

Univerzita Palackého v Olomouci  
Katedra psychologie Filozofické fakulty

**VYBRANÉ ASPEKTY VÝUKY PSYCHOLOGIE NA  
STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH A POSTOJE UČITELŮ  
K TOMUTO PŘEDMĚTU**



**Diplomová práce**

Autor: **Mgr. Petra Bílková**

Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, PhD.**

Olomouc  
**2010**

Chtěla bych poděkovat všem, kteří mi byli nápomocni při zpracování diplomové práce, zejména PhDr. Eleonoře Smékalové, PhD. za cenné rady, podněty a připomínky. Děkuji také ostatním, kteří se na jejím vzniku podíleli – učitelům psychologie, kteří byli ochotni najít si čas na poskytnutí výzkumných dat a Mgr. Anně Riedlové za poskytnutí rozhovoru ke zkoumané problematice.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci, 26. března 2010 .....

# Obsah

Úvod.....	5
<b><u>1 TEORETICKÁ ČÁST .....</u></b>	<b><u>7</u></b>
<b>1.1 POJETÍ CÍLŮ VÝUKY A VÝUKA PSYCHOLOGIE .....</b>	<b>7</b>
1.1.1 Vlivné koncepce vyučování a obecné pojetí cíle .....	7
1.1.2 Taxonomie cílů.....	12
1.1.3 Kompetenční pojetí v rámcových vzdělávacích programech .....	16
1.1.4 Poznámka k postojům učitelů ke kurikulární reformě .....	27
<b>1.2 OSOBNOST UČITELE PSYCHOLOGIE .....</b>	<b>28</b>
1.2.1 Typologie osobnosti učitele .....	29
1.2.1.1 Döringova typologie.....	29
1.2.1.2 Lukova teorie .....	30
1.2.1.3 Vorwickelova typologie.....	31
1.2.1.4 Caselmannova typologie.....	31
1.2.2 Vlastnosti učitele a výzkumná zjištění.....	32
1.2.3 Specifické nároky na osobnost učitele psychologie .....	35
1.2.4 Klíčové kompetence učitele .....	37
<b>1.3 ZJIŠŤOVÁNÍ POSTOJŮ.....</b>	<b>41</b>
1.3.1 Teoretické pojetí .....	41
1.3.2 Přístupy k měření postojů .....	44
1.3.2.1 Metoda sémantického diferenciálu .....	44
<b><u>2 PRAKTICKÁ ČÁST.....</u></b>	<b><u>47</u></b>
<b>2.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2 POUŽITÉ METODY A JEJICH POPIS .....</b>	<b>48</b>
2.2.1 Konstrukce dotazníku.....	48
<b>2.3 SBĚR DAT A VÝBĚR VZORKU.....</b>	<b>50</b>
<b>2.4 POPIS VZORKU.....</b>	<b>51</b>
<b>2.5 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....</b>	<b>53</b>
2.5.1 Nedokončené věty.....	53
2.5.1.1 Vlastnosti učitele psychologie.....	54
2.5.1.2 Cíle výuky psychologie na střední škole očima učitelů psychologie .....	55
2.5.1.3 Potřeby učitelů psychologie.....	57
2.5.2 Dichotomické položky .....	62
2.5.3 Sémantický diferenciál .....	69
2.5.3.1 Učitelé aprobovaní versus neaprobovaní .....	74
<b>DISKUSE.....</b>	<b>77</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>84</b>
<b>SOUHRN .....</b>	<b>86</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>90</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>93</b>

## Úvod

Předkládaná práce je pokusem o popis současného stavu výuky psychologie na středních školách. Toto téma jsme vybrali z několika důvodů. Jednak se domníváme, že psychologové, kteří si často doplňují pedagogické vzdělání a už během studia mohou projít předmětem didaktika psychologie, budou psychologii v budoucnu také vyučovat (často se tak stává například u školních psychologů). Dalším důvodem je fakt, že toho o výuce psychologie na našich středních školách víme poměrně málo. A v neposlední řadě je to též skutečnost, že katedra psychologie vypisuje kurzy pro učitele psychologie a jedním z dílčích cílů naší práce bude zjistit, co by učitelé v rámci dalšího vzdělávání uvítali.

V teoretické části práce se zaměříme na problematiku cílů výuky psychologie, které se pro účely této práce stanou zastřešující kategorií pro téma výuky – obsahu, formy, metod. Popíšeme za pomoci kompetenčního modelu, k čemu by předmět psychologie měl směřovat na jednotlivých školách, a popíšeme specifika výuky psychologie. Zaměříme se také na problematiku osobnosti učitele a budeme sledovat výzkumy s touto problematikou související. Učitelské povolání patří mezi velmi náročné profese a klade vysoké nároky na odbornou, ale také osobnostní připravenost. Každý pedagog by měl být osobnostně zralý, aby dokázal řešit rozmanité situace školního prostředí. V tomto směru sám předmět psychologie předpokládá jako ostatní předměty tuto osobnostní zralost, ale osobnost učitele se v tomto předmětu může projevit daleko více, z povahy předmětu samého – psychologie – nauka o chování, jednání a prožívání – je zde tedy osobnost člověka jaksí centrem pozornosti. Bude nás tedy zajímat, jaké vlastnosti vyhodnocují učitelé jako důležité ve výuce psychologie. A v neposlední řadě pojednáme o postojích a jejich měření a popíšeme metodu, kterou jsme pro účely této práce vybrali a s kterou budeme pracovat v praktické části práce.

V praktické části se pokusíme za pomoci metody sémantického diferenciálu popsat postoje k vyučovacímu předmětu psychologie a srovnáme je s postoji k učitelskému povolání jako celku. Bude nás zajímat celkový pohled na výuku psychologie očima učitelů. To, jak samotní učitelé, bez ohledu na kurikulární dokumenty, chápou cíle ve výuce psychologie, jaké vlastnosti učitele psychologie chápou jako klíčové, budeme zjišťovat, jaké mají potřeby, co je na výuce psychologie baví, co je pro ně naopak obtížné. Bude nás též

zajímat, jak chápou svoji roli, zda se na ně žáci obracejí i s osobními problémy a zda se cítí k jejich řešení kompetentní či ne.

Tato práce si v žádném ohledu neklade nároky na vyčerpávající přehled o tomto tématu. Cílem je spíše základní orientace v problematice, o které se v odborné pedagogicko-psychologické literatuře příliš nehovoří a o které víme jen velmi málo. Pokud je nám známo, nebylo toto téma v aktuálních souvislostech kurikulární reformy prozatím zpracováno a v tomto směru doufáme, že tato práce přinese nové informace.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Pojetí cílů výuky a výuka psychologie

Na výuku psychologie se můžeme podívat z mnoha úhlů. My jsme pro potřebu této diplomové práce vybrali jako stěžejní kategorii cíle, neboť se domníváme, že cíl je středobodem, kterému se podřizují další oblasti – např. učivo, metody, formy atd. Cíle výuky psychologie jsme též zařadili do našeho dotazníku. Zajímá nás, jak je chápou učitelé psychologie. Vyjdeme prvně z obecné charakteristiky cílů výuky a vůbec historického pojetí koncepce vyučování a posléze dospějeme k současným kurikulárním dokumentům, které deklarují cíle v podobě kompetencí.

### 1.1.1 Vlivné koncepce vyučování a obecné pojetí cíle

Cíl podstatně utváří strukturu každé výukové situace. Pouze konkrétní cíl může určit, jaké učivo a jaké způsoby (metody, formy) potřebujeme k jeho dosažení.

Chápání cílů výuky vychází z koncepcí vyučování, které do velké míry ovlivňovaly pedagogiku a pedagogickou praxi po relativně dlouhá období. Jarmila Skalková (2007) do těchto teorií, které měly vliv na naši školskou praxi, zařazuje zejména pojetí J. F. Herbarta, které se odrazilo například v díle G. A. Lindnera a koncepci J. Deweye, dále zmiňuje některé další moderní směry. Popíšme si tyto koncepce poněkud blíže.

**Johann Friedrich Herbart** (1776 - 1841) byl německý filozof, psycholog a významný pedagog 19. stol. Pokusil se vybudovat systém pedagogiky jako vědy založené na filozofii. Psychologii pokládal za základ pedagogiky. Snažil se nalézt základní elementy psychické činnosti. Za něj pokládal představu. Všechny další psychické funkce podle něj vycházejí z představ. Vychází tak z asocianismu v psychologii. „Úkolem vyučování je podle jeho názoru obohacování, rozmnožování a usouvztažňování představ žáků. Tím se rozvíjí nejen vědění, ale i vůle žáků (Skalková, 2007, s. 111).“ Herbart stanovuje čtyři formální stupně poznání. Jedná se v podstatě o způsob, jakým je žák veden při zpracování učebního materiálu.

**1. stupeň – jasnost:** Je to zahloubání se do učiva ve stavu klidu. Důležitá je pozornost. Z didaktického hlediska je to v podstatě výklad nového učiva, který je založen na vytváření představ.

**2. stupeň – asociace:** Zahloubání se do učiva ve stavu pohybu. Z didaktického hlediska se minulé učivo spojuje s představami, které žák nabyt již dříve při četbě knih, v životě apod. Z didaktického hlediska tento stupeň má podobu rozhovoru, při kterém dochází ke spojení starého učiva s novým.

**3. stupeň – systém:** Představuje vyvození závěrů, definic a pravidel, tj. zobecnění.

**4. stupeň – metoda:** To je využití nových poznatků v praxi. Z didaktického hlediska jsou to různá cvičení.

Herbart tak ukázal, že učení není nějaká nahodilá činnost, ale že jsou to činnosti vzájemně provázané. Jeho pojetí klade větší aktivitu do rukou učitele a žák je spíše v receptivní pozici.

Na počátku 20. století se kriticky k Herbartovu pojetí postavil **John Dewey** (1859 - 1952). John Dewey byl americký filozof, psycholog a pedagog. Jeho myšlenky měly velký vliv na pojetí pedagogiky ve Spojených státech, ale také v reformních hnutích v Evropě. John Dewey je považován za jednoho ze zakladatelů filozofie pragmatismu.

Dewey odmítal v souladu s pragmatismem filozofické myšlení, které neslouží praktickému životu, byl rovněž odpůrcem tradiční školy v herbartovském pojetí. Postavil se proti osvojování hotových vědomostí, které nejsou výsledkem činnosti žáků, ale spíše didaktických snah učitele. A dále poukazoval na to, že verbální učení, které neaktivizuje žáky, vede k mrtvým, navzájem izolovaným vědomostem (Skalková, 2007). Zastával názor, že na prvním místě má být pracovní činnost. Ve školní práci zdůrazňuje činnost, praxi, užitečnost. Dítě představuje v pedagogice „slunce“, okolo kterého se má soustředit celý pedagogický proces. Učitel je pak spíše v roli poradce, organizátora. Pragmatická pedagogika je soustředěná na dítě jako aktivního činitele v procesu vyučování. Vyučovací proces pragmatická škola nechápe jako předávání systematicky uspořádaných vědomostí, ale jako rozvíjení dětské zkušenosti. Dítě má získávat vlastní aktivitou zkušenosti, tato činnost ho výrazně motivuje, vzbuzuje zájem a vyvolává

problémy. Toto mu nemůže poskytnout tradiční škola, ani tradiční knihy. Zkušenosti žáci získávají v činnosti.

Je zřejmé, že Deweyova koncepce ovlivnila v mnohém současnou pedagogiku. Oproti Herbartovu pojetí více zdůraznila aktivitu žáka, výchovu k samostatnosti, problémové vyučování, spojení učiva s praxí a přinesla tak mnoho nových podnětů. Skalková však vhodně připomíná, že i tato koncepce má svá omezení a přeceňování subjektivní praxe a individuální zkušenosti dítěte na úkor teoretického systematického poznání s sebou přináší také negativní jev v podobě snižování úrovně vzdělání (Skalková, 2007). V tomto ohledu je potřeba se z této americké zkušenosti poučit a hledat určitou vyváženost.

Mezi současné vlivné teorie patří tzv. **konstruktivistická koncepce vyučování**.

V Pedagogickém slovníku najdeme následující definici konstruktivismu: „...V didaktice jedno z dominantních soudobých paradigmat, dělící se do několika proudů: a) Kognitivní konstruktivismus vychází především z evropské epistemologie J. Piageta a americké kognitivní psychologie (J. S. Bruner aj.). Snaží se realizovat didaktické postupy založené na předpokladu, že poznávání se děje konstruováním tak, že si poznávající subjekt spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovni jeho kognitivního vývoje... (Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, s. 105).“ Konstruktivismu jak je uvedeno v definici vychází mimo jiné z práce vývojového psychologa Jeana Piageta. Jean Piaget se věnoval zejména problematice vývoje myšlení a též problematice učení. Myšlení probíhá ve vývojových stupních, v nichž dochází vždy ke konstrukci schémat a později k jejich rekonstrukci na vyšší úrovni<sup>1</sup>. Podle Piageta se člověk učí takovým způsobem, že si ukládá v poznávacích strukturách každodenně nabyté zkušenosti. Je to forma spontánního učení. Náš mozek se neustále snaží nacházet ve zkušenostech, situacích atd. smysl a význam. Jak

---

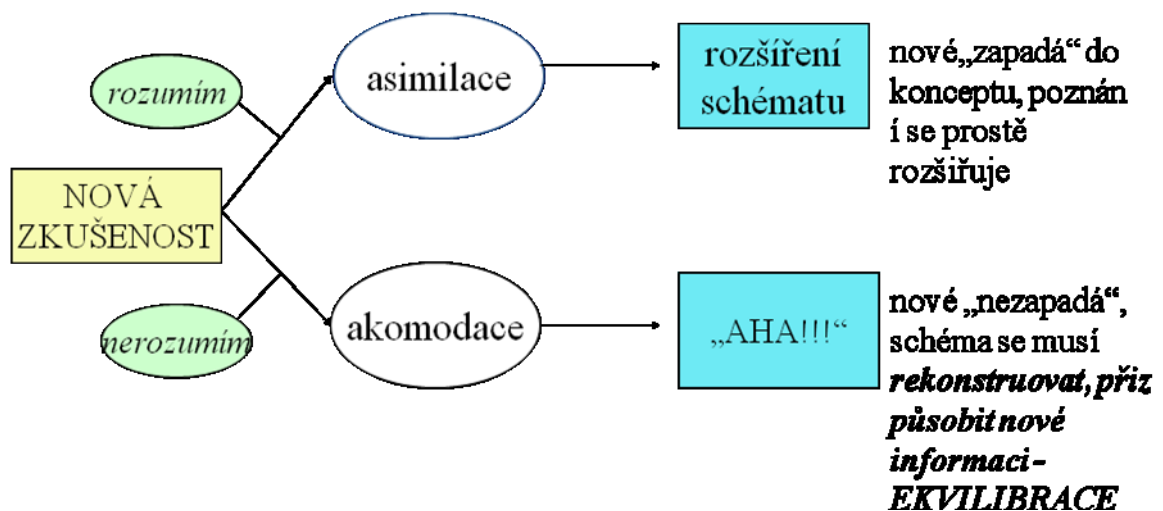
<sup>1</sup>„Duševní vývoj dítěte se v celku jeví jako sled tří velkých událostí. Každá je prodloužením předchozí v tom smyslu, že ji nejprve rekonstruuje na nové úrovni a potom ji stále více překračuje. Tak již první konstrukce senzomotorických schémat navazuje na konstrukci organických struktur z embryogeneze i překračuje ji. Později konstrukce sémiotických vztahů, konstrukce myšlení a meziosobních souvislostí zvnitřňuje tato činnostní schémata, rekonstruuje je na nové úrovni představ a struktur spolupráce. Konečně od jedenácti až dvanácti let restrukturuje rodící se formální myšlení konkrétní operace a podřizuje je novým strukturám, jejichž rozvoj pokračuje v adolescenci a v celém pozdějším životě (ještě s řadou dalších transformací (Piaget, Inhelderová, 1997, s.137).“



člověk dle Piageta reaguje na novou zkušenost, dobře vyjadřuje graf Hany Fialové (nedatováno), který uvádím níže.

**Obrázek č. 1: Reakce individua na novou zkušenost**

**Schéma reakce individua na novou (neznámou) zkušenost:**



(Podle materiálu H. Fialové, 2006 publikovaného na stránkách [is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP\\_SEVV/Ep\\_Jak\\_se\\_deti\\_uci\\_2.txt](http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_SEVV/Ep_Jak_se_deti_uci_2.txt).)

Jean Piaget chápe učení jako celoživotní proces adaptace organismu na prostředí (zároveň též ovlivňování prostředí skrze učení). V souvislosti s učením uvádí dva pojmy, a to asimilaci a akomodaci. Každou novou událost, nový objekt, se dítě nejprve snaží začlenit do hotového schématu. Tento proces označuje Piaget jako asimilaci, která tedy znamená zahrnování do schématu, které se zatím osvědčilo. Pokud dítě není schopno nový poznatek zabudovat do stávajícího schématu, dochází k tzv. kognitivnímu konfliktu, ke snaze tuto disonanci odstranit, a dítě tzv. akomoduje, tedy upraví stávající kognitivní schéma tak, aby došlo k souladu mezi novou zkušeností a kognitivním schématem. Myšlení dětí a jejich chápání světa vzniká na základě rovnováhy mezi asimilací a akomodací (podle Piageta ekvilibrace).

Konstruktivismus v pedagogice vychází do velké míry právě z epistemologie Jeana Piageta. Zdůrazněna je aktivní role žáka, žák zahrnuje nové poznatky a zkušenosti do struktury, kterou si dříve osvojil a neustále tak tuto strukturu mění a upravuje v souladu s novým materiálem a zkušeností. Skalková vysvětluje vznik kognitivní struktury v duchu konstruktivismu následovně: „Struktury vznikají organizováním postupných aktivit, které subjekt vykonává s předměty (Skalková, 1997, s. 114)“. Jedním z pojmů konstruktivistických teorií je pojem prekoncept. Prekoncept je vlastně představa žáka, určité jeho vlastní vysvětlení jevu. Prekoncept se stále mění s tím, jak přicházejí nové poznatky. Pedagogický konstruktivismus tak není podle BURYÁNKY (2005) zaměřen pouze na obsah, ale i na proces: ideálem učení nejsou jen vědomosti, ale také schopnost k vědomostem spět. Pedagogický konstruktivismus se snaží respektovat přirozené procesy učení. Učení chápe jako spontánní a v podstatě nepřetržitou lidskou aktivitu; lidé chtějí a potřebují poznávat svět kolem sebe. Znalosti a dovednosti, které člověk objeví a získá během řešení problémů (třeba za cenu omylů a slepých cest) jsou nesrovnatelně trvalejší než zdánlivě snadněji a rychleji namemorovaná, předem připravená správná řešení.

Výše uvedené koncepce vyučování se výrazně odrážejí i v cílech vyučování. Skrze metody, které byly odvozeny z těchto koncepcí, se dosahuje určitých cílů. Vyučování jako takové je vždy k cíli zaměřeno. Cíl vyučování je chápán jako zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje (Skalková, 2007). Cíl je integrující prvek vyučování. V současné kurikulární reformě vidíme orientaci na cíle, které jsou ve smyslu RVP<sup>2</sup> formulovány jako kompetence. Také při tvorbě ŠVP<sup>3</sup> jsou cíle případně kompetence jedním z výchozích momentů jejich tvorby. Cíl stanovuje očekávaný výsledek, ke kterému učitel s žáky společně směřuje. Může být vyjádřen v různých rovinách, např. na úrovni vědomostí, dovedností, vlastností, hodnot atd. Cíl podmiňuje celou strukturu vyučovacího procesu a vzdělávací strategie (učivo, metody, organizační formy výuky, způsob hodnocení). Žáci by měli být s cíli obeznámeni a cíle by měly být pro žáky motivující a smysluplné. Cíle mohou zasahovat a ve škole často zasahují oblast kognitivní (vědomosti, poznatky), dále by měly zasahovat oblast afektivní (zájmy, postoje, hodnoty) a psychomotorickou (síla, šikovnost, koordinace) (Belz, Siegrist, 2001). Cíle výuky je však potřeba sledovat ve vztahu k obecným cílům, které vyplývají z měnících se

---

<sup>2</sup> RVP – běžně používaná zkratka pro rámcový vzdělávací program

<sup>3</sup> ŠVP – běžně používaná zkratka pro školní vzdělávací program

potřeb společnosti i individuálních potřeb žáků. Cíle jsou také podmíněny kulturně (Skalková, 1997). Cíle je možné rozlišovat od nejobecnější úrovně, např. cílů rámcového vzdělávacího programu až k cílům velmi konkrétním, jak ukazuje obrázek níže.

**Obrázek č. 2: Hierarchie cílů**

Cíle školy ↔ cíle předmětu ↔ cíle ročníku ↔ cíle tematického celku ↔ cíle tématu ↔  
↔ cíle vyučovací hodiny

(Švec, Filová, Šimoník, 1996, s. 24)

### 1.1.2 Taxonomie cílů

Pro praktické využití a určitou operacionalizaci byly vyvinuty různé taxonomie cílů. Jde v zásadě o systematicky uspořádaný soupis dílčích cílů, které by měly zpřesnit obecné výukové cíle. Nejznámější a též v českých rámcově vzdělávacích programech použitá taxonomie je Bloomova taxonomie. Bloomova taxonomie je založena na 6 hierarchicky uspořádaných kategoriích. K dosažení vyšší cílové kategorie je nezbytně nutné zvládnutí kategorie nižší. Bloomova taxonomie je založena na behaviorálních východiscích a je soustředěna především na kognitivní oblast. Bloomovu taxonomii uvádíme v podobě, jaká se traduje v našich učebnicích, a dále ji popíšeme.

**Tabulka č. 1: Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezení cílů vyučování (Skalková, 1997, s. 122)**

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa a jejich vazby používané k vymezení cílů	
Zapamatování (znalost) specifických informací  terminologie a fakta, klasifikace, kategorizace, obecné poznatky a generalizace v oboru teorie a struktur	definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat	přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit
Pochopení (porozumění)  Překlad z jednoho jazyka do druhého, z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit	převést, vyjádřit vlastními slovy, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat
Aplikace  Použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, metody) v konkrétních situacích	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat, načrtnout, navrhnout	použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah, uspořádat
Analýza  Rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky, stanovení hierarchie prvků, principů jejich organizace, interakce mezi prvky	analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat	
Syntéza  Složení prvků a jejich částí do nového celku (ucelené sdělení, plán operací nutných k vytvoření díla nebo projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů)	kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, organizovat, reorganizovat, shrnout, vytvořit obecné závěry	
Hodnotící posouzení  Posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák navrhne sám		prověřit, srovnat s normou, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit

Bloom (1956) vysvětluje, že v první trojici vlastností je možné spatřovat určitý poznávací celek, jehož společným jmenovatelem je situované učení. Je zde akcentováno učení s porozuměním, učení se poznatkům, učení, které umožní jejich komplexnější zpracování a zacházení s nimi, jejich vysvětlení, třídění a aplikaci. Důraz je kladen na vnášení smyslu, významu, kontextu do poznávání nového, na rozvíjení kognitivních struktur, přičemž používané strategie se budou vztahovat hlavně ke konkretizaci, kontextualizaci, představivosti a aktivaci osobní zkušenosti. Jde o rozvíjení kognitivní svébytnosti charakterizované vázaností na kontext a situaci. Druhá trojice vlastností se odlišuje od předchozích hledáním nového, vytvářením nového, samostatným řešením problému, originálními závěry, vlastními stanovisky, názory a hodnocením.

Spolupracovník Blooma D. R. Krathwohl vytvořil taxonomii pro oblast afektivních cílů, ta se již tolik neujala. Vyjmenujme si alespoň jednotlivé stupně této taxonomie, která opět vychází z behaviorálních východisek. Jsou to následující: vnímání podnětů, reagování na ně, jejich hodnocení, systematizace hodnocení, zvnitřňování hodnot (Skalková, 2007). Tato taxonomie byla některými autory kritizována (B. Niemierko, in Skalková 2007), neboť jako nejvyšší stupeň je chápáno přizpůsobení. Dalším úskalím afektivních cílů je, že se jen velmi těžko dá kontrolovat jejich plnění, protože se vztahují k velmi komplexním způsobům chování. Navíc za určitými projevy mohou stát rozdílné pocity. Belz a Siegrist uvádějí: „To, jaké cíle v afektivní oblasti mají být především zahrnuty do úvah o plánu, je na rozdíl od kognitivních cílů učení při přípravě plánu obtížné určit, neboť jejich relevance a jejich dosažitelnost závisí na samotném skupinovém procesu (Belz, Siegrist, 2001, s. 78).“ Krathwohlůva taxonomie není příliš užívána v pedagogické praxi. Pozitivní stránkou je, že zdůrazňuje právě ty oblasti, které nejsou v kognitivních cílech explicitně vyjádřeny. Skalková (2007) zdůrazňuje také přínos alternativních směrů k vyučovacím cílům a to z toho důvodu, že překonávají jednostranný zřetel věcněobsahový a kognitivní a akcentují osobnostní rozvoj, prožitkové a postojevé cíle.

V roce 2001 došlo k revizi Bloomovy taxonomie, která byla vypracována v roce 1956. Hudecová (2003) uvádí, proč došlo k revizi původní Bloomovy taxonomie (Bloom sám s dalšími úpravami počítal).

K inovaci Bloomovy teorie bylo přikročeno z několika důvodů:

- Po vydání Bloomovy příručky se začaly ozývat hlasy vědců i praktických pedagogů upozorňující na některé jevy cílové roviny, které nebylo možné Bloomovou taxonomií dobře postihnout.
- Od r. 1956, kdy byla Bloomova taxonomie vydána, došlo k rozvoji kognitivní psychologie. Jejím rozvojem byly překonány některé závěry behaviorální psychologie, o kterou se Bloom opíral.
- Přes změnu podmínek, ke kterým v edukaci (teorii i praxi) došlo, se ukázalo, že základní myšlenka taxonomie cílů není překonaná, ba právě naopak, vyspělé edukační systémy ji stále častěji používají, protože byla obecně přijata myšlenka, že pokud má být s edukačními cíli smysluplně nakládáno, je potřeba je utřídit.

O revizi byl požádán David Krathwohl, jeden z autorů původní příručky. Do nového pojetí měly být zapracovány výsledky diskuse i nové vědecké poznatky.

**Tabulka č. 2: Revize Bloomovy taxonomie (podle Hudecové, 2003)**

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						

Podle autorů spočívá inovace původní taxonomie v následujícím (Hudecová, 2003):

1. Původní Bloomova taxonomie zahrnovala 3 domény: kognitivní, afektivní a psychomotorickou. Revidované pojetí se soustřeďuje pouze na kognitivní doménu jako doménu komplexní, které učitelé dávají přednost. Často afektivní cíle odvozují od kognitivních s odvolávkou, že každý kognitivní cíl má v sobě afektivní prvky, učitelé méně afektivní cíle plánují, protože argumentují tím, že by měly vyplynout ze situace a vyhýbají se příliš emočním cílům a cílům, které se dotýkají náboženského nebo politického přesvědčení. Autoři to respektují s tím, že těžiště spočívá v doméně kognitivní a jen v některých dimenzích a kategoriích prochází inovovaná taxonomie všemi doménami. Na druhé straně nevyklučují, že by mohla být teorie pro ostatní domény dopracována.
2. Bloomova taxonomie byla jednodimenzionální a zahrnovala 6 hierarchicky řazených kategorií, které byly precizovány v subkategoriích. Autoři inovační taxonomie ji tedy vyčlenili zvlášť a utvořili ze znalostí zvláštní dimenzi. Druhou dimenzi nové taxonomie tvoří dimenze kognitivního procesu. Nová taxonomie je tedy dvoudimenzionální a zahrnuje znalostní dimenzi, která má 4 kategorie – faktickou, konceptuální, procedurální a metakognitivní a dimenzi kognitivního procesu, kterou tvoří 6 kategorií - zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, evaluovat, tvořit).

