



Richard Jedlička
Jaroslav Kořa
Jan Slavík

Pedagogická psychologie pro učitele

Psychologie ve výchově a vzdělávání

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Jedlička, Richard

Pedagogická psychologie pro učitele : psychologie ve výchově
a vzdělávání / Richard Jedlička, Jaroslav Koťa, Jan Slavík. --

Vydání 1. -- Praha : Grada, 2018. -- 528 stran. -- (Psyché)

Anglické resumé

ISBN 978-80-271-0586-1

37.015.3 * 001.2 * 37.0 * 159.953.5 * 37.013.77 * 37.048.3 * 159.9.072.5 *
(048.8:082) * (075.8)

- pedagogická psychologie
- pedagogická psychologie -- mezioborový kontext
- výchova a vzdělávání
- učení
- pedagogická diagnostika
- výchovné poradenství
- psychodiagnostika
- kolektivní monografie
- učebnice vysokých škol

37 - Výchova a vzdělávání [22]

37.016 - Učební osnovy. Vyučovací předměty. Učebnice [22]

Richard Jedlička, Jaroslav Koťa, Jan Slavík

PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIE PRO UČITELE

PSYCHOLOGIE VE VÝCHOVĚ
A VZDĚLÁVÁNÍ

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D.

doc. PhDr. Jaroslav Kořa

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIE PRO UČITELE

Psychologie ve výchově a vzdělávání

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 7001. publikaci

Recenzovali:

prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

doc. PhDr. Radomír Havlík, CSc.

Ilustrace:

Jana Slavíková

Odpovědný redaktor Zdeněk Kubín

Sazba a zlom Antonín Plicka

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 528

Vydání 1., 2018

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2018

ISBN 978-80-271-2164-9 (ePub)

ISBN 978-80-271-2163-2 (pdf)

ISBN 978-80-271-0586-1 (print)

Obsah

Předmluva	11
1. Pojetí pedagogické psychologie a vývoj oboru (Richard Jedlička)	15
1.1 Vymezení předmětu pedagogické psychologie a proměny obsahu	16
2. Pedagogická psychologie v mezioborových vztazích (Richard Jedlička) ...	41
2.1 Vztah k psychologii, pedagogice a dalším vědám	42
3. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru (Jaroslav Kořál)	55
3.1 Sociálněpsychologický náhled na vzdělávání a školský provoz	56
<i>Škola jako specifická sociální instituce</i>	<i>58</i>
3.2 Socializace a její různá pojetí	65
<i>Činitele socializace</i>	<i>72</i>
<i>Psychodynamická teorie socializace</i>	<i>73</i>
<i>Socializace v konceptu interakcionistické psychologie</i>	<i>77</i>
<i>Sociologizující a kritické pedagogické teorie socializace</i>	<i>83</i>
<i>Od pedagogiky osvobození k antipedagogickému hnutí</i>	<i>87</i>
3.3 Sociální a interpersonální percepce	93
<i>Utváření dojmů o druhých lidech</i>	<i>96</i>
<i>Potřeba předvídat a pochopit druhé</i>	<i>97</i>
<i>Konstrukce představ o druhém u George Kellyho</i>	<i>99</i>
<i>Teorie vývoje konceptuálního systému O. J. Harveyho</i>	<i>101</i>
<i>Obecné principy interpersonální percepce</i>	<i>102</i>
<i>Kauzální atribuce</i>	<i>104</i>
<i>Zkreslující mechanismy ve vnímání druhých osob</i>	<i>106</i>
<i>Stereotypy</i>	<i>107</i>
3.4 Postoje, jejich utváření a funkce	108
<i>Definice postojů</i>	<i>109</i>
<i>Postoj a jeho odlišnost od příbuzných termínů</i>	<i>110</i>
<i>Analýza postojů</i>	<i>110</i>
<i>Funkce postojů</i>	<i>111</i>
<i>Utváření postojů</i>	<i>113</i>

<i>Změny postojů</i>	113
<i>Praktický příklad změn postojů</i>	116
<i>Osobnost a měnitelnost postojů</i>	117
<i>Změny postojů v závislosti na členství ve skupině</i>	118
<i>Teorie kognitivní disonance a změny postojů</i>	119
<i>Změny postojů pod vlivem nových informací a přesvědčování</i>	121
3.5 Komunikace v pedagogickém procesu	123
<i>Komunikace a problém porozumění</i>	124
<i>Symetrie, asymetrie a metakomplementarita v mezilidské komunikaci</i>	125
<i>Neverbální komunikace</i>	126
<i>Nepřiměřené formy mezilidské komunikace</i>	131
<i>Komunikace školy s veřejností</i>	133
3.6 Konfliktní situace a možná řešení	134
<i>Typologie konfliktů</i>	135
<i>Reakce na konfliktní situace</i>	137
<i>Důsledky odkládání, váhavého a špatného řešení konfliktů</i>	140
<i>Než se pustíte do řešení konfliktních situací</i>	141
<i>Co pomáhá, aby konflikty byly smysluplně zvládnuty</i>	141
3.7 Agrese, agresivita a hostilita	142
<i>Problémy s teoriemi agrese</i>	148
<i>Agresivita ve školním prostředí</i>	152
3.8 Prosociální chování a nezištná pomoc	155
3.9 Svět lidského společenství a spiritualita	160
4. Psychologické otázky učení (Richard Jedlička)	167
4.1 Vymezení procesu učení	167
4.2 Přehled učebních procesů	170
<i>Imprinting – učení se na základě vtiskování</i>	171
<i>Habituace – učení přivykáním</i>	174
<i>Asociační učení – klasické podmiňování a operantní podmiňování</i>	175
<i>Imitace – nápodoba, observační učení</i>	180
<i>Heuristické učení – učení se řešením problémů, vzhledem</i>	182
<i>Řízené učení</i>	184
5. Psychologické otázky školního vyučování (Richard Jedlička, Jan Slávik)	187
5.1 Vymezení pojmu „vyučování“ a jeho cílů (Richard Jedlička)	188
5.2 Komponenty vyučovacího procesu (Richard Jedlička)	194

5.3 Obsah vzdělávání, výběr a uspořádání učiva (Jan Slavík)	195
<i>Obsah ve světě a znalost obsahu v lidské mysli: od neznalosti k porozumění</i>	
<i>a dorozumění</i>	196
<i>Hodnota vzdělávacího obsahu aneb „Co stojí za učení“</i>	197
<i>Obsah jako „totéž v jiném“ a obsah z perspektivy první osoby</i>	199
<i>Zvládání obsahu jakožto úloha, její vztah k cíli učení a učení k porozumění</i>	201
<i>Intencionalita a podmínky satisfakce: obecné předpoklady pro zvládání obsahu</i>	203
<i>Od podnětu k výrazu a zase zpátky: sdílení obsahu a kultura s jejími obory</i>	
<i>jako jeho podmínka</i>	205
<i>Obor a vzdělávací obor – specializovaná součást kultury a kontext pro hluboké</i>	
<i>porozumění obsahu</i>	206
<i>Operační izomorfismus – jednota v rozmanitosti aneb Tentýž obsah na tři</i>	
<i>různé způsoby</i>	210
<i>Operační izomorfismus v akci: konceptová integrace</i>	213
<i>Úloha představ při konceptové integraci</i>	215
<i>Konceptová integrace v učebních úlohách</i>	217
<i>Mentalizace – dispoziční podmínka pro porozumění obsahu a dorozumění se</i>	
<i>o něm</i>	218
<i>Mentální prostor – instrumentální podmínka pro porozumění obsahu</i>	
<i>a dorozumění se o něm</i>	220
<i>Společenství myslí – intersubjektivní podmínka i výsledek učebních úloh</i>	221
<i>Mentální schéma – subjektivní podmínka i výsledek učebních úloh</i>	224
<i>Sdílení mentálních schémat: pohyb mezi prekoncepty a konceptem</i>	226
<i>Od schopnosti porozumět obsahu přes strukturaci obsahu v učebních úlohách</i>	
<i>ke kurikulu a kurikulárním dokumentům</i>	228
<i>Instrumentální izomorfismus: podmínka pro tvorbu učebních úloh jako</i>	
<i>základních jednotek kurikula</i>	229
<i>„Vzdělávací most“ – poznávací pohyb na spojnici mezi instrumentální</i>	
<i>a žákovskou zkušeností</i>	233
<i>Na spojnici mezi praxí a znalostí obsahu: vztahy mezi extenzemi a intenzemi</i>	
<i>a jejich funkce v učebních úlohách</i>	235
<i>Realizace kurikula prostřednictvím učebního prostředí a tři základní okruhy</i>	
<i>pro hodnocení kvality výuky</i>	239
<i>O hodnocení didaktické kvality učebního prostředí aneb Učitel jako tvůrce</i>	
<i>či spolutvůrce výuky a jako její výzkumník</i>	241
<i>Model hloubkové struktury výuky a jeho využití při didaktické analýze kvality</i>	
<i>učebního prostředí</i>	245
5.4 Psychosociální klima ve vyučování (Richard Jedlička)	252

5.5	Hodnocení a klasifikace ve vyučování (<i>Jan Slavík</i>)	260
	<i>Hodnocení žáků</i>	260
	<i>Hodnocení jako informace a jako podmínka kvality výuky</i>	261
	<i>Hodnocení žáků ovlivňuje kvalitu výuky</i>	262
	<i>Odcizené hodnocení</i>	263
	<i>Autonomní hodnocení – žákovo vlastní hodnocení jako vzdělávací cíl</i>	264
	<i>Heteronomní hodnocení na pomoc žákovské autonomie: formativní hodnocení</i>	269
	<i>Pravidlo SIR a obecné cíle hodnocení žáků</i>	270
	<i>Generální nároky na hodnocení žáků</i>	272
	<i>Sumativní hodnocení – problémy i výhody kvantifikace při hodnocení žáků</i>	273
	<i>Formativní hodnocení jako cesta k žákovské hodnotící autonomii</i>	276
	<i>Formativní hodnocení jako průvodce žákova řešení učebních úloh</i>	278
	<i>Hodnotící kritérium jako opěrný prvek formativního hodnocení</i>	281
	<i>Kritérium vymezuje podproblémy</i>	281
	<i>Kvalita činnosti a užívání kritérií hodnocení – vstřícné a zprostředkující pojetí</i>	283
	<i>Obecná a konkrétnější kritéria</i>	288
	<i>Od kritérií nazpět k formativnímu hodnocení</i>	289
5.6	Předpoklady žákova učení a školní úspěšnosti (<i>Richard Jedlička</i>)	290
5.7	Osobnost učitele a význam autority (<i>Richard Jedlička</i>)	297
5.8	Plánování a vyhodnocování vlastní pedagogické činnosti (<i>Richard Jedlička</i>)	301
6.	Psychologické otázky výchovného působení (<i>Richard Jedlička</i>)	307
6.1	Vymezení pojmu výchova	308
6.2	Rodina, její vliv na sebepojetí a socializaci	311
	<i>Rodina jako základní vztahový systém</i>	311
	<i>Vztahy s mateřskou osobou a časná péče o dítě</i>	315
	<i>Počátky separace od mateřské osoby a emancipace</i>	319
	<i>Pozice dítěte v rodině a osvojovaný životní styl</i>	323
6.3	Pedagogicko-psychologické aspekty výchovného stylu	327
	<i>Výchova ochranná a rozmazlující</i>	328
	<i>Výchova autoritářská, direktivní</i>	333
	<i>Výchova libertinská, extrémně volná</i>	338
	<i>Výchova demokratická, směřující k sebevýchově</i>	341
6.4	Vadné socializační působení a vznik syndromu CAN	344
7.	Pedagogicko-psychologická diagnostika (<i>Richard Jedlička</i>)	349
7.1	Diagnostické disciplíny, jejich obsahy a cíle	350

7.2	Evaluace a její typy	351
	<i>Význam evaluace ve školství</i>	352
7.3	Vymezení pedagogicko-psychologické diagnostiky	353
7.4	Diagnostika orientovaná na dítě či dospívajícího	354
7.5	Diagnostika orientovaná na pedagogického pracovníka	356
7.6	Diagnostika orientovaná na podmínky výchovně-vzdělávací činnosti	356
8.	Výchovné poradenství a jeho organizace (Richard Jedlička)	359
8.1	Vývoj výchovného poradenství a organizace poradenských služeb	360
8.2	Školská poradenská a preventivně výchovná zařízení	363
	<i>Pedagogicko-psychologické poradny</i>	363
	<i>Speciálně pedagogická centra</i>	365
	<i>Střediska výchovné péče</i>	366
8.3	Poradenské služby ve školách	369
9.	Výzkumné metody a diagnostické postupy (Richard Jedlička)	373
9.1	Pedagogicko-psychologický výzkum a diagnostika, jejich formy, metody a cíle	374
	<i>Výzkum</i>	375
9.2	Metody a postupy užívané v pedagogické psychologii i v pedagogice	378
	<i>Pozorování</i>	378
	<i>Posuzovací stupnice</i>	382
	<i>Rozhovor</i>	384
	<i>Žákovská anamnéza</i>	387
	<i>Dotazník</i>	390
	<i>Ověřování výsledků učení ústním zkoušením</i>	392
	<i>Didaktické testy</i>	394
	<i>Rozbor žakovské písemné práce</i>	396
	<i>Analýza produktů žakovské činnosti</i>	397
	<i>Analýza pedagogické dokumentace</i>	399
	<i>Orientační sociometrická šetření</i>	401
	<i>Pedagogický experiment</i>	403
	<i>Pedagogický akční výzkum</i>	405
9.3	Specializované metody a postupy užívané v pedagogické psychologii	406
	<i>Diagnostické interview</i>	406
	<i>Psychologické testy</i>	409
	<i>Projektivní psychologické techniky</i>	410
	<i>Analýza herní činnosti</i>	410

<i>Projektivní techniky založené na principu hry</i>	<i>415</i>
<i>Výtvarné diagnostické techniky</i>	<i>418</i>
<i>Rozbor produktů arteterapie, ergoterapie, biblioterapie</i>	<i>421</i>
<i>Rozbor psychodramatu, loutkodramatu</i>	<i>422</i>
<i>Analýza průběhu psychoterapeutické skupiny a balintovské skupiny</i>	<i>424</i>
<i>Laboratorní pedagogicko-psychologický experiment</i>	<i>427</i>
<i>Terénní pedagogicko-psychologický experiment</i>	<i>429</i>
<i>Případové studie</i>	<i>431</i>
<i>Longitudinální studie</i>	<i>433</i>
Bibliografické poznámky	437
Summary	481
O autorech	483
Seznam pramenů a literatury	487
Jmenný rejstřík	515
Věcný rejstřík	519

Předmluva

Tento text je určen především pokročilým studentům všech vysokých škol připravujících pedagogické pracovníky. Nové podněty pro svou práci mohou v knize najít rovněž stávající učitelé, vychovatelé, mistři odborné výuky, trenéři, sociální pedagogové a mnozí další profesionálové, působící na děti, mládež i dospělé. Obsah publikace bude však užitečný také pro studující psychologie, sociální práce a zdravotnických oborů, protože i oni mají v rámci zvolené profese účinně edukativně působit na své klienty. Autoři je přehledným způsobem seznamují jak s psychologickými principy učení, vzdělávání a výchovy, tak s podstatou výchovného poradenství, pedagogicko-psychologické diagnostiky a výzkumu.

Úvodní část knihy se věnuje charakteristice obsahu oboru pedagogické psychologie, jeho historii (kapitola 1) a důležitým interdisciplinárním vztahům (kapitola 2). Čtenář má mimo jiné možnost posoudit, jaký vliv mohou mít změny společenského uspořádání na proměny praxe i zdroje učitelského vzdělávání.

Kapitola 3 se zaměřuje na sociálně-psychologické aspekty pedagogicko-psychologické činnosti, jejichž chápání má velký vliv na kvalitu přímé výchovné, vzdělávací, preventivně výchovné a poradenské práce ve školách a školských zařízeních. Čtenář může srovnávat značně protichůdné pohledy různých badatelů na socializaci, výchovu a fungování školy. Autor se věnuje i vyhraněným ideologickým konceptům, které ostře pranýřují školskou podobu socializace v moderní společnosti. Zájemce o výchovnou problematiku se poutavým způsobem seznámí s různými náhledy na tematiku pedagogické komunikace, na podstatu mezilidských konfliktů a agrese. A protože se tyto jevy výrazně promítají do běžného školského provozu i dalšího výchovného dění, předkládá kapitola 3 účinné formy jejich možného řešení. Oddíl 3.8 navíc osvětluje psychologické a sociální principy prosociálního chování, které se označuje výrazem „altruismus“. Celou kapitolu pak uzavírá úvaha o otázkách spirituality ve školském prostředí a v lidském životě. V tomto kontextu je vyložena důležitost duchovní dimenze výchovného působení. Stručný přehled vybraných problémů by měl sloužit jako základní vhled do sociálně-psychologické problematiky a představuje vstup, který bude čtenář rozvíjet po celou svou učitelskou nebo vychovatelskou dráhu včetně kultivace profesních pedagogicko-psychologických aktivit.

Kapitola 4 se zabývá psychologickými aspekty učení a faktory, které zásadním způsobem ovlivňují proces výuky, i neformálními aktivitami, jimiž člověk adaptivně

reaguje na proměňující se nároky okolí. Vyučování představuje soustavný výchovně-vzdělávací proces, v němž žáci získávají, procvičují si a zpevňují prostřednictvím učitelem strukturovaných situací žádoucí dovednosti, znalosti, hodnotové vzorce a charakterové rysy; osvojují si požadované kompetence.

