahy učitelů, které oni sami vnímají za efektivní a za žádoucí při překonávání kritických míst. Dimenze *pomohlo by překonat* označuje taková místa, která by se podle učitelů dala změnit a zlepšit.

*Změny podhoubí výuky* vyjadřují změny v určitém prostoru, ze kterého samotná výuka roste (chápáno obdobně jako kategorie Podhoubí výuky, kapitola 8.1.2 výše). V této souvislosti lze spatřovat změny v subkategorii *Organizační záležitosti*. V dimenzi, kterou učitelé označují za efektivní, tedy takovou, která kritické místo *pomohla* do jisté míry překlenout, lze spatřit úpravu školního vzdělávacího programu (přeskupení jednotlivých témat) nebo občasná náhradu teoretické části výuky prací na doma. Karin říká, že u nich na škole došlo k přesunutí tématu obecné psychologie za psychologii osobnosti, která je pro ně „trošku pochopitelnější a zkusnutelnější“, aby až pak mohli navázat obecnou psychologií, podle Sofie se zase osvědčilo vyučovat o umírání a smrti až ve čtvrtém ročníku, kdy jsou žáci vyzrálější. Respondenti v dimenzi *pomohlo by překonat* akcentují zejména získat větší časovou dotaci, ať už obecně, nebo hodinu cvičení navíc. V organizačních záležitostech také „volají“ po menším počtu žáků, přizpůsobení prostředí třídy (lavice, prostorové členění) nebo ojedinele pak po vybavenosti učebny (laptopy) a po změně celého školského zákona. Helda hovoří o vyčlenění psychologie z humanitního semináře, který na gymnáziu vede a říká: „Bohužel opravdu není možné s ohledem na RVP a ŠVP, aby ta psychologie byla nabízena ve druháku a ve třetáku, tak je nabízená až maturitnímu ročníku.“ To je podle ní problematické s ohledem na volbu vysoké školy – studenti pak nemají dostatek času připravit se na přijímací zkoušky a získat pro ně potřebnou praxi.

Vedle organizačních záležitostí jsou diskutované změny v oblasti *Praxe* (praktická výuka, která souvisí s „terénem“ problematiky – ať už s odborníky nebo s přítomností v různých organizacích). I tato oblast má dvě dimenze. V dimenzi, kterou učitelé označují za efektivní, tedy za tu, co *pomáhá* kritické místo překonat, učitelé kladně hodnotí spolupráci s různými organizacemi, spolupráci se studenty na VŠ, přítomnost odborníků ve výuce nebo přítomnost cílové populace ve výuce. O přítomnosti klientů s duševními poruchami ve výuce mluví Cecilie, o praxi v různých organizacích mluví Sofie a Ester. Marián si chválí vysokoškolské studenty, kteří „mají různé projekty, třeba ‘mind the mind’, to je u nás hodně rozjeté, takže zkrátka oni, kteří mají už nějakou teoretickou i praktickou zkušenost, tak tuhle problematiku nabízejí našim studentům.“ Artur líčí svou zkušenost, ve které přivedl do hodiny lektora čchi-kungu, aby žáky provedl meditací a relaxací, Marián zase líčí zapojení policie nebo výchovného poradce. Učitelé vnímají i druhou dimenzi této kategorie, tedy

faktory, které by kritické místo mohli *pomoci překonat*. Podle Sofie je to zapojení víc organizací (třeba i sociálních služeb) do ošetrovatelské praxe, ve kterých by studenti získali víc zkušeností a tím by byli na některá témata „připravenější“, podle Ester by se na výuce mohli podílet vysokoškolští studenti tvorbou pracovních listů a pomůcek, Beáta by využila možnost obrátit se na některou univerzitu s žádostí o radu.

Samostatnou subkategorii tvoří *Materiály*. Jako *efektivní* dimenzi zde učitelé hodnotí využívání různých učebnic, elektronických materiálů a tipy na cvičení. Četněji se ale respondenti vyjadřují k dimenzi opačné, tj. která *by pomohla*. Současné materiály považují za zastaralé, stručné, heslovité, které je nutné doplňovat. Vyučující by ocenili ucelené materiály, které by měly povahu sborníků – obsahovaly by jak cvičení, tak teorii, na kterou by cvičení bylo „napasované“. Jedná se o určité volání po aktualizaci stávajících materiálů a nových pracovních listech doplňujících teoretickou výuku. Učitelé též hovoří o webu, speciální aplikaci na výuku psychologie nebo o platformě psychologických testů zdarma. Karin sdílí svou zkušenost následovně: „Rozhodně třeba podle sebe, já nejedu podle žádných učebnic. Rozhodně jsem vyzkoušela spoustu učebnic a vlastně mi žádná úplně nevyhovuje. ... Možná třeba pro mě by byl nějaký materiál, který by mi zase pomohl v načerpání nových nápadů.“ Boris by zase žádal jednu učebnici, „která bude dobře zpracovaná, budou tam základní informace, které tam mají být a případně ty praktické věci, které tam málokdy bývají. Samozřejmě, oni tam mají na každou kapitolu, co většinou bývá, nějaké opakování, otázky, úkoly a cvičení k upevnění učiva, ale jsou to většinou věci, které najdou v té teorii, ale nemusí se nad tím zamýšlet víc do hloubky“. Ester žádá o jakýsi sborník technik, kde by si to studenti mohli vyzkoušet. Agnes mluví o absenci učebnic následovně: „Střední pedagogická škola má psychologii 4 roky a je to maturitní předmět, kdežto na gymnáziích, kde studují psychologii jí mají jen jeden rok nebo půl roku v rámci ZSV, což je velký rozdíl. Takže oni ty učebnice víceméně mají, jim to stačí, ale pro naše potřeby nejsou.“ Marián, byť učitel z gymnázia, též hovoří o „neexistenci vhodné učebnice“, protože učebnice pro ZSV jsou široké a obsahují často i jiná témata. Beáta by žádala aktuální informace o současném pohledu na experimenty. Agnes zdůrazňuje právě absenci aplikací a zpracovaných prezentací, Marián webu, Artur by ocenil platformu testů zdarma k učebním celkům.

### **8.1.5 Kategorie Změny aktérů výuky**

Respondenti vnímají, že k překonávání kritického místa potřebují určité změny, které lze spatřit jak v oblasti žáka, tak učitele samotného. Subkategorie *Žák*, která se skládá z dimenze, která *pomohla*, učitelé tedy označují za efektivní přizpůsobit výuku žákům

a klimatu třídy. Jedná se zejména o to, jak žáky zaujmout, přenést na ně iniciativu a propojit teorii s jejich zkušenostmi. Marián hovoří o tom, že žákům dává na výběr, kdo co chce řešit. Například u tématu kyberšikany, kterou se svou třídou řešil, říká: „Ten, kdo to chtěl řešit se mnou a s tím výchovným poradcem, zůstal ve třídě, ten, kdo si myslel, že to není potřeba, tak šel do druhé třídy“. Helda vybírá témata, které studenty oslovují a baví, Ester se snaží propojovat látku s budoucí profesí, na kterou žáci studují. Beáta mluví o přenesení iniciativy na žáka, v případě, že žáci přinesli nějaké téma (konkrétně transgender), ke kterému se nechtěla vyjadřovat, nechala žáky „... aby mluvili, aby si udělali prezentaci nebo jsme měli pouštění nějakého dokumentu. Takže ta třída si dělala obrázek z druhé strany a já jsem to nekomentovala, protože já o tom nic nevím.“ Dita také hovoří o tom, že je třeba se na každou hodinu připravovat podle třídy, „protože každá třída je jiná a musím vycházet z toho, jaký je ten materiál, jaký je ten potenciál a připravit se.“ O příjemném klimatu třídy a třeba o nastavení pravidel výuky pro bezpečnost klimatu hovoří Boris. Sofie akcentuje motivační části hodiny a snahu „studentům přiblížit“ téma.

Vedle žáka se jedná i o změny na úrovni učitelů (tj. subkategorie *Učitel*). V dimenzi, která učitelům pomohla kritické místo *překonat*, se jedná zejména o pedagogickou a osobní zkušenost učitele, které pomáhají některá témata vyučovat lépe. Vedle zkušeností akcentují učitelé též přípravy na hodinu, motivaci učitele a „touhu látku předat“ (Ester). Jednotlivě pak sebereflexi učitele, doplňující kurz, kvalitu vysokoškolské přípravy vyučujícího a zkušenost jako studenta. Zejména na pedagogické zkušenosti učitele se shodlo víc vyučujících (Karin, Sofie, Dita, Ester). Karin tuto dovednost označuje následovně: „Tak jsem se to nějak naučila učit, ... Že to dokážu nějak předat a je to docela baví.“ Ester se k této dovednosti vyjadřuje na konkrétním příkladu: „... naopak potřebuji, aby pochopili smysl té naší diskuze, chce to hodně velkou opatrnost a zkušenost v té komunikaci...“, shrnuje tak dovednost mimo jiné i volby konkrétních slov v diskuzi, kterou zavádí např. při překonávání rasistických předpokladů svých žáků. V subkategorii učitel se též objevuje i druhá dimenze – ta, která *by* výuku *pomohla* překlenout, i když mnohem méně. Učitelé by ocenili další vzdělávání, kurzy nebo stáže. Podle Sofie se jedná o stáž ve specializovaném centru (aktualizace poznatků v oblasti přístupu k handicapovaným), podle Borise by pomohlo školení učitelů zaměřené na inovativní způsoby výuky. Uvádí příklad z knihy, kterou četl: „Někde přednášel, že to jde udělat jinak, a ti učitelé ho konfrontovali, ať si to jde vyzkoušet. A on se nebál, šel. Šel učit ruštinu, kterou v životě neučil a dokázal ji učit inovativním způsobem tak, že to ty žáky bavilo a že si z té hodiny něco odnesli.“

### 8.1.6 Kategorie Změny ve výuce

Tato kategorie byla původně zařazena pod Změny aktérů výuky, protože se výuky přímo týká, ale protože byla natolik obsáhlá, nakonec tvoří samostatnou kategorii a zahrnuje informace o tom, které konkrétní faktory týkající se změny přímo ve výuce učitelé označují za efektivní, za ty, které jim pomáhají a již pomohly dané místo překonat.