Z Bloomovy taxonomie cílů také do jisté míry vyrůstají kompetence definované v reformním Rámcovém vzdělávacím programu, který si popíšeme níže.

### **1.1.3 Kompetenční pojetí v rámcových vzdělávacích programech**

V současné době proběhla a probíhá na školách reforma, která je zaměřena právě na problematiku cílů vzdělávání. Ty se v pohledu reformních dokumentů výrazně mění. Hlavním cílem vzdělávání by mělo být osvojení takzvaných klíčových kompetencí. Žáci by toho měli více umět namísto znát. Cílem školního vzdělávání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí přesahujících do mimoškolního prostředí (Pedagogický slovník, 2001). Cíle moderní pedagogiky se posouvají od předávání informací a znalostí ke snahám o to, aby účastníci vzdělávání získali dovednosti, které by si udrželi pokud možno natrvalo a které by jim měly umožnit celoživotní

vzdělávání. Tyto schopnosti jsou označovány jako kompetence. Kompetence by měli napomáhat učitelů k tomu, aby se cílem vzdělání nestalo jen ovládní definic, ale aby žáci uměli přemýšlet a správně nabytých vědomostí užít. Budeme-li sledovat dále v textu konkrétní kompetence žáků, kterých by měli dosáhnout v hodinách psychologie, uvidíme, že by je výuka měla vést např. ke schopnosti konstruktivní komunikace, ke schopnosti pečovat o své duševní zdraví atd. Tyto aplikace na život mohou působit na žáky motivačně, pokud si jich jsou vědomi a jsou k nim vedeni.

V RVP se kompetence formálně dělí na klíčové a odborné, ve skutečnosti však neexistují odděleně, ale prolínají se a navzájem se doplňují. V pedagogickém významu můžeme kompetence chápat dle J. Skalkové (2007) jako obecné schopnosti, založené na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, které jedinci umožní jednat, úspěšně se začlenit do společenských vztahů, ale zároveň si uchovat nezávislost. Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti, budoucí uplatnění v pracovním i mimopracovním životě i pro další vzdělávání. Mají nadpředmětovou podobu, různými způsoby se prolínají a jsou výsledkem celkového procesu vzdělávání. Jejich realizace ve školním vzdělávacím programu by se měla opírat o pečlivě promyšlené výchovné a vzdělávací strategie školy odpovídající osobnostním a učebním předpokladům žáků, charakteru oboru, požadavkům sociálních partnerů školy a o činnosti a aktivizující pojetí výuky (<http://www.nuov.cz>). Za klíčové jsou považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence personální a sociální, občanské a pracovní. Podrobný popis klíčových kompetencí, převzatý z RVP pro gymnázia uvádíme v příloze č. 1.

Školy se řídí při vytváření svého vlastního školního vzdělávacího programu rámcovým vzdělávacím programem. Ten se však vytváří postupně pro jednotlivé typy škol. Ze středních škol s maturitou, které jsou pro nás relevantní, neboť zde se učí psychologie minimálně v rozsahu 1 – 2 roky a je z ní možné také ve většině případů skládat maturitní zkoušku, je přístupný rámcový vzdělávací program pro gymnázia a zdravotnické školy a v současné době i pedagogické školy a sociální školy. Rámcové vzdělávací programy (označované zkratkou RVP) jsou obligatorní kurikulární dokumenty, jejichž cílem je stanovit výsledky vzdělávání a obsahy vzdělávání, které je škola povinna zařadit do svých



školních vzdělávacích programů. Rámcové vzdělávací programy se snaží vytvořit svobodný prostor pro tvorbu vlastního školního vzdělávacího programu jednotlivých škol, avšak zachovat určitý standard v obecném rámci. Rámcové vzdělávací programy zdůrazňují jako výsledky studia zejména kompetence.

RVP patří ke kurikulárním dokumentům garantovaným státem, a to ještě vedle Národního programu vzdělávání (NPV). „Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP (RVP pro gymnázia, str. 1).“

RVP deklarují, že vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě; vycházejí z koncepce celoživotního učení; formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání; podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Pokusíme se nyní blíže popsat, v které části rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a též pro střední pedagogické, zdravotnické, případně sociálně právní školy můžeme hledat předmět psychologie. Rámcový vzdělávací program určuje určité oblasti vzdělávání a do nich pak zařazuje jednotlivé předměty. Při prostudování rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia bychom mohli psychologická témata hledat zejména v oblasti člověk a společnost a v části občanský a společenskovední základ. RVP uvádí, k jakým cílům by měl směřovat celý tento celek člověk a společnost. Podrobné cíle tohoto celku uvádíme pro přehled v příloze č. 2. Z přílohy č. 2 je patrné, že tato oblast zahrnuje kromě předmětu základy společenských věd v RVP označených jako občanský a společenskovední základ (držím se však tradičního označení, protože jednotlivé školy uvádějí stále předmět jako ZSV nikoliv OSZ, rovněž vysoké školy označují aprobační obor jako ZSV), předměty dějepis a geografie.

Podle RVP pro gymnázia by měl student ovládnout dvě následující oblasti, z nichž první se de facto kryje s předmětem psychologie a druhá obsahuje také množství psychologických (zejména sociálně psychologických témat):

1. oblast člověk jako jedinec – výstupem by mělo být, že žák je schopen objasnit, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvést příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka; porovnat osobnost v jednotlivých vývojových fázích života, vymežit, co každá etapa přináší do lidského života nového a jaké životní úkoly před člověka staví, vyložit, jak člověk vnímá, prožívá a poznává skutečnost, sebe i druhé lidi a co může jeho vnímání a poznávání ovlivňovat, porovnat různé metody učení a vyhodnocovat jejich účinnost pro své studium s ohledem na vlastní psychické předpoklady, uplatňovat zásady duševní hygieny při práci a učení, využívat získané poznatky při sebepoznávání, poznávání druhých lidí, volbě profesní orientace, na příkladech ilustrovat vhodné způsoby vyrovnávání se s náročnými životními situacemi.
2. Člověk ve společnosti – výstupem by mělo být, že žák je schopen uplatňovat společensky vhodné způsoby komunikace ve formálních i neformálních vztazích; případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší konstruktivním způsobem; respektovat kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doložit, k jakým důsledkům mohou vést předsudky, objasnit, jaký význam má sociální kontrola ve skupině a ve větších sociálních celcích, posoudit úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji, rozlišovat změny konstruktivní a destruktivní; objasnit podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně-patologického chování na jedince a společnost.

Mnoho gymnázií také nabízí tzv. společenskovědní seminář, kde je pro psychologii více prostoru a studenti, kteří mají o obor zájem, se mohou v tomto předmětu profilovat.

Podle RVP pro předškolní a mimoškolní vzdělávání je psychologie zařazena do okruhu pedagogicko-psychologické vzdělávání. RVP vymezuje pedagogické vzdělání jako obsahový okruh, který poskytuje žákům odborné vědomosti a dovednosti potřebné pro budoucí práci pedagoga. Přispívá také ke kultivaci osobnosti žáků, vytvoření jejich pedagogického myšlení a postojů, k ovlivňování a rozvíjení jejich klíčových kompetencí. Žáci se naučí projektovat a realizovat činnosti v předškolním a zájmovém vzdělávání a

hodnotit jejich výsledky. V oblasti postojů vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci měli pozitivní vztah k dětem a pedagogické práci, jednali odpovědně a eticky a byli ochotni celoživotně pracovat na svém profesním rozvoji. Součástí vzdělávacího programu je odborná praxe, která se realizuje na pracovištích odpovídajícího zaměření.

Obsah učiva psychologie je podle RVP pro pedagogické školy vymezen následovně: předmět psychologie, psychické jevy, osobnost a její struktura, poruchy osobnosti, socializace, vývoj osobnosti, psychologie ve výchově a vzdělávání, sociální percepce a sociální vztahy, postoje a jejich utváření a syndrom vyhoření a duševní hygiena.

Výsledkem vzdělání by měla být žákova schopnost:

- vymezit psychologii jako vědní disciplínu (předmět, úkoly, metody, disciplíny);
- užívat správně odbornou terminologii, vysvětlit vybrané psychologické pojmy;
- charakterizovat psychické vlastnosti;
- popsat osobnost člověka včetně cílů jeho směřování;
- charakterizovat osobnost člověka a psychické procesy a stavy ve vztahu k předškolnímu a zájmovému vzdělání;
- vysvětlit význam motivace a její využití v pedagogické činnosti;
- objasnit proces učení a jeho ovlivňování v předškolním a zájmovém vzdělávání;
- objasnit psychosomatickou jednotu lidského organismu, charakterizovat jednotlivé etapy vývoje člověka a životního cyklu;
- charakterizovat strukturu osobnosti, činitele jejího utváření a chování;
- vymezit socializaci osobnosti a její jednotlivé aspekty;
- popsat základní a častější poruchy chování, se kterými se lze v pedagogické praxi setkat;
- charakterizovat psychosociální aspekty závislostí, týrání a zneužívání, analyzovat základní možnosti jejich řešení;
- aplikovat osvojené vybrané techniky a postupy pro poznávání a rozvoj osobnosti;
- zpracovat podklady pro pedagogickou charakteristiku osobnosti dítěte;
- identifikovat chyby, předsudky a stereotypy v posuzování chování;
- popsat specifika rozvíjení kognitivních procesů v jednotlivých etapách ontogeneze;
- analyzovat sociální vztahy ve skupině dětí, se kterou pracuje, zvolit prostředky pro rozvoj či ovlivňování sociálních vztahů, klimatu a skupinové dynamiky;

- identifikovat konfliktní situace a rozpoznat jejich příčiny, navrhnout možnosti jejich řešení a předcházet konfliktům, volit vhodné prostředky pro efektivní komunikaci směřující ke vzájemnému respektování a uvědomělé spolupráci dítěte a pedagoga;
- dokáže využívat psychologické vědomosti a dovednosti při analýze a řízení pedagogických situací;
- objasnit příznaky syndromu vyhoření a popsat účinné způsoby prevence vzniku syndromu;
- užívat dovednosti potřebné pro sebepoznání, sebehodnocení, sebevýchovu a učení pro zvládnání náročných pracovních a životních situací a pro rozvoj vlastní osobnosti;
- objasnit zásady duševní hygieny a uvede příklady relaxačních technik a metod.

Psychologie na středních zdravotních školách se řadí do okruhu sociální vztahy a dovednosti. V praxi se předmět většinou nazývá psychologie a komunikace. RVP nespécifikuje tak jako u pedagogických škol učivo, jen uvádí dělení na učivo z psychologie a komunikace. Cílem okruhu je podle RVP, aby se formoval vztah žáků k povolání a aby se rozvíjely jejich profesní a sociální kompetence, zejména vztah k pacientům/klientům. Žáci jsou vedeni k osvojení vybraných znalostí a dovedností a jejich aplikaci při řešení konkrétních problémů a situací.

Výsledkem vzdělání by mělo být, že žák bude:

- užívat dovednosti potřebné pro seberegulaci a sebehodnocení a pro zvládnání náročných pracovních a životních situací;
- užívat techniky sebepoznání, sebevýchovy a učení k rozvoji vlastní osobnosti;
- schopen podat na základě pozorování a rozhovoru jednoduchou charakteristiku člověka;
- schopen identifikovat chyby, předsudky a stereotypy v posuzování osobnosti;
- vědom psychosomatické jednoty lidského organismu;
- ovládat jednoduché techniky na rozvoj a posilování psychických procesů a stavů;
- specifikovat jednotlivé vývojové etapy v životě člověka a ve své práci tyto zvláštnosti respektovat;
- schopen určit potřeby člověka v jednotlivých vývojových stádiích;

- uplatňovat v pracovních i mimopracovních vztazích znalosti sociální stránky psychiky člověka;
- schopen vysvětlit rozdíl mezi biologickou a sociální zralostí;
- schopen identifikovat vztahy mezi členy skupiny a tyto poznatky využívat pro práci v týmu;
- schopen určit příznaky, příčiny a možné důsledky zátěžových situací jako je stres, frustrace, deprivace a vyhoření a obranné frustrační mechanismy a bude umět na ně vhodným způsobem reagovat;
- schopen objasnit příznaky syndromu vyhoření a účinné způsoby prevence vzniku syndromu;
- schopen uplatňovat individuální přístup k nemocným s respektem k jejich osobnosti, věku, potřeb a sociokulturních a jiných zvláštností;
- komunikovat s pacienty vhodným způsobem s ohledem na jejich věk, osobnost a zdravotní stav a s vědomím respektování národnostních, náboženských, jazykových a jiných odlišností zejména vlivu sociokulturního prostředí;
- dodržovat zásady zdravotnické etiky a společenského chování;
- dodržovat práva pacientů;
- pomáhat pacientům překonávat problémy spojené s nemocí a udržovat kontakt s vnějším prostředím;
- respektovat zásady komunikace se smyslově i tělesně handicapovanými;
- schopen si uvědomit důležitost naslouchání a umění naslouchat;
- schopen identifikovat významy neverbálních signálů a dokáže kontrolovat svůj neverbální projev.

RVP pro obor sociální práce vymezuje předmět psychologie v rámci obsahového okruhu sociální vztahy a komunikace. V rámci tohoto okruhu je podle RVP formována personální a komunikativně sociální kompetence žáků, žáci se učí rozumět psychickému prožívání a chování klientů sociálních služeb, aplikovat vhodné přístupy při práci s klienty a při kontaktu s jejich příbuznými, využívat získané dovednosti i v běžném životě. Učí žáky odolnosti při práci ve stresu a vstřícnosti vůči klientům. Důraz je kladen na rozvoj dovednosti sociální a řečové komunikace. Tím se rozvíjí i dovednost sebereflexe a autoregulace, tolerance, etnické, náboženské a jiné snášenlivosti a bezpředsudkového

přístupu k lidem. Učivo je vymezeno pojmem psychologie v sociální činnosti a výsledkem vzdělání by měla být žákova schopnost:

- vymežit psychologii jako vědní obor a její přínos pro sociální činnost i osobní život;
- klasifikovat psychologické jevy;
- vysvětlit, jak probíhá proces poznávání;
- charakterizovat druhy a typy paměti, její vývoj, možnosti posilování paměti;
- objasnit podstatu myšlení a řeči a myšlenkového řešení problému;
- rozlišit základní druhy citů;
- objasnit na příkladech poruchy psychických procesů a stavů;
- vysvětlit význam vlivu sebepoznání a sebehodnocení na rozvoj osobnosti;
- charakterizovat strukturu osobnosti, činitele jejího utváření a chování, jednotlivé etapy vývoje osobnosti a životního cyklu člověka; uvést některá specifika osobnosti klientů soc. služeb;
- vysvětlit psychosomatickou jednotu lidského organismu;
- charakterizovat fungování psychiky člověka v tíživé sociální situaci;
- objasnit specifika rozvíjení kognitivních procesů a proces učení v jednotlivých etapách ontogeneze a ve vztahu k práci s klienty;
- aplikovat osvojené vybrané techniky a postupy poznávání osobnosti, zpracovat rámcovou charakteristiku
- posoudit projevy chování klientů z hlediska možných příčin a možností změny;
- používat vybrané jednoduché techniky pro rozvoj a posilování psychických procesů a stavů;
- charakterizovat potřeby člověka v jednotlivých vývojových stádiích a životních situacích;
- vymezovat poruchy saturace potřeb;
- objasnit proces socializace osobnosti, její faktory a mechanismy;
- popsat vznik a funkci postojů, posoudit možnosti výchovného působení na změnu postojů;
- identifikovat chyby, předsudky a stereotypy v sociálním poznávání a posuzování osobnosti;
- charakterizovat malou sociální skupinu, její znaky, strukturu a dynamiku;

- zhodnotit vztahy ve skupině, se kterou pracuje, zvolit prostředky pro rozvoj sociálních vztahů a skupinové dynamiky;
- identifikovat konfliktní situace, navrhnout možnosti jejich řešení a předcházení konfliktům, volit techniky posilující uvědomělou spolupráci a vzájemný respekt;
- rozebrat a diskutovat problematiku závislostí, týrání a zneužívání u klientů a jejich prevenci; je schopen navrhnout nutná opatření pro zlepšení situace;
- objasnit příznaky syndromu vyhoření a účinné způsoby prevence vzniku syndromu;
- užívat dovednosti potřebné pro sebepoznání, sebevýchovu, sebehodnocení, pro vlastní učení, zvládání náročných pracovních a životních situací pro rozvoj vlastní osobnosti;
- objasnit zásady duševní hygieny a uvést příklady relaxačních technik a metod;
- vysvětlit a doložit na příkladech, co se rozumí profesní kulturou a jak by se měla uplatňovat v sociálních službách;
- charakterizovat požadavky na profesní chování pracovníků sociálních služeb;
- objasnit důležitost naslouchání a umění naslouchat;
- identifikovat významy neverbálních signálů a dokázat kontrolovat svůj neverbální projev;
- používat základní komunikační dovednosti (naslouchat, navázat kontakt, vést rozhovor), základní techniky neverbální komunikace a asertivity v různých komunikativních situacích;
- uplatňovat zásady komunikace se smyslově i tělesně handicapovanými;
- využívat zásady a postupy vyjednávání;
- zohledňovat při komunikaci multikulturní a sociální specifika klientů;
- uplatňovat principy a normy kulturního chování a vyjadřování;
- analyzovat a diskutovat vybrané etické problémy týkající se pracovních činností a zkušeností.

Z výše uvedených kompetencí, které mají žáci získat studiem psychologie, můžeme vysledovat, že pojetí RVP velmi respektuje spojitost se studovaným oborem. V rámci psychologie je kladen důraz na rozvíjení osobnosti žáka, formuje se jeho vztah k povolání a rozvíjí profesní kompetence. Žáci jsou vedeni k osvojení vybraných vědomostí a dovedností z oboru psychologie a k jejich aplikaci při řešení konkrétních problémů a

situací. Aby učitel psychologie mohl studenty k těmto kompetencím dovést, klade to, dle našeho mínění, relativně vysoké nároky na jeho odbornost, zkušenost i osobnostní zralost.

Výuka psychologie na středních školách bývá v praxi realizována samostatně nebo v rámci předmětu Základy společenských věd. Na gymnáziích bývá samostatně vyučována nejčastěji pod názvem společenskovední seminář. Profilujícím předmětem je pak na odborných školách zdravotního, pedagogického, případně sociálního zaměření.

V psychologii na středních školách není možné, aby si žáci osvojili hluboké poznatky. Důležitější než prosté osvojení definic by měla být podpora zájmu o psychologickou problematiku, schopnost samostatných úvah na dané psychologické téma i na rozvoj myšlenkových operací, postžení základních vztahů a souvislostí mezi nimi. Ve studijním textu Čápa a Gillernové čteme: „Mezi mládeží se v současné době setkáváme často se živým zájmem o psychologické otázky, a přece je soustavné studium psychologie na střední škole nesnadné. Zvláště to platí o studiu obecné psychologie (Čáp, Gillernová, 1997, s. 2).“ Žák má být seznámen pouze se základními psychologickými poznatky a hlavně se má dokázat v psychologické problematice zorientovat. Podle M. Rozsypalové (1987) toho lze docílit, jestliže je výuka vedena tak, aby se žák začal o tento vědní obor zajímat, aby se pokusil rozumět druhým lidem i sám sobě, aby mu získané poznatky byly popudem k samostatným úvahám, k srovnávání, zvažování a reálnému posuzování životní situace, aby měl snahu a chuť poznávat stále něco nového a poznané opravdově prožít. I. Gillernová a J. Buriánek (1998) doporučují zachovat v hodinách psychologie hravost, spontánnost, podněcovat zájem a odvahu studentů „experimentovat“ se svým chováním, být aktivní, hledat nová řešení pro známé i novější situace. Snad nejdůležitější je vytvořit atmosféru „psychologického bezpečí“ - tj. pocit jistoty, situace, ve které mohou všichni vyslovit svůj názor, postoj, prožitek, aniž jsou jakkoli hodnoceni. Pokud nám jde o vytváření soustav vědomostí, je nutné propojovat psychologii s obsahem jiných předmětů, uvádět psychologii do souvislostí, orientovat žáky na praktické použití toho, co se učí.

Právě zásada propojení školy se životem musí prostupovat celou výuku. Znamená to, že předmět psychologie by měl mít na každém typu školy svoje charakteristické zaměření aplikovatelné do té praxe, na kterou se žáci připravují. To je, jak jsme již uvedli výše, zahrnuto do rámcových vzdělávacích programů. Podíváme-li se na programy jednotlivých škol, např. škol zdravotních, pak vidíme, že předmět psychologie se jmenuje psychologie a



komunikace a bývá ve svém programu opravdu zacílen ke zdravotnické praxi. Z tohoto pohledu je zřejmě pro učitele odborných škol jednodušší představit si, co žáci budou konkrétně ve své praxi potřebovat a jak tedy výuku zaměřit prakticky. Jak jsme se již zmínili, důležitým úkolem je podchytit zájem žáků a rozvíjet jej. J. Čáp a I. Gillernová se zabývají úkoly výuky psychologie v prvním ročníku a uvádějí následující body:

- 1) Motivovat žáky ke studiu psychologie a jejímu užití v praxi.
- 2) Vést žáky k osvojení elementárních poznatků z psychologie.
- 3) Začít formovat u žáků dovednosti a elementární formy psychologického myšlení.
- 4) Formovat postoje žáků ke zvolenému povolání, k lidem, formovat motivy i sociální dovednosti a návyky potřebné k porozumění lidem, k vzájemné pomoci a spolupráci.
- 5) Motivovat žáky k sebepoznání a k sebevýchově s užitím psychologických poznatků (Čáp, Gillernová, 1997).

Považujeme za vhodné zmínit také mezipředmětové vztahy ve výuce psychologie.

Studentům jsou většinou nabízeny obory vzdělání samostatně a předpokládá se, že budou tyto znalosti sami integrovat. Novější přístupy ke vzdělání ale počítají s tím, že je vhodné ukázat studentům propojenost jednotlivých oborů, protože úzká specializace na jednotlivé předměty může vést k poznatkové roztržitosti a k nepochopení souvislostí.

V kompetenčním pojetí RVP je patrná určitá snaha po integraci např. skrze klíčové kompetence. Ovšem konkrétní realizace závisí vždy na škole a konkrétních učitelích.

V případě uplatňování mezipředmětových vztahů je nutná spolupráce učitelů. V praxi se mezipředmětové vztahy často realizují pomocí projektů. Podstatou projektové metody je řešení úkolu, který má komplexní charakter. Mezipředmětové vztahy lze ale uplatňovat i v běžné výuce. Např. poznatky obecné psychologie se mohou propojit s učivem z biologie člověka. Problematika komunikace může mít blízko k učivu českého jazyka. A mohli bychom najít mnoho dalších možností, jak propojit jednotlivé disciplíny. U odborných škol je propojenost patrná již z kompetencí, kterých mají studenti v oblasti psychologie dosáhnout – např. konkrétní kompetence „uplatnit zásady komunikace se smyslově postiženými lidmi“.

### 1.1.4 Poznámka k postojům učitelů ke kurikulární reformě

Pokusili jsme se najít konkrétní vzdělávací programy pro střední školy. Náhodně jsme takto vybrali 5 ŠVP, které jsou prezentovány na webových stránkách škol, a pokusili jsme se je porovnat. Srovnáváme ale jen tu část, která se věnuje výuce psychologie a naše hodnocení se vztahuje jen na ni. Jeden z těchto školních vzdělávacích programů uvádíme v příloze č. 3 a posuzujeme jej jako nejpropracovanější. Ostatní ŠVP z jiných škol v podstatě kopírovali kompetence uvedené v RVP, případně propojili osnovy psychologie s kompetencemi. V. Spilková (2008) vidí problém v tom, že tvorba ŠVP se v mnoha případech stává formální záležitostí a hotový ŠVP se založí a tím je věc považována za vyřízenou. Dále zmiňuje, že učitelé jsou z hlediska své praxe solitéři a nejsou zvyklí spolupracovat a tvořit koncepci společně.

Domníváme se, že se jedná o poměrně komplikovaný problém, kdy je na vině více činitelů a chyba zdaleka nemusí být jen na straně učitelů. V tomto je zajímavý výzkumný příspěvek Berana, Mareše, Ježka, kteří došli v průzkumné sondě učitelů k následujícím zjištěním: „Na základě prezentovaných výsledků můžeme konstatovat, že učitelé mají s přijetím kurikulární reformy (značné) potíže. Naše studie, která se zaměřila na zkoumání problémů učitelů s tvorbou ŠVP a potřeb vzdělávání z tohoto procesu vyplývajících, potvrdila některé závěry veřejné diskuze, probíhající v tisku, např. Učitelských listech...

- Učitelé nejsou na kurikulární reformu s předstihem připraveni
- Reforma vyžaduje změnu myšlení učitelů, což není krátkodobý proces
- Tuto změnu nelze nařídit shora a k určitému datu
- Myšlení (přemýšlení) učitelů je limitováno jejich zkušeností
- Učitelé neprovádějí reflexi svého pojetí výuky ve vztahu k filozofii kurikulární reformy a možná i proto obtížně reflektují konkrétní potřeby svého dalšího vzdělávání
- Postoje, názory a přesvědčení aktivují motivaci učitele ke změně myšlení a chování
- Ukazuje se, že učitelé ani rodiče po nějaké zásadní změně nevolají
- Hrozí reálné nebezpečí, že školy pojmu ŠVP jako formální dokument a získají tak pocit, že reforma tím proběhla
- Nebyla provedena kritická analýza vzdělávání, která by vyústila do veřejné diskuze a která by iniciovala proces změny v myšlení konzervativně smýšlejících pedagogů

- Bez kvalitního systému dalšího vzdělávání není možné provést kurikulární reformu a dokonce ani udržet úroveň stavu současného (Beran, Mareš, Ježek, 2007, s. 16).“

## 1.2 Osobnost učitele psychologie

Cílem této kapitoly je podívat se na pojem osobnost v kontextu učitelské profese, věnovat se typologiím osobnosti učitele, názorům na nejdůležitější vlastnosti učitele a věnovat pozornost také specifickým nárokům na osobnost učitele psychologie.

Zatímco v hovorové řeči chápeme pod pojmem osobnost někoho výjimečného, uznávaného nebo svérázného v psychologii je toto slovo pojmem, jak uvádí Nakonečný (1995) hypotetickým konstruktem, neboť vysvětluje určitý jev, který nemůžeme pozorovat přímo. Podle Nakonečného se jedná o popisný a vysvětlující pojem, který vysvětluje některá empirická fakta, a to:

1. že duševní život člověka vykazuje určitou organizaci a dynamiku,
2. že duševní život vykazuje určitou individuální variabilitu.

