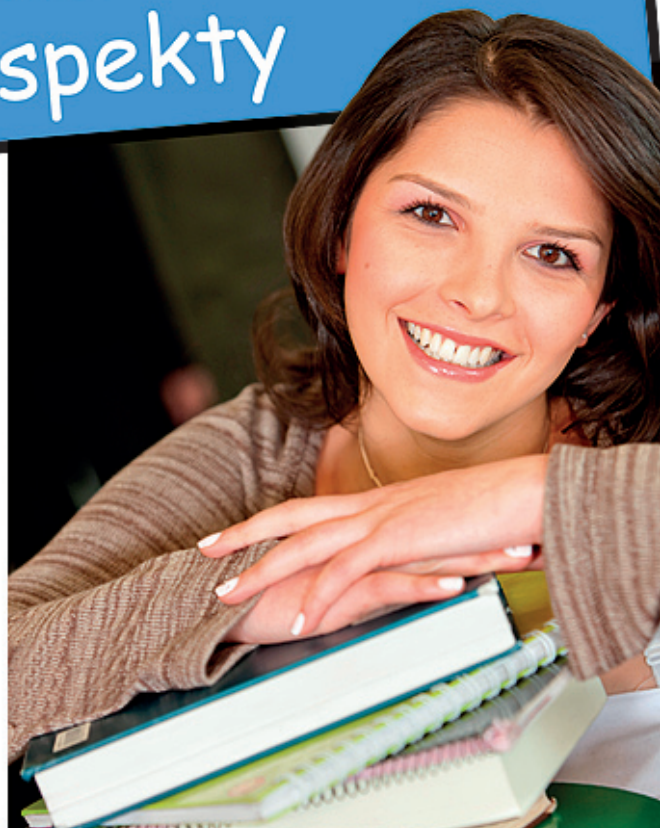


Věra Kosíková

Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty

- Úloha psychologie ve vzdělávání
- Výukové cíle a jejich psychodidaktické souvislosti
- Žádoucí pojetí výuky a hodnocení



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

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

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umísťování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.

*„Studium knižní, toť pohyb skomíravý a chabý a nikterak nerozehřívá; naopak, **rozprávka zároveň přinese poučení i poskytne cvik.**“*

(Montaigne)

Poděkování

Poděkování patří váženému doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc., a vážené doc. PhDr. Janě Miňhové, CSc., za cenné rady a připomínky, které mně laskavě poskytli během psaní této publikace.

Poděkování též patří mojí mamince, která mně za všech okolností drží palce.

Závěrem omluva všem citovaným (i necitovaným) autorům, pokud se případně v textu vyskytne jakákoliv nepřesnost – nestalo se tak úmyslně. Děkuji za shovívavost.

Věra Kosíková

PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

**PSYCHOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ
A JEJÍ PSYCHODIDAKTICKÉ ASPEKTY**

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 4345. publikaci

Odpovědná redaktorka Jana Henžlíková
Sazba a zlom Milan Vokál
Počet stran 272
Vydání 1., 2011

Vytiskla Tiskárna PROTISK, s.r.o.,
České Budějovice

Recenzovali:

doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.
doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

© Grada Publishing, a.s., 2011
Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-2433-1 (tištěná verze)
ISBN 978-80-247-7535-7 (elektronická verze ve formátu PDF)
© Grada Publishing, a.s. 2012

OBSAH

Úvod	11
----------------	----

I. VÝZNAM PSYCHOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ, SOUVISLOST SE VZDĚLÁVACÍMI TEORIEMI A CÍLI

1. Psychologie, její role a význam v procesu vzdělávání	16
1.1 Současné pojetí psychologie ve vzdělávání	16
1.1.1 Modernizace současného pojetí psychologie	17
1.2 „Pilíře“ vzdělávání a jejich psychologické aspekty	19
1.3 Základní „stavební kameny“ kurikulární reformy	21
2. Vzdělávací cíle a jejich psychologické a psychodidaktické souvislosti	25
2.1 Vzdělávací cíle a jejich provázanost s rozvíjením klíčových kompetencí	25
2.1.1 Specifické cíle psychologie	27
2.2 Učení – rozvíjení psychických jevů	28
2.3 Klíčové kompetence, psychologický výklad jednotlivých pojmů	30
2.3.1 Kognitivní svébytnost	33
2.4 Kognitivní procesy a jejich souvislosti s osvojováním vědomostí a pojmových systémů	34
2.5 Myšlení jako schopnost řešit problémy	36
2.5.1 Významné faktory ovlivňující řešení problému	38
2.6 Rozvoj metakognice a tvořivosti	40
2.6.1 Metakognice	40
2.6.2 Tvořivost	41
2.7 Postoje a hodnoty, jejich psychologické a filozofické souvislosti	43
2.7.1 Zvnitřňování hodnot z hlediska věku	44
2.7.2 Klasifikace hodnot z hlediska cílů, potřeb a prožívání	45

3. Teorie učení z pohledu současného vzdělávání	47
3.1 Behaviorální koncepce	47
3.2 Kognitivně psychologické koncepce	50
3.3 Koncepce humanisticky orientované	52
3.4 Shrnutí	53
3.5 Vzdělávací koncepce transmisivní	54
3.6 Vzdělávací koncepce interpretativní	56
3.7 Vzdělávací koncepce autonomní	57