Nejdiskutovanější oblastí jsou *metody ve výuce*, které zahrnují některé konkrétní techniky učiteli využívanými. Nejobsáhlejší část diskuze zde tvoří ukazování teorie na příkladech (shodují se na něm čtyři učitelé), ať už se jedná o příklady z běžného života nebo z budoucí profese. Agnes komentuje toto praktické vztahování látky k budoucí profesi následovně: „Nebo si třeba ukazujeme, jak by se to dalo zkoumat v mateřské škole vzhledem k tomu, že jsme střední pedagogická škola a nějak aby si to dokázali představit a uvědomit, co ten psychický proces je, kdy ho zapojují a kdy ho mohou ovlivňovat.“ Ester hovoří zase o situaci, kdy studentům vysvětlovala etický kodex zdravotníků na základě toho, co studenti začali sami vyprávět z praxe a vztahovalo ho k jejich „etickým dilematům“ z praxe. Též učitelé vyzdvihují hodiny cvičení, ve kterých si žáci mohou probíranou látku vyzkoušet. Cecilie např. při probírání látky paměti do hodiny hned „bouchne“ cvičení na paměť v podobě testu ověřujícího paměť. Učitelé do výuky rádi zapojují různá videa, dokumenty nebo pořady z TV. Beáta říká, že si při puštění dokumentu udělá třída „obrázek z druhé strany“. Podle Sofie videa látku „tak nějak přiblíží“. Učitelé hovoří též o využívání psychologických testů, ať už zaměřených na různé procesy nebo na poznávání osobnosti. Artur říká: „Když se teoreticky učí osobnost, aby si mohli ověřit, jakou osobností vlastně jsou, jakým typem, nebo případně ověřit, jakou úroveň schopností mají a podobně.“ Učitelé k překonávání kritických míst využívají kazuistiky, Cecilie zdůrazňuje jejich „dobrý konec“ (při výuce psychopatologie), protože pak je kazuistika inspirativní a nadějná. Učitelé se shodují též na využívání sebereflexe, diskuze a modelových situací. Jednotlivě pak učitelé označují divadlo, myšlenkové mapy, kritické zhodnocování nebo SWOT analýzu (detekce silných a slabých stránek). Na uzavření změn metod výuky lze uvést Ditinu výpověď: „Musíte to podat, musíte přijít s metodou, která je nová a neotřelá a měla byste ji studentům představit tak, aby oni se do ní zamilovali. To je strašně důležité.“

Jako určitou nadstavbu těchto metod výuky můžeme spatřovat diskutované téma *prožitkového učení*. Prožitkové učení by mělo vést k přiblížení tématu, jeho vyzkoušení a k „získání vlastní zkušenosti“. V kategorii aktéři výuky v příčinách kritických míst jsme hovořili o tom, že podle učitelů mají žáci často malé zkušenosti a nedokážou si některé

oblasti představit. Prožitkové vyučování se pak snaží o získání prožitku ve výuce, který tvoří základní zkušenost a na té je stavěna výuka a probíraná látka. Karin komentuje při překonávání kritického místa vývojové psychologie využívání modelové situace následovně: „My, jak máme ve škole třeba kojence ve skutečný životní hmotnosti, tak teď ho jednomu vrazím a musí se o něj postarat. Za chvíli zjistí, že už nemůže na ruku, že to dítě začíná třeba brečet a neví, co s tím má dělat.“ Boris zdůrazňuje potřebu sebereflexe a vůbec vyzdvihuje zážitkovou pedagogiku. Marián říká, že se snaží vést hodiny do určité míry zážitkově, tak „aby ty děti byly vtaženy do toho předmětu, protože přece psychologie je to, co prožíváme.“

Vedle konkrétních metod a učení, které nazýváme prožitkové, je podle našich respondentů důležitá celková podoba výuky, zejména její *pestrost*. Pestrost výuky spočívá v přiblížení tématu odlišnými médii, např. využití prezentace, cvičení, fotek, grafů a různých příběhů. Individuálně potom učitelé označují za efektivní při výuce zjednodušit látku, skupinově vyučovat nebo vyučovat nestranně (více úhlů pohledu, nejen učitelův).

Jako faktory, které by pomohly překlenutí kritického místa, označují učitelé ještě návrh na spolupráci s univerzitou (pro učitele mít možnost se někam obrátit a pro žáky vytváření adekvátních pomůcek) nebo celkovou proměnu sociokulturního aspektu společnosti (nastavení společnosti – média, smýšlení) či konsensus pedagogického sboru (sdílení přesvědčení, že škola má být místo, kam se budou žáci těšit; nebo změna smýšlení a přístupu k některým tématům u všech učitelů).

## **8.2 Shrnutí výsledků: odpovědi na výzkumné otázky**

Odpovědi na výzkumné otázky jsou získány na základě analýzy dat, která je popsána v kapitole 7 a názorně nastíněna v přílohách. Tvoří souhrn hlavních poznatků prezentovaných již v kapitole 8.1. Na první tři výzkumné otázky (VO1, VO2, VO3) je odpovídáno zejména prostřednictvím kategorií prezentovaných v kapitole 8.1 a kódů v nich obsažených. Odpověď na poslední výzkumnou otázku (VO4) je částečně tvořena taktéž prostřednictvím těchto kategorií (neboť tvoří abstraktní a nadoborové schéma, viz Obrázek 4), ale toto kritické místo prošlo podrobnější analýzou (viz kapitola 7, příloha 5), tudíž zahrnuje zúžený a rozšířený pohled konkrétně pro kritické místo obecná psychologie (viz Obrázek 5). Popisuje jeho „jádro“ (kognitivní náročnost) a odkrývá jeho souvislosti.

*VO1: Jaká místa středoškolští učitelé psychologie považují při výuce psychologie za kritická?*

V rozhovorech se středoškolskými učiteli psychologie lze detekovat 15 kritických míst, které učitelé považují při výuce psychologie za kritické či problematické. Je zajímavým zjištěním, že středoškolští učitelé psychologie zapojení do výzkumné části této práce, nespatřují kritická místa pouze v *rovině učiva* nýbrž i v *jiných okolnostech*, které jsou podle některých palčivější než probíraná látka samotná. Marián po krátké diskuzi nad kritickým místem, kdy se sám rozhovořil o problému malé časové dotace na výuku psychologie, odpovídá, že si uvědomuje, že nemluví o kritickém místu z hlediska látky. Říká: „No pro mě i pro žáky, si myslím, je tohle kámen úrazu,“ a dodává „asi jsem nesplnil přesně zadání, ale snažím se odpovídat upřímně, ... tohle je spíš problém než kritický místo ve výuce.“ Načež uvádí kritické místo sociální psychologie, u kterého opět akcentuje nedostatek času. Z textu uvedeného v kategorii kritické místo výuky psychologie (kapitola 8.1.1 výše) je patrné, že se chápání kritických míst výuky u učitelů různí. Pro některé vyučující nejsou kritická místa ve výuce chápána jako učivo, ale spíše ta, která se týkají organizačních záležitostí a které významně ovlivňují výuku. Mezi respondenty (11) se k chápání kritických míst jako určitých oblastí učiva (probírané látky psychologie) přiklání spíš učitelé na středních odborných školách (6 ze 7). Učitelé na gymnáziích zdůrazňují část související s organizačními záležitostmi (2). Toto zjištění je zcela pochopitelné vzhledem k odlišnému zakotvení psychologie na těchto typech středních škol (viz kapitola 1.2.2).

Za konkrétní kritická místa pak lze označit v první řadě *obecnou psychologii*, která je u našich respondentů popisována nejčteněji (5). Učitelé opakovaně označují i *sociální psychologii* (3) a *psychopatologii* (3). Jednotlivě potom *psychohygienu*, *vývojovou psychologii* nebo *psychologii handicapu* či *téma umírání a smrti*. V té části, ve které jsou kritická místa výuky spatřována spíše mimo učivo se učitelé opakují v *nedostatečné časové dotaci* (2), konkrétně potom zaznívá požadavek *hodiny cvičení navíc* (1). Jednotlivě se potom jedná o *vysoký počet žáků ve třídě* nebo o *nízkou motivaci studentů*. Za témata, která jsou velmi specifická, označují učitele opakovaně *absentující elektronickou podporu pro výuku psychologie* (2), jednotlivě potom *neschopnost žáků komunikovat*, *obtížnou výslovnost anglických jmen* nebo *etiku zadávání testových metod*.

*VO2: Jaké jsou příčiny těchto kritických míst z pohledu učitelů psychologie?*



Učitelé psychologie chápou kritická místa v celém kontextu a sledu různých událostí. Jejich chápání ovlivňuje celá řada faktorů, které jsou mnohdy velmi specifické. Velmi zjednodušeně říct, že příčiny kritických míst výuky psychologie spatřují učitele a) v podhoubí výuky nebo b) v aktérech výuky. *Podhoubí výuky* metaforicky tedy tvoří nějaký základ a „půdu“, na které výuka může vyrůst. Tyto faktory spíše určují povahu vyučování a jeho organizaci. Učitelé v tomto prostoru označují za důležité charakteristiky oboru, které jsou mnohdy velmi teoretické a náročně formulované, což je následně stěžejní jak pro učitele, tak pro žáky. Respondenti se též shodují na určitých *společensko-kulturních vlivech*, které tvoří kritičnost dané látky. Jedná se o aktuálně potřebná témata pro společnost (např. potřeba inovace přístupu k handicapovaným), nebo o aktuální odraz tématu ve společnosti (např. přístup společnosti a médií k transgender problematice), společensko-kulturní vliv na školství, konkrétně tedy převahu frontálního vyučování a všeobecně převažující (spíše odmítavý, znehodnocující) postoj k praktickým metodám, nebo přímé sociokulturní prostředí žáků (např. jejich výchovu a sociální skupiny, které je obklopují). Učitelé za kritické dále označují *organizační záležitosti*, zejména tedy časovou dotaci, ale i posloupnost studia (návaznost jednotlivých tematických celků). Mezi podhoubím a aktéry výuky vyvstává otázka *cílů výuky*, konkrétně pak jejich formulování a zaměřenost na život nebo na budoucí profesi, která může způsobovat též kritičnost dané látky (v konfrontaci např. s požadavky ŠVP, RVP).