Kapitola 5 se věnuje cílům, metodám, formám výuky a jejímu obsahu. Úvodem zdůrazňuje, že výchovně-vzdělávací cíle zpravidla silně ovlivňují další komponenty výuky, přičemž mají srozumitelně vyložit očekávané výsledky, k nimž učitel se žáky směřuje. Část kapitoly o zpětnovazebném posuzování výkonu žáků pojednává o hodnotících činnostech ve škole, které pokládáme za velice důležité pro kvalitu výuky. Vzdelávací obsah a učivo tvoří základy učitelské profese, protože jejím cílem je, aby se žáci naučili něčemu, co dříve nezvládali a u čeho je možné vyslovit předpoklad, že to v budoucnu obohatí jejich život. Do výuky vstupují jako obsah kultury, respektive tradicemi prověřený výběr z jejích oborů či oblastí (např. jazyky, matematika, přírodní vědy, umění), přičemž učitel zastává důležitou roli zprostředkovatele: žáka či studenta obsahem provází, motivuje ho k učení a pomáhá mu v případě vzdělávacích obtíží. Obsah v nejširším smyslu toho slova je tedy vše, co se děti, mládež či studující dospělí (souborně žáci) mohou učit a naučit během vzdělávacího procesu. V něm se obsah pro žáky zvýznamňuje (sémantizuje), realizuje se jakožto učivo, transformuje se do podoby žákovských dispozic a požadovaných kompetencí. V progresivním pojetí vyučování a učení je kladen důraz na co možná nejvyšší úroveň vlastní poznávací a učební aktivity žáků. Z toho vyplývají také velké didaktické nároky zejména na kvalitu učebních úloh a na způsoby jejich uplatňování ve výuce. Učitelé proto mají do hloubky porozumět obsahu z hlediska žáka: je potřeba chápat způsoby, jakými žáci přemýšlejí a uvědomují si významové a logické souvislosti, i to, jak při činnosti nebo komunikaci s obsahem zacházejí. Na takto hluboké učitelské porozumění tematice obsahu a učiva se zaměřuje právě kapitola 5. Upozorňujeme však, že ačkoli je tato část textu důležitá pro úspěšnou školní praxi, není snadná pro studium, protože se věnuje složitým otázkám teorie obsahové transformace a dotýká se též filozofických aspektů poznání. K nejčastěji diskutovaným tématům, která se týkají školy a všeobecného vzdělávání, patří též hodnocení a známkování žáků (oddíl 5.5). Zajímá nejen odborníky, ale neméně i veřejnost, a to jednak proto, že posuzování aktivit žáků je důležitou součástí komunikace mezi školou a rodinou, a jednak z toho důvodu, že vyhodnocení žákovských výkonů je důležitou informací o výsledcích edukační práce ve vzdělávacích institucích a školních třídách. Učitelé mohou prostřednictvím hodnocení do nemalé míry ovlivňovat kvalitu své součinnosti s žáky. V ohnisku pozornosti se tak právem ocitá zejména objektivnost a spravedlivost školního hodnocení. Ve výuce je však ještě potřebnější soustředit se na to, aby bylo co nejlépe podporováno žákovské učení a aby ve výsledku motivovalo všechny vzdělávané k poznávání a sebekultivaci.

Proto je kladen důraz na tzv. formativní hodnocení, které se velmi těsně pojí přímo s procesem žákovu učení. Cílem je dovést vzdělávaného jedince k autonomnímu hodnocení, tj. k dovednosti sám hodnotit vlastní i cizí činnost, na základě tohoto hodnocení ji zlepšovat a následně umět svoje hodnocení zdůvodňovat. To je jedna z důležitých podmínek rozvoje žákovy samostatnosti a podpory jeho zodpovědnosti i v životě mimo školu.

Kapitola 6 se věnuje problematice výchovného působení na děti a dospívající. Nejprve rekapituluje významné psychologické faktory, podmiňující kvalitu primární socializace v rámci rodiny. Další část textu se detailněji zaměřuje na problematiku vztahů mezi dítětem a matkou, otcem a dítětem, na význam sourozenecké pozice a na osvojování si jistého životního stylu. Ukazuje, jak výchovná atmosféra v rodině ovlivňuje prvotní vztah dítěte ke školním povinnostem, k učiteli a jeho autoritě i přístup žáka ke spolužákům. Autor objasňuje, jaké mohou být dopady hyperprotektivního, autoritářského, libertinského nebo demokratického typu působení na psychosociální vývoj mladého jedince. Podrobněji rozebírá špatné socializační postupy, deformativní vliv na osobnost dítěte či dospívajícího a rovněž faktory podmiňující vznik sociálně patologických jevů. Posléze objasňuje vznik syndromu CAN a podmínky, v nichž se vyvíjí psychopatologická struktura osobnosti týrajícího i oběti.

Kapitola 7 připomíná význam prevence, včasné diagnostiky a pedagogicko-psychologické péče o ohrožené žáky i možnosti, jak lze učitelům či rodičům při řešení výchovných problémů pomoci. Autor se zabývá nejen diagnostikou, orientovanou na dítě či dospívajícího, ale též na pedagogického pracovníka a na podmínky výchovně-vzdělávací činnosti.

Na tento text logicky navazuje kapitola 8, týkající se výchovného poradenství a poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Kapitola 9 představuje vybrané diagnostické metody a výzkumné přístupy využívané jak psychology v poradenství, tak učiteli ve škole při pedagogické diagnostice a zpracování kvalifikované pedagogické prognózy. Vzhledem k tomu, jaký vliv na realizaci diplomové či disertační práce i na následný průběh obhajoby má dobrá příprava vlastního výzkumného šetření, najdou studenti v oddílech 9.1 a 9.2 příslušné poučení. Oddíl 9.3 je věnován pedagogicko-psychologickému výzkumu, specializovaným diagnostickým nástrojům a metodám.

Všem kolegům, s nimiž jsme spolupracovali na výzkumech a grantových úkolech, připomínaných v textu knihy, zde chceme vyjádřit dík. Naše úcta a vděčnost náleží rovněž vzácnému příteli, profesoru PhDr. Zdeňkovi Helusovi, DrSc., s nímž jsme konzultovali ideový záměr a rozvrh této publikace. Původně jsme předpokládali, že se zpracování určitých kapitol ujme, ale vážná nemoc mu nakonec nedovolila zúčastnit

se společné práce na rukopisu. Pokládáme za vhodné vyjádřit závěrem poděkování oběma pečlivým recenzentům této knihy, profesorce PhDr. Lence Šulové, CSc., a docentu PhDr. Radomíru Havlíkovi, CSc., kteří nám přispěli svými zkušenostmi, odkazy na některé užitečné časopisecké i knižní zdroje a cennými doporučeními, jež jsme využili při finální redakční práci s rukopisem. Naši pochvalu si bezesporu zaslouží výtvarnice Jana Slavíková, která knihu oživila vtipnými stripy. Děkujeme rovněž za trpělivou profesionální pomoc šéfredaktorce redakce společenskovědních oborů Gabriele Plickové, redaktorkám Daně Pokorné a Janě Kubínové, které se velmi pečlivě věnovaly redakční přípravě textu a korekturám, Antonínu Plickovi, jenž se zdárně vypořádal s našimi nemalými nároky na specifickou grafickou úpravu, i dalším odborným pracovníkům z nakladatelství Grada, bez jejichž vydatného přispění by zdařilá knižní podoba tohoto textu nevznikla.

Za autorský tým Richard Jedlička

1. Pojetí pedagogické psychologie a vývoj oboru

Richard Jedlička



Nástin

V úvodu čtenářům nabízíme stručnou **charakteristiku pedagogické psychologie**, o kterou se mohou opírat při studiu a hlubším promýšlení dalšího textu. Máme-li danému oboru náležitě porozumět a získat ze znalostí skutečný užitek, je třeba umět odlišit vývoj vědeckého poznání, ideologickou manipulaci a dobové módní trendy. K **poznání historických proměn pedagogického diskurzu** dobře poslouží **definice** uvedené ve vybraných českých (resp. československých) učebnicích, určených k učitelskému vzdělávání. Vývojem učebnic pedagogické

psychologie a kontexty jejich zrodu se zabýváme proto, že publikace, které jsou svým obsahem a skladbou určené k didaktické komunikaci, většinou kodifikují stav příslušné vědy, spoluvytvářejí její **pojmosloví**, ovlivňují **odborné myšlení** a **činnost** určité **profesní komunity** [1]. **Dějiny oboru** přinášejí pozorným čtenářům také poučení o složitém běhu života jeho významných protagonistů. Rovněž zjistí, že dramatické osudy měli nejen někteří autoři učebnic, ale také publikace samotné. Pro mnohé může být zajímavé zjištění, jak velkou měrou se v době první republiky svépomocné učitelské spolky podílely svými finančními prostředky na vydávání knih a kultivaci odborné diskuse. Čtenář může také posoudit, jak mohou změny společenského uspořádání ovlivňovat zdroje učitelského vzdělávání. Závěrem studujícím nabízíme vymezení oboru, které odpovídá nejen současnému stavu, ale i perspektivám dalšího vývoje.

Klíčová slova

dějiny oboru • diagnostika • diferenciacie • experimentální psychologie • individualizace • individuální psychologie • kognitivní psychologie • kolektivní výchova • nová výchova • pavlovovská teorie • pedagogická komunikace • pedagogická psychologie • pedagogika • poradenství • pragmatická pedagogika • psychoanalytická propedeutika • psychologická diagnostika • psychologie • rozumějící (humanistická) psychologie • socialistická pedagogika • školní zátěž • školský poradenský systém • výzkumné přístupy

1.1 Vymezení předmětu pedagogické psychologie a proměny obsahu

V nejobecnějším slova smyslu představuje **pedagogická psychologie** svébytnou odbornou disciplínu, která se nachází na pomezí věd zkoumajících podstatu lidského myšlení, prožívání a chování a nauk, pojednávajících o výchově a vzdělávání. Spokojíme-li se s co nejstručnějším vymezením, lze říci, že pedagogická psychologie se zabývá **procesem učení**, jeho **dopady na utváření lidské osobnosti** a rozvojem jedince pod vlivem formativních procesů, probíhajících uvnitř skupin (rodina, školní třída, sportovní oddíl, pracovní tým apod.). Už z toho, co bylo krátce popsáno, je zřejmé, jaký užitek pro vlastní výchovnou praxi může plynout každému, kdo se s oborem náležitě seznámí.

Přestože úvahy o působení učitele na žáka či o vlivu vzdělání na myšlení a jednání člověka nacházíme již u antických filozofů, **historie pedagogické psychologie** jako samostatné vědní disciplíny není příliš dlouhá. Obvykle se uvádí, že první učebnici, kladoucí základy nového oboru, napsal Gottfried Mayer a vyšla roku 1884 v Německu [2]. Nesmíme však zapomenout, že už roku 1858 byla ve Vídni vydána kniha *Lehrbuch der empirischen Psychologie nach genetischer Methode*, jejímž autorem byl Gustav Adolf Lindner. V době práce na rukopisu byl gymnaziálním profesorem ve slovinském Celje. Dodejme, že později se stal ředitelem učitelského ústavu v Kutné Hoře a profesorem Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. V českém překladu vyšlo jeho dílo v Praze roku 1881 jako *Učebnice psychologie zkušební pro školy střední a ústavy školské*. Původní česky psaný text se objevil již před první světovou válkou. V roce 1913 vyšla ve Velkém Meziříčí *Pedagogická psychologie* od Josefa Šústala. Cílem autora bylo na sto třiceti stranách zprostředkovat základní psychologické poznatky studentům a „učitelům začátečnickům, kteří se připravovali ke zkouškám způsobilosti učitelské“. O situaci, v níž se dílo zrodilo, hodně vypovídá předmluva: „Kniha tato vznikla z přednášek, které spisovatel její měl ve speciálním kursu pro abiturienty škol středních při mužské vzdělavatelně učitelské v Brně. Přihlížel v nich zejména k trojí potřebě: jednak, aby důkladněji poučil žáky v kursu o psychologii, která právem považuje se za základ úspěšné pedagogiky, jednak aby je seznámil s přítomným stavem psychologie, která v posledních čtyřiceti letech rozvila se – díky novým methodám – neobyčejně, a jednak, aby je naučil aplikovati theorii na praxi, čehož se v učebnicích pedagogických naprosto nedbalo.“ [3] Nového, rozšířeného vydání se kniha dočkala roku 1923 v Brně pod názvem *Vychovatelství*. V úvodní kapitole se objevuje pokus o přesnější vymezení nově se rodícího oboru: „Psychologie obecná zabývá se všemi jevy duševního života stejně pečlivě a každý z nich jest

jí předmětem vědeckého bádání. Vychovatel však pozoruje duševní jevy vzhledem k výchově, pokud a kterak lze jich výchovně využít. Proto záleží mu především na těch jevech, které mají význam pro výchovu. Tak vzniká zvláštní psychologie se zřetel k pedagogice, tak zv. pedagogická psychologie (také psychologie užitá nebo psychologie výchovná). Nezabývá se všemi jevy duševními stejně. Mnohé poznatky přejímá prostě z psychologie obecné beze změny (jako látku o pozornosti a paměti), jiné zpracovává z různých hledisek pro svou potřebu (na př. vášeň, zvyk, vůle) a jiné pomíjí naprosto (na př. psychologie výdělku). Pro učitele má význam největší.“ [4]

František Jiránek, jenž se v minulém století dějinami oboru podrobně zabýval, soudil, že **první publikace** představovaly svým obsahem spíše **popularizaci psychologických poznatků**, určených studujícím v neuniverzitních učitelských ústavech, než skutečné vědecké monografie [5]. Docent Jiránek poukazoval například na to, že poznatky výzkumníků, týkající se zapamatování si nových informací, získávané v podmínkách psychologické laboratoře, nemohou být nekriticky uplatňovány jako tzv. zákony učení ve školní třídě při složité strukturovaném procesu, jenž probíhá mezi učitelem a žáky při vyučování.

V období **první republiky** publikoval **Václav Příhoda** (nejprve středoškolský pedagog a posléze akademický pracovník Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze [7]) řadu originálních vědeckých děl, která v meziválečném Československu sehrála významnou úlohu nejen při **konstituování nového oboru**, ale i při podpoře **rozvoje učitelské profese**. Václav Příhoda hledal inspirativní zdroje a teoretická východiska pro účinnou výchovnou a vzdělávací práci, vhodné **diagnostické nástroje** a odpovídající **výzkumné přístupy**, jimiž by empiricky ověřil výsledky různých pedagogických aktivit. Mezi jeho nejznámější monografie z tohoto období patří *Psychologie a hygiena zkoušky* [8], *Psychologický výběr ve výchově: pět kapitol filosofie středoškolské pedagogie* [9], *Teorie školského měření* [10] a *Globální metoda: nové pojetí výchovy* [11]. Jeho texty vycházely především z koncepce pragmatické pedagogiky a poznatků behaviorální psychologie, které načerpal během svého studijního pobytu



Václav Příhoda

(Sány, 7. 9. 1889 – Praha, 18. 11. 1979), výzkumník, pedagog a psycholog, který stál u zrodu vědního oboru pedagogické psychologie v bývalém Československu

V letech 1909–1914 studoval francouzštinu a němčinu na Filozofické fakultě tehdejší Karlo-Ferdinandovy univerzity v Praze. Je autorem základní české vědecky pojaté učebnice. Byl hlavním tvůrcem **koncepce jednotné vnitřně diferencované základní školy**, která byla realizována v okleštěné podobě ministrem Zdeňkem Nejedlým. Ve druhé polovině padesátých let mu byla omezena akademická činnost. Následně pracoval na čtyřsvazkovém díle *Ontogeneze lidské psychiky*. V roce 1966 získal za celoživotní zásluhy o pedagogiku Medaili J. A. Komenského, v roce 1969 mu byl udělen Řád republiky. Zemřel roku 1979 v Praze. [6]



Edward Lee Thorndike

(Williamsburg, 31. 8. 1874 – New York, 9. 8. 1949), americký experimentální psycholog zaměřený na problematiku učení

Narodil se roku 1874 jako syn metodistického pastora ve Williamsburgu v americkém státě Massachusetts. Nejprve se vzdělával v chlapecké střední škole Roxbury Latin School, v letech 1891–1895 absolvoval bakalářská studia na Wesleyan University v Connecticutu.

Poté se věnoval psychologii na Harvardově univerzitě v Massachusetts, kde roku 1897 obdržel titul M.A. V roce 1898 získal na Kolumbijské univerzitě v New Yorku akademickou hodnost Ph.D. O dva roky později začal na Teachers College Columbia University vyučovat psychologii, současně se věnoval i badatelské a publikační činnosti v oblasti psychologie učení, inteligence zvírat a měření lidské inteligence.