Zejména v případě druhého bodu je třeba si uvědomit, že takové pojetí osobnosti nebylo v historii psychologie samozřejmostí, neboť tradiční behaviorismus (např. Watson) vysvětloval psychiku člověka jako soubor reakcí na signály z vnějšku.

V psychologii osobnosti existuje velké množství definic osobnosti a mezi autory nepanuje shoda v tom, jak pojem osobnost chápou. Uvedeme si pro ilustraci alespoň některé ze známých definic. Cattellova definice např. říká, že: „Osobnost je to, co determinuje chování v definované situaci a v definovaném naladění (in Nakonečný, 1997, s. 141)“. Guilford uvádí následující vymezení osobnosti: „Osobnost jedince je jeho jedinečný vzorec rysů (in Nakonečný, 1997, s. 141)“. Allport definuje osobnost následovně: „Osobnost je vnitřní dynamická organizace psychofyzických systémů, které determinují jedinečné adjustace individua jeho prostředí (in Nakonečný, 1997, s. 141).“ V. Tardy (1964), klasik české psychologie uvádí shrnující a zevšeobecňující definici, když říká, že osobnost je jednota duševních vlastností a dějů. Podle K. Balcara můžeme osobnost chápat „jako poměrně stálou jednotu charakteru, temperamentu, intelektu a těla, což umožňuje její

jedinečnou adaptaci na prostředí. Nejvýraznějším znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost a odlišnost od všech jiných osobností.“ (Balcar, 1983, s. 32).

K vyjádření variability lidských osobností, ale zároveň jako poukaz na to, že lidé se osobnostně dají zahrnout do určitých charakteristických skupin podle určitých kritérií, slouží typologie osobnosti. Pro účely této práce není třeba věnovat pozornost typologiím, které jsou vymezovány v psychologii osobnosti. Z našeho hlediska bude užitečné podívat se na typologie osobností učitele, které zohledňují rozdělení podle charakteristik, jež jsou relevantní vzhledem k učitelské praxi.

### **1.2.1 Typologie osobnosti učitele**

Vedle obecných osobnostních typologií, tak jak je známe z psychologie osobnosti, byly pro potřeby pedagogické psychologie různými autory vytvořeny typologie osobnosti učitele. Můžeme si uvést alespoň některé z nich. Domníváme se, že u každé z následujících typologií jsou akcentovány vždy jen určité stránky osobnosti, žádná z nich tak není vyčerpávající, ale přesto nás mohou přivést k zamyšlení, které stránky osobnosti jsou vzhledem k učitelské profesi důležité. Například R. Kohoutek a K. Ouroda (2000) uvádějí následující známé typologie učitelů:

- Döringova typologie
- Lukova typologie
- Vorwickelova typologie
- Caselmannova typologie

#### **1.2.1.1 Döringova typologie**

Jednou z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil W. Döring. Vycházel při tom z obecné typologie osobnosti podle Eduarda Sprangera založené na upřednostňování určitých životních hodnot. Döring popsal následující typy osobnosti pedagoga.

**Ideový typ** - každou pohnutku a každý svůj čin posuzuje z hlediska smyslu života. Vyznačuje se spolehlivostí, vážností, uzavřeností, nemá smysl pro humor. Snaží se vychovávat žáka podle svých představ.

**Estetický typ** – zde převažuje emoční složka nad racionální. Tento typ pedagoga dbá na rozvoj fantazie, preferuje tvořivý přístup dětí. Jeho výklad bývá emocionálně zbarvený.

**Sociální typ** – zaměřuje se na třídu jako celek, je trpělivý, tolerantní. Mezi žáky bývá oblíben. Někdy mívá problém s kázní. Mezi jeho nejvyšší hodnoty patří: láska k lidem, altruismus, filantropie.

**Teoretický typ** – je zaměřen spíše na vyučovací předmět než na žáka. Žáci mívají z těchto učitelů obavy. Tento typ se příliš nezabývá rozvojem osobnosti žáka, ale je zaměřen na vštěpování vědomostí.

**Ekonomický typ** – snaží se o dosažení maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie, sil a úsilí. Vede žáky k samostatné práci. Zajímá se o to, co je užitečné.

**Mocenský typ** – má sklon prosazovat příliš vlastní osobnost, někdy na úkor kladného vztahu učitel-žák. Rád prožívá vědomí vlastní převahy. Je náročný a kritický, jeho autorita je založena na strachu. Zajímá se zejména o moc, vliv a uznání.

#### **1.2.1.2 Lukova teorie**

E. Luka sleduje ve své typologii dvě kritéria, a to jednak pedagogovu reakci na podněty a dále zpracování vnějších podnětů v psychice pedagoga. Na základě těchto kritérií pak konstruuje 4 následující typy:

**Naivně reproduktivní typ** – žákům vědomosti pouze zprostředkovává, vede je k mechanickému osvojování vědomostí. Bývá oblíben mladšími žáky.

**Naivně produktivní typ** – látku svérázně a tvořivě zpracovává, reaguje pohotově, má živé a obsáhlé vědomosti. Bývá oblíben u žáků středního a staršího školního věku.

**Reflexivně reproduktivní typ** – svoje vědomosti neumí tvořivě obohatit a propracovat ani vyjádřit. Zvládá pouze opakující se situace, nové a nezvyklé situace mu činí obtíže. Mívá problémy s autoritou a u žáků bývá neoblíbený.

**Reflexivně produktivní typ** – zpracovává vnější podněty, je tvořivý. Obtížně se k žákům přibližuje, jeho pedagogická opatření jsou adekvátní.

### **1.2.1.3 Vorwickelova typologie**

E. Vorwickel vyšel ve své typologii z faktu, že někteří učitelé akcentují více otázku vzdělání, soustředí se na učivo a vedle toho jsou učitelé, kteří kladou velký důraz na výchovu žáků a na formování jejich osobnosti. Dělí potom učitele následovně:

#### **Věcný typ**

- a) **Striktně věcný** – bere ohled na zkušební látku, kterou didakticky zpracovává a předává žákům. Nevede žáky k samostatnosti.
- b) **Oduševněle věcný** – výklad se snaží koncipovat logicky, tak aby rozvíjel poznávací procesy a intelektové schopnosti žáků. Žáky ale příliš neangažuje.

#### **Osobní typ**

- a) **Naivně osobní typ** – je benevolentní k výběru i nabídce učiva, nejsilnějším faktorem je u něho cit, emoce. Se žáky spolupracuje, zajímá se o osobnost a schopnosti žáků.
- b) **Uvědoměle osobní typ** – stojí zpravidla nad učební látkou, vždy zvažuje význam myšlenkových a didaktických celků pro vytváření osobnosti žáků. Bývá u žáků oblíben.

### **1.2.1.4 Caselmannova typologie**

Caselmannova typologie rozlišuje učitele podle několika kritérií, která se vzájemně mohou kombinovat. Dělí učitele následujícím způsobem:

#### **1. Podle zaměřenosti:**

- a) logotrop – je zaměřený na učební předmět, odbornost;
- b) paidotrop – je zaměřený na žáka.

#### **2. Podle stylu vedení:**

- a) autoritativní typ – vyžaduje důsledné plnění svých příkazů, výchovným prostředkem je převážně trest, vyskytuje se spíše u logotropů;

- b) sociální typ – respektuje samostatné rozhodování žáků a podporuje jejich iniciativu, k dětem je přátelský, nechává žákům větší volnost, chce jím být přítelem, může mít však více těžkostí s disciplínou.

### **3. Podle použití pedagogických postupů:**

- a) vědecko – systematický typ – vysvětluje strukturovaně, srozumitelně a systematicky učivo, snaží o rozvoj logického myšlení žáků;
- b) umělecký typ – dovede dobře upoutat pozornost žáků, rozvíjí kladnou motivaci k předmětu;
- c) praktický typ – je schopen velmi dobře organizovat hodinu, využívat názorné pomůcky, snaží se žákům předat maximum.

Výše uvedené typologie samozřejmě přináší vždy jen schematický pohled na osobnost učitele a realita bývá daleko pestřejší, přesto však může poskytnout podnět k zamyšlení a sebereflexi. Učitelské povolání je velmi náročné a od učitele se žádá mnoho. Práce učitele se odehrává v interakci se žáky, v prostředí školy, která má svá specifika, v kontaktu s rodiči. Je proto v podstatě nemožné říci, jakou osobnost by měl mít ideální učitel, neboť pro každého žáka může být ideálním učitelem někdo jiný, a učitelé, kteří bývají vnímáni jako velmi dobří, mívají také velmi různé osobnostní charakteristiky. B. Svoboda ve sborníku *Osobnost učitele a učení* (1972, s. 31) výstižně uvádí: „Smysl typologií je oprávněný především z toho důvodu, že spekulativní a teoreticky vydedukovaný ideál učitele je nerealizovatelný a s největší pravděpodobností i nepotřebný, neboť úspěchu je v učitelství možno dosáhnout různými cestami. Proto jsou i různé typy učitelů.“

Z psychologického hlediska to však neznamena, že bychom v praxi museli rezignovat na pojetí „ideálního učitele“. V individuálním pojetí každého učitele může být užitečné, pokud má před sebou určitou představu „ideálního učitele“ (analogicky s pojetím „ideálního já“), která by mohla být motivační silou ke změně.

#### **1.2.2 Vlastnosti učitele a výzkumná zjištění**

Na tom, které vlastnosti učitele jsou důležité více a které méně neexistuje a také nemůže existovat shoda. Fontana (2003) uvádí, že ani zkušení odborníci se na otázce, co je dobrý učitel nemohou shodnout. Ptá se: „Je „dobrým“ učitelem ten, kdo především podporuje

společensko-citový vývoj dětí, nebo ten, kdo především podněcuje jejich rozumový vývoj? Je lepší ten, kdo je především naučí znalostem, nebo ten, který je dovede k úspěšnému absolvování zkoušek? (Fontana, 2003, s. 363) Fontána (tamtéž) také uvádí výzkumy, které na tomto poli vznikly. Je to např. výzkum Ryanse (1960), který dospěl k závěru, že úspěšný učitel bývá – vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený, ale zároveň uvádí, že se zvyšujícím se věkem dětí klesá důležitost těchto osobnostních kvalit. Fontána zároveň připomíná, že korelace v Ryanově výzkumu mezi zjišťovanými vlastnostmi a učitelskou úspěšností nebyly příliš vysoké.

Uveďme si některé výzkumy českých autorů, které se týkají osobnostních charakteristik učitele. Jedná se zpravidla o dílčí výzkumy, postihující jen určitou oblast osobnosti. Tak například Stanislav Bendl (Bendl, 2001) provedl výzkumné šetření a pokusil se podívat na osobnostní předpoklady učitele z hlediska kázně žáků. Kladl si otázku, jaký by měl být učitel, aby se žáci v jeho přítomnosti i mimo ni chovali ukázněně. Žáků druhého stupně se ptal, jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle jejich zkušeností učitel, aby byli žáci v jeho přítomnosti ukázněni. Žáci v Bendlově šetření uvádějí následující vlastnosti v tomto pořadí 1. přísnost, 2. lásku, 3. zajímavou výuku. Na čtvrtém místě se odpovědi lišily podle pohlaví – dívky uváděly sebevědomí, chlapci humor, dalšími vlastnostmi byly například spravedlivost, autorita, sympatie, trpělivost a dalších asi 160 vlastností. Na dotazník odpovídala necelá tisícovka žáků druhého stupně. Na základě statistického zpracování výrazně dominují právě první dvě vlastnosti – přísnost a láska. Z 895 respondentů 75, 6% ve svých odpovědích zmínilo tyto dvě vlastnosti jako podstatné charakteristiky učitele, které se podílejí na tom, že se žáci v jeho přítomnosti chovají ukázněně. Přísný učitel znamená též důsledný učitel, tedy učitel, který neustupuje nátlaku a momentálním přáním žáků. Láska znamená, že učitel má děti rád, že mu na nich záleží, chová se k nim přátelsky, je vůči nim milý a přívětivý (Bendl, 2001).

K dalším výzkumům zabývajícím se kvalitami učitele je výzkum Jaroslavy Vašutové. Ta se zaměřila na to, jaké kvality považují vysokoškolští studenti za důležité u vysokoškolských pedagogů. Vašutová (2002) na základě svého výzkumného šetření dospěla k definici dobrého a špatného vysokoškolského učitele. Dobrý vysokoškolský učitel se podle závěrů výzkumu vyznačuje širokým vědeckým rozhledem, názorovou stabilitou, zodpovědností za pedagogickou činnost, pozitivním vztahem ke studentům.



Naproti tomu špatný vysokoškolský učitel je charakterizován tím, že dostatečně nezná svůj obor, v pedagogické praxi se projevuje diletantstvím a osobnostní nedostatečností.

Bez povšimnutí by nemělo zůstat ani šetření, jehož autorkou je Radmila Dytrtová (2006). Respondenty byly středoškolští učitelé ze středních odborných škol, posluchači doplňujícího pedagogického studia, a cílem výzkumu byla sebereflexe učitelů zaměřená na osobní dispozice k výkonu učitelského povolání a na charakterové vlastnosti. Respondenti měli za úkol vytvořit soubor vlastností, které by podle jejich názoru měl mít učitel a seřadit tyto vlastnosti podle jejich důležitosti, zároveň pak uvést, jestli jimi také sám disponuje. Na prvním místě uváděli téměř všichni učitelé středních škol odbornost jako nutný předpoklad učitelské profese. Na dalším místě se umístil kladný vztah k dětem, který jako potřebný pro výkon učitelské profese uvedlo 97% respondentů. Na třetím místě uváděli respondenti přirozenou autoritu, kterou má, podle jejich vyjádření, 67% dotázaných. Na čtvrtém místě se umístily organizační schopnosti, které má 91% učitelů monitorovaného vzorku, stejně tak smysl pro spravedlnost, který se umístil na místě pátém. Další místo přiřadili respondenti trpělivosti a pracovitosti. Komunikační dovednosti neboli výřečnost (uváděná nejčastěji na osmém místě žebříčku) je vlastní jen 42% respondentům, jak sebekriticky učitelé v anketě uvedli. Důslednost, jako svou vlastnost, uvádělo jen 45% respondentů. Výsledky ankety ze zorného úhlu studentů prim a sekund gymnázia v Ostravě uvádí Miriam Prokešová (1997). Studenti měli napsat, jaké vlastnosti by měl mít ideální učitel. Ve výsledku určili následující vlastnosti: spravedlivost (64%), měl by být hodný (52%), trochu přísný (29%), kamarádský (29%), milý, se smyslem pro humor, umějící vysvětlit učivo, přátelský, chytrý, upřímný.

Přestože výše uvedené výzkumy jsou pro své rozdílné metodologické postupy, rozdílná teoretická východiska, reprezentativnost vzorku, cílové skupiny posuzovaných učitelů a rozdílnost hodnotitelů, nesrovnatelné, lze vysledovat, že optimální vlastnosti učitele se budou pravděpodobně lišit s ohledem na stupeň školy, na kterém učitel učí, dále s ohledem na posuzujícího (jinak bude chápat optimální vlastnosti žák, jinak učitel sám, jinak jeho nadřízený nebo rodič), na prostředí školy a na dalších mnoha faktorech. Zajímavé by též mohly být empirické výzkumy, které by srovnávaly učitele na základě pozorování interakce se žáky. Takový druh výzkumu jsme ovšem v našich podmínkách nenašli. Je

důležité mít stále na paměti, že optimální vlastnosti učitele můžeme nejlépe zhodnotit vždy jen v kontextu vztahu učitel – žáci.

Uveďme si ještě jeden pohled na osobnost učitele a jeho vlastnosti z publikace Ilony Gillernové, Soni Hermochové a Richarda Šubrtů Sociální dovednosti učitele (1990) se na straně 26 píše: „Rozvoj učitele má probíhat na úrovni schopností, temperamentně-charakterových vlastností a v motivaci k výkonu učitelské profese.“ Na úrovni schopností je potřeba nadprůměrných intelektových schopností a sociální inteligence. Učitel by měl být například schopný rozpoznat změny u jednotlivých žáků i školní třídy, měl by být schopen sebereflexe a též reflexe chování druhých, měl by být schopen změny sledovat a v souladu s potřebou měnit své chování. Autoři výše zmíněné příručky považují za důležité tzv. reflexivní vlastnosti osobnosti, za něž považují laskavé, přátelské a podporující chování, přičemž je učitel citlivý k potřebám žáků, snaží se o kooperativní vztahy a uvolněnou atmosféru a vytváří vztah zodpovědného partnerství. Na úrovni temperamentně-charakterových vlastností zdůrazňují integritu osobnosti. Od učitele se žádá, aby byl emocionálně stabilní. Autoři uvádí: „Vyrovnaná, jednoznačná a převážně kladná odezva učitele na žáky napomáhá výrazně ke vzniku pocitu psychologického bezpečí a jistoty. Emocionální nevyrovnanost, která se projevuje proměnlivostí, vysokou vzrušivostí, netrpělivostí, nepřiměřenými emocionálními reakcemi, vytváří ve třídě vysoce náročné až stresogenní prostředí (Gillernová – Hermochová – Šubrt, 1990, s. 27). Dnešní literatura, která je určena pedagogům, případně budoucím pedagogům také klade důraz na prevenci emoční stability a syndromu vyhoření. Učitelské povolání je prací s lidmi, a to ještě v časově velmi napjatém programu s mnoha povinnostmi a učitelé tak mohou být brzy vyčerpáni. Lidská osobnost je systém, v rámci něho je možné některou nerozvinutou charakteristiku nahradit do určité míry jinou. Aby však mohl jedinec takto reagovat na nároky situace, musí znát především sám sebe (Gillernová – Hermochová – Šubrt, 1990, s. 27).

### **1.2.3 Specifické nároky na osobnost učitele psychologie**

V mnohém jsou nároky na osobnost učitele psychologie z hlediska předpokladů k úspěšnému výkonu profese totožné s učiteli jiných předmětů (Homola, Trpišovský, 1989). Domníváme se, že při výuce psychologie jsou ale ještě další specifické vlastnosti, které můžeme považovat za podstatné a které jsou žádoucí pro dobré zvládnutí nejen

odborné stránky výuky, ale zejména stránky výchovné. Vzniká zde otázka, nakolik učitel psychologie pracuje se žáky v hodinách zážitkovou metodou a jak zpracuje téma, jehož obsahem jsme vlastně my, lidé. Nedostává se v těchto situacích do role „psychologa“, který musí nějakým způsobem zpracovat prožitky žáků, aniž by jim způsobil újmu např. neempatickými interpretacemi? Neobracejí se žáci nebo studenti na učitele psychologie se svými problémy v domněnku, že jim poskytne radu nebo je odkáže na nějaké pracoviště? V rámci našeho dotazníku chceme též zjišťovat, zda se studenti na učitele obracejí s osobními problémy a do jaké míry se učitelé psychologie v tomto směru cítí kompetentní. Z hlediska zkoumání specifických vlastností učitele se chceme ptát, jaké vlastnosti sami učitelé považují ve vztahu k výuce psychologie za podstatné.

V Didaktice psychologie Miloslava Homoly a Dobromily Trpišovské najdeme následující stanovisko: „Učitel psychologie nejen psychologii vyučuje, ale zároveň také jako psycholog působí. Vysvětluje příčiny jednání a chování žáků, hlouběji poznává jejich sociální anamnézu, rozumí psychice žáků, prostřednictvím probírané látky ovlivňuje utváření jejich osobnosti (Homola, Trpišovská, 1989, s. 11)“. Autoři považují za důležité vlastnosti učitele psychologie následující – optimistické ladění, citlivost, laskavou chápavost problémů žáků, dostatek obrazotvornosti, vynalézavosti, kombinační schopnosti, ochotu vyslechnout žáky vždy, když cítí potřebu s něčím se svěřit, diskrétnost a další. Vidíme, že autoři kladou důraz na osobnostní předpoklady, které se do určité míry překrývají s profesí psychologa. Učitel psychologie může do velké míry ovlivnit studenty v tom, aby pochopili, že psychologie je věda, kterou mohou využít k vlastnímu prospěchu – pro sebepoznání a vlastní rozvoj. Specifická role učitele psychologie na odborných školách jako je střední zdravotní škola, pedagogická škola nebo škola sociálně právní je v přesahu do praxe a v usouvztažnění psychologických poznatků a praktických činností v praxi studentů.

F. Vízdal (1987) kromě obecných pedagogických dispozic zdůrazňuje, že učitel psychologie by měl mít vlastnost, kterou nazývá pedagogický takt. Ten popisuje jako kvalitní sociální interakci mezi učitelem a žákem a za kritéria stupně pedagogického taktu považuje následující:

- míra přiměřenosti v individuálním přístupu učitele k žákovi,
- míra pozitivní motivace učení žáka, jeho jednání a chování,

- stupeň rozvíjení žákovy osobnosti,
- míra zachování žákovy duševního zdraví, psychický stav a psychické klima, optimální pro výchovně vzdělávací činnost,
- míra dosahování vytčených výchovně vzdělávacích cílů. (Vízdal, 1987)

Pokoušeli jsme se hledat, zda je k dispozici výsledek nějakého výzkumu, který by se zabýval vlastnostmi učitele psychologie. Našli jsme diplomovou práci Andrey Andrštové z roku 2004, která byla zpracována na katedře psychologie FF UK a která se kromě dalších aspektů věnuje zjišťování vlastností „ideálního učitele psychologie“ z hlediska studentů střední školy. Respondenti (177 studentů středních škol) dostali otázku, které vlastnosti by měl mít podle jejich názoru učitel psychologie. Nejčteněji zastoupenou položkou byly oborové dovednosti učitele a do této kategorie byly zahrnuty odpovědi studentů typu: „rozumět předmětu, psychologický přehled, praxe v oboru psychologie, zájem o předmět a inteligence“. Další nejfrekventovanější položkou byla podle autorky položka „schopnost zaujmout“. Tato kategorie souvisí s didaktickými dovednostmi učitele, učitel má podle respondentů žáky zaujmout, trpělivě a srozumitelně vysvětlovat, vhodně ilustrovat výklad příklady z praxe. Třetí nejpožadovanější vlastností ideálního učitele je u žáků humor. Učitel má být optimistou, být vtipný a sympatický. Velkou skupinou, kterou žáci považují u učitele psychologie za důležitou, jsou sociálně psychologické dovednosti. Žáci upřednostňují u učitele toleranci, empatii, komunikativní schopnosti, přátelskost a otevřenost diskusi. Otevřeností k diskusi rozumíme také toleranci k cizím názorům. K diagnostickým dovednostem, které žáci od učitele očekávají, patří podle výzkumu diplomantky spravedlnost. Za důležitou vlastnost chápou žáci u učitele psychologie také hravost (Andrštová, 2004). Z hlediska zkoumání vlastností učitele psychologie bude zajímavé srovnat pohled studentů, který uvádí Andrštová (2004) s výsledky našeho šetření, ve kterém se pokusíme zeptat učitelů psychologie, jaké vlastnosti pro výuku psychologie považují za důležité oni.

#### **1.2.4 Klíčové kompetence učitele**

Koncept klíčových kompetencí vznikl původně na půdě vzdělávání zaměstnanců v sedmdesátých letech minulého století, později pronikl i do školství (Belz, Siegrist 2001). Kompetence (pravomoc, příslušnost) můžeme definovat jako souhrn odpovědností svěřených určitému pracovnímu místu; schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor

funkcí a dosahovat přitom očekávané úrovně výkonnosti. Kompetence bývá vyjádřena popisem znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností. Klíčové kompetence jsou výrazem způsobilosti, schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu se sebou samým, jednat kompetentně a vyrovnaně; přičemž různé komplexní schopnosti působí společně, prolínají se a lze je pochopit a realizovat vždy jen jako součásti celkového procesu vzdělávání. Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které pomohou zajistit zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života. Získávat klíčové kompetence znamená být schopný učit se po celý život. Podle profesního pojetí představuje kompetence široký pojem, který vyjadřuje schopnost subjektu využívat jeho vědomosti a dovednosti v nových profesních situacích (Švec, 1998).

Pojem klíčové kompetence učitele patří k jednomu z mnoha diskutovaných témat v oblasti moderní pedagogiky. Pedagogický slovník definuje kompetence následovně: „Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (Průcha – Walterová – Mareš, 102).“ Pedagogický slovník uvádí jako hlavní kompetence učitele kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence pak zahrnují vlastnosti jako je zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a profesní kompetence se vztahují především k profesi samé – znalost aprobačního předmětu.

Budeme-li hledat různá dělení klíčových kompetencí učitelů, najdeme jich skutečně nepřehledné množství. Jedná se většinou o určité teoretické koncepty, ideální varianty. V tomto ohledu můžeme vybrat za celkem srozumitelný výčet klíčových kompetencí učitele výčet E. Walterové, která uvádí následující dělení:

1. **Kompetence oborově předmětová** – jedná se o znalost aprobačního oboru, schopnost integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby, schopnost vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních oborů.
2. **Kompetence didaktická a psychodidaktická** - ovládnutí strategie vyučování, znalost psychologických, sociálních a kauzálních aspektů; schopnost využití metodického repertoáru ve výuce předmětu, schopnost přizpůsobit se individuální

potřebě žáků, znalost teorií hodnocení, schopnosti využívat informačních a komunikačních technologií pro podporu výuky.

3. **Kompetence obecně pedagogická** – ovládá procesy a podmínky výchovy, zná různé vzdělávací soustavy a orientuje se v trendech rozvoje, dokáže podporovat žáky v jejich individuálních kvalitách, zná a respektuje práva dítěte.
4. **Kompetence diagnostická a intervenční** – je schopen používat pedagogickou diagnostiku, je schopen identifikovat žáky se specifickými potřebami, zachytit sociálně patologické jevy, ovládá prostředky k zajištění a udržení kázně.
5. **Kompetence psychosociální a komunikativní** – dokáže vytvářet pozitivní učební klima, zvládá prostředky socializace žáků, orientuje se v sociálních situacích ve škole, ovládá prostředky pedagogické komunikace, efektivně komunikuje, je schopen dobře spolupracovat s rodiči.
6. **Kompetence manažerská a normativní** – má základní znalosti o zákonech, normách a dokumentech, orientuje se ve vzdělávací politice, orientuje se v procesech ve škole, je schopen vytvářet projekty, má organizační schopnosti.
7. **Kompetence profesně a osobnostně kultivující** – má všeobecný rozhled, dokáže kooperovat s kolegy, reflektuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků (Vašutová in Walterová 2001).

Z hlediska předmětu našeho zkoumání je dobré uvést, že Lazarová (2008) k běžně formulovaným kompetencím přidává ještě kompetenci krizově intervenční. Tu chápe jako způsobilost učitele adekvátně reagovat v nezvyklé, nestandardní situaci a poskytnout sociální oporu a poradenství. Krizově intervenční kompetence je podle Lazarové (tamtéž) sycena zejména znalostmi, které se týkají školského poradenského systému, sociálně-právního systému, zdravotnictví, policie, přehledu o relevantních zařízeních v regionu; znalostmi z oboru psychologie; základními znalostmi z oblasti poradenství, práce s klientem a krizové intervence a základní znalostí z oblasti práva.