*Aktéři výuky* je kategorie označující zásadní příčiny kritických míst na straně žáka a na straně učitele. Chápání příčin kritických míst na straně *žáka* je rozhodně nejdiskutovanější oblastí v našem výzkumu (vyjádřili se k ní všichni respondenti, zazněla u 13 z 15 míst). Jedná se zejména o úroveň myšlení žáků (klíčový vývoj myšlení – chápání abstraktních pojmů, chápání souvislostí, vztahů a rozdílů, generalizace poznatků), dispozice žáků (intelektové, potíže v dané oblasti) nebo zkušenosti žáků (blízkost témat – nezájem/zájem, vyzrálost a připravenost na některá témata). Na straně *učitelů* lze zmínit náročnost přípravy na výuku, nároky na vedení hodiny, hranice profese učitele nebo i učitelovo pojetí výuky (chápání výuky je někdy v konfrontaci s tím, jak výuka probíhá).

*VO3: Jak středoškolští učitelé překonávají kritická místa?*

Vyučující popisují mnoho snah o překonání kritického místa výuky a jeho zvládnutí. Některé jejich snahy lze označit za efektivní – za ty, které jim pomohly dané místo překonat, ale i za ty, které by se teprve musely odehrát/stát – ty by teprve pomohly dané místo překonat. Tyto

snahy lze opět velmi jednoduše shrnout do a) změn podhoubí, b) změn aktérů výuky a c) změny výuky. Ve *změnách podhoubí* byly úspěšné některé změny *organizačních záležitostí* (např. přeskupení posloupnosti v ŠVP), učitelé však vyjadřují i druhou dimenzi, tedy co by se v organizačních záležitostech muselo změnit, aby se kritické místo podařilo překlenout: učitelé uvádí např. větší časovou dotaci nebo různé prostorové úpravy. Taktéž si učitelé chválí *praxi*, tedy praktickou výuku související s „terénem“ problematiky, kdy se jedná o různé organizace, spolupráci s vysokými školami, s odborníky či s cílovou populací. Zároveň by podle učitelů pomohlo větší množství této praxe. Vedle organizačních záležitostí a praxe je důležité zmínit ještě *materiální zabezpečení výuky*. Někteří učitelé je označují za efektivní, ale převažuje názor, že by vyžadovaly spíše proměnu. Jednalo by se např. o sborníky, které by optimálně zahrnovaly jak teoretickou část, tak zejména tu praktickou – různá cvičení nebo pracovní listy.

*Změny aktérů výuky* se týkají žáků i učitelů. U *žáků* učitelé akcentují efektivní strategie, které se jim osvědčily. Zmiňují např. přizpůsobit výuku žákům, klimatu třídy, snahu žáky zaujmout nebo propojit teorii se zkušeností žáků a výuku tak víc zaměřit právě na ně. *Učitelé* u sebe samotných označují za faktory, které jim překonávat místo pomohly a pomáhají, zejména pedagogickou zkušenost, ale i jejich zkušenost osobní. Pozitivně hodnotí též přípravy na hodinu nebo motivaci učitele. Jednotlivě pak uvádí i velmi subjektivní údaje, jako sebereflexi, doplňující kurz, zkušenost jako studenta nebo kvalitu vysokoškolské přípravy. Zmiňují se i o určitých faktorech, které by mohly pomoci: např. stáž nebo další vzdělávání.

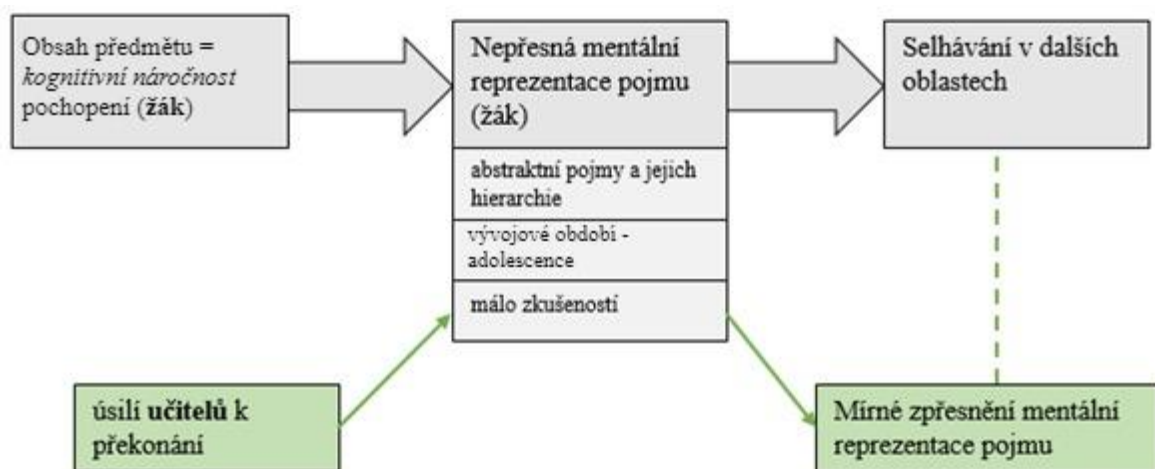
Nejdiskutovanějším pomocným faktorem jsou *změny ve výuce samotné*. Učitelé si velmi chválí různé metody a techniky ve výuce, za kladné označují např. uvádět příklady z běžného života, ale i z budoucí profese (na kterou žáci studují), videa a pořady, psychologické testy, kazuistiky, sebereflexe, diskuze, modelové situace a další. Jako určitou nadstavbu těchto metod označují prožitkové učení, které lze chápat jako takové, kdy žáci přímo ve výuce získávají zkušenost, která pomůže látku pochopit. Učitelé též kladně hodnotí pestrost hodin.

*VO4: Proč je obecná psychologie kritickým místem kurikula psychologie z pohledu učitelů?*

Kritické místo obecná psychologie označilo pět vyučujících (Agnes, Sofie, Karin, Dita a Cecílie), tři z nich dokonce na prvním místě. Karin tematiku kritických míst v rozhovoru uvádí: „Pro mě jednoznačně nejkritičtější místo je obecná psychologie, psychické procesy a stavy, ty jsou jako pro nás asi nejnáročnější.“ Ve slově „nás“, které Karin uvádí, můžeme

zaznamenat i jistý přesah – ať už myslí sebe a žáky nebo celý tým pedagogů věnujících se výuce psychologie. V souvislosti s výše prezentovaným textem (kapitola 8.1) bychom za hlavní příčinu kritičnosti tohoto místa z perspektivy učitelů mohli označit *aktéra výuky – žáka*. Tato příčina ale neexistuje sama o sobě, ve velké míře vyvěrá z *charakteristik oboru* a následně pak působí i na *aktéra výuky – učitele*, pro kterého je snaha o překonání kritického místa obecné psychologie velmi náročná. Učitel se snaží situaci řešit některými faktory *ve změně aktérů výuky*, dopomáhají mu i *změny podhoubí*, ale nejmarkantněji situaci řeší *změnami ve výuce*. Protože jsme už dříve avizovali, že chápání kritických míst kurikula perspektivou učitelů nabývá velké šíře, zaměříme se nyní na detailnější analýzu, konkretizaci výsledků a prezentaci výsledků výše (kapitola 8.1) ve zúženém a konkrétním kontextu jednoho vybraného kritického místa – obecné psychologie.

V této fázi byly pasáže o obecné psychologii znovu procházeny, porovnávány jejich kódy a následně vytvářeny teoretické vztahy mezi nejdůležitějšími koncepty, přičemž vzniklo schéma (Obrázek 5) zachycující kontext toho, proč je obecná psychologie chápána učiteli jako kritické místo (o postupu analýzy více v kapitole 7 a v příloze 5). Chápání kritického místa obecné psychologie, jeho tvorby a řešení, je prezentováno níže na Obrázku 5.



**Obrázek 5**

*Kritické místo kurikula obecná psychologie perspektivou učitelů*

Agnes, Sofie, Karin, Dita i Cecílie se shodují na tom, že primárním důvodem, proč je obecná psychologie kritickým místem jsou faktory na straně žáka, konkrétně *kognitivní náročnost*.

Toto kognitivní úsilí potřebné k pochopení daného předmětu pramení z charakteristik oboru, respektive z teoretické povahy předmětu (řada definic), náplně předmětu (psychické procesy

a stavy, myšlení, paměť a další) a následně z formulace tohoto tématu v učebnicích. Karin shrnuje tuto premisu následovně: „...je to kritické, protože je to hodně teoretické a vyžaduje to velké kognitivní úsilí těch žáků, aby to pochopili.“ Lze si všimnout, že Karinina výpověď je velmi přiléhavá. Dita vyzdvihuje, že je podle jejích studentů obecná psychologie „strašně složitě napsaná“ a že studenti ji pořád nechápou. Cecílie zase říká, že definice jsou rozsáhlé a dlouhé, přičemž, než dojdou studenti ke konci té definice, už neznají začátek. S teoretickou povahou obecné psychologie souhlasí i Agnes a Sofie.

Kognitivní úsilí, které žáci mají vynaložit, je ale mnohdy nedostačující, neboť ve výpovědích učitelů je patrné, že žáci pojmem obecné psychologie stále nerozumí, můžeme tedy říct, že dochází i přes všechny snahy k *nepřesné mentální reprezentaci pojmu učiva* (termín inspirovan Janíkem, 2018) a to následně vede i k *selhávání v dalších oblastech* (nejčastěji je respondenty zmiňována vývojová psychologie, obecnou psychologii tedy můžeme chápat též jako klíčové místo kurikula). Ve výpovědích lze charakterizovat tři nejsilnější souvislosti těchto nepřesných reprezentací pojmu – 1) jsou to *abstraktní pojmy a jejich hierarchie*, 2) *vývojové období – adolescence*, kdy je obecná psychologie probírána a 3) je to *málo zkušeností*.