II. PSYCHOLOGICKÉ A PSYCHODIDAKTICKÉ ASPEKTY MODERNIZACE ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

4. Psychologické otázky modernizace vyučování	60
4.1 Zprostředkující model výuky	60
4.2 Výukový cíl a jeho motivační funkce	62
4.2.1 Aktualizace žákovských potřeb	64
4.3 Bloomova taxonomie cílů ve školní praxi	65
4.4 Vstřícný model výuky	68
4.5 Pedagogické situace a činnostní učení žáků	70
4.6 Učivo a jeho místo ve školním vzdělávání	72
4.6.1 Psychodidaktický přístup k učivu	73
4.7 Kritéria žádoucího modelu vyučování	77
5. Výukové strategie v kontextu autoregulace žáka	79
5.1 Organizační formy výuky s důrazem na žákovu autoregulaci	79
5.1.1 Organizační formy výuky	81
5.2 Kooperativní výuka a cíle z ní vyplývající	83
5.2.1 Cíle sociální	83
5.2.2 Cíle osobnostně rozvíjející	83
5.2.3 Cíle (auto)diagnostické	84
5.3 Výukové metody, jejich charakteristika a klasifikace	84
5.3.1 Klasifikace metod – stručný přehled	85
5.4 Metody jako způsoby komplexního rozvoje žáků	87
6. Konstruktivistická teorie v praxi	90
6.1 Didaktický konstruktivismus	90
6.2 Konstruktivistické didaktické postupy	92
6.2.1 Základní pojmy	93
6.2.2 Proces vytváření pojmů a komplexních představ	93

6.3	Konstruktivní vyučování	95
6.3.1	Cíle a význam, praktická ukázka	97

III. PSYCHODIDAKTICKÉ SOUVISLOSTI V PROCESU ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

7.	Pojetí hodnocení, hodnotící cíle a strategie	102
7.1	Pojetí hodnocení v podání našich i zahraničních autorů	102
7.2	Funkce hodnocení s důrazem na formativní funkci	106
7.2.1	Funkce informativní	106
7.2.2	Funkce regulativní	107
7.2.3	Funkce výchovná	107
7.2.4	Funkce sociální	108
7.2.5	Funkce prognostická	108
7.2.6	Funkce motivační	108
7.2.7	Funkce diagnostická	109
7.3	Druhy a typy hodnocení	110
7.3.1	Typy hodnocení	110
7.4	Formy hodnocení	112
7.4.1	Jakou formu hodnocení zvolit?	113
7.5	Metody hodnocení s důrazem na interpretativní a dialogické metody	115
7.5.1	Shrnující pohled (nejen) na metody	117
7.6	Cíle a obsah hodnocení (nejen) v psychologii	119
7.7	Vzájemná návaznost výukových a hodnotících cílů	121
7.7.1	Tři oblasti cílů a jejich charakteristika	122
8.	Hodnocení a sebehodnocení	125
8.1	Objektivita a subjektivita hodnocení	125
8.1.1	Hodnocení jako zpětná vazba	127
8.2	Od kvalitního hodnocení k sebehodnocení žáků	128
8.2.1	Interpretace hodnocení žákem	129
8.3	Školní hodnocení jako vyjádření vztahů mezi učitelem a žákem	130
8.3.1	Formativní funkce hodnocení	132
8.4	Autonomní hodnocení a hodnotící kritéria	133
8.4.1	Proces přijímání hodnotících kritérií žákem	135

9. Práce s chybou a její psychologické souvislosti	137
9.1 Jak přistupovat k chybě?	137
9.1.1 Psychologický pohled na chybu	138
9.2 Rozvíjení metakognice žáků při práci s chybou	139
9.2.1 Práce s chybou a věkové zvláštnosti	140
9.2.2 Procesuální pojetí práce s chybou	141
9.2.3 Chyba se musí identifikovat na začátku učební činnosti	141
9.3 Konotace významů jako zdroj „chybné interpretace“ pojmů	142
9.3.1 Smysluplná chyba jako zdroj aktivního učení žáka	144
9.4 Sebehodnocení vlastní učební činnosti, atribuce příčin (ne)úspěchů a chyb	145

IV. ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A ŠKOLNÍ DIAGNOSTIKA V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

10. Psychologické aspekty školní úspěšnosti	150
10.1 Pojetí školní úspěšnosti	150
10.1.1 Společenská, pedagogická a psychologická rovina školní úspěšnosti	151
10.2 Přehled nejčastěji uváděných příčin školního neúspěchu	152
10.2.1 Školní úspěšnost, motivace, hodnocení	154
10.3 Učitelovy postoje a očekávání a jejich souvislost se školní (ne)úspěšností	155
10.3.1 Učitelovo očekávání a obraz neúspěšného žáka	157
10.4 Psychologický pohled na známky, hodnocení a zkoušení žáků, uplatňování principu pozitivního hodnocení	158
10.4.1 Proč prioritou pozitivního hodnocení	160
10.4.2 Emocionální a sociální aspekt	161
11. Psychologické podmínky a zvláštnosti výchovně vzdělávacího procesu	163
11.1 Chybné předpoklady v procesu vzdělávání a jejich negativní důsledky	163
11.1.1 Rogersovy žádoucí přístupy ke vzdělávání	165
11.2 Principy výchovného působení vedoucí k autonomii žáka	166
11.3 Analýza vlivů rodinného prostředí ve vztahu ke vzdělávacímu procesu	169