Popsal **principy instrumentálního podmiňování** při experimentech s kočkou, která se po sérii nahodilých pokusů a omylů dostala z klece; po několikátém umístění do boxu si nakonec sama rychle otevřela a utekla. Knihami *An introduction to the theory of mental and social measurements* z roku 1904 a *Animal intelligence: experimental studies* z roku 1911 položil základ k rozvoji **behaviorální psychologie a etologie**. Mimořádnou pozornost věnoval také působení učitele v rámci vyučování ve školní třídě. Zemřel roku 1949 v Montrose v New Yorku. [14]

v USA. Roku 1929 přeložil Václav Příhoda spolu s Ladislavem Urbanem pro potřeby učitelského sebevzdělávání téměř čtyřsetstránkovou učebnici *Pedagogická psychologie* [12] amerického psychologa **Edwarda Lee Thorndikea**. Překladatelé v předmluvě vyzdvihli blahodárný vliv uváděného díla na vyšší exaktnost věd o výchově a vzdělávání: „Pedagogickou psychologií ustavuje se pedagogie definitivně jako věda přírodní, zkoumaná týmiž metodami jako jiné obory přírodovědecké.“ [13]

Pro lepší porozumění popisované situaci dodejme, že při svých pobytech v USA v letech 1922–1924 a v roce 1926 měl Příhoda možnost seznámit se s **empiricky orientovanými psychologickými přístupy** a pragmatickými pedagogickými koncepty nejen četbou děl J. Deweyho a E. L. Thorndikea, ale také aktivní účastí na jejich přednáškách. Příhodu zaujaly na **pragmatické pedagogice** zejména požadavky na vlastní **aktivitu žáků** ve vyučování, uplatnění jejich zájmů, zaměřenost na **řešení problémů**, bezprostřední **zážitek a dosažení** konkrétních životních **cílů** [15]. V roce 1935 vychází v knižnici Dědictví Komenského studie švýcarského lékaře a psychologa Édouarda Claparèda *Škola podle míry*, kterou Příhoda

přeložil spolu s Antonínem Maršálkem z francouzštiny [16]. Již deset let před tím však vyšla v Brně dvoudílná Claparèdova publikace *Psychologie dítěte a experimentální pedagogika*. Překlad pro Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě pořídili Bohuslav Kratochvíl a Ludmila Ondrůjová-Velinská [17]. Text opatřil předmluvou profesor Otokar Chlup, jenž tou dobou vedl na Masarykově univerzitě v Brně Pedagogický seminář. Claparède se, podobně jako M. Montessori, E. Keyová a další neorousseauisté, snažil přesvědčit odbornou veřejnost o tom, že výchovné působení nesmí být založeno na uniformním drilu, ale má se **přízpůsobovat** zájmům a **individuálním potřebám vzdělaného** jedince, vyplývajícím z jeho **přírozeného vývoje**. Cíle tzv. nové výchovy

asi nejlépe vystihuje následující výrok: „Základní omyl, jehož se dopouštíme, když chceme, aby se dítě namáhalo z pouhé lásky k povinností, z pouhé úcty k abstraktní disciplíně, je ten, že zapomínáme, že dítě není dospělým člověkem a že hodnotám, které platí pro dospělé lidi, odpovídají u něho jiné hodnoty.“ [18]

O rok později, díky zájmu o celoživotní vzdělávání členek Svazu československých učitelek škol mateřských v Praze, vyšel překlad díla italské psychiatricky, psychologičky a pedagožky **Marie Montessori** *Příručka vědecké pedagogiky. Zásady výchovy orientované na potřeby dítěte* opírala o důkladné studium Rousseaua, Pestalozziho či Fröbela a na druhé straně o bohatou terapeutickou a edukativní praxi. Zkušenosti měla nejen s dětmi běžnými, ale i s **mentálně postiženými** či **sociálně zanedbanými**. Jejich zdraví a osobnostnímu rozvoji věnovala pozornost jak v nemocnicích a útlucích, tak především v Casa dei Bambini (tzv. Dům dětí)¹. Ačkoliv se živě hlásila k praktickým poznatkům psychoanalýzy, týkajícím se duševních poruch způsobených necitelným zacházením s dětmi, k Freudovu dílu byla dosti kritická. Na rozdíl od něj se nesoústředila na psychopatologii, ale zaměřovala se především na to, co je ve vývoji normální. Zajímala se o **rozvoj tvořivosti**, kultivaci mezilidských vztahů a prevenci konfliktů [21]. Svou pedagogickou koncepci založila na přesvědčení, že je zapotřebí nabídnout dětem výchovné prostředí, v němž se mohou rozvíjet zcela **svobodně**. Učitel by měl ustupovat do pozadí, přičemž středem výchovných a vzdělávacích aktivit se stává dítě. Ve strukturované konstruktivní hře, která má zdánlivě improvizovaný charakter, lze prostřednictvím specifických didaktických pomůcek implicitně vyjádřit určitý edukativní cíl. S poskytnutým materiálem pak může každý jedinec pracovat libovolným



Maria Tecla Artemisia Montessori

(Chiaravalle, 31. 8. 1870 – Noordwijk, 6. 5. 1952), italská lékařka, pedagožka, antropoložka a sociální aktivistka

Narodila se roku 1870 v Chiaravalle v provincii Ancona do rodiny finančního úředníka. V letech 1886–1890 studovala na římské technice Regio Istituto Tecnico Leonardo da Vinci. Jako první žena v Itálii absolvovala 10. července 1896 v Římě lékařskou fakultu a poté nastoupila pediatriickou praxi v nemocnici San Giovanni. V letech 1902–1904 navštěvovala na univerzitě kurzy filozofie, psychologie, pedagogiky a antropologie. V roce 1904 se habilitovala z antropologie a do roku 1908 se věnovala především akademické činnosti. Pro chudé děti předškolního věku otevřela 6. ledna 1907 první Casa dei Bambini. Stala se autorkou originální výchovně-vzdělávací metody, rozvíjející prostřednictvím specifických didaktických pomůcek přirozený zájem dětí o učení a sebevzdělávání. Své pedagogické názory poprvé souborně publikovala roku 1909 v díle *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Následně vydala řadu dalších publikací, cestovala téměř po celém světě, veřejně přednášela a podporovala vznik nových škol, pracujících s dětmi v jejím duchu. Zemřela roku 1952 u rodiny a přátel v letním sídle v holandském městě Noordwijk. [19]

¹ Více k životu, profesní dráze a dílu této reformátorky viz T. Kasper a D. Kasperová [20].



Alfred Adler

(Viedeň, 7. 2. 1870 — Aberdeen, 28. 5. 1937), rakouský lékař, psychiatr, zakladatel individuální psychologie

Narodil se roku 1870 ve Vídni jako druhé ze šesti dětí v rodině židovského obchodníka s obilím. Promoval roku 1895 na lékařské fakultě vídeňské univerzity. Od roku 1902 byl mezi prvními stoupenci S. Freuda. Zdůrazňoval však, že v lidském životě má prvořadý význam **sociální zájem** (pocit sounáležitosti), nikoliv pudovost a sexualita, takže se roku 1911 s Freudem názorově rozešli. **Individuální psychologii** konstituoval jako vědní, léčebnou a výchovnou metodu, založenou na porozumění vlivům formujícím osobnost jedince, jeho **životnímu stylu** a cílům. Roku 1934 přesídlil z Rakouska do USA a stal se profesorem psychiatrie na Long Island School of Medicine. Zemřel na infarkt myokardu při přednáškovém turné po Skotsku roku 1937. [24]

tempem podle své přirozenosti. Děti tak dostávají příležitost uspokojovat svůj badatelský pud a získávat nové znalosti. Kázeň nesmí být vychovávaným vnucena. Zklidnění, ztišení i potřebná disciplína vyplývají přirozeně z důstojného zacházení s dětmi a z jejich zaujetí zajímavými činnostmi [22]. Text Marie Montessori *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* [23] přeložila roku 1926 z italštiny Božena Kožíšková a předmluvu napsal profesor experimentální psychologie na FF UK František Šeracký.

V roce 1935 vydalo pražské nakladatelství Orbis v překladu Karla Valešky knihu rakouského psychiatra **Alfreda Adlera** *Člověk, jaký jest* [25]. Pro ucelenost historického obrazu lze dodat, že tento zakladatel vídeňských výchovných poraden byl ve třicátých letech 20. století profesorem vídeňského pedagogického institutu, ale kro-

mě psychoterapeutické a přednáškové činnosti spolupracoval s řadou škol, v nichž učitelům pomáhal uplatňovat **individuální přístupy k žákům** [26]. Zdůrazňoval význam školní socializace nejen v rámci obecného vzdělávání, ale též při překonávání komplexů přetrvávajících u některých jedinců z časného dětství [27]. Podle Adlera je podpurná a nápravná úloha pedagogického pracovníka zvláště důležitá v případě jedináček, dětí plachých, zanedbaných, ale i zhýčkaných. Zřejmě je to při konstituování pocitu vzájemnosti, osvojování si pravidel spolupráce a vzniku zdravé sebedůvěry [28].

Díky překladu J. Růžičky vyšla v Praze roku 1936 publikace dětské psychoanalytičky **Anny Freudové** *Úvod do psychoanalýzy pro pedagogy* [30]. Autorka v knize píše, že psychoanalytik, který se zabývá odstraňováním neurotických zábran a vývojových poruch, poznává výchovu z její nejhorší stránky. Freudová se zamýšlí nad tím, zda by u malých dětí nebylo lepší uvolnit požadavky na „slušnost a dobré mravy“ a tolerovat jejich mlsavost, radost z dovádění či nahoty namísto obvyklého okřikování a trestání. Podle jejího mínění má vzdělaný vychovatel hledat a nalézat střední cestu mezi dvěma extrémy, jaké představuje bezduchá polovojenská kázeň a ničím neomezená dětská svévole. Měl by být schopen pro každý věkový stupeň vymezit chovanci

správnou směs poskytování uspokojení a omezování pudů [31].

Rok po zmíněném vydavatelském počínu vydalo nakladatelství Orbis *Úvod do individuální psychologie* od Rudolfa Dreikurse [32]. Text rakousko-amerického psychiatra a pedagoga kladl důraz na **porozumění osobitým zvláštnostem životního příběhu každého dítěte**. Dreikurs na konkrétních příkladech objasňoval, jak jsou při výchovné práci ve škole důležité rané vzpomínky dítěte a zážitky, týkající se jeho přijetí nebo odmítání ze strany rodičů. Podobně jako Adler zdůrazňoval významnost prožitků uspokojení ze **spolupráce** mezi sourozenci nebo pocitů revnivosti a závisti. Upozorňoval učitele na to, jak mohou různé primární zkušenosti formovat odlišné sociální návyky žáků, ovlivňovat jejich sebepojetí, samostatnost, školní píli a poslušnost.

Za zvláštní pozornost stojí **rozvoj oboru po druhé světové válce** [33]. Spolu se změnou politické orientace celé naší země se proměňovala jak pedagogika, tak pedagogická psychologie a jejich inspirační zdroje. Dne 21. dubna 1948 přednesl ministr školství a osvěty profesor Zdeněk Nejedlý před Ústavodárným Národním shromážděním republiky Československé projev, jímž doporučil ke schválení **zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství** (školský zákon). Tento dokument už v preambuli stanovil, že veškeré mládeži se dostane **jednotné výchovy** a obecné-

ho i odborného vzdělání ve školách, které tvoří jednotnou soustavu. Určil také, že vzdělávací instituce mají kromě péče o všestranný rozvoj žactva rovněž vychovávat



Anna Freudová

(Videň, 3. 12. 1895 – Londýn, 9. 10. 1982), rakousko-britská dětská psychoterapeutka, analytička, supervizorka, zakladatelka psychoanalytické pedagogiky

Byla nejmladší dcerou Sigmunda Freuda a zároveň i jeho jediným dítětem, které se věnovalo **psychoanalýze**. Roku 1915 složila ve Vídni zkoušku učitelské způsobilosti a začala vyučovat na Cottage lyceu Salky Goldmannové. V letech 1918–1921 prodělala cvičnou analýzu u svého otce. V roce 1922 krátce vypomáhala v domově pro delikventní mládež u psychoanalyticky orientovaného sociálního pedagoga Augusta Aichhorna. Na jaře 1923 si otevřela psychoanalytickou ordinaci pro děti a mladé ženy. Navázala na zkušenosti učitelky a dětské analytičky Hermine von Hug-Hellmuth. Rozpracovala techniku **diagnostického a terapeutického využití hry** a v roce 1927 shrnula poznatky v monografii *Einführung in die Technik der Kinderanalyse*. Spolu s Evou Rosenfeldovou a Dorothy Burlinghamovou založily roku 1930 psychoanalyticky pojatou školu, v níž učil též Erik H. Erikson. Začala přednášet ve vídeňských vzdělávacích centrech pro pracující a vydala příručku *Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen*. Zřejmě nejvíce ji proslavila kniha z roku 1936 *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, která je pokládána za základní dílo Ego-analýzy. Po roce 1938 Freudova rodina emigrovala přes Francii do Velké Británie. Spolu s Dorothy Burlinghamovou založila A. Freudová **Hampsteadské válečné jesle**, v nichž byly umístěny děti evakuované z bombardovaného Londýna. Na základě stovek pozorování kojenců a batolat separovaných od matek vydaly roku 1943 monografii *Infants Without Families*. Po válce Freudová spolupracovala na péči o děti vracející se z koncentračních táborů. Postupně se stále více věnovala přednáškové a výukové činnosti v Británii i USA. Od roku 1949 už pracovala jen jako tréninková analytička a supervizorka. Zemřela v Londýně v roce 1982. [29]

„uvědomělé občany lidově demokratického státu, statečné obránce vlasti a oddané zastánce pracujícího lidu a socialismu“. V manifestačním hlasování byl zákon jednomyslně přijat [34].

Roku 1948 ještě stačil vyjít překlad díla Anny Freudové a Dorothy Burlinghamové *Děti bez rodin* [35]. Útlá monografie, představující výzkum prováděný u kojenců a batolat umístěných v Hampsteadských válečných jeslích, se stala podkladem následných klinických studií Reného Spitze, vědeckých prací Donalda Winnicotta, Johna Bowlbyho a řady dalších dětských terapeutů či vývojových psychologů. Inspirace čerpaná z tohoto díla je patrná například v koncepci první etapy epigenetické teorie Erika H. Eriksona, proslulého žáka A. Freudové, jehož myšlenky u nás rovněž nesměly být po řadu desetiletí publikovány. Připomeňme si jen stručně, že Erikson zdůrazňoval **důležitost láskyplné mateřské péče** o kojence a to, jaké negativní následky má pro psychosociální vývoj jedince nedostatečná péče či zanedbávání jeho emočních potřeb [36].

Válečné poznatky Anny Freudové a jejích spolupracovníků poukázaly na to, že **vynucené odloučení od matek** vyvolává u kojenců a batolat známky silné **separační úzkosti**, frustrace a při delším pobytu mimo rodinu i projevy emoční **deprivace**.² V době zakládání jeslí a mateřských škol s celotýdenním provozem, propagace umělé výživy kojenců a **kolektivní výchovy** od nejútlejšího dětství nebyl o takové poznatky zájem. **Socialistická pedagogika** a pedagogická psychologie začaly v těchto letech čerpat inspiraci z jinak orientovaných zdrojů.³

Rok po převzetí moci komunisty vydal psycholog Josef Linhart v pražském nakladatelství Melantrich revolučně laděné dílo *Americký pragmatismus: rozbor krise buržoazního myšlení* [39]. V knižnici Dědictví Komenského pak roku 1950 týž autor publikoval téměř třísetstránkový text *Vliv prostředí a výchovy na duševní vývoj dítěte: příspěvek k analýze rozvoje schopností venkovských a městských dětí* [40]. V knize určené k podpoře celoživotního vzdělávání učitelů podrobuje ostré kritice eugenicky orientované buržoazní psychologické teorie a dokazuje, že rozvoj dětí je určován především společenskými vztahy, v nichž žijí. S ideologickou oporou o texty Karla Marxe, akademika I. P. Pavlova a jeho následovníků vyjadřuje J. Linhart přesvědčení,

² Na dříve citovanou práci Freudové a Burlinghamové navázali v padesátých letech 20. století britský dětský lékař a psychoanalytik John Bowlby a kol. [37]. U nás poukazovali na následky deprivace vzniklé u jedinců umístěných v časném dětství do rutinní ústavní péče již od první poloviny šedesátých let psychologové, sociální pracovníci a pediatři, sdružující se ve skupině reprezentované Josefem Langmeierem a Zdeňkem Matějčkem [38].

³ Text Freudové a Burlinghamové byl spolu s dalšími „ideově nevhodnými“ díly zapovězen, vřazen do archivu a na dlouhá léta zapomenut. Ve sbírkách knihovny Pedagogické fakulty UK v Praze, kde je kniha uložena, lze zjistit, že první výpůjčka pochází z roku 1948, druhá je z léta 1968 a třetí byla učiněna až na jaře 1995.

že nově budovaná beztrždní společnost nabídne městské i vesnické mládeži stejné podmínky ke všestrannému uplatnění.

Roku 1952 vyšla ve Zdravotnickém nakladatelství v Praze pozoruhodná kniha *Nárys pathofysiologie vyšší nervové činnosti: podle prací I. P. Pavlova a jeho školy*. Byla překladem díla Anatolije Georgijeviče Ivanova-Smolenského, jenž patřil k blízkým spolupracovníkům zesnulého ruského nobelisty Pavlova. Originál byl oceněn Stalinovou cenou druhého stupně za rok 1949. V části textu nazvané „Možnost použití experimentálních výsledků, uvedených v předchozích kapitolách“ cituje autor svého učitele **Ivana Petroviče Pavlova**: „Můžeme-li znalostí získaných na vyšších zvířatech o funkci srdce, žaludku a jiných orgánů, tak shodných s lidskými, použít jen s opatrností při neustálém ověřování faktické shody v činnosti těchto orgánů u člověka a u zvířat, jak neobvyčejnou zdrženlivost nutno potom projevit při přenosu právě po prvé získaných přesných přírodovědeckých znalostí o vyšší nervové činnosti zvířat na nejvyšší činnost člověka! Neboť právě tato činnost tak překvapivě ostře vyzdvihuje člověka z řady zvířat, tak nezměrně vysoko staví člověka nad veškerý živočišný svět. Bylo by velmi lehkomyšlné považovat první kroky fyziologie mozkových hemisfér, úplně jen programem, ale ovšem nikoli obsahem, již za nějaké řešení obrovského problému o nejvyšším mechanismu lidské podstaty.“ [42]

Zdrženlivost při aplikaci poznatků, získaných v laboratořích při pokusech na zvířatech, k níž sovětský vědec vyzýval, však nebyla vlastní řadě marx-leninských učenců působících tou dobou v československé pedagogické vědě. V kolektivní monografii *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu*, vydané téhož roku jako překlad díla Ivanova-Smolenského, horlivě propagovali výchovné postupy opírající se o poznatky **pavlovovské experimentální psychologie** Josef Linhart spolu s Vladimírem Tardym a Milošem Machačem [43]. Vzápětí po



Ivan Petrovič Pavlov

(Ržazaň, 14. 9. 1849 – Leningrad, 27. 2. 1936), ruský lékař, fyziolog, autor teorie klasického podmiňování