*Abstraktní pojmy* jsou pro žáky obtížně pochopitelné. Podle učitelů je myšlení žáků ještě převážně názorné, lépe žáci rozumí názorným a konkrétním příkladům než abstraktním obecným termínům. Dita hovoří o tom, že žáci lépe rozumí např. jednotlivým myšlenkovým operacím než širším oblastem, do kterých spadají, v případě myšlenkových operací myšlení jako celek. Učitelé v této souvislosti hovoří konkrétně o neschopnosti žáků si význam pojmu či konceptu představit (Karin, Cecílie) a v neschopnosti vidět mezi pojmy souvislosti a vztahy (Karin, Sofie). Uvedme si některé výpovědi: „Je to strašně moc abstraktních pojmů, žáci nejsou schopni si vůbec představit, co to znamená.“ (Dita), „Jak je těžké to téma, jak je těžké a teoretické a oni ještě nemají ty vazby, ještě si to nedokážou tolik představit.“ (Karin). Agnes hierarchii a reprezentaci pojmů komentuje následovně: „Je to prostě čistě teoretická psychologie, je to hodně náročné. U všeho musí znát různé druhy a typy.“ Sofie zase říká: „Řekli mi, že je to pro ně těžké, dávat to do spojitostí, hledat tam nějakou tu společnou oblast.“

Obecnou psychologii vyučují respondenti buď v prvním, nebo ve druhém, ročníku a do centra úvah se tak dostává i věk studentů, *vývojové období – adolescence*, ve kterém mají tuto náročnou oblast pochopit a vývoj myšlení a osobnosti s tímto věkem spjatý. Žákům je

většinou kolem 15–16 let a obecná psychologie se vyučuje jako součást úvodu do psychologie – tedy jako celek, ze kterého se následně navazuje na další konkrétnější disciplíny psychologie. Některé vyučující (Cecílie, Karin) tedy tuto skutečnost akcentují, eventuálně propojují se zvyklostí žáků se učit ze základní školy, která je také odlišná. I když jsou dospívající už schopni uvažovat abstraktně a hypoteticky, jejich myšlení se stále vyvíjí, v průběhu adolescence se postupně zvyšuje rychlost zpracování informací a množství informací, které jsou účinně zpracovány. Teprve v rané adolescenci (11. – 15. rok) žáci prošli kvalitativní změnou uvažování, která umožňuje přesah konkrétní reality (Vágnerová, 2012). Nejenže je obecná psychologie plná odborného jazyka a abstraktních pojmů, představuje i některé koncepty, které je poměrně náročné propojit s realitou a reálnou zkušeností žáků. Důležité jsou nejenom aspekty vývoje poznávacích procesů, ale i emočního vývoje (kolísavost, dráždivost, přecitlivělost, byť postupně stabilizovanější), vývoje autoregulačních mechanismů (výkyvy emočního ladění v počátku adolescence negativně ovlivňují fungování autoregulačních schopností, postupná stabilizace) či vývoj socializace (proměna sociálních rolí) a další (Vágnerová, 2012), které logicky ovlivňují motivaci se učit, postoje (nejen) ve výuce, životní zájem, směřování atd.

Třetí výraznou souvislostí existující v jakési „koalici“ s myšlením a věkem žáků, je podle vyučujících *málo zkušeností*, protože bez jejich základu si žáci určité jevy právě nedokážou představit, eventuálně aplikovat a přenést do jiného kontextu. Tato skutečnost je zachycena mnohdy implicitně, její existence a souvislost bude vysvětlena níže v souvislosti s tím, jak se učitelé kritické místo snaží překonat. Podle Sofie žáci nevidí propojení látky s reálným životem. Cecílie říká: „Nedokážou si představit ten termín, co se za ním skrývá, protože ta zkušenost ještě není tak velká, ať už s cílovým klientem, pro kterého jsou vzdělávání, nebo sami se sebou.“

Podle učitelů je obecná psychologie u žáků méně oblíbená až dokonce nejméně oblíbená (při shodném hodnocení jako ve škole, je podle učitelů oblíbenost obecné psychologie průměrně 4). Podobnou tendenci klesání oblíbenosti ale učitelé spatřují i u sebe (průměrně 2,3). Karin uvádí, že obecnou psychologii učí ze všech témat nejméně ráda, podle Cecílie jsou ostatní místa veselejší. U *učitelů* taktéž dochází ke *zvýšenému úsilí*, když se snaží kritické místo obecné psychologie překlenout. Tento fakt hodnotí učitelé jak obecně, tak konkrétně. Konkrétně se jedná o: pojmy, které jsou náročnější vysvětlit i pro učitele (Cecílie), je těžší hledat zábavné a efektivní metody a cvičení (Cecílie, Dita, Agnes, Sofie), nebo je náročnější vytvořit přípravu na hodinu (Dita). V souvislosti s těmito snahami učitelé vyzdvihují svou

pedagogickou (Karin, Dita, Sofie) a osobní (Sofie) zkušenost, která jim umožňuje látku lépe předávat studentům a volit efektivnější příklady a další. Učitelé by uvítali v literatuře pracovní listy věnující se obecné psychologii nebo náměty na cvičení.

Z výpovědí vyplývá, že snahy k překonání kritického místa obecné psychologie cílí nejčastěji na jednu z problematických oblastí – *málo zkušeností žáků*. Vyučující se snaží do výuky aplikovat takové metody, cvičení a příklady, které pomáhají žákům získat zkušenost, na kterou je teorie aplikována. Agnes říká: „Zkoušíme si to hodně prakticky, aby si opravdu ty jednotlivé psychologické procesy vyzkoušeli, děláme různé psychologické testy, paměťové testy, aby si to opravdu všechno vyzkoušeli.“. Cecílie i Karin vyzdvihují různá cvičení na konkrétní psychické procesy, Dita hovoří o metodách celkově. V perspektivě učitelů jsou dílčí výpovědi (Karin) o tom, že se snaží o inovaci školních vzdělávacích programů tak, aby byla látka probírána déle, nicméně jinak jsou podle učitelů snahy cíleny zejména na získání zkušenosti.

Podle učitelů dochází pouze k mírnému překonání kritického místa, respektive „jak kdy“ se daří, přičemž záleží na celé škále faktorů tak, jak jsou zde prezentovány. Ve výpovědích však absentuje snaha zacílit na chápání abstraktních pojmů potažmo učitelé příliš nehovoří o (přizpůsobení) věku žáků, ve kterém je látka probírána. Souhrnně tedy můžeme vyvodit o kritickém místě kurikula obecné psychologii v perspektivě učitelů zapojených do výzkumu, takové závěry:

1. Obecná psychologie je chápána jako kritické místo kurikula, protože při ní dochází k opětovnému selhávání žáků.
2. Toto selhávání je z velké míry spojeno s kognitivní náročností zpracování učiva žáky. Ta je i zapříčiněna teoretickou povahou předmětu obecné psychologie, přičemž u žáků vzniká nepřesná mentální reprezentace pojmů, která vede k omezení aplikace pojmu do jiného kontextu (např. z osobního života).
3. Nepřesná mentální reprezentace pojmu má tři souvislosti: a) obtížné chápání abstraktních pojmů a hierarchie mezi nimi, b) vlastnosti myšlení žáků v souvislosti s jejich věkem a c) málo zkušeností.
4. Vyučující se snaží kritické místo překonávat tím, že cílí zejména na třetí souvislost: málo zkušeností, vymyšlením různých cvičení, příkladů a metod, které se snaží o získání zkušenosti, na které se může pojem „vystavět“.

## 9 Diskuze

Výzkum kritických míst kurikula nemá v tuzemsku příliš dlouhou tradici. V Čechách se problematikou začali zabývat odborníci z oboru matematiky (Rend et al., 2013) před necelými deseti lety. Postupně se zkoumání rozšířilo na další obory, na geovědy (Mentlík et al., 2018), přírodopis (Vágnerová et al., 2018), zeměpis (Pluháčková et al., 2019), fyziku (Kohout et al., 2018, 2019), chemii (Rychtera et al., 2018), později anglický a německý jazyk, občanskou výchovu, technickou výchovu a tělesnou výchovu (Nohavová et al., 2020, zatím nevydáno). Kritickým místům kurikula psychologie se v tomto kontextu doposud nikdo nevěnoval.

Za kritická místa psychologie učitelé označili 15 kritických míst: obecnou psychologii (5), sociální psychologii (3), psychopatologii (3), vývojovou psychologii (1), psychologii handicapu (1), téma umírání a smrt (1), psychohygienu (1), časovou dotaci (2), hodiny cvičení navíc (1), počet žáků ve třídě (1), nízkou motivaci studentů (1), absentující elektronickou podpora (2), neschopnost žáků komunikovat (1), spornou výslovnost anglických jmen (1) a etiku zadávání testových metod ve výuce (1). Výzkum v této diplomové práci si kladl za cíl porozumět problematice kritických míst ve výuce psychologie. Detekovat je, hledat jejich příčiny a možnosti řešení. Přestože získaná data byla velmi rozptýlená a často byla kritická místa označována jednotlivě, podařilo se je analyzovat na obecnější úrovni (tzn. pro všechna odhalená kritická místa), čímž byl vytvořen abstraktní model chápání těchto míst (Obrázek 4) překračující hranice jednotlivých kritických míst. V další části bylo analyzováno konkrétní kritické místo výuky psychologie – obecná psychologie – na kterém se shodlo nejvíc z dotazovaných učitelů (5 z 11).

Kohout a kol. (2019) uvádí, že na kritická místa je potřeba se dívat jako na propojený celek: ve vzájemných vazbách a souvislostech v rovině žáka, učitele, oboru a dalších. V našem výzkumu tyto širší souvislosti lze spatřovat velmi podrobně. Učitelé příčiny kritických míst psychologie mnohdy popisují v rovině *aktérů výuky*: tedy žáka a učitele, ale i v *rovině podhoubí výuky*, které seskupuje podstatné faktory pozadí výuky, ze kterého výuka samotná „roste“. Jedná se o *charakteristiky oboru* (např. složitá formulace teorie, teoretická povaha předmětu ad.), *sociokulturní aspekt* (např. témata subjektivně učiteli vnímaná za potřebná a aktuální, odraz témat ve společnosti, celospolečenský přístup k vyučování ad.) nebo o *organizační záležitosti* (např. vymezení Rámcově vzdělávacím programem, posloupnost

studia vymezená školním vzdělávacím programem, časová dotace a další). Tento způsob nahlížení na kritická místa kurikula není v dosavadním výzkumu příliš rozpracován.