12. Školní diagnostika jako nástroj psychodidaktiky	172
12.1 Základní pojmy pojící se k diagnostikování ve škole (diagnostika, hodnocení, evaluace)	172
12.1.1 Diagnostika	172
12.1.2 Hodnocení	173
12.1.3 Evaluace	174
12.2 Komplexní diagnostika žáka	175
12.2.1 Diagnostické otázky	177
12.3 Diagnostika nadaných žáků	179
12.3.1 Gardnerova typologie inteligence	180
12.3.2 Diagnostické údaje vyplývající ze školního prospěchu	182
12.4 Úroveň sebepojetí žáka – důležitý diagnostický údaj	183
12.4.1 Mentální reprezentace Já	183
12.4.2 Otázky směřující k sebereflexi žáků (i učitelů)	185
13. Diagnostika výuky, učebního stylu žáků a vyučovacího stylu učitele	187
13.1 Diagnostika učebního stylu žáků	187
13.1.1 Diagnostické otázky a metody	189
13.2 Autodiagnostika učitele, učitelův profesní profil	191
13.2.1 Profesní kompetence učitele	193
13.2.2 Učitelův vyučovací styl	194
13.3 Příklady hodnocení vyučovacího procesu a jeho podmínek	196

V. UKÁZKY VYUČOVACÍCH HODIN, PRAKTICKÉ NÁVODY, PŘÍLOHY, LITERATURA

14. Praktické ukázky a návody	202
14.1 Konkrétní příklady využití Bloomovy taxonomie na téma „Vztah člověka k prostředí“, „Psychohygiena“, „Návykové látky“	202
14.1.1 První cíl: Ochrana životního prostředí	202
14.1.2 Druhý cíl: Péče o sebe	203
14.1.3 Třetí cíl: Péče o druhé	204
14.2 Užití metod podle charakteru poznávacích činností žáka s propojením Bloomovy taxonomie na téma „Zvládání náročných životních situací“	205
14.3 Ukázky vyučovacích hodin: (postavených na pedagog. situacích s využitím kooperace) na téma „Zdraví“ a „Životní styl“	208
14.3.1 Závěrečné shrnutí	211

14.4	Model tříhodinové vyučovací jednotky z psychologie na téma „Sebepojetí“	212
14.4.1	Vyučovací hodina psychologie – téma „Sebepojetí – sebezpoznání“	213
14.4.2	Vyučovací hodina psychologie – téma „Sebepojetí – vědomí sebe“	214
14.4.3	Vyučovací hodina psychologie – téma „Sebepojetí – kognitivní, emocionální, konativní složka“	215
14.5	Využití konstruktivistických postupů ve výuce psychologie při objasňování pojmu „Představivost, typ představivosti“	217
14.6	Formulace výukových cílů a jejich souvislost s požadavky na výkon žáka a s hodnoticími kritérii žákova výkonu – praktická ukázka na téma „Masmediální sdělení – manipulace“	221
14.7	Dotazník k diagnostice klíčových kompetencí žáků	224
14.7.1	Diagnostika kompetencí žáka, dotazník „Moje schopnosti“	225
15.	Ukázky vyučovacích hodin z psychologie	229
15.1	Vyučovací hodina psychologie na téma „Kamkoli mimo tento svět“	229
15.2	Vyučovací hodina psychologie na téma „Osobnost“	231
15.3	Vyučovací hodina psychologie na téma „Jak to vidím já aneb Různé názory a pohledy“	233
16.	Přílohy	236
16.1	Dotazník: „Typ představivosti“	236
16.2	Dotazník: „Moje schopnosti“	241
16.3	Příprava na vyučovací jednotku	244
	Literatura	250
	Shrnutí	259
	Summary	261
	Rejstřík	263

ÚVOD

*„Moudrý muž vyučuje své žáky tak, že je vede, ale nevtlačí; pobízí je vpřed, ale netlačí; otevírá jim cestu, ale nepřivádí je k cíli... Dobrým učitelem můžeme nazvat takového muže, který **podněcuje své žáky k samostatnému myšlení.**“*
(Konfucius)

Publikace je určena učitelům psychologie (stávajícím i budoucím), případně výchovy ke zdraví či jiných příbuzných předmětů, ve kterých jsou psychologická témata součástí vzdělávacích obsahů, pro ně jsou také nabídnuty konkrétní ukázky a náměty pro výkonu.

Publikace je také určena těm pedagogům, kteří rozumějí požadavku psychodidaktické citlivosti, pro ně může být nabízená publikace inspirací v jejich pedagogické praxi.

Psychodidaktické aspekty **zohledňují učitele jako zprostředkovatele žákova poznání**, kdy nejde jen o předávání učiva, ale vzrůstá důraz na pozornost osobnosti žáka, na rozvoj jeho kognitivních, učebních i osobnostních charakteristik.

„...je nezbytné, **aby kompetence učitele přesahovaly oborové a didaktické znalosti i pedagogické dovednosti a šly směrem psychologickým**, a to jak ve smyslu znalosti žáků a jejich způsobů myšlení, tak ve smyslu vlastního osobnostního rozvoje.“ (Májová, 2008)

Kompetence k tomuto přizpůsobení je právě tak psychologická, jako didaktická. Proto k jejímu pojmenování můžeme využít termínu, který u nás „aktuálně zavedl“ v polovině 90. let S. Štech a který se u nás od té doby vžil: **psychodidaktika**. (Srov. Štech, 1995, 2003, Jiránek, in: Holubář, Hájková, 1993, Ďurič, Štefanovič, 1977, Švec, Hrbáčková, 2004 aj.)

Pokud učitel projevuje kompetenci k psychodidaktickému uvažování a jednání, můžeme to vyjádřit shrnujícím pojmem **psychodidaktická citlivost** (srov. Slavík, Janík, 2005, 2007, 2009), psychodidaktická způsobilost, psychodidaktická aplikace, psychodidaktická kompetence. (Srov. Vašutová, 2007, Krykorková, 2008, Májová, 2008 aj.)

Ocitáme se v období transformace našeho školství, kdy se realizují zásadní změny ve vzdělávání ve prospěch **humanizace školy a celoživotního učení**.