Narodil se roku 1849 v Ržazani jako nejstarší z jedenácti dětí pravoslavného popa. Roku 1864 ukončil Ržazaňský teologický seminář a začal studovat na Petrohradské univerzitě. Nejdříve se zapsal na přírodní vědy, kde se specializoval na fyziku a chemii, následně se věnoval medicíně a v roce 1879 získal lékařský titul. Roku 1890 byl jmenován profesorem farmakologie na Vojenské lékařské akademii. Od roku 1895 zastával místo ředitele Institutu experimentálního lékařství. Za jeho objevy v oblasti nervové regulace trávicího procesu mu byla roku 1904 udělena **Nobelova cena** za fyziologii a medicínu. V moskevském nakladatelství Gosizdat vyšla v roce 1927 poprvé kniha *Přednášky o činnosti mozkových hemisfér*, v níž Pavlov shrnul experimentální fakta ze studia patofyziologie vyšší nervové činnosti u laboratorních zvířat a klinická pozorování učiněná u pacientů s onemocněním či s úrazy mozku. Zemřel na bronchopneumonii v zimě 1936 v Leningradě. Dva roky po jeho smrti vydali jeho spolupracovníci ve stejném moskevském nakladatelství z pozůstalosti monografii *Dvacetiletá zkušenost objektivního studia vyšší nervové činnosti (chování) zvířat*. [41]

vydání jejich bezmála šestisetstránkového spisu se na pulty knihkupců dostaly dva stručnější učební texty, seznamující studenty, ale i širší odbornou veřejnost s tím, jak lze náležitě využívat **teorii klasického podmiňování** ve výchovné a vzdělávací praxi. Roku 1953 J. Linhart publikoval ve Státním pedagogickém nakladatelství v Praze skriptu nazvaná *Vyšší nervová činnost dítěte: 1. díl. Obecné zákonitosti vyšší nervové činnosti dětí* [44]. V téže době vyšel v Bratislavě z tvůrčí dílny Tomáše Pardela text *Pavlovovo učenie a psychológia: študijná pomôcka pre učiteľov* [45]. Roku 1956, v době kolektivistického budování nové socialistické společnosti, vyšel Příhodův *Úvod do pedagogické psychologie* [46]. Text je rozdělen do deseti kapitol: Pojem pedagogické psychologie, Stručný nástin vývoje pedagogické psychologie, Výzkumné metody pedagogické psychologie, Reflexní mechanismy, Základní vývojové faktory, Podmínky individuální zkušenosti, Psychologie učení, Psychologie práce vzhledem k výchově, Změny v metodě výchovy vzhledem k věku a Kolektiv a osobnost v procesu výchovy. V knize, určující u nás na řadu desetiletí obsah a směr vývoje oboru, vycházel profesor Příhoda z teze, že „základem pedagogiky jsou činitelé dané společenské formace, totiž ideologie, světový názor, morálka, právní řád a politické zaměření vládnoucí třídy“ [47]. Autor dále uvádí, že pedagogická psychologie představuje „soustavu poznatků o vnitřních zákonitostech navozených změn v chování člověka“ [48]. Odvolává se přitom zejména na teorii klasického podmiňování, formulovanou v díle Ivana Petroviče Pavlova a jeho následovníků, ale rovněž na ideová východiska sovětské pedagogiky. Pro lepší pochopení dodává, že „úkolem naší nauky je studovat způsob a výsledky neuropsychických pochodů při výchově a vyučování se zřetelem ke společenské závažnosti navozovaných změn. Vysvětlovacím základem pedagogické psychologie je sociální povaha aktu a jeho fyziologický i vývojový pochod.“ [49] Dále dodává, že „vychovatel přejímá chovance nebo žáka takového, jaký je, nikoli však fatalisticky, nýbrž se snahou řídit i měnit přírodu i lidskou přirozenost. Je právě jeho úkolem, aby navozoval změny v charakteru, ve vědění i v citovém založení svěřené osoby.“ [50] Je dobré uvést, že v kapitole 1 se na straně 27 profesor Příhoda s uznáním zmiňuje o pedagogicko-psychologických pracích sovětského badatele **Lva Semjonoviče Vygotského**. Tento mnohostranně nadaný intelektuál tvořivě navázal na poznatky Jeana Piageta, které kriticky rozpracoval na základě vlastních výzkumů. Ačkoliv jeho kniha *Myšlenije i reč* vyšla v moskevském nakladatelství Akademie pedagogických věd poprvé roku 1934 (a znovu 1956), její překlad do češtiny byl pořízen Janem Průchou až v liberální atmosféře konce šedesátých let [52]. Za podivuhodný je možno označit fakt, že přínos prací L. S. Vygotského k rozvoji kognitivní psychologie a porozumění procesům učení byl vysoce oceňován nejen sovětskými psychology a vysokoškol-

skými pedagogy,⁴ ale je uznáván i v širokém mezinárodním měřítku. Naším učitelům, psychologům a studentům byl však náležitě prezentován s mnohaletým zpožděním – Vygotského dílo zde mohlo být studováno až v době, kdy polevily pochyby o ideové nezávadnosti jeho vědeckých názorů. V tomto kontextu lze poznamenat, že ani profesor Příhoda se ve druhé polovině padesátých let nevyhnul „soudružské kritice“ za nedostatečnou věrnost komunistické ideologii, omezení akademické činnosti a dalšímu perzekvování [53].

Roku 1957 vyšla v Bratislavě publikace slovenského psychologa Tomáše Pardela *Pedagogická psychológia* [54]. Její obsah byl rozvržen do čtyř částí: Předmět, metody a historie pedagogické psychologie, Biologická a sociální determinace chování, Psychologické otázky výchovy vzhledem k věkovým zvláštostem a Psychologie učení. V letech 1963 a 1967 se v upravené podobě objevila tato učebnice i v českém překladu. Ve třetím, rozšířeném a přepracovaném vydání, jež se dostalo ke čtenářům v době relativního politického uvolnění, Pardel již tak silně neakcentuje Pavlovovu teorii učení. Inovovaný text byl autorem obohacen o shovívavěji podanou kritickou analýzu vybraných západních psychologů a pedagogů. Obor charakterizuje následovně: „Pedagogická psychologie studuje chování jednotlivce v podmínkách výchovy, vztahy výchovných podmínek a změn, které v chování nastávají, a tak poskytuje pedagogice základní materiál o formování osobnosti ve výchovném prostředí.“ [55] Změnu vyjadřuje rovněž to, že roku 1972 vydává T. Pardel v Bratislavě publikaci věnovanou teoriím Sigmunda Freuda a pracím jeho následovníků, nazvanou *Problémy psychoanalytického hnutí: (hlbinná psychológia)* [56].



Lev Semjonovič Vygotskij

(Orša, 17. 11. 1896 – Moskva, 11. 6. 1934), ruský kognitivně orientovaný vývojový psycholog, defektolog, autor kulturně-historické teorie psychického vývoje

Narodil se roku 1896 ve městě Orša u hranic Běloruska, Ruska a Ukrajiny v rodině bankovního ředitele a učitelky jazyků. V letech 1914–1917 studoval na moskevské Šanavského univerzitě nejprve práva, posléze psychologii, filozofii a historii. Po studiích učil v různých vzdělávacích institucích a působil též jako kulturní redaktor v novinách a časopisech. Od roku 1922 přednášel v Učitelském ústavu v Gomelu, v roce 1923 založil při této škole psychologickou laboratoř. Roku 1925 obhájil disertační práci *Psychologie umění*. Roku 1930 se stal výzkumníkem v Institutu experimentální psychologie v Moskvě. Spolu s neuropsychologem A. R. Lurijou (1902–1977) se zabýval podporou vzdělávání dětí s postižením a dospělých negramotných. Jeho nejslavnějším dílem je monografie *Myšlení a řeč* (1934). Vygotskij došel k přesvědčení, že myšlení a řeč se u každého jedince rozvíjejí prostřednictvím sociálních aktivit v určitém kulturním kontextu. Vygotskij zemřel předčasně v Moskvě na tuberkulózu roku 1934. [51]

⁴ Podrobněji k situaci kolem díla L. S. Vygotského viz předmluva profesorů A. N. Leontěva a A. R. Luriji k českému vydání knihy *Myšlení a řeč*, kterou sepsali oba akademici v Moskvě na jaře roku 1969.

V roce 1968 předal vedoucí čtyřčlenného autorského kolektivu, docent František Jiránek Státnímu pedagogickému nakladatelství v Praze rukopis učebnice *Pedagogická psychologie*. Z celé koncepce textu je patrné, jaký vliv měly na Jiránkovu tvorbu poznatky načerpané z oblasti **kognitivní psychologie** a jeho překladatelská práce na monografii Jeana Piageta *Psychologie inteligence*. Studium učebnice by přemýšlivější čtenáře mělo dovést k poznání, že hlavním posláním dobrého pedagoga je podporovat děti a dospívající při jejich cestě ontogenetickými stadii rozumového vývoje. Podle autorů *Pedagogické psychologie* má učitel zadávanými úlohami probouzet žákovskou představivost a podněcovat své svěřence k rozvoji tvůrčích schopností. Autoři rozdělili



Jiří Kotásek

(Brno, 2. 12. 1928 – Praha, 22. 8. 2006), pedagogický psycholog, didaktik, koncepční pracovník, vysokoškolský pedagog

Po absolvování Státního mužského učitelského ústavu v Brně v roce 1947 studoval učitelství biologie, geografie a občanské výchovy na Pedagogické fakultě MU. Krátce působil jako učitel na základní a střední škole. V roce 1953 získal na brněnské univerzitě doktorát z pedagogiky a psychologie. Na Vysoké škole pedagogické v Praze obhájil roku 1958 disertační práci *Osvojování přírodovědných zákonů ve vyučovacím procesu*. Od roku 1961 působil v Ústavu pro dálkové studium UK (Ústav pro učitelské vzdělávání). Na Pedagogické fakultě UK se habilitoval v roce 1964 s prací *Příspěvky k teorii vzdělávání dospělých*. Ve druhé polovině šedesátých let se stal expertem UNESCO. Roku 1967 mu byla udělena cena ČSAV za popularizaci vědy. Pro angažovanost v reformním hnutí byl vyloučen z KSČ a od roku 1971 nesměl vyučovat. Působil především ve výzkumu. V roce 1990 byl rehabilitován, jmenován profesorem a zvolen děkanem Pedagogické fakulty UK. V letech 1992–1996 zastával funkci viceprezidenta Světové rady společností pro srovnávací pedagogiku. V roce 1999 vedl tým, který zpracoval *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Výsledky byly publikovány v tzv. *Bílé knize* (2001). Profesor Kotásek zemřel po dlouhodobé nemoci roku 2006 v Praze. [59]

lili text do osmi kapitol, které pojmenovali: Obecné otázky, Základní pojmy, Osobnost žáka, Osobnost učitele, Psychologie učení, Psychologie výchovy, Psychologická analýza učiva a Vztahy mezi učitelem a žáky. Na straně 35 navazuje F. Jiránek v pojetí oboru na V. Příhodu, když píše: „Pedagogická psychologie má přinášet pomoc – zatím tak činí způsobem nedostačujícím – vychovatelům a pracovníkům výchovných zařízení ve školství, v osvětě, ve zdravotnictví, ve výrobě, v distribuci, v armádě atd. Její poznatky jsou zvláště důležité pro vedoucí pracovníky v institucích, kde se jakkoli pečuje o výchovu a vzdělávání.“ [57]

Může být překvapující, že *Pedagogická psychologie* Jiránkova autorského týmu se dočkala svého prvního vydání až po třiceti letech. Zdeněk Holubář – poslední žijící ze spoluautorů – v závěru publikace vysvětlil nezvykle dlouhou dobu, která uplynula mezi napsáním a vytištěním celého textu: „Srpnové události, které naši zemi v témže roce potkaly, způsobily, že nesměla vyjít.“ [58]

Ještě v polovině roku 1969 mohl být otištěn v časopise *Pedagogika* článek **Jiřího Kotáska**, v němž spolu s **kritikou** stávající **politické situace** vyjádřil i naději, že škola

a její učitelé v době „národní krize“ ve své výchovné funkci neselžou. „Nadměrná monopolizace a koncentrace politické moci, doprovázející formování socialistické společnosti, potvrzuje školu jako společenskou periferii. Přebujelé mocenské, manipulátorské stanovisko ke společenským procesům nepovažuje na jedné straně školu za příliš důležitý mocenský nástroj, na druhé straně jí přikládá pouhou aktuální propagandistickou funkci, využívá jí jako nástroje indoktrinace mládeže a přes ni též dospělých. Umlčuje vlastní názory učitele a mládeže, vyvozuje z jejich samostatného myšlení dalekosáhlé existenční důsledky. Používá pro politickou a světonázorovou výchovu více metody strachu než cesty rozumu. Mizí individuální odpovědnost učitele za výchovu, učitel je nesamostatným výkonným článkem přísně centralistického řízení školství... Výchova se orientuje na přítomnost a podléhá krátkodobým kampaním a úkolům, které vzápětí reviduje a tím zcela relativizuje hodnocení, ale i samy sdělované poznatky. Výchova a škola se tak podílejí na vyvolání vše zaplavující vlny společenské lhostejnosti a snah o společenskou izolaci, uzavření se do privátní sféry osobních zájmů a konzumu zboží. Před současnou školou se otvírá drama událostí, divadlo světa, z něhož lze čerpat nepřeberné množství podnětů pro vzdělávací práci. Tragická doba, rozpor proklamovaných ideálů a skutečnosti, pravdy a bezostyšně šířených lží, to je sféra, v níž má výchova mnohem širší uplatnění než v klidných dobách, než v dobách opatrnosti a lhostejné nejednoty charakterizující minulá léta. Paradoxně je teď naše národní krize neplodnějším výchovným obdobím, obdobím, v němž škola může ukázat svou nepostradatelnost v životě mládeže.“ [60] Společenské poměry se však vyvíjely v mnohem hůře, než tento badatel, pedagog a psycholog v citovaném textu předvídal.

O několik desítek let později konstatovala Kotáskova kolegyně profesorka Eliška Walterová v časopise *Orbis scholae*, že jeho mezinárodně uznávané srovnávací studie *Current problems of Teacher Education* [61] a *L'idée d'éducation permanente dans la réforme actuelle des systèmes éducatifs et de la formation des maîtres* [62], které byly publikovány a citovány v zahraničí, v autorově vlasti nedostaly v době, kdy zde fungovaly normalizační mechanismy, povolení k tomu, aby mohly být vytištěny v češtině [63].

Připomeňme si, že v **období** tzv. očisty strany a **normalizace společnosti** vylučovaly prověřkové komise z KSČ a zbavovaly práce učitele, vychovatele nebo výzkumníky, které označily za ideově pomýlené či politicky nespolehlivé. Školství musel opustit každý, kdo byl představitelem komunistického aparátu prohlášen za nositele pravicových, protistranických a protisovětských názorů. Jaroslav Kořál o čistkách na univerzitě po mnoha letech v časopise *Historia scholastica* napsal: „Kádrová politika strany v první normalizační vlně nebrala žádné ohledy na to, jakou ztrátou pro fungování vědního oboru bude odchod nadaných a odbornou

veřejností respektovaných osobností.“ [64] Dodejme, že v nakladatelstvích a redakcích odborných časopisů zavládla cenzura a posléze přísná autocenzura, přičemž z knihoven byly hromadně vyřazovány publikace, pokládané stranickými dohlížiteli za myšlenkově závadné. K jasnějšímu osvětlení společenské situace v sedmdesátých letech 20. století přispívají vzpomínky profesora Radima Palouše, publikované v roce 2004 na stránkách časopisu *Pedagogika*: „Brzy po zveřejnění seznamu signatářů Charty 77 vpadli členové StB do Jiránkovy vily a vyšetřovali, jaké ‚podvratné‘ kontakty udržuje. Dostal z univerzity okamžitou výpověď. Tento brutální tlak trval i v dalších týdnech. Patočka zemřel 13. března 1977, doc. Dr. František Jiránek, CSc., pak brzy nato, nedlouho po svém posledním policejním výsledku, 18. dubna v půl sedmé ráno.“ [65]

Roku 1974 byl v Bratislavě vydán *Úvod do pedagogickej psychológie* Ladislava Ďuriče. Český překlad vyšel v Praze roku 1979. Autor na samém začátku textu předznamenává, že „v současné době má pro pedagogickou psychologii mimořádný význam dokument Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, který vychází ze závěrů XIV. sjezdu KSČ a výsledků červencového zasedání ústředního výboru strany v roce 1972 a z usnesení XV. sjezdu KSČ.“ [66] Obsahovou náplň knihy představovaly především otázky související s vymezením oboru, s jeho postavením v systému psychologických a pedagogických disciplín, problémy výběru a aplikace vhodných výzkumných metod, determinace lidské psychiky a psychologie učení. Vlastní obor charakterizoval tehdejší docent Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě následovně: „Pedagogická psychologie jako speciální psychologická disciplína a přitom hraniční věda má jedinou úlohu, a to pomoci svými přístupy realizovat cíle naší socialistické soustavy vyučování a vzdělávání. Posluchači učitelských fakult a vysokých škol se mají naučit všechny základní psychologické zákonitosti výchovně-vzdělávací činnosti praktického pedagoga a zákonitosti učení jako individuálního procesu žáka.“ [67]

Je správné poznamenat, že ne všechny učební texty, které vyšly v období občanské nesvobody, trpěly stejnou mírou politizace a služebnosti totalitnímu myšlení. Například *Psychológia pre učiteľov*, zpracovaná devítičlenným týmem pod vedením Ladislava Ďuriče a Jozefa Štefanoviče, obor z ideologických pozic nevymezuje: „Predmetom pedagogickej psychológie je skúmať psychologické zákonitosti výchovno-vyučovacieho procesu vzdelávania v školských a mimoškolských podmienkach. Z tohoto určenia predmetu našej vedy vyplynie aj jej definícia: Pedagogická psychológia je veda o psychologických zákonitostiach výchovno-vyučovacieho a vzdelávacieho procesu.“ [68] V případe charakteristiky, citované z učebnice, vydané Bratislavě roku 1977, lze připomenout, že obdobné vymezení oboru můžeme najít v českém překladu díla profesora moskevského Státního pedagogického insti-

tutu Nikolaje Dmitrijeviče Levitova *Základy pedagogické psychologie* z roku 1951: „Pedagogickou psychologií se nazývá to odvětví naší vědy, které má za úkol studium psychologických základů výchovy a vyučování.“ [69] Na čtenáře *Psychologie pro učitelov* však sympaticky působí fakt, že jim širší autorský kolektiv nabízel zkušenosti a různost pohledů, kterou v takové míře v dalších publikacích, jimiž se zde zabýváme, nenajdeme. Komplexně pojatý text je rozdělen do osmi větších částí: Základní pojmy obecné psychologie, Základní pojmy vývojové psychologie, Psychologie učení, Základní pojmy pedagogické psychologie, Psychologie výchovy, Psychologie vyučování, Metody poznávání a charakteristika žáka a Psychologie učitelovy osobnosti. Výklad je bohatě ilustrován příklady z praxe, přehledovými tabulkami, schématy, grafy a ukázkami diagnostických materiálů.