Do jisté míry lze oblast podhoubí výuky však chápat ve shodě s Janíkem (2018), který tvrdí, že kritická místa kurikula lze detekovat v procesu didaktické transformace obsahu, konkrétně v ontodidaktické transformaci ve výběru a uspořádání obsahu, zdůvodnění obsahu a strukturování obsahu. I podhoubí výuky popisuje zakotvení teoretického zázemí daného učiva (charakteristiky oboru) v RVP nebo v ŠVP (organizační záležitosti), přičemž zohledňuje aktuálnost zdůvodnění obsahu (sociokulturní aspekt).

Respondenti popisovali příčiny vzniku kritických míst psychologie z úhlu *aktérů výuky*. V *rovině učitele* (jejíž existence je ve shodě s Rendlem a kol., 2013, Mentlíkem a kol., 2018) respondenti hovoří o náročnosti přípravy na hodinu nebo náročnosti vedení hodiny (např. vedení diskuze o náročných tématech), o učitelovo pojetí výuky (např. subjektivní představy o tom, co je ve výuce důležité) nebo o hranicích profese učitele psychologie a jeho roli (např. s rolí psychologa/psychoterapeuta v různých tématech, která se při výuce mohou otevřít).

I přes ostatní souvislosti (podhoubí výuky nebo rovina učitele) byla rovina žáka nejdiskutovanější a nejčtenější. V *rovině žáka* respondenti označují za možnou příčinu vzniku kritického místa problematiku zrání a učení ze třech hledisek – úroveň myšlení žáků (např. chápání abstraktních pojmů, vztahů a souvislostí mezi nimi ad.), intelektové nebo osobnostní dispozice (např. nižší intelekt, specifické poruchy nebo křehká místa, která se při výuce mohou otevřít a tím determinovat dynamiku výuky ad.) a zkušenosti žáků (např. motivace studentů probírat daná témata, připravenost studentů témata probírat a blízkost těchto témat studentům). V rovině žáka jsou kritická místa dosavadního výzkumu zkoumána nejčastěji (Rendl et al., 2013, Vágnerová et al., 2018, Mentlík et al., 2018).

Rovinu žáka lze opět vztáhnout k detekci kritických míst v procesu didaktické transformace. Janík (2018) ve svém článku představuje model obsahové transformace a nabízí jej jako oporu pro výzkum a řešení problematiky kritických míst kurikula. Navrhuje v psychodidaktické transformaci obsahu tato kritická místa: adaptace obsahu (v našem případě náročnost přizpůsobení „malým“ zkušenostem žáků), utváření obsahu a mnohostranného porozumění žáky včetně zvnitřnění obsahu (v našem případě zejména úroveň myšlení, která determinuje hloubku pochopení). S úrovní myšlení úzce souvisí i kritické místo kognitivní transformace navrhané Janíkem (2018): začlenění informace do již existující širší kognitivní struktury (tedy zvnitřnění a instrumentalizace obsahu). Toto



místo lze detekovat zejména v kritickém místě obecná psychologie, které je kritické právě zejména v rovině žáka, a to právě z důvodů kognitivní náročnosti k pochopení a následné nepřesné mentální reprezentaci pojmu, která vede k selhávání v dalších oblastech. Zejména zkušenosti žáků můžeme pak chápat i v rovině ontodidaktické transformace, týkající se zdůvodnění obsahu a toho, proč se o něm žáci mají učit. Janík (2018) říká, že řada poznatků v kurikulu je neúčinných pro život, na tuto skutečnost reagují i žáci (např. sníženou motivací probírat daná témata).

Druhá část našeho výzkumu se zabývá tím, jak učitelé kritické místo psychologie překonávají. Učitelé ho překonávají zejména ve třech hlediscích: změny podhoubí výuky, změny aktérů výuky a změny ve výuce. Ve *změnách podhoubí* učitelé detekují dvě dimenze, tedy: a) co pomáhá kritické místo překonat a b) co by kritické místo překonat pomohlo. Tyto změny se týkají organizačních záležitostí (např. pomáhá i pomohla by úprava ŠVP, pomohla by úprava technického vybavení nebo snížení počtu žáků ad.), praxe (např. pomáhá spolupráce s různými organizacemi, spolupráce se studenty VŠ, přítomnost odborníků ve výuce a pomohlo by větší množství a variabilita této praxe ad.) a materiálů (např. pomáhají některé učebnice, ale výrazně by pomohly nové sborníky, pracovní listy, praktická cvičení). *Změny aktérů výuky* zahrnují zejména efektivní strategie, které učitelé užívají k překonání kritického místa: jedná se o změny v rovině žáka (např. přizpůsobení výuky žákům a klimatu třídy ad.) a změny v rovině učitele (např. pomáhá pedagogická a osobní zkušenost učitele, příprava na hodinu a pomohlo by školení pro učitele ad.). Pozitivní dopad těchto změn v rovině žáka, bychom mohli hledat i u Janíka a kol. (2016). Kolektiv autorů hovoří o tom, že když učitel vychází ze zkušeností, představ a způsobu myšlení žáků, zároveň je podporuje, inspiruje a rozumí jejich obtížím, dokáže spojit obsah s činností žáků tak, že žáci obsahu porozumí co nejlépe a budou motivováni k učení. Učitelé toto přizpůsobení žákům hodnotí velmi kladně a efektivně. Emmer a Stough (2001) též vyzdvihují důležitost řízení třídy (classroom management) založené na pozitivním vztahu učitele, žáků a žáků mezi sebou, které pomáhá optimalizovat učební prostředí. V oblasti změn v rovině učitele bychom mohli detekovat pozitivní vliv pedagogické a osobní zkušenosti, kterou bychom mohli ve shodě s literaturou souhrnně označit didaktickou znalostí obsahu (Shulman, 1987, podle Janík & Slavík, 2009) přičemž učitelé tuto schopnost transformovat znalost obsahu do forem, které jsou pedagogicky účinné a přesto přizpůsobivé schopnostem žáků, velmi pozitivně hodnotí, uvádí, že se díky této zkušenosti naučili učit i témata, která pro ně dříve byla obtížně zprostředkovatelná.

Třetím pilířem překonávání kritických míst jsou podle učitelů *změny ve výuce*. Učitelé k překonávání kritických míst hojně využívají např. ukazování teorie na příkladech, hodin cvičení, pouštění dokumentů, pořadů, videí, kazuistik a dalších. Edukační videa ve výuce mají svůj význam. Burkley a Burkley (2009) testovali použití edukačních videí ve výuce a tvrdí, že edukační hodnota klipů je taktéž zjevná na výsledcích v testu. Užití klipy studentům pomohli lépe porozumět klíčovému konceptům prezentovaným v kurzu. Zjištění, že edukační snahy učitele mají svůj význam, podporují výsledky Tomcho a Foels (2008), jež metaanalýzou potvrzují, že učiteléské aktivity a metody mají střední úroveň vlivu na učení studentů (respektive na efektivnější změny v oblasti znalostí, chování a postojů). Vágnerová a kol. (2018) spatřují příčinu vzniku kritického místa v přírodopise ve využití výukových metod, respektive v převaze deduktivních metod s menším prostorem pro samostatnou aktivitu žáků. Toto hledisko není v našem výzkumu explicitně vyjádřeno, ale implicitně ho lze sledovat v diskuzích o kritickém místě časová dotace nebo ve snaze kritické místo překonávat volbou různých metod, kdy učitelé akcentují důležitost cvičení, prožitkového učení ad.

Ve shodě s Vágnerovou a kol. (2018) lze jako příčinu kritických míst uvést charakter učiva a množství odborných pojmů požadovaných po žákovi (v našem modelu je zahrnuto v subkategorii Charakteristiky oboru, kde učitelé popisují teoretické zázemí oboru).

Pro podrobnější analýzu bylo vybráno kritické místo *obecné psychologie*. Toto místo je kritické zejména v rovině žáka, je typické *velkou kognitivní náročností na zpracování*. Podle učitelů u žáků vzniká *nepřesná mentální reprezentace pojmu*, která vede k selhávání v dalších oblastech. Obecnou psychologii bychom mohli označit za kritické místo na pomezí psychodidaktické a kognitivní transformace, přičemž u žáků dochází v důsledku kognitivní náročnosti k nepřesné mentální reprezentaci pojmu a nedostatečnému porozumění významu. Ve výpovědích respondentů lze identifikovat příčiny této nepřesné mentální reprezentace pojmu – jedná se o: a) abstraktní pojmy a jejich hierarchie (které je náročné si představit), b) vývojové období – adolescence (vývoj myšlení, osobnostní struktury ad. typický pro věk, ve kterém je obecná psychologie probírána; 15-16 let) a c) málo zkušeností (přenesení probírané látky do reálného života). Ve shodě s Vágnerovou a kol. (2018) tedy lze příčinu problematičnosti a obtížnosti obecné psychologie shledávat v charakteru učiva a množství odborných pojmů požadovaných po žákovi, nicméně skutečným jádrem opakovaného selhávání u žáka je vzniklá nepřesná mentální reprezentace pojmu (nedostatečné porozumění významu). Učitelé zmiňují *zvýšené úsilí* při překonávání tohoto místa, nejčastěji se v těchto

snahách soustředí na třetí příčinu nepřesné mentální reprezentace – na málo zkušeností. Výuku se snaží udělat praktičtější, využít různá cvičení a příklady. Ve výpovědích vyučujících není akcentována snaha zacílit úsilí na překonávání kritického místa na chápání abstraktních pojmů (jejich vysvětlení, použití známých synonym atd.) a jen mírně je patrná snaha zacílená na vývojové období – adolescence (přizpůsobení probíraných témat vývojové úrovni žáků, zejména úprava ŠVP). Podle Eccles a Roeser (2009, in Vágnerová, 2012) je pro adolescenty školní práce hodnocená jako nudná i z toho důvodu, že se příliš nemění a neodpovídá jejich aktuálním potřebám. Mentlík a kol. (2018) komentují důležitost používání (a pochopení) odborného jazyka. Podle nich umožňuje odborný jazyk, podobně jako znalost gramatiky, analyzovat a pochopit organizaci uspořádání ve větě, pochopení vazeb jednotlivých pojmů a jejich uspořádání. Domníváme se, že konkrétní návrhy pro překonání kritického místa obecné psychologie by tedy mohl zacílit právě na přiblížení abstraktních pojmů, aby jim lepší znalost jazyka pomohla k pochopení významu, vazeb a souvislostí. Případně by se snahy mohly soustředit na přizpůsobení ŠVP věku studentů. Tyto závěr by však bylo nutné pro jejich platnost nejprve výzkumně ověřit. Vhodným způsobem by mohl být návrh kazuistiky (vyučovací hodiny) podle metodiky 3A zahrnujících práci s odborným jazykem (přiblížení abstraktních pojmů), přičemž by byla sledována mentální reprezentace daných pojmů. I když je výsledek kognitivní transformace obtížně zachytitelný (Janík, 2018), mohla by být použita pro ověření výsledku kognitivní transformace (vzniklá mentální reprezentace pojmu) podoba pojmové mapy (podle Janíka, 2018; Vašutové & Ježkové, 2015), která zachycuje obsah zpracovaný a osvojený žákem.