Kurikulární reforma klade důraz na personalizaci a úlohu osobnostního rozvoje žáka a jeho sociálních vztahů ve vzdělávacím procesu. Akcentuje takové směřování ve vzdělávání, které vede nejen k rozvoji myšlení, ale i k formování aktivního a tvořivého postoje žáků k problémům, k zodpovědnému přístupu k týmové i samostatné práci, k adaptabilitě žáků na nové podmínky, k jejich flexibilitě a kreativitě, ke kultivaci emočního prožívání, k respektování druhých... (Delors, in: Kotásek, 1997).

Z uvedeného vyplývá, že psychologie jako obor, zabývající se psychikou člověka, jeho chováním a prožíváním, zaujímá ve vzdělávání a v naplňování vzdělávacích cílů nezastupitelnou úlohu.

Psychologický, psychodidaktický přístup řeší určitý **paradox současné školy – školy zaměřené na výkon i na osobnostní a sociální rozvoj žáka**.

Přírozený požadavek kladený na učitele je, aby žáky „něco“ naučil. To znamená, že učivo i celé kurikulum je postavené na obsahu, žák má za odborného vedení učitele zvládnout vzdělávací obsah. Problémem však může být, že obsah jako látka k učení přesahuje jednotlivce, protože musí být do určité míry společný, musí být dekontextualizován (tj. pojem prvotně chápáný žákem v individuálním kontextu musí být zprostředkován v příslušných odborných souvislostech), a proto vzdělávací obsah nemůže být jen individuální záležitostí.

Z pohledu psychologie se nabízí otázka, jak může pomoci učitelům při jejich práci, při výuce, **aby neztratili ze zorného pole obsah**, který se má žák naučit, **a zároveň rozvíjeli osobnostní cíle směřující k žákovi**.

Vyjádřeno slovy Heluse: „**aby obsah (učivo) sám žák mohl vnitřně pochopit tak, že se stane jeho individualizovanou, osobní zkušeností, aniž tím ztrácí svou sociální, nadindividuálně platnou významnost.**“ (1990)

Pokud bychom otázku personifikovali, je to záležitost odborníka – psychologa, didaktika, který může pomoci vytvořit předpoklady psychodidaktické citlivosti.

Abyste tato pomoc byla účinná, musí se opírat o celou řadu pojmů, které psychologie jako obor vypracovala a používá je pro porozumění a zvládání situací, ve kterých je její pomoc užitečná i potřebná (např. tam, kde může nabídnout určité algoritmy řešení).

Psychologie tedy poskytuje výkladový (pojmový) a metodický (pojmově-realizační) rámec pro porozumění obsahu a pro jeho zvládání směrem k cílům.

Zmíněné využití psychologických pojmů však není vždy ve školní praxi plně akceptováno, mnohdy i proto, že některé odborné pojmy jsou chápány převážně v teoretickém kontextu, jejich aplikace do školní praxe je složitější.

V tomto směru se snaží publikace nabídnout některé náměty k přemýšlení, i praktické ukázky, jak pracovat s psychologickými pojmy.

Vašutová (2007) a jiní (Gillernová, 2004, Slavík, Janík, 2007, Janík, Slavík 2009 aj.) v této souvislosti poukazují na významný posun v profesi učitele, respektive v chápání její podstaty. Je to posun od poslání k odbornosti, čili učitelství je vnímáno jako **expertní profese**. Pokud tento požadavek vztáhneme k předmětu psychologie, pak, abychom dostáli výše uvedené charakteristice, vnímáme, že na učitele (nejen) psychologie jsou kladeny vysoké nároky na to, jak zprostředkovat obsah, jak zacházet s pojmy, **aby se obsah stal prostředkem rozvíjení „kognitivní svébytnosti“** (Krykorková, 2008), tedy prostředkem rozvíjení **poznávacích i osobnostních charakteristik** žáka.

Pro učitele tudíž vyplývá prvořadý vzdělávací úkol – **(psycho)didakticky zvládnout, jak zprostředkovat obsah prostřednictvím konstrukce pojmů**, rekonstruování významu, s přihlédnutím k tomu, jak v tomto procesu zprostředkování uchopuje a vyjadřuje obsah subjekt, tedy žák (empiricko-psychologický přístup), a jak je obsah významově konstruován v rámci oboru (přístup obsahově analytický). (Slavík, Janík, 2005, 2007)

„...skloubit hledisko pojmotvorného procesu s hlediskem sociální konstrukce pojmu“ (Štech, 1995).

„To znamená plánovat a realizovat výuku nikoliv jednosměrně od učitele k žákům, ale jako poznávací dialog...“ (Slavík, 1997).

Publikace zohledňuje některé uvedené požadavky a principy, snaží se o jakýsi základní vhled do oblasti psychodidaktického porozumění, s tím, že si tato oblast zaslouží hlubší zpracování ve vztahu mezi teorií a praxí.

I. VÝZNAM PSYCHOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ, SOUVISLOST SE VZDĚLÁVACÍMI TEORIEMI A CÍLI

1. PSYCHOLOGIE, JEJÍ ROLE A VÝZNAM V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

„Psychologie otevírá cestu k sebepoznání a k přijímání pozitivních životních hodnot.“

(Helus, 2003)

„Psychologie založená na řešení problémů by měla vést žáky k prožívání úspěchů...“

(Vízdal, 1987)

1.1 SOUČASNÉ POJETÍ PSYCHOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Aktuální požadavky na vzdělání vycházejí z charakteru současného vyspělého světa, který žádá jedince vzdělaného, informovaného, vybaveného dovedností tvoření a změn, schopností se rozhodovat a řešit problémy a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.

A jakou úlohu má v současném vzdělávání psychologie?

Psychologie má ve školním kurikulu zvláštní postavení.