Od počátku šedesátých let začaly vycházet učební texty psychologa a pedagoga Univerzity Karlovy v Praze Jana Čápa. S rostoucí řadou publikací se obsah a rozsah jeho učebnic stále zvětšoval [70]. Při rozvaze nad knihami, jejichž obsah zrcadlí historické pojetí oboru, je zajímavé zaměřit pozornost na Čápovo dílo z období „perestrojky a glasnosti“, kdy začínal rozklad sovětského impéria. V poměrně komplexně pojaté publikaci *Psychologie pro učitele* z roku 1987 nabízí autor takového vymezení oboru: „Pedagogická psychologie je odvětví psychologie, které zkoumá z psychologického hlediska otázky pedagogické praxe; psychologicky analyzuje podmínky, průběh a výsledky výchovy a vyučování; zkoumá člověka, jeho činnosti, učení a formování osobnosti v podmínkách výchovy. Na podkladě toho pedagogická psychologie přispívá k vytváření pedagogické teorie, zejména k rozpracování teorie výchovy a didaktiky, ale i přímo k vzdělání učitelů a ostatních výchovných pracovníků, k využití psychologických poznatků, zásad a metod při plnění úkolů ve výchovné praxi. Zároveň přispívá k rozvoji psychologické teorie.“ [71]

Je otázkou, zda takové vymezení bylo skutečně vyčerpávající, aktuální a náležitě studenty zorientovalo. Při zamyšlení nad zněním Čápy definice, obsahem učebnice a dobovým kontextem si připomeňme reálnou situaci v tehdejší základní a střední školství. Již v roce 1963 byla na středních všeobecně vzdělávacích školách zřízena funkce poradce pro výchovu k volbě povolání. O čtyři léta později se na základě ministerského pokynu začala ve všech krajích zřizovat **odborná psychologicko-výchovná pracoviště**. V té době vznikl na katedře pedagogické psychologie Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě Kabinet školské psychologie, který měl mimo jiné za cíl „v rámci vědeckovýzkumné činnosti instrukčně-metodicky a odborně usměrňovat práci školních psychologů“ [72]. Model fungování takto poskytovaných **poradenských služeb** se následně začal experimentálně ověřovat na vybraných školách v Bratislavě a Košicích. S podporou Krajské pedagogicko-psychologické výchovné kliniky v Košicích publikoval roku 1971 kolektiv autorů vedený

Jánem Hvozdíkem nashromážděné poznatky na 208 stránkách knihy *Psychologické výchovné poradenstvo v teórii a praxi* [73].

Ačkoli v tehdejší České socialistické republice⁵ byl **základ** pro vytvoření **školského poradenského systému** položen na institucionální úrovni již roku 1967, k jeho pevnějšímu právnímu ukotvení došlo až roku 1978. Stalo se tak prostřednictvím § 37 zákona č. 63/1978 Sb., o opatřeních v soustavě základních a středních škol. Prováděcí předpis pak představovala vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky č. 130/1980 Sb., o výchovném poradenství. Podle zmíněného dokumentu měly být žákům, jejich rodičům a učitelům zajištěny psychologické služby jednak krajskými pedagogicko-psychologickými poradnami, dále poradnami okresními a konečně výchovnými poradci, působícími přímo ve školách. **Poradenské, diagnostické a preventivně výchovné služby** měly být zaměřeny zejména na péči o zdravý vývoj dětí a mládeže, na otázky jejich školní úspěšnosti a profesní přípravy, ale i na pomoc dětem s poruchami vývoje, emočními problémy a obtížemi v sociální adaptaci.⁶

Počátek **systematické preventivně výchovné činnosti**, která později vykrystalizovala do podoby práce s dětmi a mládeží s poruchami socializace ve **střediscích výchovné péče**, se klade do roku 1984. V té době se z Diagnostického ústavu pro mládež v Praze 2 v Lublaňské ulici vyčlenila skupina tří pedagogických pracovníků, aby spolu se dvanácti svěřenci ve věku 16–18 let, kterým soud nařídil ústavní nebo ochrannou výchovu, vytvořili pracovněvýchovnou skupinu. Vedl ji zkušený poradenský psycholog Matouš Řezníček, který koordinoval činnost dvou začínajících etopedů (budoucích psychoterapeutů) – Jiřího Pilaře a Petra Klímy. Jejich chovanci dostali výjimečnou příležitost a mohli se místo detence účastnit experimentálního resocializačního programu. Jeho obsahem byla především **socioterapie a ergoterapie**; měli přitom možnost doplnit si chybějící vzdělání a naučit se řemeslu v dílnách ČKD. Následným rozhodnutím rady NVP ze dne 19. června 1985 (č. j. 178/1985) byl diagnostický ústav rozšířen o „léčebně-výchovné oddělení pro mladistvé toxikomany“ a oddělení domova mládeže se specifickými resocializačními prvky. Pracovní tým byl adekvátně personálně posílen. V roce 1986 vzniklo při výchovném ústavu preventivně výchovné pracoviště a celý komplex získal status Střediska pro mládež NVP. Vedle **depistáží ve školách**, zaměřených na žáky s **problémy s chováním** (záškoláctví, podvody, krádeže, rvačky, šikana, vandalismus apod.), bylo úkolem etopedů a psychologů poskytovat systematickou **podporu** dospívajícím, ocitajícím

⁵ V době federativního uspořádání Československé republiky, tj. od 1. 1. 1969 do 5. 3. 1990, byla ministerstva školství v národní gesci České nebo Slovenské republiky.

⁶ Více k počátkům systematické poradenské činnosti ve školství v šedesátých letech 20. století viz M. Klímová [74].

se v **obtížných životních situacích**. Již první výsledky sociálněpedagogické a pedagogicko-psychologické práce s ohroženou mládeží svědčily o tom, že půjde o důležitou složku v systému prevence nežádoucího psychosociálního vývoje [75]. Později byly v prostředí ulic, městských parků a nádražních hal aktivně vyhledávány děti ohrožené patologickými jevy („dětí s klíčem na krku“) a nezletilí, pobývající dlouhodobě mimo domov (útěky, potulky, příležitostné krádeže, experimentování s návykovými látkami, prostituce).⁷ To byl faktický začátek **nízkoprahové** a **kontaktní práce**, jež se po pádu totality rozvinula do podoby soustavné sociálněpedagogické činnosti: **streetworku** [77].

Pro pořádek dodejme, že i v této době vycházely publikace, které se zaměřovaly nejen na zdravý rozvoj osobnosti, ale také na příčiny dysfunkčního vývoje, přerůstajícího do sociální patologie. V daném kontextu je možné připomenout podnětnou práci profesorky Jarmily Kotáskové *Socializace a morální vývoj dítěte* [78], objevující se v knižní distribuci téhož roku, kdy bylo vydáno Čáпово dílo.

Reflexi struktury a fungování poradenského systému ani odpovídající analýzu dvacetiletých zkušeností získaných při poskytování pedagogicko-psychologických a preventivně výchovných služeb ve školách a školských zařízeních by čtenář v Čáповě učebnici z roku 1987 nenalezl.⁸

Je však třeba rovněž dodat, že na podporu rozvoje poradenských služeb a **pedagogicko-psychologické diagnostiky** byly zacíleny například časopisecké stati i monografie Vladimíra Hrabala a jeho spolupracovníků [79]. Docent Hrabal se opíral nejen o bohaté zkušenosti, jež nashromáždil jako ředitel Krajské pedagogicko-psychologické poradny hlavního města Prahy, ale také o výzkumné a badatelské aktivity, které realizoval na katedře pedagogické psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze, kam v první polovině osmdesátých let nastoupil. Roku 1989 pak V. Hrabal shrnul své poznatky do monografie *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka* [80]. Při práci na tomto textu vycházel z Helusova pojetí optimálního rozvoje žákovy osobnosti v podmínkách účinného vyučování a učení [81]. Opíral se zejména o věcný obsah kapitoly „Žák jako jedinec a potenciální osobnost“ v Helusově publikaci *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti* [82], v níž je na stránkách 118–120 vymezeno sedm základních kroků, jimiž se je třeba řídit při přechodu od deskriptivního popisu jevů k pochopení **dynamiky vývoje** jedincovy **osobnosti** včetně podmíněnosti svébytných potřeb, motivů, zájmů, ale i jeho možných rezerv a nedostatků. V. Hrabal

⁷ Podrobněji k počátkům organizovaných preventivně výchovných služeb a vzniku specializovaných institucí R. Jedlička [76].

⁸ Podle vzpomínek pamětníků však profesor Čáp v té době o poradnách a poradenství se studenty při výuce zasvěceně hovořil.

proměnu pojetí diagnostické práce a nového přístupu k dítěti či dospívajícímu, jenž je aktérem edukativního procesu, popisuje takto: „Pedagogicko-psychologická diagnostika je zde chápána jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti vychovávaného jedince (výchovných skupin) s orientací na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jejich rozvoje.“ [83]

Tři roky po rozkladu totalitního zřízení Václav Kulič a Jiří Mareš při úvaze o dosavadním vývoji a perspektivách oboru konstatovali, že pedagogická psychologie u nás doplatila na vynucenou podřízenost oficiální pedagogice [84]: „Přinášelo to s sebou ideologický tlak, který se projevoval mj. v požadavcích na ‚psychologické rozpracování‘ úkolů, které školství ukládala usnesení stranických orgánů, v určování témat, která jsou pro výzkum prioritní, v rozhodování, která výzkumná paradigmat a metody lze ještě akceptovat, aniž hrozí nebezpečí, že tím dojde k ‚nekritickému přejímání cizích vlivů‘. Pedagogická psychologie byla vyzývána, aby pomohla svými výzkumy při zavádění a ověřování Projektu dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy.⁹ Jakmile však překročila vymezený koridor ‚přijatelných‘ aktivit a dospěla k jiným než očekávaným a oficiálně proklamovaným výsledkům, byly použity též mimovědecké argumenty.“ Podle autorů citované stati rozvoji oboru rovněž neprospělo, že neměl ani příliš velkou institucionální základnu, ani nijak četné personální obsazení. Vzhledem k tomu, že psychologie měla pro mnohé stranické představitele nádech ideologicky nespolehlivé vědy, lze v jejím poválečném vývoji najít nejedno období, kdy byla uměle „utlumována“. Mladí psychologové pak směřovali spíše do ideologicky méně exponovaných oborů, než bylo socialistické školství [86].

Volnější podmínky pro **fungování škol a školských zařízení ve svobodné občanské společnosti** umožnila mimo jiné i nová „polistopadová“ legislativa. Pozitivní roli sehrál především zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství [87]. Díky této průlomové normě mohly být zakládány soukromé a církevní školy, ale začaly vznikat také **nové typy vzdělávacích institucí** (vyšší odborné školy, lycea, víceletá gymnázia apod.). Postupně docházelo rovněž k řadě novelizací školského zákona č. 29/1984 Sb. Vzrůstal zájem o **diferenciaci a individualizaci pedagogického přístupu** k různým žákům se zřetelem k jejich osobním zvláštnostem, **handicapům** i specifickému **nadání**.¹⁰ V určitých výchovně-vzdělávacích institucích

⁹ Podrobněji k obsahu zmiňovaného dokumentu a k jeho uplatnění v oblasti vysokých škol viz stať K. Gally a R. Sedláře [85]. V textu je obsažena rovněž kritika obsahově i časově nedostatečné pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů na některých pedagogických fakultách.

¹⁰ Roku 1990 se stala katedra pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze garantem projektu studia pro výchovné poradce, které bylo legislativně ukotveno až ve vyhláškách MŠMT z roku 2005 [88].

zahájili diagnostickou, poradenskou a intervenční činnost **školní psychologové**, kteří už v červnu 1990 ustavili Asociaci školní psychologie ČSFR [89]. Vzhledem k uvedeným transformačním poměrům se objevily také **specializované druhy poradenských a preventivně výchovných pracovišť**. K pedagogicko-psychologickým poradnám přibývala postupně speciálně pedagogická centra¹¹ a střediska výchovné péče o děti a mládež. Začínala být překládána zahraniční psychologická a pedagogická literatura, jejíž vydávání bylo s ohledem na její ideologickou nevhodnost v socialistické společnosti naprosto nepředstavitelné. Sílící zájem o pedagogickou psychologii se v devadesátých letech projevuje mimo jiné i tím, že v odborném periodickém tisku viditelně vzrostla produkce původních textů s touto tematikou [90]. Již v průběhu roku 1990 byla pro potřeby studujících pedagogických oborů Univerzity Palackého v Olomouci vydána skripta Pavla Dařílka a Pavla Kusáka *Kapitoly z pedagogické psychologie*. Autoři se v nich snaží teoretické poučky omezit na nezbytnou možnou míru a nabídnout budoucím učitelům konkrétní postupy a doporučení pro jejich výchovnou a vzdělávací činnost. To představovalo značný průlom v normativním pojetí ideologicky zaplevelených učebních textů z údobí socialistické pedagogiky [91].

Tři roky na to vyšla v pražském nakladatelství Karolinum další učebnice profesora Čápa. Nesla název *Psychologie výchovy a vyučování* [92]. Autor se už v úvodu knihy přihlašuje k tzv. rozumějící (resp. humanistické) psychologii C. R. Rogerse. V textu lze nalézt také odkazy na díla dalších – do té doby neuváděných – západních psychologů a psychiatrů. Předmět pedagogické psychologie je charakterizován vcelku obdobně jako v předchozí Čáповě knize, ale s menším důrazem na didaktickou složku pedagogické činnosti a s vyšším zřetelem k mezilidským vztahům odehrávajícím se ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jako příbuzné nauky jsou zmiňovány školní psychologie a psychologie učitelská [93].

Za pozornost také stojí méně dostupný učební text Jiřího V. Musila *Úvod do pedagogické psychologie*, který vyšel roku 1996 v Olomouci. Na začátku skript nabízí profesor Musil studentům následující pohled na obor: „Pedagogická psychologie je speciální psychologická věda. Zkoumá zákonitosti utváření psychiky pod vlivem výchovy, a to vzhledem k podmínkám (vnitřním – strukturální a dynamické charakteristiky osobnosti – i vnějším) výchovného a vzdělávacího procesu. Předmětem zájmu pedagogické psychologie v nejširším významu jsou všechny situace, během

¹¹ V textu publikace respektujeme ustálený tvar termínu, jak je používán v odborném úzu, tj. psaní „speciálně pedagogický“, přestože Pravidla českého pravopisu ve svém posledním znění z roku 1993 předepisují psaní „speciálněpedagogický“. Odborná pedagogická terminologie totiž vychází jak ze znění příslušných zákonů, tak z názvů stávajících institucí (pozn. red.).

nichž dochází k záměrnému působení na člověka (pedagogická psychologie obecná). Pedagogická psychologie v užším zaměření se zabývá psychickými zákonitostmi učení, výchovy charakteru, sociálněpsychologickými a psychohygienickými otázkami výchovného a vzdělávacího procesu (pedagogická psychologie speciální). Obecná pedagogická psychologie je konstituována na základě poznatků speciální pedagogické psychologie.“ [94] Ve stejném roce, kdy vyšla Musilova skripta, se Stanislav Štech ve sborníku *Hledání učitele*, vydaném Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze, zamýšlel nad naléhavým koncepčním úkolem: nepojímat pedagogickou psychologii jen jako **akademickou disciplínu**, ale více ji přiblížit pedagogickým vědám a učinit ji **prospěšnější školní praxi**. Ve stati provokativně nazvané „O pedagogické psychologii jako součásti věd o výchově“ Štech napsal: „Nadřazenost vůči učitelům, resp. ignorování jejich specifické profesní zátěže, patří též k příznakům klopotnosti cesty pedagogické psychologie mezi vědy o výchově. Učitelé jsou těmi profesionály výchovy, kterým především má pedagogická psychologie přímo svými poznatky sloužit. V praxi však vidíme spíše expertskou nadřazenost psychologa vůči učiteli, projevující se v ne vždy dobré komunikaci a v tendenci k poučování a moralizování (když ne nic horšího). Původní ‚služebný‘ vztah charakterizující profesionála se tak obrací. To má ovšem dost negativní důsledky pro rozvoj našeho poznání o učitelích a učitelské profesi. Psychologie málo zná podstatu učitelské profese, její hlavní nároky a dilemata a nezdídko je nahrazuje obecně lidskými či klinickými dilematy a zátěžemi platnými bez ohledu na kontext.“ [95]

Na rukopisu učebnice *Psychologie pro učitele*, poprvé publikované roku 2001 (dostupné především v podobě třetího vydání z roku 2007), spolupracoval profesor J. Čáp s profesorem J. Marešem z Lékařské fakulty UK v Hradci Králové. Text čítající 655 stran je opět rozčleněn do tří částí: Základy psychologie, Psychologie



Učitelé jsou těmi profesionály výchovy, kterým především má pedagogická psychologie přímo svými poznatky sloužit.

výchovy a Vybrané otázky školní psychologie. Zvláště ve třetí části publikace se objevují nová témata, která dosud v českých učebnicích chyběla nebo byla popisována jen okrajově. Text je srozumitelný, oživený řadou příkladů, ale je tak rozsáhlý a obsahově náročný, že i velmi dobrým studentům činí obtíže zvládnout jej v průběhu jednoho akademického roku. Tradiční charakteristika oboru je již poněkud pozměněna a také obohacena o nové aplikační disciplíny: „Pedagogická psychologie zkoumá otázky výchovné praxe z psychologického hlediska. Zabývá se vyučováním a výchovou, a to ve školách i v rodinách a mimoškolních zařízeních. Zajímá se o žáky, jejich rodiče, učitele a vychovatele ve vzájemném působení. S pedagogickou psychologií těsně souvisí školní psychologie a poradenská psychologie. Pedagogická psychologie je obecnější, teoretičtější, kdežto školní a poradenská psychologie jsou obory zaměřené přímo již na jednotlivé aktuální problémy v praxi.“ [96] Spolupráce s Jiřím Marešem, badatelsky činným na pomezí medicíny, psychologie a pedagogiky, přinesla obohacení knihy o aspekty, které byly deskriptivní psychologií a normativně pojímanou výchovou přehlíženy. Například v kapitole věnované **školní zátěži** a jejímu zvládání se projevuje Marešův dlouhodobý vědecký zájem o **situace narušující kvalitu života** [97] a možnosti poskytování **sociální opory** mladému jedinci v nemoci nebo po prožití nějaké traumatické události [98]. Jeho přínos je patrný také v částech věnovaných **pedagogické komunikaci** [99], **psychosociálnímu klimatu** školy a mezilidským vztahům, odehrávajícím se v prostředí třídy [100], různým stylům učení, žákovskému pojetím učiva [101] a učitelovu pojetí výuky [102].