Jiný přístup ke kompetencím učitele reprezentuje Chris Kyriacou (1996), který především vychází z každodenní praxe učitele. Jeho cílem není popsat ideál učitele, ale vychází spíše z činnostního modelu učitele. Ptá se po tom, jaké činnosti musí učitel vykonávat, aby zvládl dobře vyučovací proces. Autor tak popsal sedm klíčových dovedností:

1. **Plánování a příprava:** dovednosti podílející se na výběru vzdělávacích cílů dané učební jednotky, volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci lekce zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
2. **Realizace vyučovací jednotky:** dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.
3. **Řízení vyučovací jednotky:** dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci studijních činností odehrávajících se během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
4. **Klima třídy:** dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.
5. **Kázeň:** dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.
6. **Hodnocení prospěchu žáků:** dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích).
7. **Reflexe vlastní práce a evaluace:** dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem zlepšit svou budoucí činnost.  
Každá z těchto dovedností je popsána detailněji souborem dílčích činností, které musí učitel provádět, aby byl profesionálně úspěšný (Kyriacou, 1996).

Chris Kyriacou definuje pedagogické dovednosti jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení (Kyriacou, 1996, s. 20).“ Rozlišuje tři prvky těchto dovedností, a to:

1. vědomosti- ty zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod a další, dále pak vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.
2. rozhodování – zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na hodinu, během hodiny i po hodině.
3. činnost (akci) – jak se chování učitele projevuje navenek.

Za důležité považujeme zmínit fakt, na který také Kyriacou (1996) upozorňuje, že všechny pedagogické dovednosti učitele se realizují v interakci. Od učitele se vyžaduje, aby byl stále ve střehu a schopen reagovat na neustále se měnící okolnosti výuky.

Co si o pedagogických dovednostech myslí učitelé? Kyriacou (1996, s. 18): „G. Leinhard aj. G. Greeno například tvrdí, že vyučování je složitá kognitivní dovednost, založená na vědomostech a správném uspořádání a vedení vyučovací jednotky a na znalosti učiva, které má být vyučováním předáno. Tato dovednost umožňuje učiteli vytvářet plány a činit rychlá rozhodnutí podle měnících se okolností. Dále autoři uvádějí, že zkušení učitelé si vytvářejí soubory provázaných (organizovaných) činností, které dokážou používat ve vhodných situacích pružně a bez velkého duševního vypětí.“

Všimáme-li si rozdílu mezi teoreticky vymezenými kompetencemi a kompetencemi ve smyslu dovedností, jak je chápe Kyriacou, nemůžeme si nevšimnout, že právě tyto dovednosti mohou být budovány jedině praxí a zkušeností učitele, která je však jistě založena na již zmíněných kompetencích ve smyslu Walterové, které získá učitel (alespoň částečně) v pregraduální přípravě. V tomto smyslu chápeme dovednosti jako kompetence realizované v praxi.

## **1.3 Zjišťování postojů**

### **1.3.1 Teoretické pojetí**

V praktické části této práce se budeme zabývat postoji učitelů k předmětu psychologie. Porovnáme jej zároveň s postojem k dalšímu vyučovanému předmětu. Pokusíme se tedy prvně teoreticky zpracovat toto téma, uvést názory autorů psychologie osobnosti a možné přístupy k měření postojů k učitelské profesi.

Psychologický slovník definuje postoj následovně: „Postoj, sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama; postoje jsou součástí osobnosti, souvisí se sklony a zájmy osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění; vědomosti, dovednosti a postoje se získávají v průběhu života, především vzděláním a širšími soc. vlivy, jako je veřejné mínění, soc. kontakty aj...(Hartl, 1993, s.151).“



Nakonečný (1995) uvádí postoj do vztahu k hodnotám. Postoj může být vymezen jako hodnotící vztah a předmětem postoje může být cokoliv. Postoje z hlediska subjektivní významnosti mohou být rozděleny na:

- a) centrální – mají z hlediska osobnosti integrativní funkci a týkají se důležitých objektů v našem životě,
- b) okrajové – týkají se méně důležitých věcí v našem životě.

Allport definuje postoj jako určitý mentální stav připravenosti organismu k reakcím, vytvořený na základě zkušeností, který má usměrňující a dynamizující vliv na chování. Newcomb chápe postoj jako určitou predispozici k aktivaci motivu, ovlivňující jednání (Prunner, 1990).

Vnitřní struktura postoje je tvořena třemi složkami:

- a) kognitivní,
- b) konativní,
- c) emotivní.

Kognitivní složka postoje obsahuje vědomosti, názory, mínění, emotivní složka se týká prožívání vztahu k objektu postoje a konativní složka bývá označována jako tendence k jednání. Postoj může vykazovat různou stabilitu. Pokud jsou jednotlivé složky postoje konsonantní, bude postoj vykazovat relativně vysokou stabilitu. Takový postoj bude odolný vůči inkongruentním změnám (změnám v opačném směru)<sup>4</sup>. Ochota změnit postoj do jisté míry souvisí se sebehodnocením a vyzrálostí jedince. Lidé, kteří nemají příliš důvěry v sebe samé, snadněji mění své postoje a jsou více ovlivněni vnějšími tlaky.

---

<sup>4</sup> Podle Janouška (1988) můžeme dělit změny postojů na kongruentní a inkongruentní. Změny kongruentní jsou ty, které jsou v souladu s původním znaménkem postoje (+, -), zvyšuje se tak intenzita pozitivnosti či negativnosti existujícího postoje. Inkongruentní změna je ta, který působí proti původnímu směru postoje. Za stejných podmínek je vždy jednodušší navodit kongruentní změnu.

Mezi základní vlastnosti postojů můžeme řadit:

- Komplexnost – mívá se tím zejména komplexnost z hlediska vnitřní struktury postoje a zastoupení jeho jednotlivých složek, jak jsme je uvedli výše.
- Konzistentnost – čím je daný postoj soudržnější z hlediska jeho jednotlivých složek, tím je konzistentnější.
- Konsonance trsu postojů – jedinec se snaží udržet soulad v kognitivních složkách postojů, které tvoří určitou postojovou strukturu<sup>5</sup>.
- Rezistence postojů vůči změně – čím více je postoj propojen s ostatními postoji, tím je rezistentnější vůči změně. Centrální postoje jsou rezistentnější vůči změně než postoje okrajové.
- Intenzita – záleží také na tom, jak se určitý postoj kvantitativně umísťuje na určité škále od negativního k pozitivnímu. Extrémnější polohy jsou samozřejmě odolnější vůči změnám.

Zdrojem postojů jsou sociální zkušenosti. Postoje se utváří v sociální komunikaci, na základě pozorování vzorů. Důležité je také připomenout vztah jednání a postojů, protože chování člověka vždy nemusí reprezentovat jeho postoje. Nakonečný (1997) např. uvádí známý výzkum R. T. LaPierra z roku 1934, který navštívil řadu majitelů restaurací a hotelů, kteří v předchozím dotazníku uváděli, že by Číňany ve své restauraci neobsloužili, a přesto většina z nich při návštěvě čínského páru bez potíží zákazníkovi obsloužila.

Jsme si vědomi toho, že pokud budeme zjišťovat postoje učitelů k vyučovanému předmětu, nemůžeme automaticky předpokládat, že podle těchto postojů jednají v praxi. K tomu by byla potřeba další výzkum.

---

<sup>5</sup> Opakem je kognitivní disonance. Ta v člověku vyvolává negativní pocity a výsledkem je snaha tuto disonanci redukovat, a to buď změnou chování, nebo znovunavolením „umělé“ konsonance takových způsobem, že se jedinec bude snažit ignorovat všechny informace, které by narušily soulad kognitivní složek.

### 1.3.2 Přístupy k měření postojů

Měření postojů se děje vždy zprostředkovaně. Cook a Selltizová uvádějí různé způsoby, jak můžeme přistupovat ke zjišťování postojů. Uvádějí následující:

- Měření, ve kterých jsou závěry o postojích odvozovány z výpovědi o vlastních názorech, míněních, cítění, chování atd. k objektu nebo třídě objektů.
- Měření, v nichž jsou závěry odvozovány z pozorovaného zjevného chování vůči objektu.
- Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z reakcí individua na částečně strukturované materiály relevantní k objektu nebo z interpretace těchto materiálů (různé projektivní metody – TAT, Rosenzweigův obrázkový frustrační test apod.).
- Měření, v nichž jsou závěry odvozovány z výkonů v objektivních úkolech, kde činnost může být ovlivněna určitými dispozicemi individua k objektu.
- Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z fyziologických reakcí na objekt (Cook, Selltiz, 1972 in Janoušek, 1986, s. 129).

Nejčastějším způsobem měření postojů je tzv. škálování. Je mnoho způsobů, škálovacích technik, pomocí nichž můžeme postupovat. My jsme zvolili pro náš typ výzkumu metodu sémantického diferenciálu a tu také podrobněji popíšeme.

#### **1.3.2.1 Metoda sémantického diferenciálu**

Metoda sémantického diferenciálu byla vytvořena Ch. E. Osgoodem a byla vyvinuta k měření konotativního významu pojmů. Osgood předpokládal, že konotativní význam každého pojmu lze vyjádřit jako bod v sémantickém prostoru. Základní dimenze sémantického prostoru stanovil pomocí faktorové analýzy a z množství dat stanovil tři nejvýznamnější faktory a dále několik méně významných. Za nejvýznamnější byl označen faktor hodnocení, který je sycen adjektivy dobrý – špatný, krásný – ošklivý, sladký – kyselý, čistý – špinavý. Druhým faktorem je význam potence, který je sycen adjektivy velký – malý, silný – slabý, těžký – lehký, tlustý – tenký a třetím faktorem je faktor aktivity, který sycí adjektiva typu rychlý – pomalý, aktivní – pasivní, horký – studený. Škály adjektiv bývají většinou sedmibodové a jsou zakotveny kontrárními adjektivy. Podle Osgooda (1957) „sémantický diferenciál měří valenci poznávací a emocionální složky

postojů. Zejména se jedná o ty dvojice adjektiv, které jsou syceny hodnotícím faktorem. Reliabilita sémantického diferenciálu byla za použití techniky test-retest 0,87 – 0,91. Validita se rovněž obvykle udává jako velmi vysoká (in Janoušek, 1986, s. 151).“

V praxi se sémantický diferenciál opírá o sérii bipolárních adjektiv, které reprezentují výše uvedené dimenze. Respondent označuje míru, v jaké to které adjektivum charakterizuje posuzovaný pojem (Ferjenčík, 2000). Ferjenčík (tamtéž) uvádí, že výběr adjektiv by měl splňovat následující dva požadavky:

1. reprezentativnost
- a
2. relevantnost.

Reprezentativností se rozumí, že každé adjektivum by mělo být jednoznačně vztaženo k té které dimenzi sémantického prostoru. Mnoho adjektiv bylo v tomto smyslu podrobena faktorové analýze a zařazeno k určité dimenzi a o tato již ověřená adjektiva se lze ve výzkumu opřít. Relevantností se rozumí, že adjektivum by mělo být vzhledem k hodnocené skutečnosti obsahově adekvátní. Tak například ke slovu škola v našem šetření nepřičítáme adjektivum z Osgoodova seznamu „hrbolatý“. Tím bychom zřejmě nezískali příliš validní data.

Ferjenčík (2000) rozděluje způsoby analýzy sémantického diferenciálu na následující tři oblasti:

1. analýza odpovědí na úrovni jednotlivých položek – v tomto případě zjišťujeme průměry po položkách a srovnáním těchto průměrů získáváme informaci, která adjektiva od sebe zkoumané pojmy nejvíce diferencují. Statistickou významnost rozdílů můžeme ověřit příslušnou statistickou metodou (t-testem, analýzou rozptylu).
2. Analýza odpovědí na úrovni jednotlivých dimenzí – v tomto případě nás zajímá, kde se v sémantickém prostoru příslušný pojem nachází. Musíme tedy sečíst skóre všech položek reprezentujících určitou dimenzi sémantického prostoru a určit aritmetický průměr. Výsledky zpravidla zaneseme do trojrozměrného nebo dvojrozměrného grafu (podle počtu dimenzí, které zkoumáme).

3. Globální hodnocení podobnosti pojmů – v tomto případě zjišťujeme, zda jsou si pojmy sémanticky podobné či nikoliv. Za tímto účelem se používá výpočet D-koeficientu, z něhož získáme údaj o tom, na kolik jsou dva pojmy rozdílné.

Pro naše dotazníkové šetření jsme zvolili metodu, která vychází ze sémantického diferenciálu C. Osgooda, ale je upravena pro měření dvou faktorů. Metodu upravil M. Chráska a popsal ji v učebnici *Metody pedagogického výzkumu* (2007). Důvod, který ho vedl k úpravě metody, popisuje následovně: „Při ověřování vlastností a výpovědní hodnoty dat získaných sémantickým diferenciálem jsme dospěli k závěru, že ve většině případů je posuzování pojmů (objektů) z hlediska tří faktorů příliš detailní a nepřináší o mnoho více informací než posuzování z hlediska dvou faktorů. Navíc, třetí faktor (faktor aktivity) je natolik subtilní konstrukt, že u něj vždy hrozí značné nebezpečí nesprávné interpretace (Chráska, 2007, s. 227).“

Chráska provedl faktorovou analýzu některých adjektiv, ta uvádí ve výše zmíněné učebnici. Z této skupiny adjektiv jsme též vybírali pro náš výzkum, což blíže popíšeme v praktické části práce.

Chráska nazývá první faktor stejně jako Osgood – faktor hodnocení. „Vyjadřuje tedy, jak dalece je posuzovaný objekt osobami vnímán jako „dobrý“ nebo „špatný“ (Chráska, 2007, s. 228).“ Druhý faktor označuje jako faktor energie a ten v sobě v zásadě integruje Osgoodův faktor potence a aktivity. Podle Chrásky „faktor energie vyjadřuje, do jaké míry respondenti chápou pojmy jako „něco“ spojeného s námahou, obtížemi, změnami nebo aktivitou (Chráska, 2007, s. 228).“

## 2 Praktická část

### 2.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Cílem výzkumné části této práce je orientace v problematice vyučování psychologie na středních školách. Pokusíme se celkově popsat současnou situaci. Bude nás zajímat, jak učitelé chápou cíle psychologického vzdělávání na střední škole, jaké mají potřeby v oblasti dalšího vzdělávání a budeme zjišťovat jejich postoje k vyučovanému předmětu. V tomto smyslu je třeba definovat náš výzkum jako orientační, protože ve středu zájmu není ověření konkrétní hypotézy, ale snaha poskytnout čtenáři vhled do dané problematiky. Pro postavení jakékoliv konkrétní hypotézy na této úrovni vzhledem k neprozkoumanosti tématu (pokud je nám známo, nebyl na toto téma u nás publikován žádný odborný článek) neexistují relevantní podklady. Můžeme si však položit několik výzkumných otázek, které by nás vedly k lepšímu poznání této oblasti.

Za prvé je třeba se ptát, kteří učitelé učí psychologii na středních školách a pokusit se nějak popsat tuto skupinu. Jsou to absolventi učitelských oborů psychologie nebo základů společenských věd nebo jsou to psychologové s pedagogickým vzděláním? Jak učitelé psychologie chápou cíle výuky v tomto předmětu? Jaké vlastnosti chápou jako klíčové pro učitele tohoto oboru? Čekají od nich žáci jen výuku nebo se na ně obracejí také s osobními problémy? Jsou učitelé psychologie ve vzájemném kontaktu? Mají potřebu dalšího vzdělávání? A jaké informace by v tomto směru uvítali? S jakými učebnicemi pracují? Považují tyto učebnice za vyhovující pro výuku? Jak vnímají vyučovací předmět psychologie ve srovnání s dalšími předměty, kterým vyučují?

Přestože jsme si na počátku práce nestanovili žádnou hypotézu, došli jsme v průběhu zpracovávání kvalitativní části dotazníku a v souvislosti s novými zjištěními k závěru, že by bylo vhodné tak v určité části práce učinit. Odkazujeme proto na kapitolu 2.5.3.1 pod názvem Učitelé aprobovaní versus neaprobovaní.

## 2.2 Použité metody a jejich popis

Vzhledem k rozsáhlému množství informací, které jsme chtěli zjistit, a vzhledem k vzorku, který jsme chtěli zajistit, abychom mohli výsledky alespoň zčásti zobecnit, jsme jako metodu šetření zvolili dotazník. Nechtěli jsme však zůstat jen u výčtu faktů získaných dotazníkem. Využili jsme proto ještě možnosti rozhovoru (nestrukturované interview) s vyučující psychologie, která působí na dvou školách – gymnáziu a střední pedagogické škole. Tato vyučující nám poskytla cenné komentáře k celé problematice.

### 2.2.1 Konstrukce dotazníku

V úvodu dotazníku jsme zajistili základní kontaktní položky, které jsme považovali z hlediska potřeb šetření za relevantní. Jsou to následující údaje: pohlaví, typ školy, na níž učitel učí, vysoká škola, na které učitel studoval, obor, který studoval, dotaz, zda byl obor učitelský, délka praxe, dotaz na to, zda vyučující učí psychologii v rámci ZSV nebo samostatně. V záhlaví dotazníku jsme respondenty ujistili, že dotazník je anonymní a že vyplněné údaje poslouží pouze pro statistické zpracování.

Ke konstrukci první části dotazníku, která se zabývá postoji učitelů k výuce psychologie, jsme použili sémantického diferenciálu vyvinutého M. Chráskou (2002), který byl použit v jeho výzkumu týkajícího se postojů studentů pedagogiky k učitelské profesi (jednalo se o pojmy učitelské povolání, já jako učitel(ka), základní škola a žák na základní škole). Měření pomocí sémantického diferenciálu vychází z konceptu, že konotativní význam adjektiv může podchytit postoje učitelů k vymezeným pojmům. My jsme v našem šetření vybrali pojmy učitelské povolání, vyučovací předmět psychologie a druhý vyučovaný předmět.

Výhodou Chráskova přístupu k měření postojů je fakt, že zachycuje dvě dimenze, faktory postoje, a to dimenzi hodnocení a dimenzi energie, které jsou pro nás z hlediska zjištění významné a ukáží nám umístění pojmů v sémantickém poli. Metodu jsme blíže popsali v teoretické části práce, v kapitole Měření postojů. Pro potřeby této diplomové práce je

nespornou výhodou již ověřená konstruktová validita škál provedená právě ve výzkumu M. Chrásky. Konstruktová validita v rámci Chráskovy výzkumu byla prověřena několika způsoby a vykazala vždy uspokojující výsledky. Ověřování bylo provedeno na základě klasické explorativní faktorové analýzy a nevyhovující položky byly vyřazeny. Faktorová struktura vyhovujících škál byla dále kontrolována pomocí shlukové analýzy a také byla provedena faktorová analýza jednotlivých pojmů, která ukázala, že faktorová struktura škál je stejná jako struktura získaná analýzou výsledků ze všech pojmů (Chráska, 2002).

Při měření postojů jsme vynechali dvě dvojice adjektiv, které Chráska uvádí v příslušném šetření, a to pojmy „sladké – kyselé“ a „tmavé – světlé“. Považujeme je vzhledem k hodnoceným pojmům za nerelevantní. Obsahová souvislost s hodnoceným předmětem zde není zřejmá.

Druhou část dotazníku tvoří dichotomické položky, na něž respondent odpovídá ano, ne a jejichž cílem je zjistit některá obecná fakta o učitelích psychologie a o podmínkách vyučování psychologie, zaměřit se na to, zda mají dostatek opor pro kvalitní výuku psychologie, zda od nich studenti žádají rady nebo intervence atd.

Třetí část dotazníku je tvořena souborem nedokončených vět. Cílem je zjistit, jak učitelé přemýšlejí o svém aprobačním předmětu, jak chápou z hlediska oboru cíle výuky a jaké mají potřeby vzhledem k vyučovanému předmětu psychologie. Výhodou metody nedokončených vět je též možnost nahlédnout, jakým způsobem učitelé o vyučovaném oboru uvažují. Tato část, jejímž výstupem bude nestrukturovaný materiál, bude podrobena kvalitativní analýze.

Celý dotazník jsme před rozesláním konzultovali s vyučující psychologie a některé položky ještě mírně upravili. V dotazníku jsme se snažili vyhnout pojmům, které by nějak asociovaly reformu vzdělávání, a to na základě rozhovoru s vyučující psychologie, při kterém jsme též diskutovali problematiku postojů učitelů veřejnosti k reformě, a na základě výzkumů, které nepotvrzují obecně vřelý vztah učitelů k reformě (viz např. Beran, Mareš, Ježek, 2007). V textu dotazníku nepoužíváme výrazy jako školní vzdělávací program, kompetence atd. z výše uvedeného důvodu. V závěru dotazníku jsme ponechali



prostor pro vyjádření respondentů, pokud by měli potřebu cokoliv sdělit a poděkovali jsme za jeho vyplnění.<sup>6</sup>

## 2.3 Sběr dat a výběr vzorku

Pro získání odpovědí jsme volili e-mailovou cestu komunikace. V tomto smyslu nepředpokládáme výrazný rozdíl mezi validitou odpovědí získaných prostřednictvím internetu ve srovnání s metodou „tužka – papír“. Většina učitelů disponuje e-mailovou adresou a v úvodním dopise jsme též zdůraznili možnost dotazník zaslat poštou, pokud by vyučující nepracoval s MS Word a nedokázal např. přiložený dokument uložit, vyplnit a zaslat zpět. Domníváme se, že tento způsob komunikace nás však mohl v určitém směru limitovat a to tak, že elektronické komunikace více využívají učitelé mladšího věku a tudíž by ze vzorku mohli být vyloučeni učitelé starší. Ukázalo se však, že bez problémů odpovídají i učitelé, kteří mají delší praxi (věk učitelů jsme nezjišťovali) a že by v tomto směru snad nemělo k většímu zkreslení vzorku dojít. Učitelům jsme v úvodním dopise též nabídli, že pokud budou mít zájem o výsledky šetření, budou jim po zpracování a analýze data poskytnuta. Většina respondentů projevila o výsledky zájem.

Podle původního plánu jsme využili pro výběr vzorku registr středních škol MŠMT a náhodným výběrem pak určili příslušné školy a na nich oslovili učitele psychologie, případně učitele základů společenských věd. Původně jsme chtěli učitele oslovit telefonicky a poté jim dotazník zaslat e-mailem či poštou, abychom si zajistili větší návratnost dotazníků. Telefonické dotazování se ale ukázalo jako krajně časově neekonomické, neboť zastihnout učitele ve škole telefonicky je velmi obtížné, vzhledem k jejich časové vytíženosti a minimálním pauzám. Z toho důvodu jsme zvětšili výběrový soubor na dvojnásobek původně předpokládaného – na 220 oslovených učitelů. V úvodním dopise jsme též uvedli poznámku, že pokud oslovení nepracují s dokumenty (dotazník byl k e-mailu přiložen jako dokument), můžeme jej zaslat poštou.

Výběrový soubor tvořilo 220 učitelů psychologie středních škol s maturitou, na kterých se vyučuje psychologie buď jako samostatný předmět nebo v rámci ZSV. Sběr dat byl

---

<sup>6</sup> Celý dotazník je k dispozici v příloze č. 4.

zajištěn v období prosinec - leden 2010. Z celkového počtu 220 rozeslaných dotazníků se vrátilo 42 vyplněných, tj. návratnost činila 19 %. To je, ač se to na první pohled nemusí zdát, výsledek spíše nadprůměrný. Srovnatelná šetření např. Růžička (2009), Beran, Marek, Ježek (2007) uvádějí návratnost o něco nižší – v prvním případě 8%, v druhém 11,5%. Je třeba také připomenout, že dotazník byl distribuován v relativně disponovaném období – v průběhu prosince a ledna, kdy jsou učitelé vzhledem k pololetnímu hodnocení poměrně zaneprázdněni. Možnost odpovídat měli samozřejmě i po ukončení pololetí. 40 odpovědí se vrátilo e-mailem, 2 odpovědi došli poštou. Ze skupiny oslovených učitelů také určitá část (3,6% oslovených) uvedla, že psychologii neučí. Zde se jednalo o případy, kdy informace na webových stránkách nebyly aktuální, případně učitelé jsou vyučujícími ZSV, ale obor psychologie v rámci ZSV skutečně neučí. Je třeba říci, že přestože jsme se snažili o reprezentativnost výběru, vzhledem k množství vrácených dotazníků vzorek zřejmě není reprezentativní a podobá se spíše příležitostnému výběru. Domníváme se však, že k orientaci v dané problematice mohou být výsledky přesto užitečné a mohou posloužit jako odrazový můstek k podrobnějším šetřením do budoucna.

Všechna sebraná data byla zpracována v programu Microsoft Office Excel 2007, který umožňuje využití statistických funkcí.

## 2.4 Popis vzorku

Pokusíme se nyní popsat vzorek respondentů. Celkový počet respondentů je 42, žen 31(74%), mužů 11(26%). Všichni respondenti jsou učitelé středních škol s maturitou. Průměrná délka praxe učitelů je 13,5 roku, minimální délka praxe jeden rok, maximální 32 let, medián 12, směrodatná odchylka 9,6.

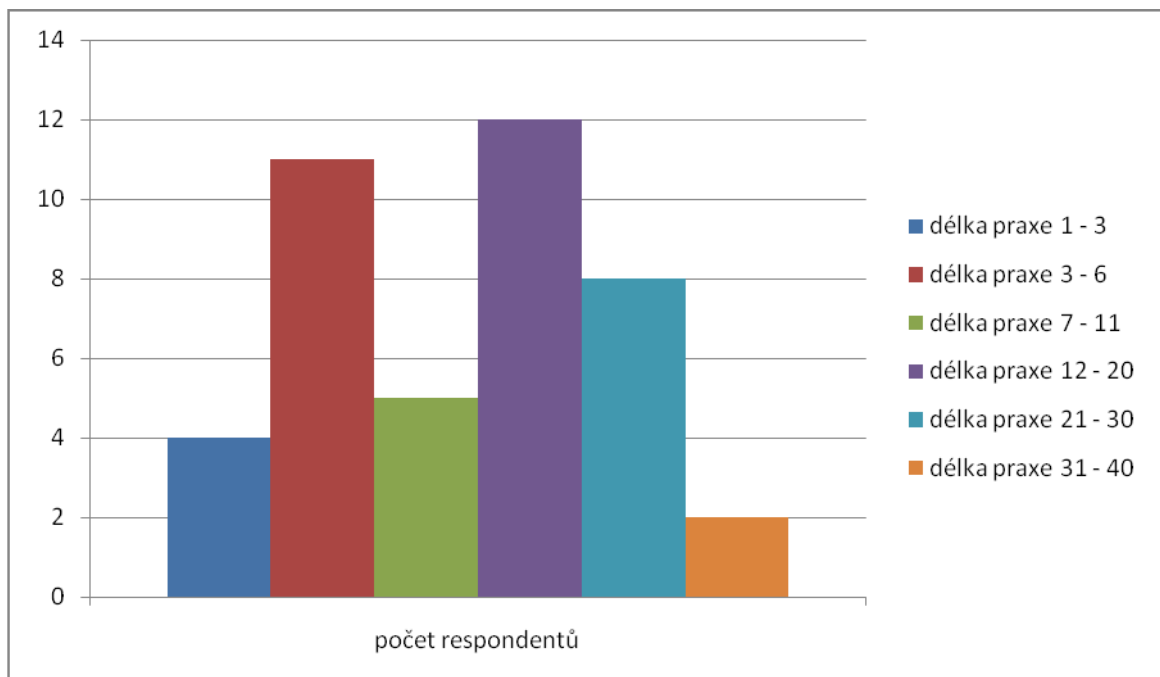
V níže uvedeném grafu uvádíme pro představu délku praxe učitelů našeho vzorku rozdělenou podle věku, jak ji vymezuje Huberman (Huberman 1989, in Lazarová, Jůva, Sekot, 2008), který sledoval v longitudinálním výzkumu profesionální život učitelů a popsal jednotlivé vývojové etapy v životním cyklu učitele. Ty dělí následovně:

1. období vstupu do profese (1-3 roky praxe), (věk 21-25 let)
2. období stabilizace (3-6 let praxe), (věk 22-28 let)

3. období diversifikace a změny, experimentování a aktivity (7-11 let praxe), (25-34 let)
4. období „vytváření zásob“ (stock-taking) a zkoumání (12-20 let praxe), (32-45 let)
5. období vyrovnanosti (serenity) a afektivní distance (20-30 let praxe), (44-55 let)
6. období konzervatismu nebo neangažovanosti s vyrovnaností nebo hořkostí (30-40 let praxe), (50-60 let).