Psychologie, stejně tak jako každý předmět, má svoje specifika, ale i integrující vzdělávací cíle, které jsou nadpředmětné a které směřují k rozvíjení klíčových, obecně použitelných dovedností. Mezi ně patří především komunikativní dovednosti, schopnosti a dovednosti řešit problémy a problémové situace.

I když psychologie mnohdy není (např. v základním vzdělávání), nebo nemusí být ve školních programech začleněna jako samostatný předmět, psychologická témata jsou součástí vzdělávacích oblastí (které jsou tvořeny vzdělávacími obory – předměty), či průřezových témat. Tak např. psychologická témata sebepojetí, seberegulace, poznávací schopnosti, mezilidské vztahy, komunikace, spolupráce aj. jsou součástí osobnostní a sociální výchovy (která může být též samostatným předmětem). Další témata jako

např. životní prostředí, zdravý životní styl, duševní zdraví, rozvoj osobnosti aj. jsou součástí předmětu (vzdělávacího oboru) výchovy ke zdraví (pro ZŠ), či vzdělávání pro zdraví (pro SOŠ), sebepoznání a rozhodovací procesy na základě vlastní volby a odpovědnosti – to jsou ústřední témata výchovy k volbě povolání (vzdělávací oblasti „Člověk a svět práce“). (RVP ZŠ, RVP G, RVP SŠ)

Výuka předmětu psychologie na střední škole je didakticky poměrně obtížná z hlediska požadavků na učitele, to souvisí s novými požadavky na psychologii i na učitele. (O tom více v kapitole 13.2.)

1.1.1 MODERNIZACE SOUČASNÉHO POJETÍ PSYCHOLOGIE

Modernizace současného pojetí psychologie spočívá v tom, že:

- není pouhým výkladem psychologických témat, ale naopak prostředkem formování, rozvíjení a kultivace osobnosti žáka;
- pomáhá porozumět sobě i světu, orientovat se v životních situacích a v řešení konkrétních problémů;
- rozvíjí proces, ve kterém subjekt aktivně odráží svůj vztah k okolnímu světu, aktualizuje potřebu účinné sebereflexe;
- rozvíjí situace, ve kterých je určujícím momentem subjektivní postoj a zkušenost;
- iniciuje rozhodovací procesy, ve kterých se jedinec orientuje podle svých potřeb, osobní angažovanosti, důležitosti, a za svá svobodná rozhodnutí nese odpovědnost;
- akcentuje psychologické porozumění, které je založeno na poznání reálné skutečnosti, učí tak jedince schopnosti reálně posuzovat věci kolem nás a schopnosti řešit skutečné problémy;
- vstupuje svým aktivním, formativním přístupem do poznávacího i hodnotícího procesu hierarchizující reflexe, ovlivňuje tak postoje k sobě i k okolí, k životu vůbec.

Psychologie je věda o člověku, zkoumá člověka, jeho činnosti a vývoj v určitém prostředí, a to z hlediska působení a formování psychiky. (Čáp, 1997, s. 17)

Z. Helus (2003, s. 9) se vyjadřuje k člověku, a tím i ke smyslu současné psychologie takto:

„Svou svobodou, tvořivostí a zodpovědností člověk vždy unikal výkladům sebe sama.

Byl vždycky více, než mohly tyto výklady postihnouti, když je nezbytně potřeboval, poněvadž vždy byly a jsou důležitou hybnou silou jeho sebe-ujasňování.“

Současná úloha psychologie ve vzdělávání plně odpovídá filozofickému zamyšlení J. Patočky (1997, s. 23–28), který charakterizoval čtyři znaky, podílející se na formování jedince:

1. **nehotovost** – schopnost se vyvíjet, založená na proměnlivosti organismu,
2. **neustálý proces získávání zkušeností** po stránce prožívání sama sebe i okolí,
3. **proces formace** – uvědomělý proces zahrnující i neúmyslnou, bezděčnou stránku,
4. **porozumění pro to, co člověk dělá**, čím se zabývá, kdy důležitou podmínkou odkrývání smyslu je naše otevřenost pro svět – kde otevřenost chybí, nemůže nás oslovovat svět – pro formování jedince jsou tedy důležité dvě podmínky – **otevřenost a činnost, aktivita člověka**.

Psychologie nás učí otevřenému a aktivnímu chování a konání. Klade důraz na rozvíjení zkušenosti, odkrývá jedinci svět i sebe sama, aby tak jedinec ve vzájemné interakci se světem **rozdvíjel nejen stránku racionální, ale i citovou a volní**.

V tomto smyslu má psychologie silně formativní charakter, neboť se podílí na rozvíjení jedinců, pomáhá jim v jejich orientaci ve světě a v životě, reguluje jejich chování a jednání.

Psychologie hraje nezastupitelnou úlohu v **procesu rozvíjení kognitivní svébytnosti žáka** (Krykorková, 2008, s. 140), kdy žák je aktivním účastníkem formování sebe sama, svých poznávacích procesů i osobnostních charakteristik. Učí se **na základě metakognitivních činností**, tedy činností vázaných na vlastní myšlenkové obsahy, a v tom je svébytnost, autonomie žáka. Žák se učí „kognitivní kultivaci“, danou rozvojem identity osobnosti, rozvojem jeho sebepojetí, a to na úrovni poznávací, emoční i realizační.

Dnes, kdy probíhají velké změny v pojetí vzdělávacího procesu na všech úrovních, jsou ze strany pedagogů **velká očekávání související s úlohou psychologie ve vzdělávání** – stěžejním úkolem psychologie je podílet se na rozvíjení schopností jedince řešit problémy, výběrově se rozhodovat,

získávat hodnotový postoj ke světu, směřovat k cílům, účelně jednat podle vlastních představ a přijatých hodnot.