Bylo by chybou nezmínit se o tom, jaký posun ve věcném pojetí oboru u nás představovaly publikace psychologa a badatele Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV **Zdeňka Heluse**. Jeho texty totiž pře-



Zdeněk Helus

(Hromnice, 19. 8. 1935 – Praha, 27. 10. 2016),
pedagogický a sociální psycholog, vysokoškolský
pedagog

Narodil se roku 1935 v Chotíně-Hromnicích, základní a středoškolské vzdělání získal v Domažlicích a Plzni. Po absolvování dvouoborového studia psychologie a filozofie na Filozofické fakultě UK v Praze v letech 1953–1958 pracoval tři roky jako psycholog v Dětském diagnostickém domově v Praze – Horních Počernicích. Od roku 1961 působil v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV a posléze v Psychologickém ústavu ČSAV, kde se věnoval sociálněpsychologické a pedagogicko-psychologické problematice. V roce 1966 získal titul kandidáta věd. Roku 1990 byl jmenován profesorem pedagogické psychologie a začal být činný ve vedení Pedagogické fakulty UK v Praze, kde až do konce života působil též jako učitel. Přednášel rovněž na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni a Fakultě pedagogické Technické univerzity v Liberci. Společně s prof. Petrem Pithou byl v letech 1993–1996 garantem tvorby vzdělávacích programů Obecná škola a Občanská škola, které měly zásadní vliv na kurikulární reformu v oblasti primárního vzdělávání. Za zásluhy o rozvoj školství mu byla v roce 2011 udělena medaile 1. stupně ministra školství, mládeže a tělovýchovy. Zemřel roku 2016 v Praze. [103]

nášely těžiště pozornosti od učitele formujícího třídní kolektiv směrem k **osobnosti vzdělaného jedince**, k jeho vývojovým potřebám a individuálním problémům. Lze například připomenout monografii *Psychologie školní úspěšnosti žáků* [104] i návaznou práci *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti* [105]. V učebnici redigované pedagogem Zdeňkem Kolářem již v roce 1980 Zdeněk Helus napsal: „Pedagogická psychologie je vědní disciplína na pomezí pedagogiky a psychologie, řešící otázky týkající se psychických vlastností, stavů, obsahů a procesů osobnosti, a to se zaměřením na jejich úlohu, vytváření a vývoj ve výchovně vzdělávacím procesu“ [106]. Lze dodat, že profesor Helus již od počátku své badatelské, publikační i přednáškové činnosti akcentoval důležitost motivace, podpory osobnostního rozvoje a aktivní role žáka v procesu vyučování. Prezentovanou koncepci pak hlouběji rozpracoval a podrobněji objasnil roku 1990 v monografii *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování* [107] a v práci *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*, která poprvé vyšla roku 2004.¹² Problematice socializačního a individualizačního působení na osobnost dítěte a dospívajícího, včetně nastolení podmínek pro uplatňování žádoucího výchovného vlivu na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se autor věnuje i v učebnici *Sociální psychologie pro pedagogy* (2007, 2015) [108]. V kapitole o **sociální psychologii** uplatňované v prostředí školy v rámci výuky upozorňuje na to, že nově koncipovaná „škola komplexně edukační péče [...] neponechává žáka napospas potížím, ale spolu s ním nad jeho obtížemi reflektuje, aby byly odhaleny cesty zlepšení a vyvozena odpovídající opatření... vychází vstříc požadavku, aby se maximalizovaly šance všech dětí dosahovat ve vzdělávání co největších úspěchů.“ [109] Silnou **sociální citlivost** vůči dětem pocházejícím z **prostředí s nízkou sociokulturní úrovní** projevuje autor v kapitole věnované výukové komunikaci. Varuje před možným vznikem Golem-efektu na základě předpokládaného přístupu pedagogických pracovníků vůči žákům s omezeným jazykovým kódem. „Učitelé mnohdy interpretují podobný řečový projev ve výuce jako rozumovou omezenost, jindy mu přisuzují odpudlivou nevychovanost nebo drzost a žáka za to trestají. A to jeho situaci ztěžuje. Úkolem učitele je hledat způsoby, jak napomáhat rozvinout **jazykové kompetence žáků**, kteří jsou v této oblasti znevýhodněni.“ [110] Je možné dodat, že čtení publikací profesora Heluse není jednoduchou ani kratochvilnou záležitostí, ale vyžaduje pozorné soustředění a opakované promýšlení **konceptů orientovaných na potřeby žáků**. Přesto jeho knihy opětovně poutají a inspirují jak studenty, tak zkušené pedagogy a psychology. Vladimír Hrabal soudí, že přitažlivost jeho pedagogicko-psychologických prací způsobuje zejména hodnotové zakotvení

¹² O pět let později vyšla v nakladatelství Portál Helusova kniha *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* ve 2., přepracovaném a rozšířeném vydání.

prezentovaného systému, propracovaná konceptuální struktura a emocionalita textů. „Zdeněk Helus při svém zkoumání výchovné reality a při hledání cílů výchovy vychází z předpokladů, že kultura a lidská společnost je pro jedince dobrá, nebo alespoň má potenci dobrou se stát. Tento převážně implicitně vyjádřený axiom dává smysl socializaci, výchově a rozvoji osobnosti. Helusovi je cizí subjektivismus a krajní relativismus. Kulturně-společenský systém a vztahy jedince k němu se stávají jednou z os a východiskem, které umožňuje syntézu a následnou integrovanost Helusova pojmového systému. Zároveň se tak otvírá možnost tvorby, respektive konstruování a definování hodnotících konceptů, jako jsou osobnost a rozvoj, nezbytných pro pedagogickou psychologii jako aplikovanou disciplínu.“ [111]

V roce 2013 vyšla v nakladatelství Portál kniha J. Mareše *Pedagogická psychologie* a rovněž monografie S. Štecha a J. Zapletalové *Úvod do školní psychologie*. Autoři obou děl se pokoušejí zprostředkovat pedagogické veřejnosti aktuální vědní poznatky z oboru, jemůž se celoživotně věnují, ale také kriticky reagovat na problémy, které považují v současné době za nejpodstatnější. Propojení výkladu široce teoreticky zakotveného profesora Štecha s mnohaletými praktickými zkušenostmi ředitelky Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR Jany Zapletalové je z hlediska čtenáře velmi zdařilé [112]. Na 230 stránkách se věnují především vývoji, věcnému obsahu a významu **profese školního psychologa**. Ta je podle autorů v zahraničí poměrně dobře etablovaná, zatímco na našich školách je těchto odborníků stále ještě nedostatek. Přísnější kritik by mohl publikaci vytknout, že problémy, jimiž se školní psychologie zabývá, řeší u nás též výchovní poradci, školní metodici prevence a školní speciální pedagogové, jejichž odborné podpoře se jinak originální text příliš nevěnuje.

Nejnovější učebnice Jiřího Mareše *Pedagogická psychologie* má celkem 702 stran. Zvýšená pozornost je v textu věnována různým procesům učení, způsobům vyučování a jejich obsahové stránce. Je zde patrná autorova snaha o srozumitelné propojení vývojové a pedagogické psychologie se sociálně-psychologickou problematikou. Hned v první kapitole profesor Mareš charakterizuje předmět: „Pedagogická psychologie je relativně samostatný psychologický obor, který sice přijímá podněty od mnoha dalších psychologických i nep psychologických disciplín, ale integruje je, rekonstruuje a využívá v situacích pedagogického typu.“ [113] Dále autor nabízí ještě jednu definici: „Pedagogická psychologie zkoumá psychologické aspekty vzdělávání a výchovy (souhrnně řečeno edukace) lidí různého věku, nejen dětí a mládeže. Studuje psychologické předpoklady různých pojetí edukace, zkoumá způsoby realizování různých pojetí edukace a jejich dopady na osobnost vzdělávaných a vychovávaných lidí v situacích pedagogického typu.“ Sympaticky na čtenáře působí to, že Marešův text má za kapitoly aktuální informační aparát, odkazující na širokou škálu užitých pramenů, počínaje slovníky, učebnicemi a monografiemi

přes konferenční sborníky a časopisecké články až k výzkumným zprávám, disertačním pracím a elektronickým médiím.

Uzavíráme tuto kapitulu konstatováním, že ať už pedagogičtí psychologové pracují ve výzkumných ústavech, ve školách, v poradnách, nebo v jiných zařízeních, jejich snahou je **pomoci učitelům i dalším pedagogickým pracovníkům lépe porozumět motivům a potřebám jedinců**, které mají kultivovat (nejčastěji děti, žáky a studenty). To má význam jak při rozpoznávání jejich specifických vzdělávacích potřeb, tak při diferenciaci a individualizaci přístupu k žákům s různým postižením, znevýhodněním a také při podpoře zjištěného nadání. Důležitou součástí pedagogicko-psychologické práce je rovněž **oblast sociálních interakcí**, probíhajících v prostředí výchovně-vzdělávacích institucí. Připomeňme, že aktéry vzájemného působení nejsou jen žáci a učitelé, ale i další zaměstnanci školy, rodiče, členové školských, správních a kontrolních orgánů apod. Při pedagogické komunikaci nejde pouze o sdělování informací a srovnávání odlišných názorů, ale především o **vzájemné porozumění**. Pedagogičtí psychologové mohou v případě **problémových** a emočně napjatých **situací** přispět jako **facilitátoři** a **mediátoři** jednání k nalézání smírného řešení. Svými znalostmi a dovednostmi zpravidla dokážou napomoci ke **zlepšení psychohygienických podmínek** výchovně-vzdělávací práce a k **ozdravení psychosociálního klimatu** [114]. Odborné psychologické pomoci lze využít jak ze strany školského managementu, tak ze strany jednotlivých členů pedagogických sborů při **odkrývání podstaty** interpersonálních **problémů** [115], při **prevenci** nadměrného **stresu** [116], k volbě vhodných způsobů odreakování a nácviku účinných relaxačních metod. V tomto případě mluvíme o posilování **rezistence** vůči pedagogickému stresu, či dokonce o vzniku **resilience** – zvýšení nezdolnosti a houževnatosti. Ozdravná opatření jsou součástí ochrany před vznikem psychosomatických či neurotických obtíží, provázejících náročnou pedagogickou práci, ale též před rizikem závislosti na návykových látkách (nikotin, alkohol, léky na zklidnění, hypnotika atd.). Zmiňovaná prevence a poradenská podpora při těžkostech chrání pedagogické pracovníky před **vznikem syndromu vyhoření** [117].

Výchovné a vzdělávací potřeby žáků (chovanců, dětí v ústavní péči) jsou dány různými stadii jejich duševního vývoje, odlišnými schopnostmi, temperamentem, morálními a volnými vlastnostmi, různorodým domácím zázemím, osobitými zkušenostmi, zálibami, osvojenými hodnotami, ale i zdravotním postižením nebo určitým znevýhodněním. Psychologická podpora se netýká jenom pedagogické práce učitelů a dalších profesionálních vychovatelů, v případě edukačních či socializačních problémů lze pedagogicko-psychologickými prostředky poskytovat potřebnou poradenskou **pomoc** rovněž samotným **dětem, dospívajícím** i jejich **rodičům** (nebo jiným zákonným zástupcům), kteří si neví rady.



Shrnutí

Pedagogická psychologie prezentuje obor vzniklý na pomezí **psychologických** a **pedagogických** disciplín. První česky psaná učebnice s názvem *Pedagogická psychologie* byla vydána roku 1913. Počátkem 20. století šlo zejména o zprostředkování výsledků laboratorních zjištění, případně medicínských poznatků ohledně **vnímání, učení, paměti** nebo hrubých **poruch** v oblasti **poznávacího** či **socializačního procesu** (děti zpustlé, opuštěné a zanedbané), a o prezentaci získaných vědomostí pedagogické veřejnosti. Záleželo na samotných vychovate-

lích, jak s nabízenými psychologickými poznatky při vzdělávání naloží. V dalším historickém vývoji se pedagogická psychologie postupně konstituovala jako **vědní disciplína** s vlastním **výzkumným aparátem**, přičemž na získávání nových poznatků a rozvoji oboru se podíleli jak odborníci z univerzit, tak psychologové a „učitelé-pokusníci“, pracující v pedagogickém terénu. Zkoumány byly zejména podmínky pro žákovu učení, **psychohygieny školní práce**, účinné **didaktické postupy**, možnosti nápravy pochybení ve výchově a učitelův způsob **vyučování**.

V **období po druhé světové válce** se v našich zemích v humanitních oborech začal projevovat **ideologický tlak**, který usměrňoval způsob vědního bádání, reguloval publikační činnost, ale také bránil řadě mezinárodních kontaktů. Do centra výzkumné pozornosti psychologů a pedagogů se dostaly především **zákonitosti vyšší nervové činnosti**, uplatnění **reflexních mechanismů** v procesu učení či osvojování pracovních návyků a vliv **kolektivní výchovy** na rozvoj osobnosti. Po jistém společenském a kulturním oživení koncem šedesátých let 20. století došlo po sovětské okupaci na vysokých školách, ve výzkumných ústavech, na psychologických pracovištích i v učitelských sborech k personálním čistkám a následnému podvázání řady pedagogických iniciativ i vědeckých aktivit. K novému oživení zájmu pedagogické veřejnosti o obor a k jeho intenzivnímu rozvoji došlo po pádu totality a obnovení pluralitní občanské společnosti. V současné době u nás pedagogická psychologie zažívá svou renesanci. Tradičně se zaměřuje na poznávání **psychických dispozic** a **procesů**, podmiňujících osvojování si nových **dovedností, vědomostí, hodnot** a **postojů**. Představuje obor, zkoumající psychologické **podmínky učení, vyučování, výběru učiva a výchovného působení**, který se zabývá i obsahy a formami **pedagogické komunikace**, mezilidskými vztahy ve výchovně-vzdělávacím procesu včetně **psychologických otázek řízení škol** a školských zařízení, poskytování **poradenských služeb** a **preventivně výchovné péče**. Vzrůstá zájem o podstatu funkčního začleňování jedinců s určitým **postížením** či **znevýhodněním** do běžné populace, o diagnostiku latentního **nadání** a podporu **talentu**. Do popředí vstupuje problematika **pedagogické autority**, vzniku **resilience**, **prevence** nadměrného **stresu** a **syndromu vyhoření**.

2. Pedagogická psychologie v mezioborových vztazích

Richard Jedlička



Nástin

Kapitola na praktických příkladech popisuje **vztahy** pedagogické psychologie k jiným **psychologickým oborům**, **pedagogickým disciplínám** a dalším **vědám o člověku**. Naznačuje, jak se vybrané obory vzájemně ovlivňují, jaké lze čerpat z jiných zdrojů poučení pro efektivně pojiímanou výchovnou a vzdělávací činnost i potřebnou kultivaci prostředí, v němž edukační proces probíhá. Názorně poukazuje na význam **interdisciplinární spolupráce** zdravotníků, psychologů, pedagogických pracovníků i dalších odborníků při komplexní péči o žádoucí bio-psycho-sociální vývoj dětí a dospívajících. To vše vysvětluje především na problematice podpory dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Zmiňuje také možné uplatnění pedagogické psychologie nejen ve školství, ale například i v rámci preventivní medicíny, komplexní ošetrovatelské péče, sanace dysfunkční rodiny a terénní sociální práce. Cílem, k němuž budeme směřovat, není jen napomoci studentkám a studentům k lepšímu **pochopení psychologické podstaty pedagogických jevů**, ale rovněž přispět užitečnými podněty těm, kteří studia již úspěšně zakončili, k nalézání nových podnětů i k detailnější **reflexi pedagogické praxe**.

Klíčová slova

autorita • deprivace • didaktika • ekonomie • evaluace • hygiena práce • chronický stres • interdisciplinární spolupráce • klinická psychologie • komplexní edukační péče (KEP) • lékařské obory • mezioborové vztahy • osobnost učitele • osobnost žáka • pedagogické vztahy • plánování • poradenství • postupně rozvíjející vyučování • psychologie • psychologie osobnosti • psychopatologie • psychosociální klima • psychoterapie • preventivně výchovná činnost • sanace rodiny • sociálně-reedukační činnost • sociálně-rehabilitační činnost • sociální psychologie • sociální znevýhodnění • sociologie • speciálně pedagogické obory • supervize • školní psychologie • školská statistika • teorie výchovy • terénní sociální práce • učení • výchova • vyučování • vývojová psychologie • výzkum • výzkumné metody • vzdělávání • zdravotní postižení

2.1 Vztah k psychologii, pedagogice a dalším vědám

Znovu si na tomto místě připomeňme, že **pedagogická psychologie** má nejen svou **praktickou podobu**, orientovanou hlavně na běžné potřeby školského života, kdy se zabývá specifickými otázkami výchovy a vzdělávání, ale má rovněž svou méně zjevnou stránku, přitom však neméně důležitou – **podobu teoretickou**. Badatelé a výzkumníci se zaměřují především na **vymezení základních vědních kategorií** a **odborné terminologie** (teorie učení, principy operantního podmiňování, imitace, formování osobnosti, situace pedagogického typu apod.), na **popisy vztahů mezi základními kategoriemi** (např. vrozené a naučené reakce; proces učení a vyučování; socializace, výchova a sebevýchova). Dále se soustředí na **výběr příhodných výzkumných metod** (pozorování, rozhovory, dotazníky, testy, projektivní techniky, rozbor výsledků žákovské činnosti, pedagogické a psychologické experimenty) a na poznávání **možných příčin pedagogicko-psychologických jevů** a předpokládaných zákonitostí (vliv bdělého soustředění či únavy na proces zapamatování si informací a výsledky učení; účinek odměny nebo trestu na chování pozorovatele při imitačním učení; souvislost mezi osvojováním si řeči a rozvojem inteligence apod.). Výzkumné úsilí je zaměřené též na **interdisciplinární vztahy** mezi pedagogickou psychologií a ostatními psychologickými obory. Badatelé se zaobírají nejen tématy sdílenými s pedagogikou a jejími disciplínami, ale zaměřují se rovněž na problémy, které je zapotřebí řešit ve spolupráci s vědci zabývajícími se sociologií, etologií, neurofyzologií, lékařskými vědami a klinickou psychologií. Je přirozené, že někteří akademicky zaměření odborníci se věnují také **historii pedagogické psychologie** a možnostem **dalšího rozvoje oboru**.