Ve shodě s Mentlíkem a kol. (2018), Vágnerovou a kol. (2018) a Kohoutem (2019) bychom obecnou psychologii mohli označit za *klíčové místo kurikula*, respektive její témata za klíčové koncepty (např. téma paměť, myšlení a další). Tvoří tedy naprosto základní a klíčový koncept, na který se navazuje v dalších částech, konkrétně potom např. ve vývojové psychologii, přičemž nepřesné mentální reprezentace konceptů z obecné psychologie vedou k napojování učiva vývojové psychologie na tyto nepřesné reprezentace (např. z obecné psychologie bychom mohli za příklad uvést tematiku myšlení a jeho druhy - např. konkrétní, názorné, abstraktní – nepřesná reprezentace těchto pojmů pak vede k nepřesné reprezentaci v dílčích vývojových etapách, přičemž žák dostatečně nechápající význam např. abstraktního myšlení nenalezne ve své mentální mapě vodítka, která by mu pomohla přiřadit abstraktní myšlení k charakteristikám daného věku z vývojového hlediska). Mentlík a kol. (2018) v geovědách pracují s termínem substantivní oborové koncepty. Substantivní

oborové koncepty označují obsahové složky oboru, které jsou z hlediska paradigmatu daného oboru zcela základní. Ve shodě s výše zmíněnými příklady za ně lze tedy považovat témata obecné psychologie (např. v užitém příkladu téma myšlení), jejichž nepřesná reprezentace způsobuje kritičnost v další disciplíně.

Vedle kritického a klíčového místa bývá v literatuře (Kuberská et al., 2020; Mentlík et al., 2018) diskutováno *dynamické místo kurikula*, u něhož je příčinou kritičnosti aktuálnost učiva a vývoj poznání v daném oboru. V našem výzkumu lze za dynamické místo považovat v oblasti psychopatologie transgender problematiku, u které respondentka hodnotí právě aktuální společenský kontext tématu a poměrně rychlý vývoj a přístup v mediích, který ovlivňuje smýšlení žáků. Tomuto zjištění by bylo vhodné věnovat další pozornost.

## 9.1 Limity výzkumu

V této části práce je nutné zaměřit se i na vlastní reflexi výzkumu. Nejstěžejnějším bodem rozhovorů s respondenty byl termín kritické místo kurikula, které bylo diskutováno jako „problematické a obtížné“. Učitelé obdrželi seznam otázek rozhovoru dopředu, k promyšlení, protože výzkumník předpokládal, že je pro ně téma rozhovoru náročné. Tento předpoklad se potvrdil, učitelé při rozhovoru zmiňovali obtížnost tématu i kladně hodnotili zasláný seznam otázek.

Aby se nestalo, že se rozhovor bude ubírat jiným směrem, než bylo hlavní téma, bylo učitelům nabídnuto, že na problematiku kritických míst bude nahlédnuto přes maturitní otázky. Tato snaha se však nesetkala s očekávaným výsledkem výzkumníka. Učitelé i u maturitních otázek setrvali na obecné, široké úrovni. Zde je vidět, že předpoklady výzkumníka byly jiné, než nabídl samotný terén. Výzkumník očekával, že budou jako kritická popsána například konkrétní témata z psychologických disciplín. Překvapujícím zjištěním bylo, že se jedná o psychologické obory jako celek (v případě obecné psychologie, sociální psychologie ...) nebo o kritická místa, které se přímo netýkají témat výuky (např. časová dotace).

V praktické části byli respondenty jak učitelé ze středních odborných škol, tak z gymnázií. Psychologie je na těchto typech škol vyučována zcela odlišně (viz kapitola 1.2.2). K zakotvení kritických míst kurikula např. ve fyzice (Kohout et al., 2019) lze využít obecně přijímané kurikulum daného předmětu v daném ročníku, u psychologie tomu však nelze. Bylo by tedy vhodné se na výsledky výzkumu podívat z hlediska rozlišných typů škol a více

se zaměřit na otázku, zda se liší vnímání kritických míst mezi učiteli na střední odborné škole a na gymnáziu.

Ve výsledcích výzkumu je patrná velká specifická a jedinečnost perspektivy dotazovaných jedinců. Tento bod může být chápán zároveň jako výhoda i jako limit. Jako výhoda odkrývá celou řadu souvislostí získaných hloubkovým dotazováním. I když se tato práce snažila zachytit abstraktní a přenositelný pohled na chápání kritických míst kurikula psychologie, vzhledem k malému množství respondentů a jedinečnosti perspektiv daných respondentů, nelze plně usuzovat jeho přenositelnost a aplikovatelnost do jiného kontextu. Příčiny i možnosti řešení byly analyzovány pouze z perspektivy učitelů. I zde vidíme limit výzkumu a navrhuje se dále soustředit i na perspektivu žáků.

Dufek a kol. (2018) navrhuje komplexnější výzkumný design ke zkoumání kritických míst, který je vhodný pro analýzu řešení kritického místa a následného vyhodnocení jeho překonání nebo přetrvání. Tento design zahrnuje návrh řešení kritického místa (analýza literatury, tvorba modulu), ověření tohoto návrhu (rozhovor se žáky, pozorování žáků, testování žáků) a následné hodnocení (focus group s vyučujícími, dotazník). Tímto designem by se mohl inspirovat navazující výzkum kritických míst výuky psychologie.

Výsledky této práce jsou zasazeny do kontextu zejména tuzemské literatury. Tato práce nedisponuje velkým množstvím zahraniční literatury, ale je tomu právě z toho důvodu, že české školství (specificky výuka psychologie) je významně odlišná už v kontextu jiných škol (např. střední odborné a gymnázia) načež v kontextu jiných zemí.

Diplomová práce byla podpořena projektem GA JU Škola – hrozba nebo příležitost pro zranitelné jedince? (117/2019/S). Kritická místa kurikula psychologie se dotýkají problematiky zranitelnosti žáků, protože mohou být příčinnou selhání v daném oboru, a tudíž i školní neúspěšnosti. Zranitelnost žáků se ve výuce psychologie ukazuje na úrovni práce s jejich osobní zkušeností a kognitivní nevyzrálostí (viz kapitola 8.1 a 8.2; v kapitole 8.2 je prezentován zúžený pohled na kognitivní nevyzrálost).

## Závěr

Tato diplomová práce se zabývá problematikou kritických míst kurikula psychologie na středních školách. Zkoumá prostřednictvím kvalitativního výzkumu jedinečnou zkušenost 11 vyučujících psychologie, kterou následně představuje chápání kritických míst kurikula psychologie – jejich detekci, popis subjektivně vnímaných příčin a možných řešení. Zkoumání kritických míst je důležité v kontextu kvality vzdělávání, odhalováním příčin lze odkrývat důležité souvislosti, na základě kterých lze navrhnout patřičná řešení k překonání kritických míst. Výzkum kritických míst kurikula započal v České republice ve vzdělávacím oboru matematika (Rend et al., 2013), postupně se rozšířil na další vzdělávací obory (např. přírodopis, zeměpis, fyzika, chemie a další). V oboru psychologie se jedná o první sondu a snahu porozumět obtížným a problematickým místům ve výuce psychologie na SŠ.

Teoretické zázemí této práce tvoří zejména tuzemská literatura. V první části diplomové práce je popisováno, jak u nás výuka psychologie na SŠ v současnosti probíhá (kapitola 1), co tvoří její kurikulum (kapitola 1.1) a jak je výuka psychologie pojímána (kapitola 1.2), zejména uchopena v Rámcových vzdělávacích programech (kapitola 1.2.2). Následně je nahlíženo na proces zprostředkování učiva žákům, tedy na didaktickou transformaci obsahu (kapitola 2), na pojmy s didaktickou transformací související (kapitola 2.2) a na její jednotlivé roviny (kapitola 2.2). Přes koncept didaktické transformace je nahlédnuto na kvalitu výuky (kapitola 2.3). V závěru teoretické části je prostor věnován kritickým místům kurikula (kapitola 3), místům dynamickým (kapitola 3.2), klíčovým (kapitola 3.3) a výzkumu těchto kritických míst (kapitola 3.4).

Práce odhaluje 15 kritických míst kurikula, jejichž chápání se velmi různí. Učitelé se shodli na obecné psychologii (5), sociální psychologii (3), psychopatologii (3), časové dotaci (2) a absentující elektronické podpoře (2). Zbylá kritická místa jsou zmiňována jednotlivě. Jedná se o: vývojovou psychologii (1), psychologii handicapu (1), téma umírání a smrti (1), psychohygienu (1), hodiny cvičení navíc (1), počet žáků ve třídě (1), nízkou motivaci studentů (1), neschopnost žáků komunikovat (1), spornou výslovnost anglických jmen (1) a etiku zadávání testových metod ve výuce (1).

Příčiny těchto kritických míst jsou popsány prostřednictvím dvou kategorií: Podhoubí výuky a Aktéři výuky. Podhoubí výuky představuje prostor, ze kterého samotná výuka roste, učitelé spatřují v tomto prostoru příčiny kritických míst v charakteristikách oboru (např. náročná formulace teorie), v sociokulturním aspektu (např. aktuálně potřebné téma pro společnost),

nebo v organizačních záležitostech (např. časová dotace, posloupnost studia). Aktéři výuky zahrnují rovinu žáka a rovinu učitele (např. příprava na výuku, nároky na vedení). Rovina žáka je bezesporu nejčetnější subkategorií. Učitelé spatřují příčiny kritičnosti na straně žáků v problematice zrání a učení. Jedná se o úroveň myšlení (např. chápání abstraktních pojmů), která se dotýká způsobu vytváření a manipulace s mentální reprezentací pojmu, dispozice žáka (např. intelektové dispozice, specifické poruchy učení, rodinné zázemí), které ovlivňují dynamiku výuky (protože jsou výukou mnohdy různě dotýkány) a zkušenost žáků (např. blízkost tématu a připravenost na něj), která souvisí s motivací, postoji a názory studentů k tématům, která jsou probírána.