Z hlediska tohoto dělení nám vzorek pokrývá (nerovnoměrně) všechny etapy cyklu.

**Graf č. 1: Délka praxe učitelů podle životního cyklu učitele**

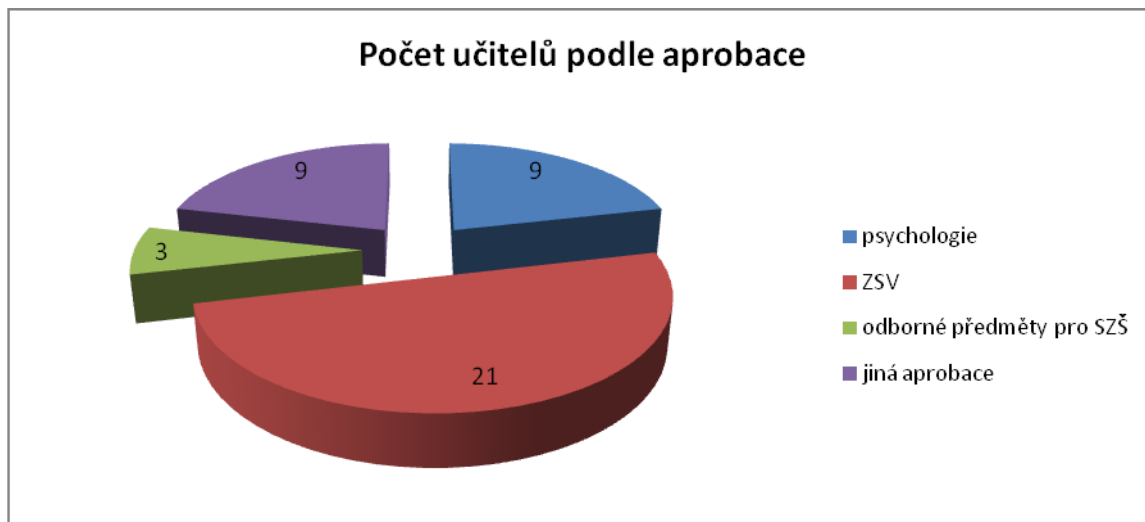


Učitelé vyučují na různých typech škol, někteří vyučují až na třech školách. Zastoupeny jsou následující školy: gymnázia, zdravotní školy, pedagogické školy, obchodní akademie, sociálně právní školy a střední zdravotnické školy. Podmínkou pro zařazení školy byl fakt, že se zde psychologie vyučuje alespoň v rozsahu jednoho roku. Z výzkumného vzorku nemají 3 učitelé (7%) pedagogické vzdělání, ostatních 93% pedagogickým vzděláním disponuje. 9 učitelů (21%) má vystudovaný obor psychologie, 21 učitelů (50%) obor ZSV, 3 učitelé (7%) obor odborné předměty pro střední zdravotnické školy, ostatní (9 učitelů – 21%) jsou neaprobovaní. 22 učitelů (52%) učí psychologii jako samostatný předmět (k tomu většina ještě v rámci ZSV), 20 učitelů pak učí psychologii jen v rámci ZSV. Učitelé učí na těchto typech škol: na gymnáziu učí 30 učitelů, na zdravotní škole 9, na

pedagogické škole 4, na obchodní škole 4 a na sociální škole 1. Někteří učitelé učí více než na jedné škole. To je pravděpodobně dáno tím, že na některých školách by nenaplnili úvazek, pokud neučí druhý předmět.

**Graf č.**

**2:**



## 2.5 Výsledky šetření

V následující kapitole prezentujeme výsledky dotazníkového šetření. Jak jsme již uvedli výše, jedná se o kombinaci dat kvalitativního i kvantitativního rázu. Vzhledem k tomu, že kvalitativní data nám přinesla mnoho nosných informací pro část kvantitativní a podle těchto informací jsme pak přistupovali také k informačním možnostem sémantického diferenciálu, uvedeme výsledky v pořadí, které sleduje náš postup při vyhodnocování, nikoli podle struktury dotazníku.

### 2.5.1 Nedokončené věty

Materiál získaný formou nedokončených vět je relativně bohatý, avšak dosti náročný na zpracování – kategorizace odpovědí a jejich zobecnění je časově náročné. Snažili jsme se při zpracování využít metody triangulace pomocí vyhodnocení kategorií nezávislou osobou a posléze jejich vzájemným porovnáním. Tím jsme v několika případech kategorie ještě upravili, zpřesnili či sloučili. Kategorie jsme vyjádřili nejen slovní interpretací, ale i četností a procentuelním vyjádřením odpovědí. Vzhledem k možnostem dotazníku

(proniknout hlouběji do podstaty sledovaného jevu je limitované) však považujeme metodu nedokončených vět za velmi přínosnou, protože poskytuje respondentům větší prostor pro vyjádření a nám bohatší materiál.

### **2.5.1.1 Vlastnosti učitele psychologie**

Učitelů psychologie jsme se v dotazníkovém šetření ptali, které tři vlastnosti považují pro učitele psychologie za nejdůležitější. Výsledky jsme kategorizovali a konečný výčet vlastností uvádíme v následující tabulce.

**Tabulka č. 3: Vlastnosti učitele psychologie**

<b>Vlastnosti učitele psychologie</b>	<b>Absolutní četnosti</b>
empatie	19
odbornost	12
komunikativní dovednosti	7
didaktická kompetence	6
schopnost motivovat	5
pozitivní přístup	4
tvořivost	4
profesní zkušenost v oboru psychologie	4
morální předpoklady	3
trpělivost	3
tolerance	3
takt	3
charisma	3
otevřenost	3
zájem o obor	3
humor	3
důslednost	2
sebekritičnost	2
vyrovnanost	1
klid	1
rozhádnost	1
hravost	1
flexibilitnost	1
laskavost	1
spravedlnost	1
náročnost	1
aktivita	1
<b>Celkem</b>	<b>98</b>

V našem případě byla nejčetněji zastoupenou vlastností empatie, na druhém místě odbornost, na třetím komunikativní dovednosti. Srovnáme-li s výzkumem Andrštové (2004), která zkoumala ideální vlastnosti učitele psychologie z hlediska žáků a o kterém jsme pojednali v teoretické části práce, vidíme, že v jejím šetření jsou na prvním místě oborové dovednosti. Ty jsou odbornosti velmi blízké, ale podle popisu pod tento pojem autorka zahrnuje například i praxi v oboru psychologie, kterou jsme v našem výzkumu vydělili samostatně. Pokud bychom však vytvořili kategorii odbornosti podle Andrštové, dostala by se tato vlastnost také na první místo. My jsme ale obě kategorie záměrně rozdělili, abychom odlišili odbornost učitele od odbornosti psychologa a zároveň ukázali, že pokud učitelé vydělují tuto položku samostatně, zřejmě ji i jako samostatnou kategorii chápou. Na druhém místě uvádějí žáci schopnost zaujmout, v našem výzkumném vzorku respondentů je tato vlastnost co do četnosti na 5. místě, označujeme ji jako schopnost motivovat. Třetí nejpožadovanější vlastností ideálního učitele je u žáků humor, v našem souboru jej zmínili 3 učitelé.

#### **2.5.1.2 Cíle výuky psychologie na střední škole očima učitelů psychologie**

Tuto kategorii jsme zjišťovali v první nedokončené větě. Doslovné znění věty je následující: *Cílem výuky psychologie na střední škole je podle mne, aby...*

Jednotlivé odpovědi učitelů jsme rozdělili na významové jednotky a pro ně hledali nadřazené kategorie. Dospěli jsme k 11 kategoriím. V některých případech jsme si vědomi, že by určité kategorie mohly být podřazeny jiným (např. kategorie projevit vlastní názor a ubránit se psychickému nátlaku by mohla spadat do obecnější kategorie využití poznatků v životě nebo do kategorie umět komunikovat), avšak vzhledem k takto specificky explicitně pojatému cíli učitelů jej zařazujeme zvlášť.

Cíle výuky řadíme sestupně – od nejčastěji proklamovaných až k méně často uváděným. V tabulce je přehled absolutních i relativních četností.

**Tabulka č. 4: Cíle výuky psychologie**

Cíle výuky psychologie	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
sebepoznání	20	28%
znalosti oboru	18	26%
využití poznatků v životě, v zaměstnání	10	14%
poznání druhých	7	10%
umět komunikovat, vycházet s druhými	7	10%
připravit studenty k přijímacím zkouškám	2	3%
vědět, kam se obrátit, když potřebují psychologickou pomoc	2	3%
projevit vlastní názor, ubránit se psychickému nátlaku	2	3%
péče o psychické zdraví	1	1,50%
zaujmout pro obor	1	1,50%
splnit požadavky RVP	1	1,50%
<b>Celkem</b>	<b>71</b>	<b>100,00%</b>

Výsledky jsou z našeho hlediska velmi zajímavé, protože ukazují, že učitelé psychologie vnímají jako jeden z nejdůležitějších cílů ve výuce sebepoznání studenta. Znalost oboru je pro učitele bezesporu důležitá, ale hned na dalším místě je aplikace poznatků na život a praxi, takto to explicitně vyjádřilo 10 učitelů z našeho souboru. Spojení s praxí se objevovalo u všech učitelů na odborných školách. 1x se objevil cíl zaujmout pro obor, který je mimo jiné také velmi zdůrazňován ve studijním textu J. Čápa a I. Gillernové (1997).

Můžeme na tomto místě opět porovnat naše výsledky s výsledky Andrštové (2004), která zkoumá, zda žáci chápou předmět psychologie jako teoretický nebo zda je pro ně propojen s praktickým uplatněním v životě. Nabízí žákům předem možnosti uplatnění, ale zároveň ponechává volnost pro uvedení vlastního názoru. Nejvíce zastoupenou kategorií - 52% odpovědí - je oblast využití psychologie v mezilidských vztazích. Poměrně velká část respondentů (21%) uvedla, že jim psychologie není v běžném životě užitečná. Při učení (chápáno jako učení se poznatkům pro školní potřebu) využije psychologii podle získaných dat 14% dotazovaných žáků. 13% respondentů uvedlo jinou odpověď, většinou tyto odpovědi souvisely se studovaným oborem - u žáků středních škol pedagogických to byla práce s dětmi a poznávání sebe sama, u žáků středních škol zdravotnických práce s pacienty, první pomoc a krizové situace. Častou odpovědí u všech respondentů bylo

„poznávání druhých a sebe sama“. Přestože výzkum Andrštové je z roku 2004, to znamená z doby, kdy se ještě neučilo podle školních vzdělávacích programů, vidíme, že většina žáků (79%) chápe psychologii jako předmět, který je prakticky použitelný v životě, v zaměstnání.

V našem souboru reprezentují cíle výuky zaměřené na praktické využití v životě celkem 69% všech zmíněných cílů. Můžeme opět znázornit do tabulky.

**Tabulka č. 5: Rozdělení cílů podle zaměření**

Cíle	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
kognitivní <sup>7</sup>	20	28%
spojené s praktickým využitím v osobním životě nebo praxi <sup>8</sup>	49	69%
nezařazené (zaujmout pro obor, splnit požadavky RVP)	2	3%

Jak můžeme sledovat, z našich zjištění je zřejmé, že učitelé chápou propojenost teorie a praxe a na praktické uplatnění kladou při svých úvahách o cílech výuky velký důraz. To je určitě pozitivní jev, avšak neříká nám to příliš o tom, jak výuka probíhá skutečně a jak jsou tyto cíle naplňovány. Bezsporu je ale pojetí cíle prvním odrazovým můstkem ke změně ve vyučovací praxi.

### **2.5.1.3 Potřeby učitelů psychologie**

V následující tabulce shrneme potřeby učitelů psychologie, které byly zjišťovány ve vztahu k předmětu psychologie, nikoliv k předmětům jiným. Takto to bylo v nedokončené větě též vyjádřeno. Odpovědi, které se vztahovaly k učitelské profesi obecně a učitelé je nemířili na předmět psychologie, jsme vyřadili. Odpovědi jsme vyhodnocovali ze dvou nedokončených vět – věta č. 2 a věta č. 4. Znění vět je následující:

- Věta číslo 2: *Z hlediska své praxe učitele psychologie bych si přál(a), aby...*
- Věta číslo 4: *Jako učitel(ka) psychologie bych nejvíce potřeboval(a)...*

<sup>7</sup> Do kategorie kognitivní řadíme znalosti oboru a příprava studentů k přijímacím zkouškám.

<sup>8</sup> Do kategorie spojené s praktickým využitím v osobním životě nebo praxi jsme zařadili – sebezpoznání, využití poznatků v životě, v zaměstnání, poznání druhých, umět komunikovat, vycházet s druhými, vědět, kam se obrátit, když potřebuji psychologickou pomoc, projevit vlastní názor, ubránit se psychickému nátlaku, péče o psychické zdraví.



Odpovědi, které nezrcadlily přímo potřeby, ale byly skutečně vyjádřeny formou přání, uvádíme do kategorie nezařazené a popíšeme je dále v textu.

**Tabulka č. 6: Potřeby učitelů psychologie**

Co učitelé psychologie potřebují	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
praktický materiál k výuce	12	16,50%
větší časovou dotaci pro předmět	11	15%
možnost dalšího vzdělávání	8	11%
více prostoru pro praktickou výuku	7	9,50%
kvalitní učebnice	6	8%
čas na dokonalejší přípravu a hledání materiálů	6	8%
metodika	5	7%
méně žáků ve třídě	3	4%
praktické zkušenosti	3	4%
moderní vybavení	3	4%
spolupráce s psychologem	1	1,5%
nezařazené	9	11,5%
<b>Celkem</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>

Do kategorie praktický materiál k výuce učitelé uváděli, že by potřebovali náměty na cvičení, hry, testy, pracovní listy, názorné materiály, kvalitní videoukázky různých situací atd. S podobným druhem odpovědí jsme se též setkávali při hodnocení učebnic. Je vidět, že to je vcelku palčivý problém učitelů psychologie.

Na druhém místě učitelé umisťují potřebu větší časové dotace předmětu, často se pojí i s další kategorií - více prostoru pro praktickou výuku, uvedenou na čtvrtém místě a menším počtem žáků ve třídě (učitelé uvádí např. „rozdělení studentů do menších výukových skupin pro sociálněpsychologická cvičení“). Je samozřejmé, že učitelé musí žáky vybavit určitou poznatkovou základnou, na tomto základě stavět a vše propojit praktickými cvičeními. Učitelé ve svých poznámkách, pro které jsme dali prostor, uvádějí poměrně často, že by chtěli mít více času, aby mohli více zařazovat aktivizační a praktické prvky do výuky. Uvědomme si, že náš soubor je tvořen velkou částí učitelů, kteří působí na gymnáziích a kde psychologie není profilujícím předmětem, i když často je možným maturitním předmětem. Taktéž z rozhovoru s vyučující psychologie, která působí na gymnáziu i střední pedagogické škole, jsme se dozvěděli, že učitelé se o praktickou výuku

určitě snaží, ale daří se jim to lépe na pedagogické škole než na gymnáziu, protože na gymnáziu je pro psychologii vymezen asi 1 rok a dále závisí na škole s jakou časovou dotací a na jak dlouho předmět zařadí. Obvykle bývá psychologie vyučována jednu nebo dvě hodiny týdně po dobu jednoho roku. Někde pak ještě doplněná seminářem ve vyšším ročníku, aby měli studenti možnost z předmětu maturovat.

Na třetím místě se objevuje potřeba dalšího vzdělávání v oboru. Učitelé uvádějí, že by potřebovali inspiraci pro praktická cvičení, návody, jak pracovat s celou třídou nebo se skupinou, konzultace s odborníky z praxe, výcviky, kde by určité techniky vyzkoušeli sami na sobě a didaktické semináře.

Do kategorie nezařazené jsme zahrnuli položky, které byly spíše přáním než potřebou, ale přesto považujeme za zajímavé je alespoň vyjmenovat – „být zároveň klinickým psychologem, mít vnímavé studenty, umět odpovědět na všechny otázky studentů, aby studenti byli spokojení, aby studentům předmět sloužil k sebepoznání a poznávání druhých, aby mě to bavilo jako dosud, aby brzy zazvonilo, aby mě přestaly odsávat čas, elán a pocit smysluplnosti mého úsilí jurodivé reformy typu státních maturit a RVP a aby to učil někdo, kdo tomu rozumí“.

K poslední odpovědi bychom mohli uvést, že se vyskytla jak v kategorii přání, tak v kategorii potřeb. Vyjádření je od respondentky s aprobačí ZSV a v průběhu vyhodnocování dotazníku jsme si všimli, že učitelé ZSV častěji volají po možnostech vzdělání hlavně v oblasti sociálněpsychologických seminářů. Z toho důvodu jsme se tohoto tématu dotkli také v rozhovoru, který nám poskytla již výše zmíněná středoškolská učitelka psychologie, a dozvěděli jsme se, že učitelé ZSV z velké většiny neprošli praktickými semináři psychologie a pokud se z vlastní iniciativy nezúčastňují sebezkušenostních seminářů a sociálněpsychologických výcviků, nemají v zásadě pro tuto oblast dostatečnou kvalifikaci. Psychologii pak podle toho, co od učitelů ZSV slyší, neučí až tak rádi, neboť většinou na škole neprošli psychologickými disciplinami.

Tuto informaci jsme ještě ověřili ve studijním plánu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a zjistili jsme, že se v rámci oboru základy společenských věd psychologii jako oboru nevyučuje. Znamená to, že učitelé ZSV (u kterých se tradičně předpokládá, že budou psychologii učit – zpravidla minimálně rok v předmětu ZSV) se s psychologií setkají pouze ve společném základu, který absolvují všichni učitelé. Po prostudování této části

studijního plánu jsme v nabídce nenašli ani jeden předmět, který by byl koncipován ve smyslu sociálněpsychologického výcviku (zjištěno ze stránek <http://userweb.pedf.cuni.cz/kch/karolinka/072-OM2312.html>), ke stejným zjištěním jsme došli také na stránkách Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (<http://www.ped.muni.cz/studium/bc-a-mgr-studium/studijni-katalog/prezencni-studium/>).

V další otázce (otázka č. 3) jsme se učitelů ptali, co jim na výuce psychologie připadá nejnáročnější. Doslovné znění: *Na výuce psychologie mi připadá nejnáročnější...*

Zde jsme získali velmi různorodý materiál a pokusili jsme se v něm najít společná témata a materiál induktivně kategorizovat. Tím jsme dosáhli určitého zobecnění, které nám poslouží pro číselné zpracování údajů, ale protože se domníváme, že je původní výroky učitelů užitečné uvést, v rámci těchto kategorií je prezentujeme doslovně.

1. **Kognitivní stránka výuky:** podat optimální informace, donutit děti naučit se pojmový aparát, vysvětlit studentům abstraktní pojmy (celkem 3x), zpracovat zajímavou formou učivo obecné psychologie (celkem 5x), vybrat informace, aby byly zajímavé a zároveň stačily na přijímací zkoušky, najít vhodné doplnění teoretických témat, zatraktivnit teoretické výchyty, předat žákům poznatky, nejen zajímavosti, ale také určitou sumu vědomostí.
2. **Oblast afektivní:** pracovat ve třídě, která není ochotná komunikovat a spolupracovat, odbourávat bariéry mezilidských vztahů, vcítit se do problémů ostatních a pokusit se jim odborně pomoci, zaujmout a motivovat studenty (celkem 4x), neublížit slovem ani skutkem.
3. **Rovnováha mezi teoretickým učivem a praktickou zkušeností:** skloubit velké množství učební látky s praktickým materiálem (celkem 2x), najít rovnováhu mezi předáním informací a aktualizací tématu, nezapomenout pro teorie na život.
4. **Příprava na vyučování:** příprava (3x), najít příklady z praxe.
5. **Nedostatek kvalitních didaktických pomůcek a učebnic:** práce s mnoha existujícími učebnicemi, nedostatek kvalitních materiálů pro výuku.
6. **Ostatní:** přizpůsobení výuky individualitě žáka, umět odpovědět na dotazy, hodnocení žáků z teoretického hlediska, časový tlak (3x).

(Nezařazeno: že to není můj obor, proti filozofii nic)

**Tabulka č. 7: Oblasti výuky, které učitelé řadí k nejnáročnějším**

Oblasti výuky, které učitelé řadí k nejnáročnějším	Počet odpovědí
kognitivní stránka výuky	14
afektivní oblast	8
rovnováha mezi teoretickým učivem a praktickou zkušeností	4
příprava na vyučování	4
nedostatek kvalitních didaktických pomůcek a učebnic	2
ostatní	6
<b>Celkem</b>	<b>38</b>

Další nedokončená věta zjišťuje, co učitelé oceňují při výuce psychologie. Doslovné znění věty je následující: *Na výuce psychologie mě baví...*

Výsledky této nedokončené věty bylo možné dobře kategorizovat. Přehled uvádíme v následující tabulce.

**Tabulka č. 8: Co učitele na výuce psychologie baví**

Na výuce psychologie mě baví	Počet odpovědí v jednotlivých kategoriích
propojenost s praxí a životem	15
kontakt se studenty, budování vztahu se studenty	11
využití alternativních forem výuky	9
pestrost výuky	3
snadnější cesta k motivaci žáků	2
svoboda výuky	1
určité téma (typologie osobnosti)	1
nezdůvodněné soudy (odpovědi typu baví mě, nebaví mě) <sup>9</sup>	6
<b>Celkem</b>	<b>48</b>

<sup>9</sup> 5x baví mě učit psychologie, případně baví mě v psychologii vše, 1x „popravdě mě to moc nebaví“

Poslední nedokončená věta měla následující znění: *Předmět psychologie by se měl...*  
Výsledky jsou kategorizovány v tabulce.

**Tabulka č. 9: Předmět psychologie by se měl...**

Předmět psychologie by se měl	Četnosti
vyučovat na všech středních školách	8
zaměřovat více na praxi	4
vyučovat ve větších časových dotacích	2
udržet minimálně ve stávajícím rozsahu	2
udržet jako maturitní předmět	2
vyučovat jako samostatný předmět	2
učit zážitkem	2
učit člověkem, ke kterému mají děti důvěru	1
vyučovat spíše ve vyšších ročnících	1
více oceňovat	1
neměl přeceňovat	1
dostat pod kůži i ostatním kolegům	1
<b>Celkem</b>	<b>27</b>

### 2.5.2 Dichotomické položky

V druhé části dotazníku jsme uvedli 7 otázek, na které měli učitelé odpovídat ano nebo ne. Jen u otázky číslo dvě jsme v případě negativní odpovědi žádali, zda by respondenti nemohli uvést důvod. Cílem bylo zjistit, jak jsou učitelé spokojeni s dostupnými učebnicemi psychologie pro střední školy a jaké výhrady v případě nespokojenosti mají. Dále nás vzhledem k výjimečnému postavení vyučovacího předmětu psychologie, který od učitelů vyžaduje erudovanost jednak odbornou, ale také osobnostní a sociální vyzrálост a sebereflexi (RVP zdůrazňuje jako výstup z předmětu zejména osobnostní kompetence studenta) zajímalo, nakolik mají studenti potřebu oslovovat učitele psychologie se svými starostmi a zda se učitelé v tomto směru cítí kompetentní. Zajímalo nás také, zda jsou učitelé v kontaktu s jinými učiteli psychologie, případně zda jsou členy nějaké organizace, která sdružuje učitele psychologie. A v neposlední řadě nás zajímalo, zda se učitelé psychologie domnívají, že je pro ně dostatek možností dalšího vzdělávání. V otázce, která již není zařazena do tohoto souboru, ale z obsahového hlediska do této kategorie patří, jsme zjišťovali, jaké informace by uvítali v rámci dalšího vzdělávání učitelů.

Uvádíme zde znění otázek a jejich číslování, podle kterého budou odpovědi zpracovány v tabulce.

1. Odbornou literaturu dostupnou na trhu považují za dostatečnou.
2. Učebnice psychologie pro střední školy odpovídají mým představám a dobře se mi podle nich učí.
3. Studenti ode mne chtějí nejen výuku, ale též se svěřují, či chtějí odbornou radu.
4. K poskytnutí rady se cítím většinou kompetentní.
5. Mám kontakt s dalšími kolegy, kteří učí psychologii na jiných školách.
6. Domnívám se, že je dostatek možností pro další vzdělávání učitelů psychologie.
7. Jsem členem nějaké organizace, která sdružuje učitele psychologie.

**Tabulka č. 10: Tabulka četností pozitivních a negativních odpovědí u otázek části II.**

Číslo otázky	Ano	Ne
1	37	5
2	17	25
3	35	7
4	23	19
5	25	17
6	22	20
7	1	41

V případě první otázky jsme nebyli příliš překvapeni odpověďmi učitelů. Většina učitelů považuje odbornou literaturu za dostatečnou, výjimkou jsou zde učitelé odborných škol. Všechny negativní odpovědi jsou od učitelů středních zdravotních, případně pedagogických škol (4x ze střední zdravotnické školy, 1x ze střední pedagogické školy). Domníváme se, že v tomto případě mohou učitelům chybět publikace, které by stály na pomezí psychologie a jejich vyučovacích předmětů – např. ošetrovatelství a aktuálně propojovaly tato témata. Na druhou otázku, zda učebnice psychologie pro střední školy odpovídají představám učitelů, odpověděla velká část respondentů 60%, že s učebnicemi nejsou spokojeni a ti, kteří uváděli, že spokojeni jsou, přesto v několika případech ještě poznamenali, že kombinují více druhů, že témata nebývají zpracována v jedné učebnici, ale je třeba je hledat různě. Učitelé učebnicím nejčastěji vytýkali nedostatek příkladů z praxe, soustředěnost na definice, fráze a poučky bez hlubšího vysvětlení, nepřehlednost a nekoncepčnost. Často se objevovala kritika na chybějící metodické materiály (např. odpověď – chybí podpora moderního vyučování – pracovní listy, prezentace, obecně

multimediální pomůcky). Učitelé také často uváděli, že učebnice obsahují jen některá témata, ve dvou odpovědích se vyskytl názor, že nejsou v souladu s RVP.