Pro názornost si uvedme několik příkladů **interdisciplinárních vztahů**, na nichž je možno ukázat, jak lze při vzdělávání se v problematice pedagogické psychologie využít poznatků načerpaných dřívějším studiem pedagogiky a psychologie. Vztah námi sledované disciplíny k **pedagogice**, respektive k **didaktice** a **teorii výchovy**, je zřejmý již z toho, že v souvislosti s rozvojem psychologického poznání a s koncipováním vědecké psychologie došlo k naplnění dávného snu velkých pedagogických reformátorů o provázání psychologické a pedagogické teorie. Pedagogická psychologie zdánlivě vznikla zejména proto, aby učitelům i dalším vychovatelům usnadňovala jejich práci. Ve druhém plánu však byla celá řada dalších motivů, z nichž nejvýraznější byla patrně **ochrana dítěte** nebo dospívajícího **před nepříznivými vlivy** a nevhodně či neadekvátně nastavenými požadavky rodičů či učitelů vůči žákovi. Současnou snahou je pojímat obor tak, aby vysokoškolská výuka i následné sebevzdělávání pomáhaly

pedagogickým pracovníkům objasňovat podstatu **učení** a optimální způsoby **osvojování si učiva** žáky za **využití věkově i osobnostně odpovídajících forem a metod** výukové činnosti. Důležité je, aby učitelé a další profesionální vychovatelé dobře znali psychologickou podstatu intelektuálního, emočního i přirozeného sociálního vývoje dětí a dospívajících včetně rozpoznání citlivých období změn a dovedli tomu přizpůsobovat své **výchovné působení**. Přirozenou součástí výchovně-vzdělávací práce jsou **pedagogická diagnostika** (schopnost včasného zjištění vzdělávacích či výchovných problémů, příznaků nadání apod.) a **poradenská intervence** (poskytování základní psychologické podpory). K pedagogickému mistrovství patří rovněž umění kvalifikovaného odhadu možného vývoje – **pedagogická prognóza** – a dovednost předcházet selhání aktérů vzdělávacího procesu, případně čelit prohlubování již vzniklých problémů – **prevence**.

Připomeňme si Vygotského koncepci **postupně rozvíjejícího vyučování** [118], dopracovanou Amonašvilim, v níž výzkumníci prokázali, že když se dítěti poskytne adekvátní personální opora, zvládá i úlohy odpovídající svou náročností vyššímu stupni kognitivního rozvoje [119]. Na důležitost Vygotského poznatků pro moderně koncipovaný vyučovací proces poukázala kupříkladu profesorka Jarmila Skalková v *Obecné didaktice* [120]. Podporu při řešení náročnějšího úkolu může poskytnout žákovi buď učitel, nebo v rámci kooperativního učení i vyspělejší a v daném oboru pokročilejší spolužák. Při plánování výuky a její realizaci doporučují budoucím i stávajícím učitelům využívat principy postupně rozvíjejícího vyučování například učebnice Jiřího Mareše [121] či didakticky Hany Kasíkové a Aleny Vališové [122].

Pedagogická psychologie se opírá o mnohé obecně pedagogické termíny (učitel, žák, učivo, výchovně-vzdělávací proces), pomáhá je lépe poznat, přesněji vymezit (autorita učitele, individuální potřeby žáka) a více porozumět tomu, na jakých principech pedagogické vztahy v praxi fungují. Lze připomenout výsledky bádání týmu **Carla Ransoma Rogerse** [124], zaměřeného na **zkoumání autority** různých učitelů a význam empatie, autenticity a kongruence v pedagogickém vztahu. Výzkumná šetření, která probíhala v USA ve druhé polovině šedesátých let 20. století [125], se týkala výsledků vzdělávacího působení a obliby 550 pedagogických pracovníků obojího pohlaví, různého věku a etnik. Ukázalo se, že v otázce důvěry a popularity u žáků nehrály podstatnou roli věkové, pohlavní, rasové rozdíly ani vyučovaný předmět. Pro pozitivní hodnocení byly důležité konkrétní **povahové rysy**. **Žáci** pobývající ve třídách učitelek a učitelů, kteří byli obecně **oblíbeni** pro **vysokou míru podpůrných vlastností**, se při řešení problémových situací projevovali jako **samostatnější** a obecně byli hodnoceni jako **tvořivější**. Rovněž vykazovali značnou dávku **sebedůvěry**. Při obtížích se nevzdávali, ale hledali nová, dosud nevyzkoušená řešení.



Carl Ransom Rogers

(Oak Park, 8. 1. 1902 – La Jolla, 4. 2. 1987),
americký humanistický psycholog, psychoterapeut,
výzkumník a vysokoškolský pedagog

C. R. Rogers se narodil roku 1902 jako čtvrtý ze šesti dětí v rodině stavebního inženýra v Oak Park na předměstí Chicaga. Nejprve navštěvoval Wisconsinskou univerzitu, kde studoval zemědělství. Později se vzdělával v Unijním teologickém semináři v New Yorku a současně působil jako pastor. Následně vystudoval klinickou a pedagogickou psychologii na Teachers' College Kolumbijské univerzity. Od roku 1930 pracoval v Rochesterském poradenském centru s týranými dětmi a mladistvými delikventy. Vyjadřoval přesvědčení, že bezvýhradné pozitivní přijetí citově významnými lidmi je základem toho, aby člověk mohl prožít dobrý život. V roce 1940 se stal profesorem klinické psychologie na univerzitě v Ohio, později působil také na univerzitách v Chicagu a Wisconsinu. Dlouhodobě se věnoval výzkumu účinnosti terapeutického procesu. Roku 1963 se přestěhoval do městské čtvrti La Jolla v San Diegu a začal pracovat v Západním institutu behaviorálních věd. Je považován za jednoho z nejvýznamnějších představitelů **humanistické psychologie a nedirektivní psychoterapie**, která se zaměřuje na porozumění potřebám jedince, o něhož se psycholog, lékař či učitel stará. K jeho nejvýznamnějším dílům patří *On Becoming a Person* z roku 1961, kniha byla vydána česky roku 2015 pod názvem *Být sám sebou*. C. R. Rogers zemřel v roce 1987 v La Jolle [123].

Naproti tomu dospívající vedení neoblíbenými vyučujícími byli více neurotičtí, vykazovali horší studijní výsledky, měli vyšší počet absencí a výchovných problémů. Na závěry uvedených výzkumů navázal u nás koncem devadesátých let minulého století badatelský tým na katedře pedagogiky FF UK v Praze, který se pod vedením Aleny Vališové zabýval otázkami **relativizace pedagogické autority** v současné české škole a jejími dopady na výchovu žáků [126].

Je jasné, že pedagogická psychologie se opírá o poznatky z **obecné psychologie**, neboť tato disciplína zkoumá a popisuje obecné psychické stavy a procesy. Důležité jsou zejména výchozí informace týkající se vnímání, citění, paměti, poznávacích a myšlenkových procesů, inteligence a podmínek jejího rozvoje, žákovy motivace a vůle, neboť všechny tyto faktory lze považovat za důležité při zkoumání podstaty a účinnosti pedagogické práce. Totéž se týká poznatků z oblasti **psychologie osobnosti**. Již dříve jsme zjistili, že **některé složky osobnosti lze** výchovou příslušně **modelovat** (např. charakter), další – kupříkladu intelektové předpoklady – jsou řízenou socializací **ovlivnitelné pouze zčásti** a jisté osobnostní rysy (vrozená reaktivita, letora) vůbec.¹³

Připomeňme si, že vrozené předpoklady se v procesu učení mohou zdárně rozvíjet do zjevné formy mimořádného nadání (např. do podoby vynikajících mluvních či matematic-

kých dovedností), na druhou stranu u některých jedinců existují jisté biologicky nastavené meze, které rozumový rozvoj částečně limitují (genetické defekty, vrozená

¹³ Podrobněji k jednotlivým složkám osobnosti a k možnostem jejich výchovného či terapeutického ovlivnění M. Hajdúk a kol. [127].

poškození mozku, důsledky úrazů nebo zánětlivých onemocnění centrálního nervového systému). Rovněž ale víme, že mravní a charakterové rysy jsou výsledkem formativních procesů probíhajících v rámci socializace. Proto je například možné kultivovat ve škole čestnost a pravdomluvnost u žáků, kteří si doma takové vlastnosti osvojili, ale také lze u dětí přicházejících z výchovně závadného prostředí soustavným a systematickým pedagogickým působením napravovat jejich náchyllost ke lhaní a k podvodům. Na základě znalostí nabytých v oblasti psychologie osobnosti je možné si uvědomit fakt, že existují i takové rysy, které jsou pro svou fyziologickou povahu vůči formativním tlakům rezistentní. Proto poučený vychovatel chápe, že temperamentové vlastnosti určují reaktivitu dítěte (včetně rychlé či pomalé odezvy na podněty), zásadním způsobem ovlivňují jeho vyrovnanost nebo rozkolísanost, ale též jeho sklony k určitému typu prožívání mezilidských vztahů a problémů (např. melancholický či cholerický temperamentový typ). Dobrý učitel je v důsledku takového poznání schopen vcítit se do stavu dětské duše a přitom si zachovat i jistý pedagogický optimismus. Vychovává, jak nejlépe umí, aniž by trápil žáka a sebe vyčerpával tím, že by se pokoušel takové osobnostní rysy dítěte či dospívajícího, které jsou biologicky podmíněné, zásadně měnit.

Vývojová psychologie zkoumá duševní rozvoj jedince od počátku reflexních dějů v průběhu prenatalního údobí přes vznik spolehlivé emoční vazby mezi kojencem a mateřskou osobou, soustřeďuje pozornost na podmínky emancipace a separace dítěte od matky až po osvojení si jistého životního stylu. Tím vším obnažuje socializační základy, na nichž má učitel stavět. Poznatky z vývojové psychologie nám umožňují objektivnější posouzení školní zralosti, respektive vhodné pedagogické zužitkování odkladu školní docházky. Je dobré si rovněž připomenout, jak užitečná může být znalost jednotlivých etap kognitivního vývoje, aby školní výuka, zvláště na samém začátku, korespondovala s možnostmi žáků, které jsou značně limitovány zralostí a celkovým stavem jejich centrálního nervového systému. Zde se dobře uplatní poznatky z děl Jeana Piageta, Lva Semjonoviče Vygotského, Lawrence Kohlberga, Jeroma Seymoura Brunera a dalších psychologů, zabývajících se vlivem učení a výchovy na duševní a společenský vývoj jedince. V této souvislosti si připomeňme, že J. S. Bruner poukázal na to, jak kulturní prostředí, z něhož dítě pochází, zásadně ovlivňuje utváření řeči a způsob jeho poznávání světa [128]. Osvojování si pojmů je totiž spojováno s výkladem významů slov, který vychovávající osoby (rodina, později učitelé) dítěti poskytují. Je patrné, že poučený pedagogický pracovník lépe rozumí individuálně odlišným výchozím podmínkám počátečního vzdělávání, možným kognitivním rozdíly u prvňáčků i specifickým potřebám žáků vyrůstajících v rodinách s nízkým sociálně-kulturním postavením, kteří dosud neměli možnost



Jean Piaget

(Neuchâtel, 9. 8. 1896 – Ženeva, 16. 9. 1980), švýcarský filozof, přírodovědec a vývojový psycholog, zaměřený na výzkum kognitivních procesů; zabýval se též filozofií vědy

Narodil se roku 1896 v Neuchâtelu v rodině univerzitního profesora středověké literatury. Svou výzkumnou a publikační kariéru zahájil už v době středoškolských studií. Na univerzitě v Neuchâtelu studoval zoologii, kterou zakončil roku 1918 akademickým titulem Ph.D., následně se věnoval psychologii a pedagogice na univerzitách v Curychu a Paříži. Rok učil ve Francii na chlapecké škole Alfreda Bineta, Ecole de la rue de la Grange-aux-Belles. V letech 1921–1925 působil jako ředitel Institutu Jeana-Jacquesa Rousseaua v Ženevě; v roce 1922 prodělal cvičnou analýzu u ruské psychoanalytičky Sabiny Spielreinové (žacky C. G. Junga a S. Freuda). V letech 1925–1929 byl profesorem psychologie, sociologie a filozofie na Univerzitě v Neuchâtelu. Poté do roku 1964 vyučoval na univerzitách v Ženevě, v Lausanne a na pařížské Sorboně. Současně byl v letech 1955–1980 ředitelem Mezinárodního centra genetické epistemologie v Ženevě. V průběhu života vydal přes padesát knih a pět set časopiseckých článků. Zemřel v Ženevě roku 1980. [130]

poznat jiné prostředí než vlastní etnické minority.¹⁴

Z četby textů **Jearna Piageta** víme, že většina dětí přicházejících do první třídy základní školy bývá, co se rozvoje jejich inteligence týče, ještě ve stadiu předoperačním a že je to právě řízené školní učení, jež jim usnadňuje nástup konkrétních operací. Vzpomeňme si přitom na význam třídění předmětů do skupin, seřazování písmen, slov, sestavování číselných řad na základě vzestupnosti a sestupnosti, vratnost operací při sčítání a odčítání apod. [131]. Znalosti z vývojové psychologie nepřispívají pouze k vhodné psychodidaktické transformaci učiva, ale v součinnosti s teorií výchovy usnadňují pedagogické psychologii stanovení přiměřených pravidel pro morální výchovu a pozdější sebevýchovu žáků [132], v učitelské praxi ulehčují například pochopení bouřlivých psychických změn probíhajících v období puberty. Právě díky těmto znalostem nás tak silně nezaskočí nástup kritického myšlení, jež se v čase rozvoje formálních operací projevuje občas méně vhodnou formou [133]. Zběhlost v této oblasti po-

slouží rovněž k pochopení vlastního psychického zrání, ale i citlivějšího vnímání rodičovských starostí a problémů prarodičů, kteří jsou neopomenutelnými partnery v pedagogickém procesu.

Dále poznáváme, jak důležité mohou být vztahy mezi pedagogickou psychologií, **sociologií** a **sociální psychologií**. Sociologové a sociální psychologové upozorňují učitele na to, že žák je prostřednictvím rodiny a tzv. kulturního kapitálu, který mu

¹⁴ Odlišnosti v kognitivních a řečových výkonech jsou patrné nejenom podle stupně inteligence daného jedince, ale též dle povahy sociálního prostředí, v němž se před vstupem do základní školy vyvíjel. Na rozvoj dětské psychiky má vliv rovněž výchova v mateřské škole, která může některé nedostatky napravit [129].

rodina zprostředkuje, do značné míry determinován pro školní úspěšnost, anebo naopak takovým způsobem znevýhodněn, že mu hrozí selhávání [134]. Verbální výbava a dosavadní kulturní zkušenosti, které dítě získalo od svých rodičů, usnadňují nebo narušují porozumění učitelovu výkladu. Primární socializační působení ulehčuje nebo znesnadňuje jeho zařazení mezi spolužáky a podřízení se školnímu řádu a kázni [135].

Chceme-li lépe pochopit hybné síly ovlivňující dění uvnitř výchovných institucí, připomeňme si, že **sociologie** je věda zabývající se společenskými systémy, jejich strukturami a sociálními vztahy. Sociální psychologie zkoumá podmínky **socializace jedince**, psychologickou podstatu sociálních interakcí ve skupinách a determinanty ovlivňující **vztahy mezi skupinami**. Pedagogická psychologie díky těmto disciplínám lépe rozumí problémům souvisejícím s **rolí učitele** ve společnosti [136], mezilidským **vztahům** a **konfliktům ve škole**. Umí správněji vyložit procesy, probíhající mezi dětmi ve školní třídě, pochopit význam příslušnosti žáka k určité skupině a subjektivní hodnotu pozice, jež v ní zaujímá, nebo škodlivé důsledky marginalizace či ostrakizace určitého dítěte, ale též vznik koalic, kamarádství či nepřátelství. S tím souvisí i prosociální vlastnosti žáků a jejich podpora, **psychosociální klima** třídy a étos školy, vztahy rodičů a dalších členů místní komunity k určité vzdělávací instituci [137]. Díky interdisciplinární spolupráci byly rozpoznány a popsány důsledky percepční postojové orientace učitele [138], důsledky favoritismu v pedagogické interakci, podmínky vzniku Pygmalion-efektu (zvaného též efekt Rosenthala-Jacobsonové), Golem-efektu, ale rovněž význam výchovně-vzdělávacího společenství pro osobnostní i sociální zrání žáků [139]. Jako vzor mezioborové spolupráce si lze připomenout výzkumy profesora psychologie R. Rosenthala a ředitelky městské školy L. Jacobsonové, při nichž se zjišťoval vliv **sociální apercepce** na **hodnocení žáků** učiteli a následnou úspěšnost dětí ve výuce [140]. S odkazem na popsaná zjištění teoretik výchovy **Jiří Pelikán** demonstruje, jaké důsledky mohou mít deformace v pedagogické interakci způsobené předpojatým vnímáním žákovy osobnosti pro další vývoj určitého jedince. Docent Pelikán poukazuje na to, že labilnější žáci mohou v důsledku podjatého hodnocení a stálého podceňování nejen pozbývat vztah k učiteli a důvěru ke škole, ale ztratit i víru v možnost dalšího vzdělávání [142].

Jestliže chceme zkoumat spojitost **řízení školy** a vztahů v pedagogickém sboru s **výchovnou atmosférou**, která v jisté instituci panuje, případně když budeme porovnávat poměry mezi mírou učitelského **stresu** a vznikem tzv. **syndromu vyhoření**, nebo když potřebujeme poznat optimální psychohygienické uspořádání výukových aktivit, může být užitečné propojení mezi sociální psychologií, pedagogickou psychologií a **psychologií a hygienou práce**.



