



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 Koťa)	55
3.1 Sociálněpsychologický náhled na vzdělávání a školský provoz	56
<i>Škola jako specifická sociální instituce</i>	58
3.2 Socializace a její různá pojetí	65
<i>Činitele socializace</i>	72
<i>Psychodynamická teorie socializace</i>	73
<i>Socializace v konceptu interakcionistické psychologie</i>	77
<i>Sociologizující a kritické pedagogické teorie socializace</i>	83
<i>Od pedagogiky osvobození k antipedagogickému hnutí</i>	87
3.3 Sociální a interpersonální percepce	93
<i>Utváření dojmů o druhých lidech</i>	96
<i>Potřeba předvídat a pochopit druhé</i>	97
<i>Konstrukce představ o druhém u George Kellyho</i>	99
<i>Teorie vývoje konceptuálního systému O. J. Harveyho</i>	101
<i>Obecné principy interpersonální percepce</i>	102
<i>Kauzální atribuce</i>	104
<i>Zkreslující mechanismy ve vnímání druhých osob</i>	106
<i>Stereotypy</i>	107
3.4 Postoje, jejich utváření a funkce	108
<i>Definice postojů</i>	109
<i>Postoj a jeho odlišnost od příbuzných termínů</i>	110
<i>Analýza postojů</i>	110
<i>Funkce postojů</i>	111
<i>Utváření postojů</i>	113

<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 <i>Komunikace v pedagogickém procesu</i>	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 <i>Konfliktní situace a možná řešení</i>	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 <i>Agrese, agresivita a hostilita</i>	142
<i>Problémy s teoriemi agrese</i>	148
<i>Agresivita ve školním prostředí</i>	152
3.8 <i>Prosociální chování a nezištná pomoc</i>	155
3.9 <i>Svět lidského společenství a spiritualita</i>	160
4. <i>Psychologické otázky učení (Richard Jedlička)</i>	167
4.1 <i>Vymezení procesu učení</i>	167
4.2 <i>Přehled učebních procesů</i>	170
<i>Imprinting – učení se na základě vtiskování</i>	171
<i>Habituační učení – 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. <i>Psychologické otázky školního vyučování (Richard Jedlička, Jan Slavík)</i>	187
5.1 <i>Vymezení pojmu „vyučování“ a jeho cílů (Richard Jedlička)</i>	188
5.2 <i>Komponenty vyučovacího procesu (Richard Jedlička)</i>	194

5.3	Obsah vzdělávání, výběr a uspořádání učiva (<i>Jan Slavík</i>)	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 (<i>Richard Jedlička</i>)	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 žákovské písemné práce</i>	396
	<i>Analýza produktů žákovské 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>	415
<i>Výtvarné diagnostické techniky</i>	418
<i>Rozbor produktů arteterapie, ergoterapie, biblioterapie</i>	421
<i>Rozbor psychodramatu, loutkodramatu</i>	422
<i>Analýza průběhu psychoterapeutické skupiny a balintovské skupiny</i>	424
<i>Laboratorní pedagogicko-psychologický experiment</i>	427
<i>Terénní pedagogicko-psychologický experiment</i>	429
<i>Případové studie</i>	431
<i>Longitudinální studie</i>	433
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 nejšířším 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 z významňuje (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 promyšlením 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** přináší 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 zřetelem 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 výdělků). 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 učitelstských ústavech, než skutečné vědecké monografie [5]. Docent Jiránek poukazyval 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 složitě 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 učitelstské 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 zvířat 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**. Překladaťel v předmluvě vyzdvihli blahodárny 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 **přizpůsobovat** zájmům a **individuálním potřebám vzdělaného** jedince, vyplývajícím z jeho **přirozeného 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 psychiatričky, 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 útulcích, 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 nesoustředila 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 pediatrikou 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

(Víděň, 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 kromě

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 extrémami, jaké představuje bezduchá polovojenská kázeň a ničím neomezená dětská svévole. Měl by být schopen pro každý věkový stupeň vymezit chovanci