K této odpovědi připojíme též seznam středoškolských učebnic, který jsme zpracovali podle dotazníkové položky, jaké učebnice učitelé při výuce nejvíce používají. Učitelé uváděli kromě zde předložených titulů i mnoho titulů odborných učebnic a vysokoškolských skript. Někteří uváděli, že středoškolské učebnice nepoužívají vůbec a vybírají si témata podle vlastní volby z odborné literatury. Jeden učitel uváděl, že si vytváří učebnici vlastní. Obecně opět připojovali poznámky, že učebnice nebývají zpracovány tak, aby se daly samostatně použít a žákům doporučit. Jako výjimku teoretické látky zpracované podle potřeb středoškolského studenta uvádí v několika případech středoškolskou učebnici Pavla Říčana. Často zmiňují, že studenti učebnice vůbec nevlastní.

**Tabulka č. 11: Nejpoužívanější středoškolské učebnice**

	Počet vyučujících, kteří uvádí tuto učebnici
<b>Středoškolské učebnice, které učitelé používají při výuce</b>	
Říčan, P.: Psychologie, Praha: Portál	9
Šil, J., Karolová, J.: Já, člověk – alternativní výuka psychologie pro SŠ, Olomouc: Nakladatelství Olomouc	9
Emmert, F. a kol.: Odmaturuj ze společenských věd, Brno: Didaktis	9
Gillernová, I. et Buriánek, J.: Základy psychologie a sociologie, Praha: Fortuna	8
Rozsypalová, Čechová, Melannová: Psychologie a pedagogika I,II díl, Praha: Informatorium	6
Helus, Z.: Psychologie, Praha: Fortuna	4
Šil, J., Karolová, J.: Člověk jako osobnost, Olomouc: Nakladatelství Olomouc	3
Čáp, J., Čechová, M., Rozsypalová: Psychologie 1., Obecná psychologie pro první ročník středních pedagogických škol, Praha: SPN	3
Kellnarová, J., Matějková, E.: Psychologie a komunikace, Praha: Grada Publishing	2
Nakonečný M.: Psychologie téměř pro každého, Praha: Academia	2
Furst, M.: Psychologie, Olomouc: Votobia	2
Zacharová, E., Hermanová, M., Šrámková, J.: Zdravotnická psychologie: teorie a praktická cvičení, Praha: Grada Publishing	2
Hladík, J.: Společenské vědy v kostce, Havlíčkův Brod: Fragment	1
Paulínová, L., Neumanová, L.: Psychologie pro tebe, Praha: Informatorium	1
Kern, H.: Přehled psychologie, Praha: Portál	1
Parkan, F. a kolektiv: Přehled učiva k maturitě, Praha: Fortuna	1
<b>Celkem</b>	<b>63</b>

Otázka na skutečnost, zda studenti chtějí radu a další otázka, zda se učitelé k poskytnutí rady cítí kompetentní, přinesla zajímavé výsledky. 35 respondentů (83%) na otázku 3 odpovědělo kladně. Bylo by zajímavé tento výsledek porovnat s výsledky učitelů jiných předmětů. Každopádně tento výsledek ukazuje, že role učitele psychologie v sobě nese možná i poradenské aspekty. 7 učitelů (17%) uvedlo, že po nich studenti toto nežadají, jednalo se ve všech případech o učitele ZSV nebo učitele neaprobované pro výuku psychologie. Přesto z této malé skupiny 2 učitelé uvádí, že se k poskytnutí rady cítí kompetentní. Celkem se za kompetentní považuje 23 učitelů našeho vzorku. Velmi často učitelé připojují komentář, že rozlišují mezi situacemi a že chápou svoji kompetenci omezeně. 19 respondentů uvádí, že se k poskytnutí rady necítí kompetentní. Podíváme-li se na aprobační těchto pedagogů, jedná se povětšinou o absolventy oboru ZSV a dále neaprobované pedagogy. Naproti tomu všichni absolventi oboru psychologie, ať už učitelského nebo neucitelského s později dostudovaným pedagogickým vzděláním, se k poskytnutí rady cítí kompetentní. Taktéž většina učitelů s aprobační učitelským odborných předmětů pro střední zdravotní školy. Při prostudování jejich studijních plánů na vysoké škole je patrné, že jsou k výuce psychologie připravování, prochází také sociálně psychologickým výcvikem a dalšími praktickými disciplinami. V tomto směru jsou připravování podobně jako studenti oborů učitelské psychologie, akorát v menším rozsahu. Z tohoto hlediska se jeví aprobovaní učitelé psychologie a psychologové s pedagogickým vzděláním, respektive učitelé odborných předmětů pro zdravotní školy připravenější k poskytnutí rady či intervence než učitelé jiných aprobačních.

Dodatečně jsme ještě pomocí testu nezávislosti chí-kvadrátu<sup>10</sup> ověřili statistickou významnost rozdílů u otázky č. 3 a č. 4, abychom zjistili, zda jsou naše tvrzení oprávněná. Kontingenční tabulky uvádíme níže. Zajímalo nás, jestli skupina učitelů psychologů a těch, kteří mají aprobační pro výuku na SZŠ, vykáže statisticky významný rozdíl v odpovědích oproti skupině ostatních (tedy z aprobačních ZSV a jinou). Statistická významnost byla v obou případech prokázána – u otázky č. 3 na hladině významnosti 0,05 (hodnota chí-kvadrátu 6,2) u otázky č. 4 na hladině významnosti 0,01 (hodnota chí-kvadrátu 9,2). K posouzení stupně závislosti u otázky číslo 4 – tedy skutečnosti, zda je vztah mezi odbornou přípravou a pocitem kompetence učitelů psychologie k poskytnutí rady těsný či nikoliv, jsme spočítali koeficient kontingence, který vykázal hodnotu  $C=0,42$ . To znamená, že určitý

---

<sup>10</sup> Výpočet jsme provedli podle vzorce  $\chi^2 = n \times (ad - bc)^2 / (a+b) \times (a+c) \times (b+d) \times (c+d)$ .



vztah tu je, ale nemůžeme jej hodnotit jako příliš těsný. Je důležité si uvědomit, že zde posuzovali učitelé sami sebe a že do hry vstupuje více faktorů (např. schopnost sebereflexe).

**Tabulka č. 12: Kontingenční tabulka k otázce č. 3**

Aprobace	Studenti žádají radu	Studenti nežádají radu	Součet
skupina učitelů s aprobací psychologie a učitelství pro SZŠ	12	0	12
skupina učitelů s aprobací ZSV a jinou	23	7	30
součet	35	7	

**Tabulka č. 13: Kontingenční tabulka k otázce č. 4**

aprobace	kompetentní	nekompetentní	součet
skupina učitelů s aprobací psychologie a učitelství pro SZŠ	11	1	12
skupina učitelů s aprobací ZSV a jinou	12	18	30
součet	23	19	

Při vyhodnocování dotazníku jsme si všimli, že mnoho učitelů, kteří uváděli, že se cítí být kompetentní, doplnilo ještě poznámku, že v případě potřeby poradí studentovi, na jakého psychologa se může obrátit. Domníváme se, že to je velmi důležitá část přípravy učitele psychologie, aby věděl, na která zařízení může žáka odkázat a aby dokázal vhodně posoudit, co může být v jeho kompetenci a co již ne. Jen v jednom případě se vyskytla velmi razantní odpověď učitele, který komentoval, že se mu studenti svěřují a chtějí odborné rady, ale není psycholog a není k tomu v žádném případě kompetentní.

V rozhovoru, poskytnutém vyučující psychologie, jsme se též dotkli tohoto tématu. Komentovala takto: „*No, je to těžké. Na mě se tedy studenti obracejí dost často, a přestože nejsem psycholog, ale jsem učitel psychologie, nemůžu je v tuhle chvíli odmítnout a zklamat. Přicházejí za mnou, protože ke mně mají důvěru. Když jsem studovala školu (naše pozn.: učitelství psychologie-český jazyk na ZČU) byli jsme připravováni na to, že budeme působit v roli školních psychologů nebo že se na nás budou studenti jako na*

*učitele psychologie se svými problémy určitě obracet. Řeším to většinou s ohledem na typ problému. Tam, kde si myslím, že to překračuje moje možnosti, tak doporučím kontakt. Spolupracovala jsem dlouho s PPP a v našem městě znám většinu institucí, které poskytují psychologické poradenství nebo terapii. Když se jedná třeba o problémy s učením, vztahy se spolužáky a tak a není to nic vážného, v takových případech to řeším většinou sama.“*

Jak je vidět, tato problematika není zdaleka tak jednoduchá jak by se zdálo. Učitel psychologie tu stojí jako někdo, ke komu mají studenti důvěru a obrátí se na něj. Ve skutečnosti nemusí mít zájem o pomoc odborníka. Zde je důležité, aby učitel dokázal v rámci svých možností adekvátně reagovat, neublížit a v případě potřeby odkázat na příslušná pracoviště.

Na šestou otázku, která se týká možností dalšího vzdělávání učitelů, odpovědělo 22 učitelů, že možnosti považují za dostatečné, 20 učitelů by uvítalo více možností. U této otázky jsme několikrát zaznamenali poznámku, že učitelé by měli o další vzdělávání zájem, ale že je ředitelé ze školy neuvolní, ani jim vzdělávání nezaplátí.

U otázky jaké informace by učitelé uvítali v případném dalším vzdělávání, jsme se rozhodli odpovědi uvést do tabulky v podstatě bez redukce. Vedla nás k tomu myšlenka, že FF UP, katedra psychologie vypisuje kurz pro učitele psychologie a že by tyto informace mohly být pro koncepci kurzu přínosné ve své původní podobě. Rozdělili jsme učitele do čtyř skupin – na neaprobované (učitelé, kteří vystudovali jiný obor), na učitele s aprobační učitelskou službou pro střední zdravotnické školy, učitele ZSV a učitele s aprobační psychologií. Z tabulky je patrné, že skupiny mají poněkud odlišné potřeby. Nutno dodat, že z celého dotazníku respondenti nejméně často odpovídali právě na tuto otázku a někteří, jak jsme již uvedli výše, uváděli, že je ředitelé neuvolní, protože by za ně někdo musel suplovat výuku.

**Tabulka č. 14: Témata, která by učitele zajímala v dalším vzdělávání**

neaprobovaní	doplnit si úplné psychologické vzdělání, praktické příklady pro výuku, jak zvládnout teoretickou část zajímavou formou, prohlubování znalostí v jednotlivých oblastech psychologie (zejm. sociální psychologie, vývojová psychologie, aplikovaná odvětví – ps.reklamy, barev – větší zájem studentů)
Učitelství odborných předmětů pro SZŠ	nové pohledy na psychologická témata, praktické návody ke cvičením, jak využít prožití pro teoretické poznání, náměty pro psychologická cvičení, pracovní listy, kurzy sebepoznání a komunikace
Učitelství ZSV	nové hodnocení a názory z oblasti psychologie a její výuky, kvalitní materiály pro využití mediální didaktiky ve výuce psychologie: videa apod., přehled možností dalšího vzdělávání, více praktických pracovních listů pro doplnění teorie, více k metodice v souvislosti se zaváděním ŠVP a testy SCIO, informace z klinické psychologie, novinky z psychologie, psychologické hry pro práci se studenty, kde získat odborníka pro besedy se studenty, řešení problémů dospívajících, tipy na různé činnosti a testy v rámci psychologie, aktuální informace z oboru, přednášky odborníků-specialistů na různá témata, zkušenosti s RVP na školách, otázka klasifikace
Učitelství PS + psychologové	ucelenou nabídku seminářů, školení nebo výcviků cca na půl roku, jasnou definici cílů vzdělávání, ne ty kompetenční „kecy“ z RVP, shrnutí současných trendů, rozšiřující poznatky, výcvik

Posledním dotazem jsme si chtěli ověřit, zda přece jen neexistuje nějaká profesní organizace pro učitele psychologie. Z našeho předběžného zkoumání jsme žádnou organizaci nenašli a v této otázce také 41 učitelů odpovědělo negativně. 1 respondentka uvedla, že je členkou Celostátní komise psychologie pro střední zdravotnické školy.

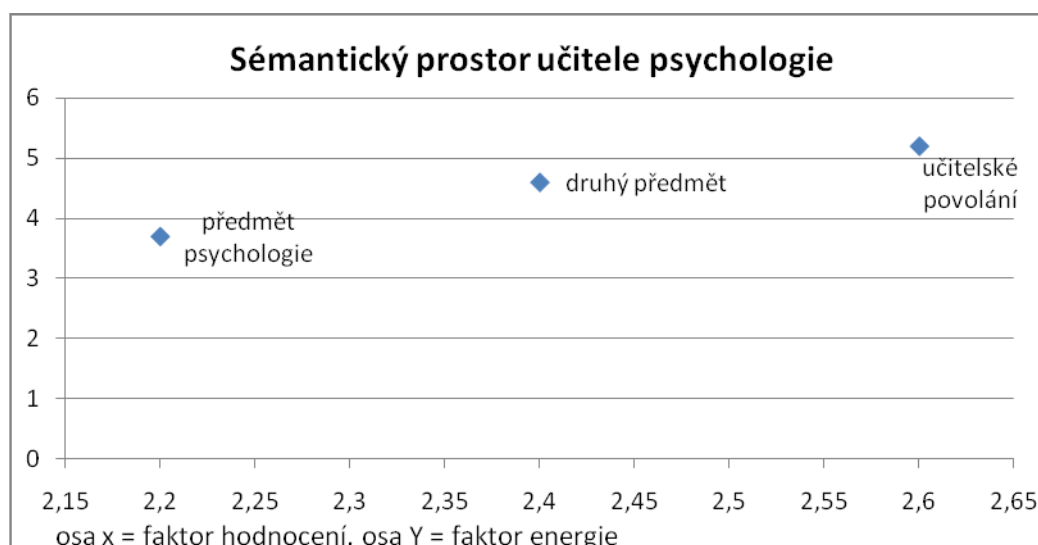
### 2.5.3 Sémantický diferenciál

Měření postojů jsme provedli pomocí škál sémantického diferenciálu. V první části dotazníku jsme se snažili zjistit, jak si v sémantickém prostoru stojí pojmy učitelské povolání, vyučovací předmět psychologie a druhý vyučovaný předmět. Učitelé psychologie hodnotili tyto pojmy na škále od 1 do 7. Faktor hodnocení byl zastoupen kontrárními adjektivy „dobrý - špatný“, „příjemný – nepříjemný“ a „krásný – ošklivý“, faktor energie adjektivy „snadný – obtížný“, „lehký – těžký“, „nenáročný – náročný“ a „bezproblémový – problémový“.

Zkoumané pojmy jsme zakreslili do dvojrozměrného diagramu. V diagramu jsou jednotlivé pojmy zobrazeny jako body na souřadnicích a jsou charakterizované průměrnou hodnotou faktoru hodnocení (znázorněno na ose x) a průměrnou hodnotou faktoru energie (znázorněno na ose y). Čím je průměrná hodnota faktoru energie vyšší, tím je určitý pojem chápán učiteli psychologie jako energeticky náročnější. U faktoru hodnocení je tomu na ose pozitivní postoj – negativní postoj tak, že čím je průměrná hodnota faktoru nižší, tím je daný pojem pozitivněji hodnocen.

To znamená, že učitelské povolání je chápáno z hlediska energie jako namáhavější, spojené s větším výdejem energie než samotný předmět psychologie, co se však týče hodnocení, je předmět psychologie vnímán o dosti pozitivněji než učitelské povolání.

**Graf č. 3:**



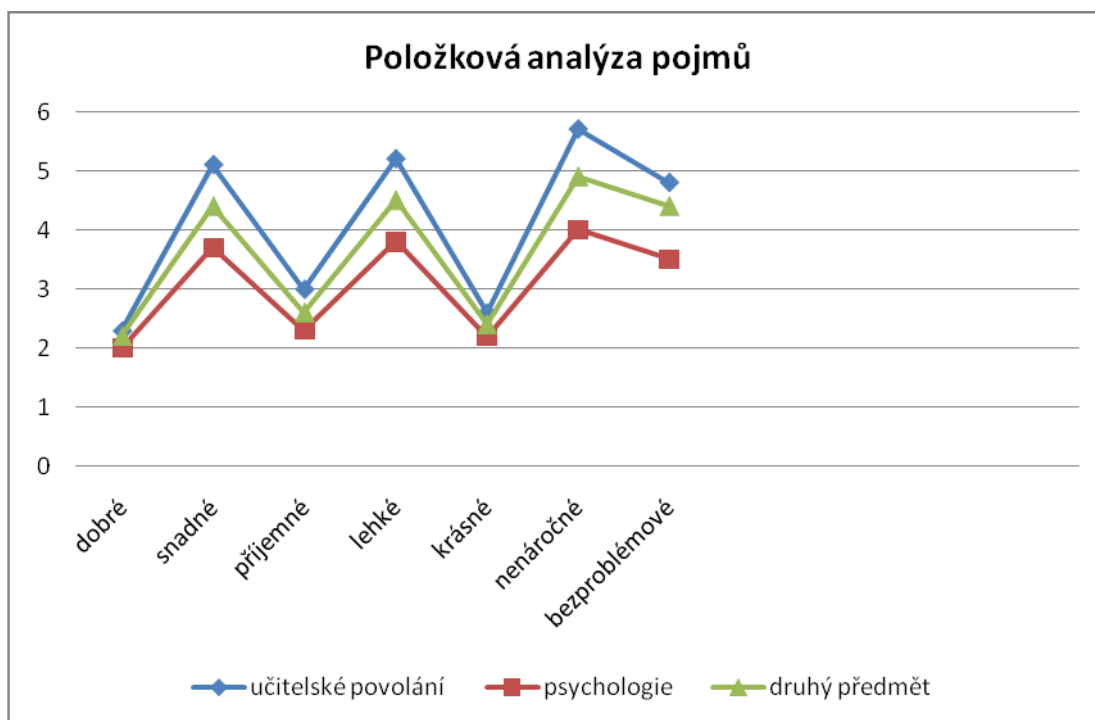
U těchto dvou pojmů jsme ověřili, zda jsou rozdíly mezi hodnotami obou faktorů statisticky významné. Nejdříve jsme použili Fisherův F-test, který prokázal v obou případech rovnost rozptylů, a pro ověření statistické významnosti Studentova t-testu s rovností rozptylů. Jak u faktoru energie, tak u faktoru hodnocení je rozdíl signifikantní, a to na hladině významnosti 0,01.

**Tabulka č. 15: Hodnoty průměrů faktoru hodnocení a energie**

Faktor	Předmět psychologie	Učitelské povolání	Hodnota studentova t-testu	Signifikance na hladině významnosti 0,01
hodnocení	2,18	2,63	3,1	ano
energie	3,73	5,2	11,41	ano

Položkovou analýzu sledovaných pojmů uvádíme níže. Můžeme sledovat, že průběh křivky je v jednotlivých položkách téměř totožný, rozdíl je zejména v hodnotách průměrů.

**Graf č. 4:**



**Tabulka č. 16: Průměry jednotlivých položek**

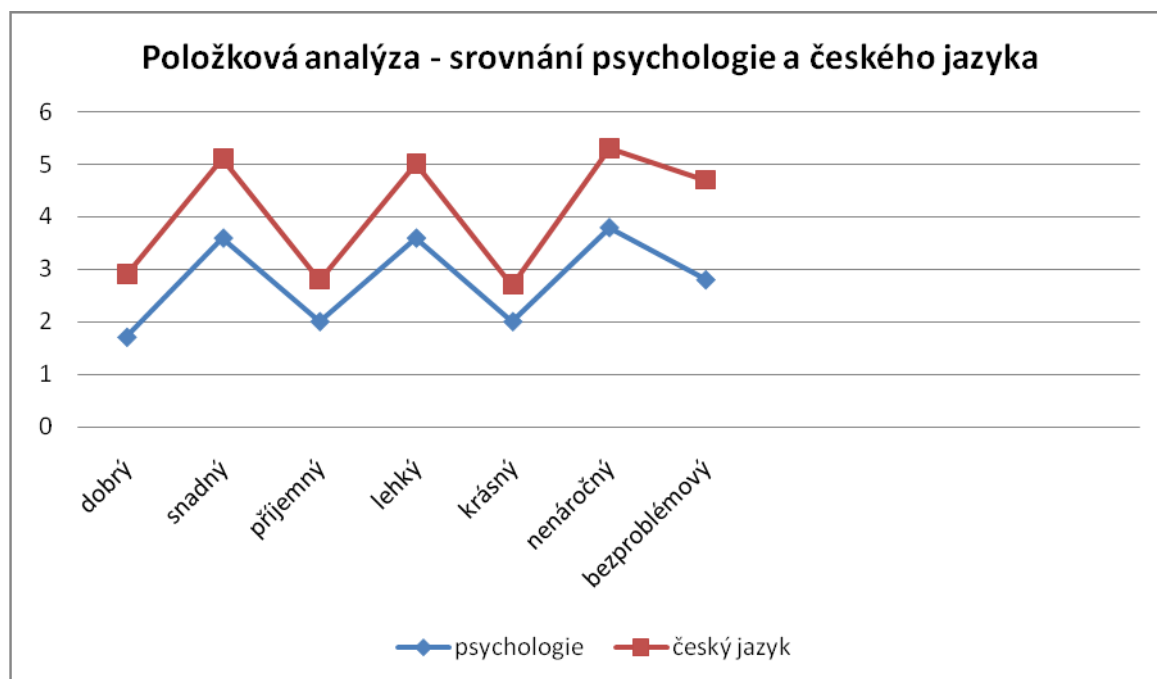
Adjektiva	Učitelství – aritmetické průměry	Psychologie – aritmetické průměry	Druhý předmět – aritmetické průměry
dobré	2,3	2	2,2
snadné	5,1	3,7	4,4
příjemné	3	2,3	2,6
lehké	5,2	3,8	4,5
krásné	2,6	2,2	2,4
nenáročné	5,7	4	4,9
bezproblémové	4,8	3,5	4,4

V tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty jednotlivých pojmů u každé položky škály.

Jelikož pojem druhý předmět zahrnuje soubor velmi různorodých předmětů, kterým učitelé ještě vyučují a pro srovnání s předmětem psychologie jsou tyto výsledky pro nás jen velmi orientační, uvádíme podrobnější rozdělení podle oborů u často uváděných kombinací, což byla psychologie – český jazyk a psychologie – cizí jazyk (zde již nerozlišujeme jaký).

**Graf č.**

**5:**



**Tabulka č. 16: Průměry k položkové analýze grafu**

	psychologie	český jazyk
dobry	1,7	2,9
snadny	3,6	5,1
prijemny	2	2,8
lehky	3,6	5
krasny	2	2,7
nenarocny	3,8	5,3
bezproblemovy	2,8	4,7

Z grafu vidíme, že průběh křivek je v podstatě opravdu velmi podobný, avšak hodnoty se u předmětu český jazyk posouvají významně na vyšší příčky. Zda se jedná o hodnoty, které jsou statisticky významné, jsme opět porovnali, ale tentokrát již podle jednotlivých faktorů, Studentovým t- testem (po předchozím prověření rozptylů F-testem, který prokázal v obou případech rovnost rozptylů). Z níže uvedené tabulky vidíme, že předmět psychologie je učiteli statisticky významně pozitivněji hodnocen než předmět český jazyk. Faktor energie je u pojmu psychologie nižší než u pojmu český jazyk. Z hlediska faktoru energie lze předpokládat, že předmět český jazyk je energeticky náročnější z více důvodů – např. učitelé mají daleko více práce s hodnocením písemných prací, kterých bývá v tomto předmětu za pololetí velké množství oproti psychologii; může být náročnější motivovat studenty k zájmu o studium, protože zde není tolik zřejmá propojenost s praxí (proti tomu učitelé psychologie uvádějí jako jeden z faktorů, proč je psychologie baví učit snadnou motivaci studentů pro předmět); hrát roli může i povinnost připravit studenty na maturitní zkoušku z českého jazyka, opět v psychologii učitel nemusí být tak často pod tlakem, aby studenty připravil k maturitě a může si témata více volit. V rozhovoru s učitelkou psychologie jsme využili fakt, že učí právě zmíněné dva předměty, a zeptali jsme se jí na její pohled. Uvádí: „Pro mě je psychologie o mnoho jednodušší. Už jsem si během prvních let, kdy jsem učila, udělala přípravy, které zahrnují jak teorii, tak různé sebepoznávací hry, ukázky z literatury a tak a to v podstatě s občasnými úpravami, podle typu kolektivu, použiju. Protože učím budoucí učitelky mateřinek, často chodíme na exkurze do různých zařízení a pak o tom diskutujeme a děti to baví. Na gymplu je to zase dobré v tom, že to není maturitní předmět a že se tam můžeme věnovat tomu, co studenty zajímá. Čeština je

*pro mě náročnější. Pořád opravuju, je to nekonečné, stohy a stohy diktátů, slohovek a písemek z literatury, zápisy ve čtenářských denících. Navíc děti moc nečtou, ale u státní maturity to budou potřebovat, tak musím pořád vymýšlet, co s nimi, abych je nějak zaujala. Je to často vyčerpávající Přípravy na češtinu si dělám i po tolika letech, co učím, pořád znovu. Vždycky je třeba něco nového načíst.“*

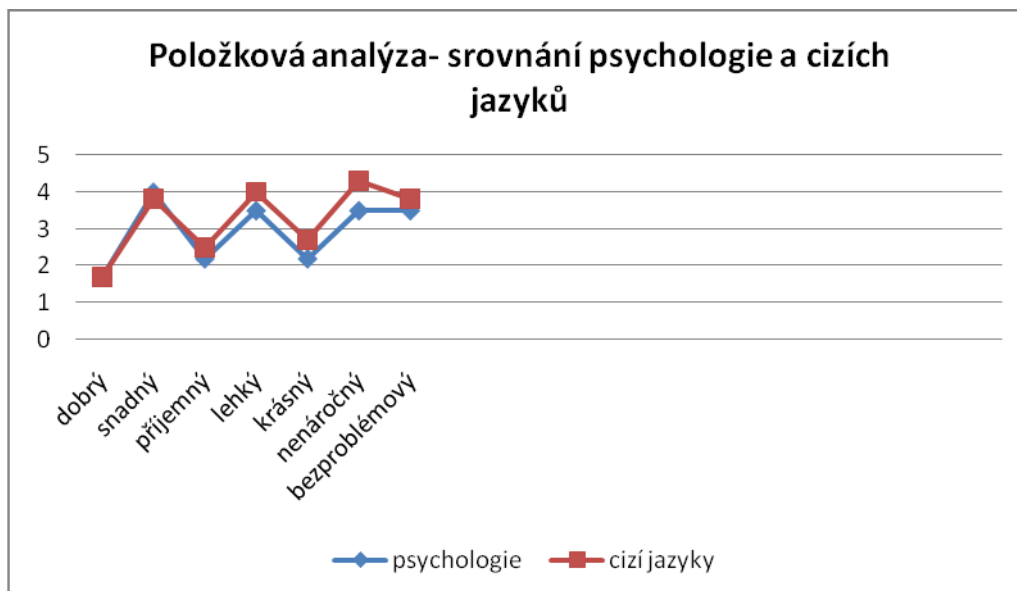
**Tabulka č. 17: Srovnání faktorů hodnocení a energie u učitelů, kteří učí psychologii a zároveň český jazyk**

Faktor	Psychologie	Český jazyk	Hodnota studentova t-testu	Signifikance na hladině významnosti 0,01
hodnocení	2,18	2,63	3,37	ano
energie	3,73	5,2	5,73	ano

n = 9

Z kombinací předmětů, které učitelé vyučují zároveň s psychologií, byla druhou nejčastější kombinace s cizím jazykem. Položkovou analýzu uvádíme níže.