Jiří Pelikán

(Duchcov, 4. 6. 1932 – Praha, 29. 4. 2015), pedagog, psycholog, teoretik výchovy

Narodil se roku 1932 v Duchcově v severních Čechách. V době nacistické okupace mu matka zahynula v koncentračním táboře. V letech 1950–1954 studoval pedagogiku a psychologii na Moskevském státním pedagogickém institutu a Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Následně působil jako středoškolský a vysokoškolský učitel. Badatelsky se věnoval **problematice výchovy** a metodologii pedagogického výzkumu. Kvůli angažovanosti v reformním hnutí byl roku 1971 vyloučen z KSČ a zbaven možnosti učit na Pedagogické fakultě UK. Pracoval ve Výzkumném ústavu odborného školství, zejména v Pedagogické laboratoři VÚOŠ. Výsledky svého badatelského úsilí shrnul později v knize *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* (1998). Po listopadu 1989 působil na katedře pedagogiky FF UK. V roce 1995 bylo vydáno jeho stěžejní dílo *Výchova jako teoretický problém*. Na něj navázal knihou *Hledání tržiště výchovy* (2007). Zemřel roku 2015 v Praze. [141]



Zdeněk Matějček

(Chlumec nad Cidlinou, 16. 8. 1922 – Praha, 26. 10. 2004), dětský klinický a poradenský psycholog zaměřený na diagnostiku a terapii poruch chování, reedukaci u poruch učení, na psychickou deprivaci a reformu ústavní péče o děti

Narodil se roku 1922 v Chlumci nad Cidlinou jako první ze dvou dětí v rodině zemědělského inženýra, ředitele hřebčína v Kladrubech. V roce 1945 se zapsal ke studiu na Filozofické fakultě UK v Praze, ale kvůli léčbě tuberkulózy nastoupil do školy se zpožděním. Filozofii studoval u doc. J. Patočky, českou literaturu u prof. J. B. Čapka a psychologii u prof. J. Doležala. Od roku 1950 začal pracovat pod vedením MUDr. O. Říhy jako psycholog v Sociodiagnostickém ústavu. Spolu s Josefem Langmeierem se podíleli na komplexní péči o děti a mládež s osobnostními a sociálními poruchami. Sledoval též psychický vývoj dětí v ústavních zařízeních. Po zrušení SDÚ působil v letech 1953–1969 jako klinický psycholog v dětské psychiatrické ambulanci Krajského ústavu národního zdraví Praha. Roku 1959 vydali s J. Langmeierem knihu *Člověk známý neznámý* a v roce 1963 přelomovou monografií *Psychická deprivace v dětství*. V téže době Matějček spolupracoval s psychiatrickou M. Damborskou a s režisérem K. Goldbergerem na dokumentárním filmu *Děti bez lásky*. Obsah obou děl získal mezinárodní ocenění a ovlivnil reformu zákona o rodině. Spolu s J. Kochem a J. Langmeierem zveřejnil roku 1965 v časopisu *Pedagogika* Návrh nového systému péče o děti vychovávané mimo vlastní rodinu. Na přelomu šedesátých a sedmdesátých let 20. století se podílel na budování zařízení náhradní rodinné péče, dětských SOS vesniček. Roku 1966 vydali s Langmeierem nashromážděné poznatky o žácích s poruchami učení v publikaci *Neprospívající dítě*. Od roku 1969 pracoval v Institutu pro další vzdělávání lékařů a farmaceutů a také přednášel na katedře psychologie FF UK v Praze. V roce 1972 mu v SPN vyšla kniha *Vývojové poruchy čtení* a o dva roky později vydal metodickou příručku *Učitelům dětí s lehkou dětskou encefalopatií*. Diagnostické, terapeutické a speciálně pedagogické zkušenosti shrnul roku 1990 v knize *Praxe dětského psychologického poradenství*. Od roku 1991 působil badatelsky v Psychiatrickém centru Praha. Spolu s V. Bubleovou a J. Kovaříkem vydali v roce 1997 výzkumnou zprávu *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Nadále doškoloval dětské lékaře, psychology i učitele a hojně publikoval. Prof. PhDr. Z. Matějček, CSc., zemřel v Praze na podzim roku 2004. [144]

Pedagogičtí psychologové se zabývají rovněž podmínkami pro správnou výchovu a vzděláváním **žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, které mohou být vyvolány chronickou nemocí, vážným úrazem nebo jinými zdravotními problémy. Připomeňme si například mentální, zrakové, sluchové či jiné tělesné postižení, vady řeči nebo autismus. Učitelé běžných typů škol se prostřednictvím pedagogické psychologie, vybraných poznatků z oblasti **klinické psychologie**, patopsychologie, různých medicínských disciplín a **speciálně pedagogických oborů** seznamují s komplexní péčí a inkluzivním vzděláváním **žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním** [143]. Znevýhodnění může být vyvoláno dlouhodobým onemocněním (bronchiální astma, cukrovka, epilepsie), ale rovněž určitými somaticky podmíněnými poruchami učení a chování (specifické poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou, dyslexie, dysgrafie, dyspraxie apod.). Lze připomenout, jakým přínosem jsou pro **výchovné poradenství** a vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení a chování poznatky dětských klinických psychologů Josefa Langmeiera a **Zdeňka Matějčka** [145].

Mezi efektivní psychologické přístupy založené na mezioborové spolupráci patří **koncept komplexní edukační péče** (KEP), rozpracovaný Zdeňkem Helusem. V rámci tohoto pojetí jsou pedagogické aktivity pojímány jako účinná **starost o vytvoření předpokladů pro celostní rozvoj určitého jedince** (s přihlédnutím ke specifickým vývojovým potřebám dítě, žáka či studenta). Východiskem je teorie a praxe osobnostně rozvíjející edukace [146]. K tomuto postupu je zapotřebí dobrá znalost individuálních předpokladů dítěte či dospívajícího s výchovnými problémy, resp. se vzdělávacími obtížemi, jeho zvláštností, potřeb a přání. Z. Helus zdůrazňuje, že podmínkou úspěšného působení učitele je empatické přijetí žáka a pedagogický optimismus. Jak školní vyučování, tak sportovní trénink, sociálně-pedagogická činnost či organizované volnočasové aktivity [147] jsou v rámci komplexní edukační péče pojímány jako účinná starost o vytváření pokud možno nejvhodnějších předpokladů pro zdravý rozvoj osobnosti mladého jedince a jeho uspokojivé začlenění do společnosti druhých.

Pro některé pedagogické pracovníky mohou být spornou otázkou vhodné metody výchovného působení na žáky se **sociálním znevýhodněním** a s chybějícími kulturními návyky. S tím se lze setkat zejména u dětí a dospívajících pocházejících z rodin s nízkým společenským a kulturním postavením, jejichž vývoj je ohrožen sociálně patologickými jevy. **Mentální retardace** a citová **deprivace** či **subdeprivace** [148], s níž se můžeme v těchto případech také setkat, bývá výslednicí kombinace vrozených příčin, zanedbávání základních vývojových potřeb dítěte, jeho zvýšené nemocnosti v důsledku špatných hygienických poměrů, úrazovosti hlavy a kumulace řady stresových událostí. Dodejme, že pedopsychoiatri a neuropatologové popisují poškození

struktur a funkcí zrajícího dětského mozku opakovaným těžko snesitelným utrpením jako **kumulativní psychotraumatizaci**. V případech péče o zanedbané a zdravotně postižené děti lze poukázat na nezbytnou **spolupráci** učitelů, speciálních pedagogů a pedagogických psychologů s **odborníky různých lékařských oborů** (pediatrie, dětská a adolescentní psychiatrie, neurologie, oftalmologie, otorinolaryngologie, foniatrie, rehabilitační a sportovní lékařství). Je správné zdůraznit, že velkým přínosem pro pedagogickou psychologii, výchovně-vzdělávací a speciálně pedagogickou praxi jsou výzkumná šetření klinických psychologů i výsledky medicínských výzkumů, které osvětlují **bio-psycho-sociální podmíněnost specifických vývojových poruch** učení či chování i problémy, které postiženým přinášejí [149]. Získané poznatky ukazují jak na možnosti terapeutického ovlivnění určitých projevů zmiňovaných poruch, tak na objektivní omezení výkonů jedince postiženého lehkou mozkovou dysfunkcí. Pro učitele i rodiče je nutné uvědomit si, že za zvýšenou roztěkaností dítěte, jeho neposedností a horší schopností zvládat některé školní povinnosti či běžné domácí práce nemusí být vždy lenost, neochota či nevychovanost. Dobrá kooperace zdravotníků, psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků je patrná ve speciálně pedagogických centrech, kde se scházejí multidisciplinární týmy při **komplexní podpoře** dětí, žáků a studentů se **speciálními vzdělávacími potřebami**, ale též při konzultacích, informační a metodické pomoci poskytované rodičům a učitelům při **integraci handicapovaných jedinců** do prostředí běžné školy. Dalším příkladem interdisciplinární součinnosti mohou být výzkumy a publikace kolektivu vedeného Jiřím Marešem, jež se týkají **poskytování sociální opory** těžce nemocným dětským pacientům nebo mladým jedincům, ocitajícím se v jinak obtížných životních situacích [150]. Obdobné problematice je věnována rovněž kolektivní monografie mezioborového autorského týmu *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence* [151].

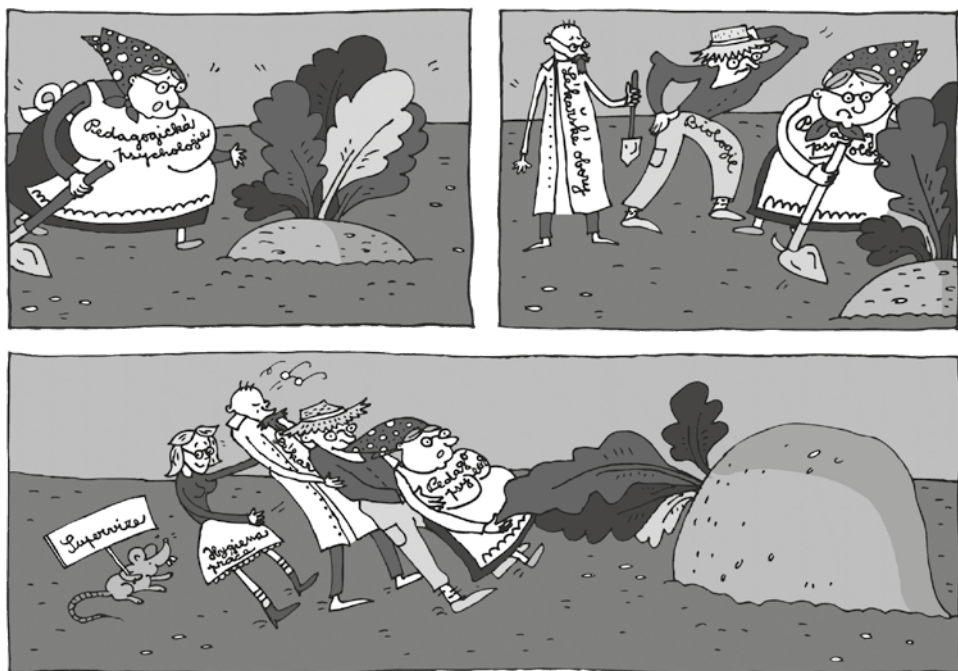
Podtrhněme, že medicínské vědy – zvláště pak pediatrické obory – umožňují psychologům a pedagogickým pracovníkům díky nabytým poznatkům detailněji nahlédnout na podmínky zdravého vývoje dětí a dorostu, ale taktéž jim pomáhají pochopit problémy vznikající v důsledku narušení zdraví nemocí, úrazem nebo určitou vrozenou poruchou. Učitelům, vychovatelům, ale také rodičům se nabízí odborná osvěta včetně obeznámení se s dostupnými způsoby terapie, rehabilitace, částečné korekce handicapu či s možnostmi snesitelného zmírnění nejzávažnějších problémů. Je nutné připomenout, že chceme-li získat mladého pacienta či dítě s handicapem ke spolupráci, rehabilitaci a vzdělávání, je zapotřebí mu situaci přiměřeně vysvětlit a stanovovat mu dosažitelné úkoly, které odpovídají jeho aktuálnímu stavu a možnostem. I malé znatelné pokroky pak mohou posílit jeho chuť a odvahu vypořádat se s nemocí či postižením.

Na druhé straně je správné vyzdvihnout fakt, že **pedagogická psychologie** nejenom těží z jiných věd o člověku, ale sama nachází dobré využití v mnoha **pomáhajících profesích**. Patrné je to třeba v **preventivní medicíně**, které nabízí vhodné psychologické strategie podmiňující změny chování ve vztahu ke zdraví.¹⁵ Může být také velmi užitečná v moderním **ošetřovatelství** při edukaci pacientů nejrozličnějších lékařských oborů (zdravotník může např. přiměřeně informovat konkrétního jedince o tom, co je podstatou jeho choroby, jak efektivněji spolupracovat na uzdravování, rehabilitaci a prevenci recidivy), napomáhá při péči o dlouhodobě nemocné (při jejich aktivaci, prevenci hospitalismu, sociální rehabilitaci ap.), pomáhá nacházet individualizované pedagogické strategie při péči o pacienty rehabilitující po těžkých úrazech, nabízí psychologicky přiměřené výchovně-vzdělávací a reedukační působení u lidí tělesně, smyslově či mentálně postižených, při podpoře a aktivaci chronických psychiatrických pacientů. **Pedagogicko-psychologické znalosti a pedagogické dovednosti** nacházejí uplatnění vedle **psychoterapie** i při organizaci a podpoře fungování **svépomocných patientských komunit**, při režimové léčbě závislých osob a při jejich resocializaci, ale i při sanaci dysfunkční rodiny. Připomeňme, že v případě problematických mladých manželství, jejichž členové jsou ohroženi zneužíváním návykových látek, gamblerstvím, nezaměstnaností a delikvencí, představuje **sanace rodiny** efektivní způsob sociálně-pedagogické, pedagogicko-psychologické a terapeutické práce zacílené jak na řešení problémů ve fungování celého rodinného systému, tak na jeho jednotlivé členy [153]. Rovněž v rámci **terénní sociální práce** využívají streetworkeri znalostí pedagogické psychologie při navazování profesionálních kontaktů, při poskytování služeb klientům nízkoprahových zařízení, při mediaci řešení konfliktů a při podpoře klientů při hledání nových životních alternativ [154]. Z daných příkladů je patrné, jak mnohostranné může být uplatnění poznatků a postupů, které lze nabídnout pracovníkům pomáhajících profesí – a zprostředkovaně tak přispět jejich pacientům či klientům. Zároveň je zřejmé, že výčet využití pedagogické psychologie je v tomto textu jen ilustrativní a nemůže být vyčerpávající.

Zkoumají-li pedagogičtí psychologové vliv vadných výchovných přístupů na vznik poruch ve struktuře osobnosti, neurotické a psychosomatické obtíže u dětí a dospívajících, snaží-li se řešit problematiku **prevence** poruch chování a **sociálně patologických jevů**,¹⁶ pomáhá jim nejenom znalost teorie výchovy a její prolínání

¹⁵ Pro preventivní a zdravotně osvětovou činnost je inspirativní např. publikace Fajta, Vrablíka a Česky [152].

¹⁶ Velkým přínosem pro prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže jsou například přednášky, osvětové články a knihy psychiatra Karla Nešpora a klinického psychologa Ladislava Csémyho [155].



Zároveň je zřejmé, že výčet využití pedagogické psychologie je v tomto textu jen ilustrativní a nemůže být vyčerpávající.

se speciálně pedagogickými disciplínami, ale rovněž poznatky získané **psychopatologií** [156], klinickou psychologií a **psychoterapií**. Výsledky **interdisciplinárního přístupu** a vědomosti nabyté prostřednictvím jiných oborů mohou pedagogickým pracovníkům napomoci při jejich preventivně výchovné, sociálně-rehabilitační a reedukační činnosti. Díky metodologické výbavě z oblasti **psychoterapie** – například **supervize** – mohou být například zkoumány motivy k výkonu učitelské či psychologické profese, proces naplňování osobních potřeb zvolenou prací nebo důvody jejich neuspokojování, zdroje nadměrné psychické zátěže, vliv chronického stresu na kvalitu vztahů ke škole a k žákům (resp. k poradenským klientům), pocity deziluze a opotřebení prací, ale i preventivní přístupy a poskytování odborné opory [157].

S racionálním plánováním pedagogicko-psychologického **výzkumu**, jeho organizací, realizací a odpovídajícím finančním zajištěním souvisí **školská statistika** a **ekonomie**. Obě tyto disciplíny jsou spolu s pedagogickou reflexí klíčové také pro zpracování podkladů k **evaluaci** a pro zajištění **rozvoje** systému **školských poradenských a preventivně výchovných služeb**. Evaluací zde máme na mysli

proces systematického posuzování a vyhodnocování funkčnosti prvků poradenského systému s cílem zvýšit jeho efektivitu i kvalitu služeb. **Statistické šetření** v tomto případě představuje metodu sběru informací týkajících se druhů a počtu poskytnutých poradenských služeb, počtu žáků (resp. též studentů a dětí), jejich zákonných zástupců a učitelů, kteří uvedené služby využili. Dále se sběr informací týká rovněž celé sítě poradenských a preventivněvýchovných zařízení, počtu a profesního složení zaměstnanců, počtu a struktury klientů včetně numerického výčtu různých odborných činností vykázaných jednotlivými pracovišti za určené kalendářní období (zpravidla školní rok). Na řádně provedeném sběru informací, zpracování statistických dat a na kvalifikované prognóze je závislé adekvátní **ekonomické zajištění** veškerého **výchovného poradenství**. To se týká materiální, provozní a personální podpory školních pracovišť, poraden, speciálně pedagogických center a středisek výchovné péče včetně četnosti klienty vyžadovaných služeb v určité lokalitě. Podcenění výpovědní hodnoty shromážděných statistických údajů se negativně promítlo do neodpovídajícího zabezpečení pracovišť školního poradenství (služeb poskytovaných psychology a speciálními pedagogy přímo ve školách) nebo při zajištění vyšší dostupnosti služeb středisek výchovné péče. Ty jsou určena především dětem s rizikem poruch chování nebo školní mládeži se závažnými socializačními problémy. Počet středisek poskytujících klientům ohroženým násilím, drogami, sexuálním zneužíváním či delikvencí, poskytujících kromě ambulantních služeb též péči celodenní nebo internátní, již delší čas neodpovídá vzrůstajícím potřebám odborné pomoci. Rovněž územní rozmístění středisek je vzhledem k potenciálně ohrožené mladé populaci nerovnoměrné.¹⁷ Přitom v řadě případů by se mohlo včasnou etopedickou intervencí předejít umístění selhávajících jedinců do ústavní péče. Současně je dokazatelné, že vícestupňový systém podpory, intervence a institucionální péče by byl nejen pedagogicky efektivnější, ale ve svých důsledcích i hospodárnější. Již déle než deset let od doby, co nabyla právní platnosti poradenská vyhláška [159], nejsou státem a jeho centrálními administrativními orgány zajištěny potřebné finance na odpovídající **počet školních psychologů a školních speciálních pedagogů**. Zároveň chronicky podfinancované vysoké školy nejsou s to přijímat v dostatečné míře zájemce o takové studium a vzdělat kýžené množství příslušných profesionálů.

¹⁷ Srv. údaje z několika celorepublikových výzkumů, které jsou uvedeny ve stati R. Jedličky [158].