Psychologie se tak stává důležitým činitelem v procesu vytváření hodnot a životních dovedností.

1.2 „PILÍŘE“ VZDĚLÁVÁNÍ A JEJICH PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY

Psychologie ve vzdělávání přebírá společenskou, mezilidskou i osobnostní roli. Odkrývá smysl věcí, aktivizuje jedince k jednání a rozhodování se podle určitých kritérií, kterým ho sama učí. Význam psychologie tkví v tom, že vede jedince ke svobodnému rozhodování, jehož cílem je porozumění světu a porozumění sobě, svému vlastnímu chování a prožívání.

„Svobodné rozhodování je nutnou podmínkou, stejně významná je i odpovědnost, kterou v sobě svobodné rozhodování zahrnuje. Jedinec nejprve přijímá výzvu, nárok, potom se ze své vůle rozhoduje pro odpovědnost. **Odpovědnost nelze vymyslet ani udělat z lidských sil, je mu uložena jako úděl, je posláním.**“ (Palouš, 1991, s. 41, 42)

Žák se učí zaujímat určitá stanoviska, vyplývající z přijatých a osvojených postojů, které zahrnují kognitivní stránku i způsob prožívání a reakce jedince. Tyto postoje se mohou vyvíjet, měnit, záleží na osobnosti jedince, na způsobu jeho prožívání v konfrontaci vnímané skutečnosti s vlastními zkušenostmi, osobními preferenčními postoji, vlastním vkusem. Záleží na jedinci, jak bude dané věci posuzovat, a zde se odkrývá prostor pro žádoucí psychologické přístupy, které by měly jedince správně nasměrovat. Psychologie tak pomáhá jedinci se správně orientovat a nalézat hodnoty vlastní tvůrčí činnosti.

Vzdělávání směřuje k aktivnímu konání, zaměřenému k cílům z oblasti kognitivní, konativní, sociální i osobnostně rozvíjející. Jejich definování ve Zprávě Mezinárodní komise UNESCO (Kotásek, 1997) zahrnuje i podnětné pohledy na úlohu a význam psychologie ve vzdělávání (Delorsovy cíle):

■ Oblast kognitivní – učit se poznávat

Tento požadavek klade nároky na osvojování v oblasti poznatků a informací a jejich předávání, zprostředkování žákům. **Poznávací proces by**

měl být propojován s využíváním zkušeností a rozvíjením dovednosti učit se rozlišovat významy a souvislosti nových obsahů a hodnot. Psychologie zdůrazňuje aktivní proces poznávání, kdy jedinec není pouhým příjemcem informací, ale aktivně se na jejich tvorbě podílí. Rozvíjí a prohlubuje u žáků konvergentní i divergentní myšlení, iniciuje vznik produktivních otázek, které učí žáky přemýšlet o podstatě pojmů či problémů. S tím souvisí **konstruktivistické pojetí vyučování a učení**. (Více viz kap. 6.)

■ Oblast konativní – učit se jednat

Nejde jen o osvojení poznávacích procesů, ale o jejich využitelnost v praxi. Požadavek učit se jednat obsahuje i požadavek tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy. Dovednosti praktické se v mnoha oblastech přesouvají do úrovně intelektuálních, které kladou stále vyšší cíle v tom, jak být na nové situace připraven. Jedinci se musejí naučit správně se rozhodovat, **tvořivě přistupovat k řešení problémů, rozvíjet metakognici**. (Více viz kap. 2.6.)

■ Oblast sociální – učit se žít společně

Předcházející cíle by nemohly být plně naplňovány, pokud by vzdělávací proces nevedl jedince ke schopnosti spolupracovat s ostatními, respektovat názory druhých, týmově přemýšlet, učit se **zodpovědnosti za sebe i za druhé**, zaměřovat pozornost k takovým sociálním dovednostem, jako je argumentace, naslouchání, kooperace, umění žít a rozumět si s ostatními. Vzdělávání směřuje k tomu, aby se žáci odpovědně a s úctou chovali k ostatním, aby respektovali identitu jiných, aby se oprostili od předsudků. (Více viz v kap. 5.2.)

■ Oblast osobnostně rozvíjející – učit se být

Učit se být ve smyslu utváření a rozvíjení vlastní osobnosti v návaznosti na tři předcházející požadavky – musí přispívat k všestrannému rozvoji každého jedince, musí rozvíjet jedince v oblasti myšlení i citů, hodnot, postojů i osobní odpovědnosti. Musí jedinci umožnit: **„řešit své vlastní problémy, činit svá vlastní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe“**. Vzdělání směřuje k prohlubování dovedností potřebných k sebe-reflexi, sebepoznání, sebehodnocení, k rozvoji kreativity a imaginace, ke kultivaci emočního prožívání.

Každý z uvedených „pilířů“ vzdělávání v sobě nese závažné imperativy, které nemůže žádný pedagog přehlížet, tím méně učitel psychologie!

Jednání v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, **jednání s větší autonomií, samostatným úsudkem a vědomím vlastní odpovědnosti**, nutnost tvořivě přistupovat k řešení problémů, rozvíjet meta-kognici, odpovědnost za sebe i za druhé, řešit své vlastní problémy, činit svá vlastní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe – **to jsou témata, která řeší psychologická teorie i praxe.**

1.3 ZÁKLADNÍ „STAVEBNÍ KAMENY“ KURIKULÁRNÍ REFORMY

Současné pojetí kurikulární reformy vychází ze školského zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Důraz je kladen na **nové pojetí vzdělávání** založené na větší **autonomii škol**, vycházející z principů **humanistického** přístupu k žákovi, z **psychologické analýzy problémových výukových situací**, z důrazu na **vyváženost poznávacího a osobnostního rozvoje žáka a jeho aktivního učení**.