**Graf č. 6:**





**Tabulka č. 18: Průměry k položkové analýze grafu**

	Psychologie	Cizí jazyky
dobrý	1,7	1,7
snadný	4	3,8
příjemný	2,2	2,5
lehký	3,5	4
krásný	2,2	2,7
nenáročný	3,5	4,3
bezproblémový	3,5	3,8

Srovnáme-li průběh křivek, které porovnávají psychologii s cizím jazykem, vidíme, že se opět velmi podobají, co do tvaru a v tomto případě jsou i těsněji u sebe. Přesto ještě ověříme hodnoty Studentova t-testu, abychom mohli konstatovat, zda se předměty statisticky významně liší či nikoliv ve faktoru hodnocení a ve faktoru energie.

**Tabulka č. 19: Průměry faktorů hodnocení a energie u učitelů s aprobací psychologie-cizí jazyk**

Faktor	Psychologie aritmetický průměr	Cizí jazyk aritmetický průměr	Hodnota Studentova t	Signifikance na hladině významnosti 0,01
hodnocení	2	2,29	0,77	ne
energie	3,65	4,04	-1,04	ne

n=6

Z tabulky je patrné, že mezi předměty není ve faktoru hodnocení ani energie statisticky významný rozdíl. Přestože jsme pro tento účel zvolili hladinu významnosti 0,01, statistická významnost by se neprokázala ani u signifikance 0,05.

### **2.5.3.1 Učitelé aprobovaní versus neaprobovaní**

Až po zpracování kvalitativní části dotazníku a rozhovoru s vyučující psychologie, která nám poskytla ještě některé další doplňující informace, jsme byli ve fázi, kdy jsme mohli využít získaných informací k postavení hypotézy, jež se nám jevila z hlediska zkoumaného problému přínosná a kterou bychom mohli ověřit rozdíl ve zkoumaných faktorech (energie a hodnocení) u skupiny aprobovaných a neaprobovaných pedagogů psychologie.

Výzkumný vzorek jsme rozdělili na dvě části, a to na učitele aprobované – do této skupiny

řadíme učitele psychologie, učitele odborných předmětů pro střední zdravotnické školy a psychology s pedagogickým vzděláním, a učitele neaprobované – do této kategorie bychom zařadili učitele jiných oborů a učitele ZSV (v závislosti na našich zjištěních, která ukazují, že učitelé ZSV mají v oblasti psychologie stejné vzdělání jako kterýkoliv učitel jiného všeobecně vzdělávacího předmětu, jsme si pracovně dovolili tyto učitele zařadit do skupiny neaprobovaných) a zjistit, zda se tyto skupiny ve zmíněných faktorech odlišují. Hypotézu jsme postavili takto:

*„Hodnoty faktoru energie i hodnocení budou u odborně připravených učitelů psychologie (skupina aprobovaných) nižší než u skupiny neaprobovaných.“*

Předpokládali jsme v souladu s touto hypotézou, že učitelé, kteří prošli odbornou oborovou přípravou, nebudou muset vynakládat tolik energie na přípravu a výuku, zatímco neaprobované učitele bude stát výuka předmětu více námahy. Dále jsme se domnívali, že aprobovaní učitelé, kteří učí obor, který si sami vybrali, k němu budou mít bližší vztah a budou jej pozitivněji hodnotit.

V následující tabulce uvádíme průměrné hodnoty obou faktorů, hodnotu studentova t-testu a hladinu významnosti. Podrobnější výsledky uvádíme v příloze č. 5. Před výpočtem t-testu jsme samozřejmě provedli dvouvýběrový F-test ke zjištění rozdílu mezi rozptyly sledovaných výběrů, podle výsledků vybrali vhodný typ Studentova t-testu a porovnali, zdali je mezi průměry obou výběrů (aprobovaných a neaprobovaných učitelů psychologie) statisticky významný rozdíl.

**Tabulka č. 20: Průměrné hodnoty faktoru hodnocení a energie u skupiny aprobovaných a neaprobovaných**

Faktor	Aprobovaní učitelé psychologie n=12 aritmetický průměr	Neaprobovaní učitelé psychologie n=30 aritmetický průměr	Hodnota studentova t	Signifikance
hodnocení	1,76	2,39	3,12	<b>0,001</b>
energie	3,61	3,67	-0,3	0,38

Z výsledků vyplývá, že faktor hodnocení, který vykázal statistickou významnost na hladině významnosti dokonce 0,001, tyto skupiny opravdu od sebe odlišuje. Hodnocení předmětu je výrazně pozitivnější u učitelů, které jsme si pro účely tohoto zkoumání označili jako aprobované. Je důležité si uvědomit, že ve skupině neaprobovaných je 21 učitelů oboru

ZSV a 9 učitelů jiných aprobací a že učitelé ZSV tvoří poměrně velkou skupinu. Zároveň je však dobré upozornit na fakt, že obě průměrné hodnoty faktoru hodnocení se u obou skupin pohybují nad průměrem škály, který je 4.

U hodnot faktoru energie se však statisticky významný rozdíl neukázal. Průměrné hodnoty jsou podobné a pohybují se i celkově blíže průměru škály. Z výsledku je patrné, že z hlediska výdeje energie a náročnosti předmětu jsou na tom obě skupiny podobně.

## Diskuse

V naší práci jsme se pokusili o bližší seznámení s tím, jak se psychologie vyučuje na středních školách, jaký k ní jako k vyučovacímu předmětu mají učitelé vztah, jaké cíle si při výuce kladou. Zvolenou metodou dotazníku, kterou jsme doplnili o rozhovor s vyučující psychologie, jsme získali materiál, který se nyní pokusíme celkově zhodnotit. Věnujme se nejprve metodologickému rámci výzkumu.

Jak jsme již uvedli, přestože naší snahou bylo získat náhodný výběrový soubor, musíme konstatovat, že vzhledem k procentu (19%) vrácených dotazníků jej v žádném případě jako náhodný nemůžeme definovat a vzorek se tak blíží spíše samovýběru. V tomto smyslu chceme tedy upozornit, že naše výsledky považujeme vzhledem k získanému vzorku za orientační. Mohou nám poskytnout informaci o dané problematice na úrovni pilotní studie, ale nemůžeme zde zobecňovat na celou populaci učitelů psychologie.

Je třeba počítat s tím, že učitelé, kteří dotazník vyplnili, mohou mít o téma větší zájem, než ti kteří neodpověděli. Tomu například nasvědčuje to, že většina chce znát výsledky šetření, někteří učitelé také v poznámce přímo napsali, že jsou rádi, že se touto problematikou někdo zabývá. Limitující mohla být i elektronická forma komunikace, tj. odpovídali učitelé počítačově gramotnější a i když délka praxe učitelů ukazuje, že odpovídali také učitelé vyšších věkových kategorií (průměrná délka praxe 13,5 roku, maximum 32), je možné předpokládat, že z této kategorie mohou převažovat učitelé flexibilnější vzhledem k tomu, že zvládají elektronickou komunikaci bez obtíží.

Z metodologického hlediska bylo pro nás přínosem, že jsme kvantitativní dotazníková data podpořili získáním kvalitativních dat a doplnili ještě z jiného zdroje – rozhovorem se zkušenou vyučující psychologie, která nám poskytla cenné komentáře k celé problematice. Bez odpovědí kvalitativního rázu bychom nebyli s to některá data vůbec interpretovat. V tomto smyslu oceňujeme možnost kombinace kvantitativních a kvalitativních postupů ve výzkumu a domníváme se, že kvalitativní data nám pomáhají v hlubším pochopení jevů, které získáme kvantitativním zpracováním.

Při práci se sémantickým diferencíálem jsme ocenili skutečnost, že jsme mohli použít již ověřenou metodu M. Chrásky (2002), která nám usnadnila práci v tom smyslu, že jsme nemuseli ověřovat konstruktovou validitu škály a její reliabilitu, neboť metoda již byla po této stránce zpracována a prokázala vyhovující konstruktovou validitu i reliabilitu.

Pokusíme se nyní shrnout výsledky našeho šetření a uvést je do souvislosti. V teoretické části práce jsme se zabývali kompetencemi žáků, ke kterým by se měli v hodinách psychologie dopracovat. Zhodnotili jsme, že mnoho těchto cílů je definováno jako cíle kognitivní ve smyslu Bloomovy taxonomie, ale množství cílů je také definováno jako cíle, které si můžeme označit jako cíle dovednostní, uplatnitelné v životě, např. žák „užívá dovednosti potřebné pro seberegulaci a sebehodnocení a pro zvládání náročných pracovních a životních situací“ nebo „užívá techniky sebepoznání k rozvoji vlastní osobnosti“. My jsme do těchto dvou kategorií zařadili odpovědi učitelů z našeho vzorku a výsledkem bylo, že 69% odpovědí zahrnovalo cíle dovednostní, v textu je nazýváme jako cíle spojené s praktickým využitím v osobním životě nebo praxi, a 28% odpovědí se týkalo cílů kognitivních<sup>11</sup>. Výsledek nám samozřejmě neříká o tom, jak se učitelům daří tyto cíle realizovat v praxi, ale ukazuje, že učitelé chápou předmět psychologie jako předmět, který by měl být nebo je propojený s praktickým využitím v životě. Na prvním místě z těchto aplikačních možností psychologie uvádějí sebepoznání studentů. Psychologie se tak stává prostředkem ke kultivaci osobnosti. Propojení s praxí a životem je také to, co učitelé na předmětu psychologie nejvíce oceňují, proč je baví psychologii jako předmětu učit. Tento postoj učitelů k cílům výuky psychologie může být z hlediska reformních snah ve školách chápán jako zásadní pozitivum, na kterém se dá stavět.

V teoretické části práce jsme se zmiňovali o problematice nedostatečného přijetí školské reformy učitelkou veřejností (Beran, Mareš, Ježek, 2007). Sami jsme při zhodnocení školních vzdělávacích programů registrovali formální přístup škol k přijetí kompetenčního modelu, avšak názory učitelů konkrétně v oblasti výuky psychologie na cíle výuky se jeví dosti podobné kompetencím uváděným v RVP. Domníváme se, že problém nepříliš vřelého přijetí reformy nemusí být důsledkem toho, že by učitelé vnímali cíle vzdělávání jinak, než jak jsou popsány v kurikulárních dokumentech, ale roli zde může hrát možná jen způsob komunikace, jakým jsou reformní dokumenty učitelům předkládány. Souhlasíme

---

<sup>11</sup> 3% odpovědí jsou v kategorii nezařazené

s Mertinem (2007), který upozorňuje, že vymáhání změny v duchu, že nahrazujeme špatné dobrým a případně i prezentace myšlenek kurikulární reformy jako něčeho úplně nového, je poměrně nešťastné řešení.

S předchozím zjištěním nám také koresponduje odpověď na otázku po důležitých vlastnostech učitele. Učitelé chápou jako nejdůležitější vlastnost učitele psychologie empatii, na druhém místě uvádějí odbornost, na třetím komunikační dovednosti.

Srovnáme-li s kompetencemi podle Vašutové (2001), mohli bychom shrnout, že učitelé zdůrazňují nejčastěji kompetenci psychosociální a komunikativní a kompetenci odbornou. Učitelé psychologie samozřejmě tyto kompetence potřebují k tomu, aby mohli s žáky pracovat na jejich osobnostním rozvoji.

Vzhledem k pojetí Trpišovské (1989), že učitel psychologie nejen vyučuje, ale jako psycholog i působí, nás zajímalo, jak je tomu v praxi. Zda práce učitele psychologie obsahuje i poradenské aspekty a tedy zda se studenti na něj obracejí s osobními problémy. Domníváme se, že toto téma může být vnímáno zejména psychology jako kontroverzní, ale beze sporu je třeba se jím zabývat a diskutovat jej. Na teoretické úrovni je zpracováno např. B. Lazarovou (2008), podle které se učitelé ocitají stále častěji v rolích preventistů, mediátorů, poradců, pomocníků a krizových pracovníků. Zjištění, že 83% učitelů psychologie z našeho souboru je oslovováno studenty s osobními problémy, jistě nemůže zůstat bez povšimnutí. Nevýhodou však je, že nám chybí srovnání s učiteli jiných předmětů a nevíme, zda jsou v tomto směru učitelé psychologie skutečně výjimkou či nikoliv. Odpovědi učitelů, zda se cítí kompetentní k poskytnutí rady či ne nám ukázaly, že 45% učitelů se k poskytnutí rady kompetentní necítí. V tomto bodě jsme detailněji prozkoumali aprobace učitelů a zjistili, že skupina učitelů s vystudovaným oborem psychologie, ať učitelského nebo nečitelského zaměření se kompetentní cítí vždy, učitelé s aprobací učitelství odborných předmětů pro SZŠ se ve dvou případech cítili kompetentní v jednom ne a 43% učitelů s aprobací ZSV a jinou se necítilo kompetentní k poskytnutí rady. K vydělení skupiny s aprobací ZSV a jinou jsme dospěli po předchozím zjištění, že v učebních plánech na vysokých školách učitelé ZSV projdou výukou psychologie jen v rozsahu společného základu a jejich odborná kompetence tak z našeho hlediska není jiná, než kompetence učitelů, které jsme označili původně za neaprobované. Jak jsme již zmínili v textu, někteří učitelé ZSV toto vyjádřili i explicitně, např. v nedokončené větě „Z

hlediska své praxe učitele psychologie bych si nejvíc přála...“ odpověděla jedna respondentka s aprobací ZSV „aby to učil někdo, kdo tomu rozumí“.

S tím jak učitelé chápou psychologii jako předmět, který umožňuje studentům seberozvoj a skýtá mnohé aplikační možnosti, souvisí také potřeby, které v souvislosti s výukou tohoto předmětu mají. V tomto ohledu se opět tematizovala praktická výuka, neboť učitelům podle našich zjištění nejvíce chybí praktický materiál k výuce – náměty na cvičení, hry atd. Často ve spojení s tím uváděli i potřebu větší časové dotace, aby měli dostatek času na praktickou výuku, případně půlené hodiny, které by umožňovali v menších skupinách kvalitnější práci. Učitelé také nejsou příliš spokojeni s nabídkou učebnic. V tomto duchu odpovědělo až 60% vyučujících. Vadí jim zejména nedostatek praktických příkladů, množství pouček, nepřehlednost, nekoncepčnost, chybějící praktický materiál jako např. pracovní listy, nesoulad učebnic s pojetím RVP a další. V dotaznících se též objevily poznámky k chybějící metodologické podpoře. V této souvislosti je namístě poznamenat, že se nám nepodařilo najít aktuální učebnici didaktiky psychologie. Našli jsme sice podnětnou příručku I. Gillernové, která je k dispozici na katedře psychologie FF UK jako metodický materiál k výuce psychologie na středních školách, avšak nevyšla, pokud je nám známo, tiskem a učitelům není běžně dostupná. Je to o to větší škola, že metodický materiál je určen právě k učebnicím, které učitelé používají v praxi. Učitelé se tedy musí k osvědčeným postupům výuky jednotlivých témat dopracovat sami.

Věnujme ještě prostor problematice dalšího vzdělávání učitelů psychologie. Jak jsme již na začátku práce uvedli, katedra psychologie má v nabídce kurzy pro středoškolské učitele psychologie. Chtěli jsme proto zjistit, o jaké informace by učitelé v rámci dalšího vzdělávání měli zájem. Mezi nejčastěji uváděnými jsme zaznamenali, že učitelé by potřebovali náměty na cvičení a hry se studenty, informace o novinkách v oboru, náměty, jak nově uchopit psychologická témata, metodické materiály, seberozvojové kurzy a výcviky, metodiky v souvislosti se zaváděním ŠVP a státních maturit. Zároveň nám však někteří učitelé doplnili tyto informace o poznámku, že jejich nadřazení nemají zájem na tom, aby se účastnili kurzů pro finanční i časovou náročnost.

Dalším zjištěním bylo, že pro učitele psychologie neexistuje žádná profesní organizace, ale (pokud víme) ani internetové stránky či diskuzní skupina, kde by mohli například sdílet materiály k výuce a která by mohla sloužit jako informační báze a místo pro diskuzi mezi

učiteli. Někteří učitelé (40% z našeho vzorku) pak nejsou ani v kontaktu s učiteli psychologie na jiných školách. Je patrné, že učitelé psychologie pracují poměrně izolovaně a pokouší se obtížně s výukou řešit po svém.

Postoje učitelů k předmětu psychologie jsme měřili výše popsanou metodou sémantického diferenciálu definovanou dvěma faktory, a to faktorem hodnocení a faktorem energie. Data o postojích měřená sémantickým diferenciálem nám přinesla několik zjištění. Porovnáním pojmů předmět psychologie a učitelské povolání jsme zjistili, že je zde poměrně velký rozdíl v tom, kde se oba pojmy v sémantickém prostoru nachází. Učitelé pojem předmět psychologie vnímají jako méně náročný a také jej pozitivněji hodnotí (statistický rozdíl prokázán na hladině významnosti 0,01 u obou faktorů) než pojem učitelské povolání. Domníváme se, že učitelské povolání jako celek je vnímáno jako energeticky náročnější z mnoha důvodů, zahrnuje totiž v sobě i mimovýukové povinnosti učitele. Učitelé mají kromě samotného učení spoustu dalších povinností, přibývá jim administrativní práce, potýkají se s problémem kázně při výuce, musí se účastnit porad, vstupují do vztahů s kolegy, nadřízenými a s rodiči dětí.

Srovnáním faktorů energie a hodnocení u předmětu psychologie a předmětu český jazyk a cizí jazyky jsme došli k závěru, že předmět psychologie se od předmětu český jazyk liší statisticky významně v obou faktorech, od předmětu cizí jazyk se pak statisticky významně neliší. Domníváme se, že za pozitivnějším hodnocením psychologie a cizích jazyků by mohl stát fakt, že pro oba tyto předměty je studenty snadnější motivovat, jejich praktické uplatnění je pro studenty zjevnější. Z hlediska srovnání je český jazyk učiteli vnímán jako energeticky náročnější. Zde nám vyučující této kombinace – psychologie, český jazyk – potvrdila, že i ona to takto vidí, zejména proto, že psychologie je daleko méně náročná na vyhodnocování písemných prací a že studenty psychologie daleko více baví.

Na základě zjištění, že učitelé s aprobací ZSV se svým odborným profilem podobají skupině učitelů neaprobovaných<sup>12</sup>, jsme se pokusili o srovnání hodnot faktoru energie a hodnocení u této skupiny (absolventi ZSV + učitelé jiných aprobací), kterou jsme pracovně označili jako neaprobovaní učitelé, se skupinou učitelů, které jsme pracovně označili na základě informace o profilu jejich odborné přípravy jako aprobované (učitelé psychologie,

---

<sup>12</sup> jejich příprava z oboru psychologie probíhá jen ve společném základu jako příprava ostatních učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů



učitelé odborných předmětů pro střední zdravotnické školy). Předpokládali jsme, že by skupiny mohly vykazovat rozdíly v hodnotách faktoru energie i hodnocení. Výsledky však ukázaly, že skupiny se ve faktoru energie statisticky významně neliší, to znamená, že z hlediska pocitu námahy, který musí na výuku vynaložit, jsou na tom obě skupiny srovnatelně. Významně se však liší ve faktoru hodnocení. Skupinou aprobovaných je vyučovaný předmět statisticky významně pozitivněji hodnocen, než učiteli neaprobovanými, a to na hladině významnosti 0,001. Zde se dá předpokládat, že učitelé psychologie, kteří obor vystudovali, k němu mají pozitivnější postoj a výuka je bude pravděpodobněji více bavit, budou motivovanější. Přesto je třeba mít na vědomí, že celkové hodnocení u skupiny neaprobovaných se pohybuje nad průměrem škály (celkové hodnocení = 2,39, průměr škály = 4) a že psychologie jako předmět výuky je u většiny učitelů předmětem oblíbeným.

Naše šetření přineslo množství užitečných informací o problematice výuky psychologie, avšak je zde mnoho otázek, které zůstávají nezodpovězeny. Z našeho hlediska by bylo do budoucna užitečné navštívit hodiny učitelů a sledovat, jak výuka probíhá v praxi. Naše zjištění sice ukazují na pozitivní postoj učitelů k výuce a na přesvědčení učitelů, že psychologie by se měla učit prakticky, avšak víme jen málo o tom, jak výuka reálně probíhá. Přesto je třeba shrnout, že pozitivní postoj k prakticky orientovaným cílům ve výuce psychologie je prvním odrazovým můstkem, aby tomu tak mohlo být i v praxi.

Další možností by bylo využít kontaktů na učitele, kteří byli ochotni odpovídat v našem šetření a technikou „snow ball“ zajistit další výzkumné osoby a s nimi provést podrobnější exploraci pomocí interview. Výhodou by mohlo být, že vzorek by byl různorodější a mohl by zahrnout i učitele primárně nemotivované účastnit se výzkumu.

Dalším tématem, které se s problematikou výuky psychologie otevírá je problematika poskytování sociální opory, poradenství a krizové intervence studentům. Z výsledků našeho šetření víme, že je to něco, co studenti po učitelích žádají. Zároveň se jedná o záležitosti, které by měly spadat často do kompetence školního psychologa, který však na středních školách není obvykle k dispozici. Avšak i v případě, kdy je školní psycholog k dispozici, zůstává učitel stále ten první, kdo na krizovou situaci musí zareagovat a zhodnotit své možnosti intervence. Domníváme se, že detailnější průzkum, který by zjišťoval, jaké situace učitelé se studenty nejčastěji řeší a jak při tom postupují, zdali znají

zásady krizové intervence atd., by mohl přinést užitečné informace. Zajištění této kompetence, kterou Lazarová (2008) nazývá jako krizově intervenční kompetence a zahrnuje pod ni způsobilost učitele adekvátně zareagovat v nestandardní situaci, je zřejmě u učitelů psychologie potřebné.

Z našeho hlediska také vyhodnocujeme jako závažné zjištění, že učitelé ZSV nejsou pro výuku psychologie v průběhu vysokoškolského studia připravováni, respektive jejich příprava je stejná jako příprava jakéhokoliv učitele jiného všeobecně vzdělávacího předmětu, a to i přes to, že psychologii buď v rámci ZSV nebo i v rámci samostatných seminářů psychologie učí. Nebylo by vhodné, aby měli možnost se s oborem seznámit do větší hloubky?

Poslední zmínku v naší diskusi bych chtěla věnovat faktu, že jsme se zde zabývali výhradně postoji učitelů a tím, jak situaci vnímají učitelé. Bylo by určitě také důležité se do budoucna podívat na situaci očima studentů jako klientů vzdělávacího systému a zjistit, jak předmět psychologie vnímají oni.

## Závěr

Výsledky našeho šetření, v kterém jsme se zaměřili na téma výuky psychologie na středních školách a na postoje učitelů k tomuto předmětu, se pokusíme nyní ve stručnosti shrnout. Problematiku jsme uchopili za pomoci dotazníku adresovaného učitelům psychologie a za pomoci interview s vyučující psychologie a využili jsme tak možnosti kombinace dat kvantitativní a kvalitativní povahy. Za využití v textu podrobněji popsanych technik jsme došli k následujícím závěrům:

- Psychologii učí na středních školách učitelé základů společenských věd (ti tvořili největší část našeho vzorku), učitelé, kteří vystudovali učitelský i neučitelský obor psychologie, učitelé odborných předmětů pro zdravotní školy a v malé míře i učitelé, kteří mají jiné aprobace.
- Na základě v textu uvedených zjištění je třeba upozornit na fakt, že učitelé základů společenských věd mají pro výuku stejnou kvalifikaci jako učitelé jiných všeobecně vzdělávacích předmětů než je psychologie, případně učitelsví předmětů pro střední zdravotní školy, neboť psychologii studují jen v rámci společného pedagogicko-psychologického základu. Přesto v mnoha případech učí psychologii jako obor samostatně.
- Je třeba konstatovat, že učitelé našeho vzorku hodnotí předmět psychologie velmi pozitivně a z velké většiny je pro ně výuka zajímavá. Zdůrazňují výhody předmětu, které spočívají zejména v tom, že lze předmět orientovat prakticky a že v hodinách psychologie mohou své studenty daleko lépe poznat než při výuce jiných oborů. Potýkají se však s některými obtížemi, a to je zejména nedostatek praktického materiálu k výuce ve formě cvičení, her, pracovních listů, názorných materiálů. Vesměs si musí tyto praktické materiály vytvářet sami. Někteří pak postrádají také didaktiku oboru. V tomto směru jsme zjistili, že aktuální dostupná didaktika oboru vůbec neexistuje. Mezi další oblasti, které by bylo z hlediska učitelů potřeba zlepšit, uvádí ještě potřebu větší časové dotace pro předmět a též možnosti dalšího vzdělávání. Učitelé mají zájem specificky o tyto oblasti dalšího vzdělávání: náměty na cvičení a hry se studenty, informace o novinkách v oboru, náměty, jak nově

uchopit psychologická témata, metodické materiály, seberozvojové kurzy a výcviky, metodiky v souvislosti se zaváděním ŠVP a státních maturit.

- Učitelé chápou předmět psychologie veskrze jako prakticky zaměřený. Zdůrazňují cíle, které jsou spojené se sebepoznáním a praktickým využitím poznatků v životě (69% cílů je z této oblasti) a dále cíle kognitivní (tvoří 28% cílů).
- K nejdůležitějším vlastnostem učitele psychologie řadí empatii, odbornost a komunikační dovednosti.
- Učitelům psychologie se podle našich zjištění velmi často studenti svěřují nebo je žádají o odbornou radu (83% učitelů odpovídalo kladně). Necelá polovina učitelů se v tomto směru necítí kompetentní, přičemž byl prokázán rozdíl na hladině významnosti 0,01 ve prospěch učitelů označených v našem souboru jako aprobovaní (vystudovaný obor psychologie nebo obor učitelství předmětů pro střední zdravotní školy) – ty se statisticky významně častěji považují za kompetentní - ve srovnání s učiteli označenými jako neaprobovaní (vystudovaný obor ZSV nebo jiný). Tuto krizově intervenční kompetenci, jak ji nazývá Lazarová (2008) považujeme z hlediska učitele psychologie za velmi důležitou a domníváme se, že je třeba, aby se v ní učitelé dále rozvíjeli.

Celkově je namístě konstatovat, že výsledky našeho šetření přinesly určitý vhled do problematiky a podařilo se nám částečně odhalit silné i slabé stránky výuky psychologie. Mezi silné stránky řadíme potenciál spočívající ve velmi kladném vztahu vyučujících k předmětu a přijetí oboru psychologie jako předmětu, který by měl studentům posloužit k rozvoji osobnosti, poznání druhých a uplatnění znalostí a dovedností v praxi, což zakládá dobrou příležitost pro naplňování cílů kurikulární reformy. Za slabé stránky pak považujeme otázku kvalifikace vyučujících oboru základy společenských věd a zřejmě omezenou krizově intervenční kompetenci učitelů psychologie.