Učitelé spatřují snahy, které: a) pomáhají překonat kritického místo, nebo by ho b) překonat pomohly. Ty detekují opět v rovině Změn podhoubí výuky, Změn aktérů výuky a Změn výuky. Změny podhoubí výuky se dotýkají organizačních záležitostí (např. kritické místo pomohlo překonat přeskupení ŠVP, a pomohla by překonat větší časová dotace), praxe, tedy praktické výuky související s „terénem“ problematiky (např. pomáhá překonat spolupráce s různými organizacemi, studenty vysokých škol a pomohlo by větší zapojení organizací a zvýšení četnosti této praxe), a materiály. I když jsou podle některých učitelů dostupné kvalitní materiály, častěji se vyjadřují k tomu, že by jim pomohly právě sborníky cvičení, pracovní listy ad. Změny aktérů výuky se dotýkají žáka (např. pomáhá přizpůsobit výuku žákům a klimatu třídy) a učitele (např. pomáhá překonat pedagogická a osobní zkušenost, pomohlo by překonat další vzdělávání a kurzy). Ve změnách ve výuce respondenti hodnotí zejména efektivní snahy, nejdiskutovanější jsou různé metody ve výuce (např. diskuze, video), ale kladně učitelé hodnotí i pestrost hodiny nebo prožitkové učení.

Detailnější analýze bylo podrobené kritické místo obecná psychologie. Zdá se, že ústřední příčinou kritičnosti je z perspektivy respondentů velká kognitivní náročnost, která je po žácích vyžadována k pochopení významu. Tato náročnost mnohdy nemá adekvátní výsledek čímž vzniká nepřesná mentální reprezentace pojmu, která vede k selhávání v dalších oblastech (např. v sociální či vývojové psychologii, kam je přenesena nepřesná znalost pojmu). Učitelé popisují zvýšené úsilí k překlenutí tohoto kritického místa (například tím, že témata obecné psychologie zařazují později) a snahy věnují zejména zacílení na málo zkušeností žáků (aplikací takových cvičení a příkladů, které žákům pomohou zkušenost získat).

Diplomová práce byla podpořena projektem GA JU Škola – hrozba nebo příležitost pro zranitelné jedince? (117/2019/S). Kritická místa kurikula psychologie se dotýkají problematiky zranitelnosti žáků, protože mohou být příčinnou selhání v daném oboru, a tudíž i školní neúspěšnosti. Zranitelnost žáků se ve výuce psychologie ukazuje na úrovni práce s jejich osobní zkušeností a kognitivní nevyzrálostí. Zejména s kognitivní nevyzrálostí je operováno při kritickém místě obecné psychologie. Pochopení témat, která jsou v obecné psychologii probírána, klade na žáky velké kognitivní nároky. Vytvořené nepřesné mentální reprezentace mohou být následnou příčinou „selhávání“ v dalších základních oborech psychologie (např. vývojové).



## Seznam použité literatury

- American Psychological Association. (2013). National Standards for High School Psychology Curricula. *American Psychologist* 68(1), 32-40.
- Andršová, A. (2007). *Aktuální otázky didaktiky psychologie* (rigorózní práce). Univerzita Karlova.
- Burkley, E., & Burkley, M. (2009). Mythbusters: A Tool for Teaching Research Methods in Psychology. *Teaching of Psychology*, 36(3), 179-184.
- Cranney, J., & Dunn, D. S. (2011). *The Psychologically Literate Citizen*. Oxford University Press.
- Dufek, V., Pluháčková, M., & Stacke, V. (2018). Kritická místa ve výuce zeměpisu na ZŠ – úvod, stanovení terminologie a metodický postup jejich zjišťování. *Arnica* 8(1), 45-55.
- Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M., & Parchmann, I. (2012). The Model of Educational Reconstruction – a Framework for Improving Teaching and Learning Science1. *Science Education Research and Practice in Europe*, 13–37.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist* 36(2), 103-112.
- Hajerová Müllerová, L., & Slavík, J. (2020). *Modelování kurikula*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Halpern, D. F., & Butler, H. A. (2011). Critical Thinking and the Education of Psychologically Literate Citizens. In Cranney, J. & Dunn, D. S. (Eds.) *The Psychologically Literate Citizen*. Oxford University Press.
- Hulme, J. (2013). *Lessons in psychological literacy* (presentace). Keele University.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Grada.

- Chrz, V., Nohavová, A., & Slavík, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica* 20(3), 21-46.
- Janík, T. (2018). Od obsahu vzdělávání k žákově znalosti: kritická místa na cestě do školy a ze školy. *Arnica* 8(1), 1-8.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika* 59(2), 116-135.
- Janík, T., Knecht, P., Najvarová, V. (eds.). (2007). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minářová, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N. & Zlatníček, P. (2016). Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Masarykova univerzita.
- Janko, T. (2012). Reprezentace obsahu: psychologická východiska a didaktické souvislosti. *Pedagogická orientace* 22(1), 23-40.
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis Scholae* 1(1), 67-81.
- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., Feřt, L., & Slavík, J. (2019). Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky. *Pedagogická orientace* 29(1), 5-42.
- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., Feřt, L., Kéhar, O. & Slavík, J. (2018). Kritická místa ve výuce fyziky na ZŠ – úvod do problematiky a možnosti výzkumu. *Arnica* 8(1), 26–34.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.
- Koubek, P. (2018). Portrét myšlení a jednání učitelek občanské výchovy – Vícečetná případová studie subjektivních teorií učitelek o didaktické transformaci. *Pedagogika* 68(2), 130-154.

Kuberská, M., Masopust, P., Kolářová, L., Desenský, P., Slavík, J., & Mentlík, P. (2020). Dynamická místa kurikula jako most mezi formálním a neformálním vzděláváním. *Pedagogika*, 70(3), 293-313.

Kuřina, F. (2009). Didaktická transformace obsahu a školská praxe. *Pedagogika* 59(2), 298-308.

Machovcová, K. (2019, 3. 12.). Milgramův experiment: poslušnost, či neposlušnost? Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/22171/milgramuv-experiment-poslusnost-ci-neposlusnost-.html/>

Maňák, J., & Švec, V. (ed.). (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Paido.

McGovern, T. V., Corey, L., Cranney, J., Dixon Jr, W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K. A., Smith, R. A. & Walker, S. J. (2010). Psychologically literate citizens. In D. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: Blueprint for the discipline 's future* (s. 9-27). APA.

Mentlík, P., Slavík, J. & Coufalová, J. (2018). Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica* 8(1), 9–18.

MŠMT. (2007). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

MŠMT. (2009a). Rámcově vzdělávací program – Předškolní a mimoškolní pedagogika [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_3\\_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf)

MŠMT. (2009b). Rámcově vzdělávací program – Zdravotnické lyceum [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_3\\_vlna/RVP%207842M04%20Zdravotnicke%20lyceum.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207842M04%20Zdravotnicke%20lyceum.pdf)

MŠMT. (2009c). Rámcově vzdělávací program – Sociální činnost [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_3\\_vlna/RVP%207541M01%20Socialni%20cinnost.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207541M01%20Socialni%20cinnost.pdf)

MŠMT. (2009d). Rámcově vzdělávací program – Pedagogika pro asistenty ve školství [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z:

[http://zpd.nuov.cz/RVP\\_3\\_vlna/RVP%207531M02%20Pedagogika%20pro%20asistenty%20ve%20skolstvi.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M02%20Pedagogika%20pro%20asistenty%20ve%20skolstvi.pdf)

MŠMT. (2010). Rámcově vzdělávací program – Pedagogické lyceum [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_4\\_vlna/RVP\\_7842M03\\_Pedagogicke\\_lyceum.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf)

MŠMT. (2018). Rámcově vzdělávací program – Praktická sestra [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_7\\_vlna/RVP\\_5341M03\\_Prakticka\\_sestra.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_7_vlna/RVP_5341M03_Prakticka_sestra.pdf)

MŠMT. (2020a). Rámcově vzdělávací program – Předškolní a mimoškolní pedagogika [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/75-31-M01\\_Predskolni\\_a\\_mimoskolni\\_pedagogika\\_fin\\_2020\\_zari.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/75-31-M01_Predskolni_a_mimoskolni_pedagogika_fin_2020_zari.pdf)

MŠMT. (2020b). Rámcově vzdělávací program – Pedagogické lyceum [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/78-42-M03\\_Pedagogicke\\_lyceum\\_2020\\_zari\\_rev.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/78-42-M03_Pedagogicke_lyceum_2020_zari_rev.pdf)

MŠMT. (2020c). Rámcově vzdělávací program – Sociální činnost [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/75-41-L51\\_Socialni\\_cinnost\\_2020\\_zari\\_rev.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/75-41-L51_Socialni_cinnost_2020_zari_rev.pdf)

MŠMT. (2020d). Rámcově vzdělávací program – Zdravotnické lyceum [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/78-42-M04\\_Zdravotnicke\\_lyceum\\_2020\\_zari\\_rev.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/78-42-M04_Zdravotnicke_lyceum_2020_zari_rev.pdf)

Nohavová, A., Stuchlíková, I., et al. (2020, dosud nepublikováno). *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Jihočeská univerzita.

Nohavová, A. (2018). *Didaktika psychologie: od cíle výuky k jeho realizaci*. Jihočeská univerzita.

Pluháčková, M., Dufek, V., Stacke, V., & Mentlík, P. (2019). Kritická místa ve výuce zeměpisu na ZŠ – identifikovaná kritická místa a jejich příčiny. *Arnica* 9(1), 15-30.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.