Následně uvedené „stavební kameny“ vyjadřují základní principy, z nichž vycházejí požadavky na současnou kurikulární reformu:

■ Kurikulární reforma v dokumentech

Základním dokumentem je Národní program vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, dále dokumentem na státní úrovni je rámcový vzdělávací program pro všechny typy škol, jehož „rámec“ je závazný pro školní vzdělávací programy. Důležitá je znalost školní legislativy, používání přesné terminologie (v pedagogické teorii i praxi se pracuje s pojmy, které jsou pro pedagogickou veřejnost více méně nové, měly by být chápány v přesných významech a souvislostech – např. (auto)evaluace, klíčové kompetence, výstupy, průřezová témata, didaktický konstruktivismus, environmentální výchova, edukace... aj.).

Kurikulární dokumenty podporují **aktivní spoluúčast škol i učitelů na tvorbě obsahu vyučování, tedy učiva.**

Jako hlavní kritérium výběru učiva je zdůrazňováno naplnění výukových cílů, tzv. výstupů.

Štech (2009, s. 105–113) varuje před tímto jednostranným pojetím učiva, **učivo nemůže být jen prostředkem naplňování cílů** (dosahování klíčových kompetencí), **ale má klíčovou funkci „v transmissi kultury ve všeobecném vzdělávání“**. (Více v kap. 4.6.)

■ Identifikace pedagogů

Důležitou podmínkou pro úspěšnou realizaci kurikulární reformy je **identifikace pedagogů** s novým kurikulárním pojetím vzdělávání, **s myšlenkou humanizace vzdělání a celoživotního učení, s myšlenkou aktivní spoluúčasti na tvorbě obsahu vyučování, včetně přijetí metod aktivního učení**. Aktivní formy učení vyžadují aktivního, tvořivého žáka, rovněž tvořivého pedagoga, který klade důraz na společné činnosti žáků a mezilidské vztahy, rozvíjí poznatkovou úroveň u žáků, stejně tak i jejich individuální charakteristiky a autonomii v procesu učení.

Pro žádoucí pojetí vzdělání je nezbytná identifikace pedagogů s myšlenkou **„psychodidaktické citlivosti“** vedoucí **ke kognitivnímu i osobnostnímu rozvoji žáka**.

■ Hierarchizace vzdělávacích cílů

Kurikulární dokumenty obohatily didaktické myšlení..., vnesly do oblasti učení a vyučování postupy vědeckého racionálního plánování. **Orientují toto plánování na cíle vyučování, kterým přisuzují prioritu, usilují o jejich hierarchizaci**. (Skalková, 2007)

Jsou rozlišeny **tři úrovně vzdělávacích cílů**:

- a) **obecné** (Delorsovy) cíle vzdělávání, tzv. **pilíře vzdělávání** (viz v předchozí kap. 1.2);
- b) **cíle formulované jako klíčové kompetence** – vycházejí z konkrétní zace vzdělávacích cílů, zdůrazňují činnostní charakter rozvíjení klíčových kompetencí, **souvislost mezi vzdělávacími strategiemi a rozvíjením klíčových kompetencí**;
- c) **výukové cíle** formulované jako **výstupy, výsledky** vzdělávání (RVP).

■ Průřezová témata

„Průřezová témata jsou progresivní částí rámcových programů, reflektují (vesměs aktuální) problémy od úrovně osobního života až po úroveň globální a hledají praktické edukační cesty napomáhající jejich zvládnutí“. (Valenta, 2009, s. 200)

Průřezová témata se vyznačují propojením výchovy a vyučování. Hříbková (2008, s. 102) hovoří o „**propojení kognitivní psychologie pro oblast edukace v širším slova smyslu**“, o propojení procesů **poznávání s mimokognitivními, osobnostními** faktory. Průřezová témata směřují k všestrannému rozvoji osobnosti žáka, **k rozvoji poznání i životních dovedností, učí žáky orientovat se v životě i ve světě, učí žáky jednat.**

Výchova je chápána jako humanizační proces proti „fenoménu vzájemného odcizování“, proto klade důraz na vzájemné vztahy při respektování individuality každého jedince. Cílem je harmonický rozvoj osobnosti každého žáka, působení na celou osobnost, **vyváženost rozumové a citové výchovy**, důraz na tvořivý, pozitivní přístup, na odpovědnost k sobě i druhým..., na rozvíjení žádoucích postojů a hodnot jedince v interakci se sebou samým a se světem. (Více viz v kap. 11.2.)

■ **Posílení formativní funkce hodnocení žáků**

Požadavky na školní hodnocení zdůrazňují užívání takových principů, kritérií, forem a metod hodnocení, které zdůrazňují formativní, rozvíjející charakter hodnocení, vedoucí k sebehodnocení a autonomnímu hodnocení. V procesu hodnocení je kladen důraz na metakognici (metareflexi) a autonomii žáka. Autonomní hodnocení zvyšuje autonomii žáka, autonomie žáka zvyšuje jeho odpovědnost, odpovědnost zvyšuje žákovu motivaci. „**Učitelovo hodnocení je cestou k žákově autonomii.**“ (Slavík, 1999)

Hodnocení je přirozenou a nutnou součástí žákovy procesu učení.