Na závěr je ještě třeba připomenout, že přes naši snahu zajistit reprezentativní vzorek populace učitelů psychologie se nám toto nepodařilo a možnosti zobecnění jsou limitovány, jak jsme podrobně popsali v diskusi, a je třeba výsledky tohoto šetření chápat spíše jako výsledky pilotní studie. Dále je třeba připomenout, že sice víme, jaké jsou postoje učitelů k předmětu psychologie a jak jej učitelé vnímají, ale víme jen málo o tom, jak se v praxi výuka realizuje. V tomto ohledu se domníváme, že by bylo dobré navázat

empirickým výzkumem, např. v duchu školní etnografie, za využití zúčastněného pozorování.

## Souhrn

Předložená práce se zabývá vybranými aspekty výuky psychologie na středních školách a postoji učitelů k tomuto předmětu. Výuka psychologie je v teoretické části práce popsána skrze kategorii cíle jako integrativního prvku vyučování. Cíl podmiňuje celou strukturu vyučovacího procesu a vzdělávací strategie. V současné době jsou cíle výuky formulovány jako kompetence, a to v rámci kurikulární reformy a skrze závazné dokumenty – rámcové vzdělávací programy jednotlivých typů škol. Tyto dokumenty do velké míry vycházejí z Bloomovy taxonomie cílů, která je založena na behaviorálních východiscích a je soustředěna především na kognitivní oblast. Kompetence v RVP reflektují cíle jako určité způsobilosti a dovednosti studentů. Při studiu těchto kompetencí pro oblast psychologie je patrné, že RVP respektuje do velké míry specifčnost jednotlivých oborů a kompetence jsou definovány vždy ve spojitosti se zaměřením školy. Důraz je kladen na rozvíjení osobnosti žáka a také na psychosociální rozvoj přímo prakticky směřovaný ke studované profesi. Čáp a Gillernová (1997) považují za nejdůležitější cíle a úkoly výuky psychologie zejména – motivovat studenty k jejímu studiu a užití v praxi, vést studenty k osvojení elementárních poznatků z oboru, formovat elementární způsoby psychologického myšlení a formovat postoje žáků ke zvolenému povolání, k lidem, formovat sociální dovednosti a návyky potřebné pro porozumění lidem a spolupráci. Motivovat žáky k sebepoznání a k sebevýchově.

Učitel jako ten, kdo zajišťuje prakticky naplňování cílů je dalším předmětem zkoumání. Vlastnosti učitele psychologie jsou z hlediska předpokladů k úspěšnému výkonu profese totožné s učiteli jiných předmětů. Někteří autoři však zdůrazňují vlastnosti, které jsou pro učitele psychologie zásadní a mohou velmi ovlivnit atmosféru výuky. F. Vízdal (1987) za takovou vlastnost považuje pedagogický takt. Homola a Trpišovská (1989) pak zdůrazňují vlastnosti jako optimistické ladění, citlivost, laskavou chápavost, dostatek obrazotvornosti, vynalézavosti, kombinační schopnosti, ochotu vyslechnout žáka vždy, když cítí potřebu s něčím se svěřit, diskretnost. To zapadá do jejich konceptu postavení

učitele psychologie, který plní ve vztahu k žákům i roli poradenskou. Srovnáme-li s výsledky Andrštové (2004), která zkoumala pohled žáků na nejdůležitější vlastnosti učitele psychologie střední školy, pak nejčtenější položkou z hlediska studentů byla odbornost učitele, dále schopnost motivovat studenty, zaujmout a na třetím místě studenti zdůraznili humor.

Vedle osobnostních předpokladů v psychologickém smyslu slova, můžeme o učitelském povolání uvažovat v intencích kompetencí, kterými by měl učitel psychologie disponovat a které se na obecné rovině shodují s kompetencemi, jak o nich mluví například Vašutová (2001). Důraz bychom pak měli klást na zvládnutí kompetence psychosociální a komunikativní, která je základem dobrého zvládnutí praktické stránky výuky. V tomto směru hovoří např. Lazarová (2008) ještě o další kompetenci, a to kompetenci krizově intervenční, která umožňuje učiteli zvládat následující činnosti: rychle se zorientovat v situaci, zvážit vlastní možnosti, práva a povinnosti ve vztahu k problému, klientovi a instituci, ve které pracuje, rychle a adekvátně zasáhnout, poskytnout „první pomoc“, zajistit bezpečí, poskytnout základní poradenství a sociální oporu, pracovat s emocemi „klientů“, spolupracovat s odborníky ve škole i mimo ni, vyhodnotit účelnost své intervence a reflektovat novou zkušenost.

Výzkum praktické části je zaměřen na problematiku výuky psychologie na středních školách a na měření postojů vyučujících k vyučovanému předmětu. Tento typ výzkumu si neklade v žádném ohledu nároky na vyčerpávající přehled o tomto tématu. Cílem je spíše základní orientace v problematice, o které se v odborné pedagogicko-psychologické literatuře příliš nehovoří a o které víme jen velmi málo.

Šetření mezi učiteli psychologie bylo provedeno za pomoci dotazníku, jež zahrnoval kontaktní položky, zjišťující údaje o daném vzorku, dichotomické položky, nedokončené věty a sémantický diferenciál. Informace byly triangulovány za pomoci interview se zkušenou vyučující, která psychologii vyučuje na střední pedagogické škole a na gymnáziu. Data byla podrobena podle povahy získaného materiálu kvalitativní a kvantitativní analýze. Dotazník zjišťoval, jak učitelé rozumí cílům výuky, jak je chápou sami za sebe bez ohledu na kompetence vzdělávacích programů, dále jaké vlastnosti považují z hlediska vyučujícího psychologie za důležité, jaké mají vzhledem k výuce potřeby, co je na výuce psychologie baví, zda se na ně žáci obracejí s osobními problémy a

zda se cítí k jejich řešení kompetentní. Metoda sémantického diferenciálu vyšla z Chráskova přístupu (2007), který vymezuje dvě faktorové dimenze – dimenzi energie a dimenzi hodnocení. Faktor hodnocení vyjadřuje, jak je určitý pojem vnímán na ose „dobrý – špatný“. Faktor energie je integrací Osgoodova faktoru potence a aktivity a vyjadřuje, do jaké míry respondenti chápou pojem jako „něco“ spojeného s námahou, obtížemi, změnami nebo aktivitou. Oba faktory byly porovnávány u pojmů předmět psychologie, učitelské povolání a druhý vyučovaný předmět. Dále byly porovnány u různých skupin respondentů.

Výzkumný vzorek tvořilo 42 vyučujících psychologie z různých částí republiky, s různou délkou praxe a různých aprobací. Limitem šetření je skutečnost, že přes snahu o náhodný výběr (osloveno 220 učitelů ze základního souboru), byla návratnost dotazníku 19% a vzorek se tak podobá spíše samovýběru. V této souvislosti je třeba upozornit, že výsledky je třeba považovat vzhledem k získanému vzorku za orientační. Mohou poskytnout informaci o dané problematice na úrovni pilotní studie, ale nelze je zobecnit na celou populaci učitelů psychologie. Šetřením bylo zjištěno, že psychologii učí na středních školách učitelé základů společenských věd (ti tvořili největší část našeho vzorku), učitelé, kteří vystudovali učitelský i neucitelský obor psychologie, učitelé odborných předmětů pro zdravotní školy a v malé míře i učitelé, kteří mají jiné aprobace. Učitelé základů společenských věd mají pro výuku stejnou kvalifikaci jako učitelé jiných všeobecně vzdělávacích předmětů než je psychologie, případně učitelství předmětů pro střední zdravotní školy, neboť psychologii studují jen v rámci společného pedagogicko-psychologického základu. Toto zjištění považujeme za relativně závažné a domníváme se, že je třeba se jím podrobněji zabývat.

Učitelé zkoumaného vzorku hodnotí předmět psychologie velmi pozitivně (průměr škály 4, průměrné hodnocení učiteli ve faktoru hodnocení 2,18). Statisticky významně pozitivněji je hodnotí učitelé v našem vzorku označení jako aprobovaní (vystudovali obor psychologie nebo učitelství pro střední zdravotnické školy) oproti učitelům v našem vzorku označeným jako neaprobovaní (učitelé ZSV a učitelé jiných všeobecně vzdělávacích předmětů).

Učitelé vidí pozitivní stránky ve výuce psychologie zejména v tom, že lze předmět orientovat prakticky a že v hodinách psychologie mohou své studenty daleko lépe poznat než při výuce jiných oborů. Potýkají se však s některými obtížemi, a to je zejména nedostatek praktického materiálu k výuce ve formě cvičení, her, pracovních listů,

názorných materiálů. Vesměs si musí tyto praktické materiály vytvářet sami. Někteří pak postrádají didaktiku oboru. V této souvislosti bylo zjištěno, že aktuální dostupná příručka didaktiky oboru vůbec neexistuje. Mezi další oblasti, které by bylo z hlediska učitelů potřeba zlepšit, uvádí respondenti potřebu větší časové dotace pro předmět a též možnosti dalšího vzdělávání. Učitelé mají zájem specificky o tyto oblasti dalšího vzdělávání: náměty na cvičení a hry se studenty, informace o novinkách v oboru, náměty, jak nově uchopit psychologická témata, metodické materiály, seberozvojové kurzy a výcviky, metodiky v souvislosti se zaváděním ŠVP a státních maturit.

Učitelé chápou předmět psychologie veskrze jako prakticky zaměřený. Zdůrazňují cíle, které jsou spojené se sebepoznáním a praktickým využitím poznatků v životě (69% cílů je z této oblasti) a dále cíle kognitivní (tvoří 28% cílů).

K nejdůležitějším vlastnostem učitele psychologie řadí empatii, odbornost a komunikační dovednosti.

Učitelům psychologie se podle našich zjištění velmi často studenti svěřují nebo je žádají o odbornou radu (83% učitelů odpovídalo kladně). Necelá polovina učitelů se v tomto směru necítí kompetentní, přičemž byl prokázán rozdíl na hladině významnosti 0,01 ve prospěch učitelů označených v našem souboru jako aprobovaní (vystudovaný obor psychologie nebo obor učitelství předmětů pro střední zdravotní školy) – ty se statisticky významně častěji považují za kompetentní - ve srovnání s učiteli označenými jako neaprobovaní (vystudovaný obor ZSV nebo jiný). Tuto krizově intervenční kompetenci, jak ji nazývá Lazarová (2008) považujeme z hlediska učitele psychologie za velmi důležitou a domníváme se, že je třeba v ní učitele dále rozvíjet.

Pozitivním zjištěním našeho výzkumu je fakt, že učitelé psychologie chápou cíle předmětu prakticky a že je v tomto ohledu na co navázat. Potřebují však metodickou podporu.

Dále je třeba připomenout, že sice víme, jaké jsou postoje učitelů k předmětu psychologie a jak jej učitelé vnímají, ale víme jen málo o tom, jak se v praxi výuka realizuje. V tomto ohledu se domníváme, že by bylo dobré navázat empirickým výzkumem, např. v duchu školní etnografie, za využití zúčastněného pozorování, případně dalších nosných technik.



## Seznam použité literatury

- Andrštová, A. (2004). Aktuální otázky didaktiky na středních školách. Unpublished master's thesis, UK, Praha.
- Bílá kniha (2002). MŠMT, Retrieved January 6, 2010, from <http://www.msmt.cz/files/pdf/BilaKniha.pdf>
- Balcar, K. (1983). Úvod do studia psychologie osobnosti. Praha: SPN.
- Belz, H., Siegrist, M. (2001). Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál.
- Bendl, S. (2001). Školní kázeň – metody a strategie. Praha: ISV.
- Beran, J., Mareš, J., Ježek, S. (2007). Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. Orbis scholae. Praha: Univerzita Karlova. Retrieved December 16, 2009, from <http://195.113.64.14/reces/admin/download/b6.pdf>.
- Buryánek, J. (2005). Pilíře interaktivní výuky. Praha: Varianty.
- Čáp, J., Gillernová, I. (1997). Vybrané otázky a ukázky didaktiky psychologie. Unpublished manuscript.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.
- Dytrtová, R. (2005). Míra kompatibility sebereflexe pedagogů s názory žáků na osobnost učitele. Proměny pedagogiky. Sborník příspěvků z 13. konference ČP dS. Praha: UK PedF, s. 282-285.
- Ferjenčík, J. (2000). Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Praha: Portál.
- Fialová, H. (2006). Jak se děti učí. Retrived December 12, 2010 from MU, [http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP\\_SEVV/Ep\\_Jak\\_se\\_deti\\_uci\\_2.txt](http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_SEVV/Ep_Jak_se_deti_uci_2.txt).
- Fišer, J., Volný, J. (1972) Osobnost učitele a učení (studie pracovníků katedry psychologie). Praha: FF UK.
- Fontána, D. (2003). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
- Gillernová, I., Hermochová, S., Šubrt, R. (1990). Sociální dovednosti učitele. Praha: SPN.
- Hartl, P. (1993). Psychologický slovník. Praha: Budka.
- Henderson, B. (1994). The role of psychology departments in supporting secondary school teachers of psychology. Teaching of Psychology, 21(2), 107-108. Retrieved August 11, 2009, from [http://doi:10.1207/s15328023top2102\\_12](http://doi:10.1207/s15328023top2102_12)

- Hudecová, D. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. (n. d.). Retrieved October 29, 2009, from <http://www.msmt.cz/Files/DOC/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc>
- Homola, M., Trpišovská, D. (1980). Úvod do didaktiky psychologie. Olomouc: UP.
- Chráska, M. (2007). Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada.
- Chráska, M. (2002). Postoje k učitelské profesi v pregraduální učitelské přípravě. Retrieved September 4, 2009 from UP, [http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/1\\_CAPV\\_Chraska.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/1_CAPV_Chraska.pdf)
- Janoušek, J. a kol. (1986). Metody sociální psychologie. Praha: SPN.
- Janoušek, J. a kol. (1988). Sociální psychologie. Praha: SPN.
- Kargerová, J. (2008). Nabídka školení neslyší potřeby učitelů. Rodina a škola, 55 (9), 6.
- Kdo je to vlastně „kvalitní učitel“. První nástřel standardizace profesních činností. (2008) [Electronic version]. Učitelské noviny. Retrieved January 9, 2010, from <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1403&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>.
- Kohoutek, R., Ouroda, K. (2000). Psychologie osobnostních typů učitele. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Kyriacou, Ch. (1996). Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál.
- Lazarová, B., Jůva, V., Sekot, A. (2008). Učitelé v pozdní fázi kariéry. Retrieved March, 6, from [http://fsps.muni.cz/~lazarova/gacr/Teoreticka\\_vychodiska.pdf](http://fsps.muni.cz/~lazarova/gacr/Teoreticka_vychodiska.pdf).
- Lazarová, B. (2008). Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1995). Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita.
- Mertin, V. (2007). O učitelích a reformě. Rodina a škola, 54(5), 4.
- Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (1997). Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1996). Motivace lidského chování. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1995). Psychologie osobnosti. Praha: Academia.
- Pasch, M. (1998). Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha: Portál.
- Petty, G. (2006) Moderní vyučování. Praha: Portál.
- Piaget, J., Ingelderová, I. (1997). Psychologie dítěte. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2005). Moderní pedagogika. Praha: Portál.

- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). Pedagogický slovník. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). Přehled pedagogiky. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). Učitel – Současné poznatky o profesi. Praha: Portál.
- Prunner, P. a kol. (2003). Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. Plzeň: ZČU.
- Prokešová, M. (1997). Osobnost učitele aneb Ten, který miluje. Ostrava: VAVA.
- Růžička, M. (2009). Učitelova přesvědčení o učitelské profesi. Brno: FSS MU.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Retrieved October 3, 2009, from [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/PDF/RVPG\\_2007\\_06\\_final.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/PDF/RVPG_2007_06_final.pdf).
- Rámcový vzdělávací program pro obor předškolní a mimoškolní pedagogika. (2009). Retrieved December 8, 2009, from [http://zpd.nuov.cz/Obory\\_LM\\_3\\_vlna.htm](http://zpd.nuov.cz/Obory_LM_3_vlna.htm).
- Rámcový vzdělávací program pro obor zdravotnický asistent. (2009). Retrieved December 8, 2009, from [http://zpd.nuov.cz/Obory\\_LM\\_3\\_vlna.htm](http://zpd.nuov.cz/Obory_LM_3_vlna.htm).
- Rámcový vzdělávací program pro obor sociální služby. (2009). Retrieved December 8, from [http://zpd.nuov.cz/Obory\\_LM\\_3\\_vlna.htm](http://zpd.nuov.cz/Obory_LM_3_vlna.htm).
- Rýdl, K. (2003). Inovace školských systémů. Praha: ISV.
- Rýdl, K. et al. (2009). Tvorba profesního standardu kvality učitele (Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi). Praha: MŠMT, Retrieved February, 13, 2010, from <http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu>.
- Skalková, J. (2007). Obecná didaktika. Praha : Grada.
- Školní vzdělávací program. (2009). Retrieved January 8, 2010, from <http://www.spgs-szs.cz/tag/svp>.
- Švec, V. (1998). Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: MU.
- Švec, V., Filová, H., Šimoník, O. (1996). Praktikum didaktických dovedností. Brno: PedF MU.
- Tardy, V. (1964). Psychologie osobnosti. Praha: SPN.
- Vašutova, J. (2002). Příspěvek k výzkumu vysokoškolských učitelů. AULA., 10, 3 -5
- Vízdal F. (1987). Didaktika psychologie I. Brno: UJEP.
- Walterová, E. (2001). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Praha: UK.

## **Přílohy**



## **Příloha č. 1: Klíčové kompetence podle RVP pro gymnázia**

### **Cíle vzdělávání**

Vzděláváním na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií se usiluje o naplnění těchto cílů:

vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G;  
vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP G;  
přípravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.

### **Klíčové kompetence**

Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by si žák měl osvojit

kompetenci k učení,  
kompetenci k řešení problémů,  
kompetenci komunikativní,  
kompetenci sociální a personální,  
kompetenci občanskou,  
kompetenci k podnikavosti,  
na této úrovni:

#### **Kompetence k učení**

##### **Žák:**

své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj; efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení; kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi; kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci.

#### **Kompetence k řešení problémů**

##### **Žák:**

rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části; vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy; uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice; kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry; je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran; zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.

#### **Kompetence komunikativní**

##### **Žák:**

s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu; používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu; efektivně využívá moderní informační technologie; vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce

sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci; prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem; rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

### **Kompetence sociální a personální**

#### **Žák:**

posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe; stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky; odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje; přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje; aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů; přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii; projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých; rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům.

### **Kompetence občanská**

#### **Žák:**

informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě; o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu; respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí; rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání; promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplnění; chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc; posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhájí informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.

### **Kompetence k podnikavosti**

#### **Žák:**

cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření; rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě; uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace; získává a kriticky vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech, využívá dostupné zdroje a informace při plánování a realizaci aktivit; usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu; posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě

nezbytnosti je připraven tato rizika nést; chápe podstatu a principy podnikání, zvažuje jeho možná rizika, vyhledává a kriticky posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory.





## **Příloha č. 2: Oblast Člověk a společnost podle RVP pro gymnázia**

Podle tvůrců RVP by měl být student v rámci tohoto celku veden k následujícímu:

- utváření realistického pohledu na skutečnost a k orientaci ve společenských jevech a procesech tvořících rámec každodenního života;
- chápání současnosti v kontextu minulosti a budoucnosti, k vnímání společenské skutečnosti v minulosti jako souhrnu příkladů modelových společenských situací a vzorů lidského chování a jednání v nejrůznějších situacích;
- chápání vývoje společnosti jako proměny sociálních projevů života v čase, k posuzování společenských jevů v synchronních i chronologických souvislostech provázaných příčinnými, následnými, důsledkovými a jinými vazbami;
- rozvíjení prostorové představivosti o historických a soudobých jevech, k vnímání významu zeměpisných podmínek pro variabilitu a mnohotvárnost společenských jevů a procesů;
- vnímání sounáležitosti s evropskou kulturou; pochopení civilizačního přínosu různých kultur v závislosti na širších společenských podmínkách; uplatňování tolerantních postojů vůči minoritním skupinám ve společnosti, odhalování rasistických, xenofobních a extremistických názorů a postojů v mezilidském styku;
- zvládnutí základů společenskovední analýzy a historické kritiky, k rozlišování mezi reálnými a fiktivními ději, k chápání proměnlivosti interpretace jevů a idejí v závislosti na vývoji jedince a společnosti;
- rozvíjení pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou i současnou zkušenost lidstva; chápání nesprávnosti mechanického přenosu současných etických představ do reality minulosti;
- vědomé reflexi vlastního jednání i jednání druhých lidí; respektování různých systémů hodnot a motivací druhých lidí; odhalování předsudků v posuzování různých lidí, událostí či sociálních jevů a procesů; rozpoznávání negativních stereotypů v nahlížení na roli muže a ženy ve společnosti;
- upevňování pocitu odpovědnosti za sebe jako jednotlivce i jako člena určitého společenství, k rozvíjení zralých forem soužití s druhými lidmi a ochoty podílet se na veřejném životě své obce, regionu, státu; uplatňování partnerských přístupů při spolupráci;
- osvojování demokratických principů v mezilidské komunikaci, k rozvíjení schopnosti diskutovat o veřejných záležitostech, rozpoznávat manipulativní strategie, zaujímat vlastní stanoviska a kritické postoje ke společenským a společenskovedním záležitostem, věcně (nepředpojatě) argumentovat, využívat historické argumentace na podporu pozitivních občanských postojů;
- rozvíjení a kultivaci vědomí osobní, lokální, národní, evropské i globální identity.



## Příloha č. 4 : Dotazník

Tento dotazník je anonymní. Uvedené údaje slouží pro statistické zpracování dat.

Doplňte, prosím, vstupní údaje. Nevyhovující odpovědi **vymažte**.

Muž    Žena

Škola, na které učím:

Vysoká škola, na které jsem studoval(a):

Obor studia, aprobace:

Obor byl: učitelský

neučitelský

Délka vaší praxe:

Psychologii učím samostatně/v rámci ZSV/obojí.

I. Zkuste u každé položky v záznamovém listu „**vytučněním**“ jednoho čísla vyjádřit, jak vnímáte učitelské povolání.

### UČITELSKÉ POVOLÁNÍ

1. dobré	1	2	3	4	5	6	7	špatné
2. snadné	1	2	3	4	5	6	7	obtížné
3. příjemné	1	2	3	4	5	6	7	nepříjemné
4. lehké	1	2	3	4	5	6	7	těžké
5. krásné	1	2	3	4	5	6	7	ošklivé
6. nenáročné	1	2	3	4	5	6	7	náročné
7. bezproblémové	1	2	3	4	5	6	7	problémové

Zkuste u každé položky v záznamovém listu „**vytučněním**“ jednoho čísla vyjádřit, jak vnímáte předmět psychologie.

### VYUČOVACÍ PŘEDMĚT PSYCHOLOGIE

1. dobrý	1	2	3	4	5	6	7	špatný
2. snadný	1	2	3	4	5	6	7	obtížný
3. příjemný	1	2	3	4	5	6	7	nepříjemný
4. lehký	1	2	3	4	5	6	7	těžký
5. krásný	1	2	3	4	5	6	7	ošklivý
6. nenáročný	1	2	3	4	5	6	7	náročný
7. bezproblémový	1	2	3	4	5	6	7	problémový

Zkuste u každé položky v záznamovém listu „vytučněním“ jednoho čísla vyjádřit, jak vnímáte další předmět, kterému vyučujete.

OBOR DRUHÉHO VYUČOVANÉHO PŘEDMĚTU – UVEĎTE , PROSÍM, NÁZEV.....

1. dobrý	1	2	3	4	5	6	7	špatný
2. snadný	1	2	3	4	5	6	7	obtížný
3. příjemný	1	2	3	4	5	6	7	nepříjemný
4. lehký	1	2	3	4	5	6	7	těžký
5. krásný	1	2	3	4	5	6	7	ošklivý
6. nenáročný	1	2	3	4	5	6	7	náročný
7. bezproblémový	1	2	3	4	5	6	7	problémový

II.

*Nevhodnou odpověď, prosím, vymažte.*

Odbornou literaturu dostupnou na trhu považují za	dostatečnou/nedostatečnou.
Učebnice psychologie pro střední školy odpovídají mým představám a dobře se mi podle nich učí.	ano/ne (v případě, že ne, uveďte prosím důvod)
Studenti ode mne chtějí nejen výuku, ale též se svěřují, či chtějí odbornou radu.	ano/ne
K poskytnutí rady se cítím většinou kompetentní.	ano/ne
Mám kontakt s dalšími kolegy, kteří učí psychologii na jiných školách.	ano/ne
Domnívám se, že je dostatek možností pro další vzdělávání učitelů psychologie.	ano/ne
Jsem členem nějaké organizace, která sdružuje učitele psychologie.	ano/ne (pokud ano, uveďte jaké)

III.

**Prosím, doplňte následující informace.**

Vyjmenujte učebnice, které při výuce nejvíce používáte (autor, název učebnice):

V rámci případného dalšího vzdělávání učitelů psychologie bych uvítal(a):

**Doplňte následující věty tak, aby vyjadřovaly váš názor:**

(1)Cílem výuky psychologie na střední škole je podle mne, aby....

(2)Z hlediska své praxe učitele psychologie bych si přál(a),aby...

(3)Na výuce psychologie mi připadá nejnáročnější,....

(4)Jako učitel(ka) psychologie bych nejvíce potřeboval(a)...

(5)Na výuce psychologie mě baví...

(6)Předmět psychologie by se měl...

(7)Za tři nejdůležitější vlastnosti učitele psychologie považuji:

1.

2.

3.

*Pokud byste chtěli cokoli dalšího sdělit, můžete tak učinit na tomto místě.*

**Velmi děkuji za čas strávený nad tímto dotazníkem. Pokud by vás zajímaly výsledky výzkumu, uveďte tuto informaci v e-mailu a já vám je po zpracování zašlu.**



**Příloha č. 5:**

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

faktor hodnocení

	<i>neaprob.</i>	<i>aprob.</i>
Stř. hodnota	2,385542	1,783784
Rozptyl	1,703203	0,618619
Pozorování	83	37
Rozdíl	82	36
F	2,753236	
P(F<=f) (1)	0,000555	
F krit (1)	1,640381	

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

faktor energie

	<i>aprob.</i>	<i>neaprob.</i>
Stř. hodnota	3,607843	3,666773
Rozptyl	1,443137	1,339341
Pozorování	51	112
Rozdíl	50	111
F	1,077498	
P(F<=f) (1)	0,36664	
F krit (1)	1,464933	

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

faktor hodnocení

	<i>neaprob.</i>	<i>aprob.</i>
Stř. hodnota	2,385542	1,783784
Rozptyl	1,703203	0,618619
Pozorování	83	37
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	108	
t Stat	3,118298	
P(T<=t) (1)	0,001166	
t krit (1)	1,659085	
P(T<=t) (2)	0,002332	
t krit (2)	1,982173	

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

Faktor energie

	<i>aprob.</i>	<i>neaprob.</i>
Stř. hodnota	3,607843	3,666773
Rozptyl	1,443137	1,339341
Pozorování	51	112
Společný rozptyl	1,371576	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	161	
t Stat	-0,29787	
P(T<=t) (1)	0,383094	
t krit (1)	1,654373	
P(T<=t) (2)	0,766187	
t krit (2)	1,974808	