- Rendl, M., Vondrová, N., Hříbková, L., Jirotková, D., Kloboučková, J., Kvasz, L., Páchová, A., Pavelková, I., Smetáčková, I., Tauchmanová, E., & Žalská, J. (2013). *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Karolinum.
- Rychtera, J., Bílek, M., Bártová, I., Chroustová, K., Sloup, R., Šmídl, M., Machková, V., Štrofová, J., Kolář, K., & Řádková, O. (2018). Která jsou klíčová, kritická a dynamická místa počáteční výuky chemie v České republice? *Arnica* 8(1), 35–44.
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, et al. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace* 24(5), 721-752.
- Sokolová, L. (2015). *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho o rozvoja*. Univerzita Komenského.
- Sokolová, L., Lemešová, M., Masaryk, R., Kanisová, D., Bašnáková, J., & Kostovičová, L. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.
- Šalamounová, Z., Šed'ová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2017). Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika* 67(3), 247-278.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace* 23(4), 478-510.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tomcho, T. J., & Foels, R. (2008). Assessing Effective Teaching of Psychology: A Meta-Analytic Integration of Learning Outcomes. *Teaching of Psychology*, 35(4), 289-296.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie – dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vágnerová, P., Benediktová, L., & Kout, J. (2018). Kritická místa ve výuce přírodopisu na ZŠ. *Arnica* 8(1). 56-62.

Vágnerová, P., Benediktová, L., & Kout, J. (2018). Kritická místa ve výuce přírodopisu na ZŠ. *Arnica* 8(1), 56-62.

Vašutová, M., & Ježková, V. (2015). *Didaktika psychologie – vybrané kapitoly*. Ostravská univerzita.

Vašutová, M., & Schneiderová, A. (2013). Didaktické a psychologické aspekty výuky psychologie na středních školách. *Psychologie a její kontexty* 4(1), 81-86.

Vávra, J. (2011). Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html/>

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Seznam otázek k rozhovoru

Příloha 2: Ukázka otevřeného kódování

Příloha 3: Ukázka následné práce s daty

Příloha 4: Ukázka seskupených kódů subkategorie Žák

Příloha 5: Ukázka tvorby schématu

## **Příloha 1: Seznam otázek k rozhovoru**

Představení: pohlaví, vystudovaná aprobace, délka praxe celkově, současná výuka + délka praxe v daném předmětu, typ školy

Uveďte konkrétní kritické místo ve Vašem předmětu.

Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska učiva?

Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska žáka?

Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska učitele?

Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska cílů výuky?

Z jakého jiného důvodu je uvedené místo kritické?

Jak toto místo překonáváte ve výuce?

Napadají Vás nějaké změny v uspořádání nebo realizaci výuky, které by mohly pomoci tomu, aby uvedené kritické místo přestalo být problematickým?

Jaké další podmínky by podle Vás mohly pomoci překonat uvedené kritické místo?

Jak je podle Vašeho názoru pro žáky toto kritické místo důležité?

Jak je pro Vás toto kritické místo důležité?

Jak je podle Vašeho názoru pro žáky toto kritické místo oblíbené?

Jak je pro Vás toto kritické místo oblíbené?



## Příloha 2: Ukázka otevřeného kódování

• <sup>celá množina</sup> hodně, jak je u tý obec. psychologie spousta <sup>definice</sup> definic a <sup>dělení</sup> dělení, tak je to ještě k tomu navíc k tomu všemu, tak délka toho, nebo ta dlouhá doba od toho, kdy to slyšeli naposled. Takže já se snažím s nima tohle ještě zopakovat. Když už nic jiného bysme neměli stihnout, protože samozřejmě pak finišuju že jo a není na nic čas a potřebuju <sup>„ani čas“</sup> dodělat zdravotnickou psychologii, kterou máme až na konci a tak, tak tohle se jim vždycky snažím oživit, ale my většinou stihnem toho víc teda, ale říkám teda, kdyby nic jiného bysme neměli stihnout, tak tohle jo.

R: Ještě mě teď zpětně došlo, že možná druhý místo, i když určitě ne tolik jako tohle, bych dala druhý místo v <sup>„vývojová“</sup> ontogenetický psychologii a to z toho důvodu, jak prostě ještě jsou jako mladý a nedovedou si to tolik představit, jako když se třeba probírají ta období jako jsou novorozenec, kojeneček batole, která si <sup>„přítel“</sup> nepamatují ze svého života a nemají ještě svoje děti, tak pro ně je to všechno takový jako... vidím to potom u maturity. To mě teď <sup>„asociovalo“</sup> asociovalo, jak jste se ptala u těch maturit. otázek, že kritický místo kromě tý obecný je ontogeneze, že se jim to slévá a je jim dost jedno, jestli je to batole, nebo kojeneček, ve smyslu že nemají tu zkušenost. Ta období další už si pamatují ze svého života, nebo vidí třeba rodiče v dospělém věku a tak, ale tyhle první období oni už si nepamatují a zároveň nemají svoje děti a je jim to tak nějak jako jedno. Takže to je možná druhý kritický místo.

Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska učiva?

J: Z hlediska učiva by to bylo to, že jim to splývá, že je to těžko rozdělitelné?

R: Ano, splývají, splývají jim ta období, určitě. Tady na rozdíl od tý obecný psy je to během výuky jako baví, oni rádi probírají, a my si vždycky zase říkáme zakazujeme spoustu věcí. A i zážitkově.. my jak máme ve škole třeba kojence ve skutečný životní hmotnosti, tak teď jednomu ho vrazím a musí se tam o něj postarat a zjistit za chvíli, že už nemůže na ruku, a že to dítě začíná třeba brečet a co s tím mám jako dělat. Tak i zážitkově a ono je to docela baví, ale potom

7

7

<sup>7</sup> Tato ukázka otevřeného kódování zachycuje nejranější část analýzy dat. Text je kódován v mnoha pasážích „in vivo“ kódy, aby bylo v dalších fázích dosaženo co největší zakotvenosti v datech. Postupně se kódování stalo více selektivní, protože se některé kódy začaly opakovat a seskupovat. V této ukázce si lze všimnout i barevných teček, které v první části sloužily k orientaci – např. fialová tečka značila pasáž, kde učitelé hledají příčinu kritického místa.

## Příloha 3: Ukázka následné práce s daty

### Příčiny

Náplň tématu (obsah) // // // //

Povaha tématu (teoretické poznatky; „kusá teorie“) - // // // // („složitě napsaná“)

Posloupnost studia (uspořádání RVP, ŠVP?)

Blížkost tématu studentům (zatím je to pro ně nedůležité, je důležitý vývoj žáka v průběhu času; vývoj myšlení; spojení psychologie v celek – důležitost nabírají i „nezajímavá“ témata)

(nejméně oblíbené a nezábavné téma, byť v libém předmětu – běžně o něj žáci jeví zájem, připravují se na hodiny)

Žáci **pro ně náročné**

**nižší inteligence než na gymnáziu**

kvalita myšlení žáků (těžko pochopit teoretické poznatky) - // //

kvalita myšlení žáků (velká námaha pochopit teorii)

**kvalita myšlení žáků (pochopit jako celek) // // // // (pochopení abstraktních pojmů – co to je, co to znamená) / + kvalita myšlení žáků (schopnost vidět souvislosti a vztahy) //**

kvalita myšlení žáků (představitost) // („nedokážou si, ..., představit“) // – možná spíše zkušenosti?

**kvalita myšlení žáků (schopnost koncentrace pozornosti) – někdy obtížné**

(diferenciace podstatného)

blížkost tématu studentům („jdou mimo ně“)

oživit témata (čas na pochopení) // (uložení, opakování)

**„jsou ztraceni“**

**kognitivní nároky (musí mít určitou úroveň intelektu) //**

**nedokážou propojit s realitou**

**osobní problémy v této oblasti (SPU) / (rodinné zázemí, „slabší rodiny“ – těžší, než se naučí)**

8

---

<sup>8</sup> Tato ukázka následné práce s daty ukazuje okamžik, kdy byly kódy seskupeny podle kritických míst, tato konkrétní ukázka seskupuje kódy vztahující se k hledání příčin kritického místa obecné psychologie. Barevně jsou označeni jednotliví respondenti, ukázka obsahuje řadu poznámek (nejčastěji uvedeny v závorkách). V této části vznikl velmi podrobný soupis všech kódů. Vzhledem k velkému rozpětí chápání kritických míst, bylo na problematiku nejprve nahlíženo v základních rovinách chápání všech kritických míst souhrnně: příčiny a možnosti řešení.

## Příloha 4: Ukázka seskupených kódů subkategorie Žák

### Žáci

- Myšlení (+ čas na uložení) //////////  
abstraktní pojmy + představivost///  
pochopit souvislosti/vztahy/rozdíly/// (tvoří základ předmětu, nutné pochopit základní)  
představivost, názornost////////  
generalizace do reality  
čas na pochopení//
- Predispozice  
intelekt///  
potíže v dané oblasti (SPU, problémy v rodině, osobní zkušenost) //////////////////////spouštěč fobií  
a traumat) -> křehkost tématu//  
nadání (pro obor)
- Zkušenosti žáků – blízkost//////////////////// (někdy vyzrálost, připravenost)  
témata jsou mimo ně (nezajímají je, nic o nich neví) //  
nároky předmětu přesahují dosavadní zkušenost (málo zkušeností profesních, životních;  
aplikovatelnost) ///  
nezábavné  
zároveň zkušenosti ze ZŠ (různá připravenost) ///// návyky se učit  
→ nízká motivace (pokud vnímají, že se jich netýká) //
- Potřebnost(využitelnost)//  
osobní život/////////  
budoucí profese////
- Osobnostní charakteristiky  
názory, postoje, předsudky  
odlišné vnímání než učitel
- Motivace///  
profesní směřování  
ochota sdílet  
emoce ve výuce (zájem, nebo naopak nesouhlas s učitelem -> negativní postoj k výuce)  
podceňování praktického cvičení
- Neschopnost komunikovat (vlastní názor, argumentace)|

---

<sup>9</sup> Tato část analýzy dat ukazuje soupis a četnosti kódů subkategorie Žák. Obdobným způsobem byly seskupeny i kódy u 6 kategorií, zahrnujících zbylých 9 subkategorií. Subkategorie žáka byla bezesporu nejsaturovanější a obsahovala největší množství kódů. Z těchto kódů je následně tvořen text kapitoly 8.1.