■ **Diagnostické, evaluační činnosti**

Diagnostické, evaluační, hodnotící činnosti slouží k **posouzení kvality školy**, výchovně vzdělávacího procesu, **jeho subjektů** a všech **podmínek**, které souvisejí s kvalitou a efektivitou vyučování. Dále jsou chápány jako nástroje **psychodidaktického porozumění**, podílejí se na zjišťování procesů i výsledků vyučování a na kontrole úspěšnosti učení žáků tak, aby „**učitel jako zprostředkovatel poznání** prezentoval takový přístup, ve kterém kromě předávání poznatků dochází jak k rozvoji učebních a poznávacích dovedností, tak současně k rozvoji osobnosti dítěte“. (Hříbková, 2008, Májová, 2008).

Na závěr můžeme konstatovat, že jedním ze základních „stavebních kamenů“ kurikulární reformy je identifikace pedagogů (a jejich aktivní účast) s takovým pojetím výuky a předmětu: „které kromě poznatkového systému otevírá **obsahový potenciál pro aktivaci kognitivních činností, je centrální dimenzí psychodidaktické aplikace**“ (Krykorková, 2008).

Klíčovou roli v tomto procesu zaujímá **zaměření pozornosti na učivo, neboť není jen prostředkem rozvíjení klíčových kompetencí žáků, ale klíčovou funkcí je předávání poznatků, „transmise kultury ve všeobecném vzdělání“** (Štech, 2009).

2. VZDĚLÁVACÍ CÍLE A JEJICH PSYCHOLOGICKÉ A PSYCHODIDAKTICKÉ SOUVISLOSTI

„Zvláště potřebné je vymezování soustavy cílů v podmínkách institucionálně konstituovaného školního vzdělávání, jehož projekty (vzdělávací programy/kurikula) a procesy vyučování a učení spolu s hodnocením výsledků učení žáků nelze konstruovat a realizovat bez explicitního, závazného a obecně srozumitelného stanovení cílů. Složitost a náročnost vymezování cílů je dána tím, že se děje v dimenzi národní (celostátně školské), školní a v konečné instanci též individuální (jednotliví učitelé a žáci), a to s různou úrovní obecnosti či konkrétnosti vytvářející členitou hierarchii cílů.“
(Kotásek, Byčkovský, 2004)

2.1 VZDĚLÁVACÍ CÍLE A JEJICH PROVÁZANOST S ROZVÍJENÍM KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Obecně lze shrnout, že můžeme sledovat **tři základní vzdělávací cíle** při zachování požadavku komplexnosti. **Vzdělávacím cílům by měly odpovídat i vzdělávací obsahy.**

■ Kognitivní (poznávací, též informativní cíl)

Kognitivními cíli rozumíme důraz na znalosti, vědomosti, fakta. Je zřejmé, že bez poznávacího cíle se vyučovací proces neobejde, protože **určitá suma vědomostí je nutná jednak pro poznání oboru, jednak by měla žákovi umožnit další tvůrčí aplikaci v předmětu samotném i v mezipředmětových vztazích.** Žák se postupně posunuje **od kognitivní úrovně do úrovně metakognitivních**, více se osamostatňuje na základě reflexe

vlastního poznávání, rozvoje myšlení jako obecné způsobilosti řešit problémy a problémové situace.

Bloomova taxonomie poznávacích cílů má hierarchický charakter klasifikace, vyjadřuje **zvyšující se náročnost na kognitivní procesy**. Postupuje od znalostí (poznatků) k jejich porozumění, aplikaci, analýze, až k nejvyšší náročnosti hodnocení a tvoření. (Více viz v kap. 4.3.)

■ **Formativní cíl (též výchovný, motivační cíl, osobnostně integrační, afektivní, postojoyý)**

Formativní cíl je zaměřen nejen na **žakovy postoje** k předmětu, k učení, ale i na rozvíjení jeho osobnostních vlastností, návyků, postojů k poznání, tedy na **rozvíjení hodnotové orientace**. Rozvíjení osobnostních charakteristik žáka souvisí s rozvíjením kognitivních a metakognitivních procesů, založených na reflexi, která podmiňuje rozvoj **schopnosti zaujmout hodnotící postoje na základě vlastního posuzování a hierarchie hodnot**. Uplatňování a posilování principu tvořivosti, synektického klimatu (spontaneity, hledání, sebevyjádření), principu činnostního učení, zapojení „celé“ osobnosti žáka na základě jednoty rozumové i citové výchovy a sebevýchovy.

„Hierarchie afektivních cílů je založena **na míře zvnitřňování hodnot v prožívání a jednání**.“ (Kotásek, Byčkovský, 2004, s. 229)

Klasifikaci kategorií v oblasti afektivní provedl Krathwohl (in: Fontana, 2003, s. 163), postupuje **od přijímání**, ochoty věnovat něčemu pozornost, až **k sebevyjádření na základě sebeuvědomění**. (Více v kap. 2.7.)

■ **Instrumentální cíl (též činnostní, psychomotorický, výcvikový cíl)**

Realizace cílů v psychomotorické oblasti rozvíjí u žáků aplikační dovednosti a schopnosti, schopnost řešit problémy a problémové situace, tvořivě myslet. Základním požadavkem je, aby cíl vedl k funkčnímu používání, k rozvíjení životních dovedností, k využívání poznatků k upevňování vlastní identity a ke společně sdíleným hodnotám. **Žák si osvojuje takové dovednosti z oblasti kognitivní i osobnostně sociální, které uplatňuje v rozhodovacích situacích, při řešení problémů ve škole i v životě vůbec**.

Taxonomii v oblasti psychomotorických cílů provedl Simpson (in: Fontana, 2003, s. 163), postupuje **od vnímání** (smyslových vodítek k řízení pohybových činností) přes **zaměřenost k zautomatizovaným činnostem** a konečně k **vytváření** (schopnosti tvořit něco nového – nové vzorce pohybu).