

Alena Nohavová

Didaktika psychologie:
od cíle výuky k jeho realizaci

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ČESKÉ BUDĚJOVICE 2018

Recenzovaly:

prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

Mgr. Lenka Sokolová, Ph.D.

© 2018 Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích

ISBN 978-80-7394-711-8

Tato kniha je psána se záměrem pečovat a starat se o výuku psychologie na středních školách a vysokých školách pro nep psychologické obory u nás a chtěla by přispět do rozpravy o tom, co je potřeba ve výuce psychologie rozvíjet.

Obsah

PŘEDMLUVA	8
PRVNÍ ČÁST KNIHY	10
1. Psychologie v každodenní praxi – výzva pro vzdělávání v psychologii a její zkoumání	11
2. Didaktika psychologie a její specifika se zřetelem ke kurikulu	14
2.1. Didaktika psychologie v kontextu modelů kurikula a kódování učiva	15
2.2. Nástrahy při didaktické transformaci obsahu	17
3. Mezinárodní koncepce cílů výuky psychologie – funkční psychologická gramotnost a psychologicky gramotný občan	23
3.1. Rozlišení předpokladů pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti	24
3.2. Dimenze funkční psychologické gramotnosti	27
4. Výzkum výuky psychologie na SŠ: hlavní cíle a oblasti zkoumání kurikula	28
5. Koncepce výzkumu zaměřeného na zamýšlené kurikulum	31
5.1. Způsob analýzy dimenzí funkční psychologické gramotnosti v rámcových vzdělávacích programech (RVP)	32
5.2. Zkoumané skupiny na středních školách	33
5.3. Výsledky analýzy očekávaných výstupů z hlediska dimenzí funkční psychologické gramotnosti v první skupině odborných oborů	35
5.4. Výsledky analýzy očekávaných výstupů z hlediska dimenzí funkční psychologické gramotnosti v druhé skupině odborných oborů	37
5.5. Výsledky analýzy očekávaných výstupů z hlediska dimenzí funkční psychologické gramotnosti v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost – Občanský a společenskovední základ	40
5.6. Výsledky analýzy očekávaných výstupů z hlediska dimenzí funkční psychologické gramotnosti v rámci vzdělávací oblasti Občanský vzdělávací základ, Společenskovední vzdělávání	40
5.7. Diskuze nad výsledky analýzy cílů výuky psychologie na středních školách uvedených v RVP ..	41
6. Koncepce výzkumu zaměřeného na realizované kurikulum z pohledu učitelů a studentů	45
6.1. Metoda výzkumu – dotazník	46
6.2. Výzkumný soubor a způsob analýzy dat	49
6.3. Výsledky – cíl výuky psychologie z pohledu učitelů středních škol	50
6.4. Výsledky – cíl výuky psychologie z pohledu studentů středních škol, porovnání s výsledky u učitelů ..	54
6.5. Diskuze nad cíli výuky psychologie z pohledu učitelů a studentů středních škol	56
6.6. Výsledky – používané metody ve výuce psychologie a další aspekty výuky z pohledu učitelů ..	57
6.7. Diskuze nad používanými metodami ve výuce psychologie a dalšími aspekty výuky z pohledu učitelů ..	60
7. Koncepce výzkumu zaměřeného na dosažené kurikulum	62

7.1. Metoda výzkumu, výzkumný soubor, analýza dat	62
7.2. Postoje učitelů k výuce psychologie na středních školách	63
7.3. Postoje studentů k výuce psychologie na středních školách	64
7.4. Diskuze k postojům učitelů a studentů k výuce psychologie na středních školách	65
8. Shrnutí zjištěných poznatků o výuce psychologie na středních školách	67
DRUHÁ ČÁST KNIHY	70
9. Základní principy komunikačně pojaté didaktiky psychologie	72
9.1. Obsah a psychická modalita ve výuce psychologie	72
9.1.1. Dialog mezi poznávacími perspektivami první a třetí osoby jako nástroj pro zprostředkování obsahu a psychické modality	75
9.1.2. Vzdělávací paradox	76
9.2. Konstruktivistický přístup (auto-socio-konstrukce)	77
9.3. Instrumentální praxe a instrumentální zkušenost	79
9.4. Psychologické myšlení – kontext a kotext	79
9.4.1 Typy usuzování – indukce, dedukce, abdukce	81
9.5. Relační změny	82
10. Specifické nastavení učebních úloh v komunikačně pojaté didaktice psychologie: exprese ve výuce psychologie	85
10.1. Exprese v různých přístupech	88
11. Základní filetické principy a jejich užití ve výuce psychologie	93
11.1. Způsob zacházení s prožitkovou a empatickou komponentou zážitku	95
11.2. Psychická distance	96
11.3. Adaptivní rozhodování a empatické skupiny	97
11.4. Reflexe a kognitivní penetrabilita představ	98
12. Didaktická kazuistika jako nástroj rozvoje komunikačně pojaté didaktiky psychologie	100
12.1. Metodika 3A jako způsob zkoumání učebního prostředí výuky psychologie	100
12.2. Metoda síťové analýzy ověřující návrhy na zlepšení učebního prostředí výuky psychologie	102
13. Didaktická kazuistika – Mentalizace	105
13.1. Mentalizace z hlediska terminologie	105
13.1.1. Mentalizace v kontextu funkční psychologické gramotnosti	107
13.2. Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu	107
13.3. Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a studentů	108
13.4. Analýza	110
13.4.1. Struktura obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu	111
13.5. Alterace	112

13.5.1.	Rozbor alterace z hlediska konceptového diagramu	114
13.5.2.	Sémanticko-logická síť konceptu <i>mentalizace</i> u studentů: stav znalostí bezprostředně po výuce	117
13.5.3.	Sémanticko-logická síť konceptu <i>mentalizace</i> u studentů: stav znalostí půl roku po výuce	119
13.6.	Diskuze k poznatkům výzkumu sémanticko-logických sítí mentálních prostorů studentů ke konceptu <i>mentalizace</i>	122
SHRNUTÍ A ZÁVĚR.....		124
SUMMARY		138
SEZNAM LITERATURY		142
Seznam grafů, tabulek, obrázků a zkratk		150
O autorce.....		152

PŘEDMLUVA

Jak prozrazuje název, kniha se zabývá výukou psychologie, a to na středních školách a na vysokých školách pro nepsychologické obory. Opírá se nejenom o výzkum výuky psychologie a teoretické koncepty, které vysvětlují možné způsoby jejího uchopení, ale čerpá i z osobní zkušenosti autorky. Ta se s výukou psychologie setkala z pozice studentky na střední škole a dále též na vysoké škole v rámci oboru Učitelství psychologie pro střední školy. V knize jsou zapracované i její zkušenosti z pozice vyučující výuky psychologie na vysoké škole pro nepsychologické obory a z praxí na střední škole. Mnoho let takto strávených s oborem psychologie a jeho výukou přinášelo autorce hodně inspirativních zkušeností, ale zároveň ji to vedlo k otázkám, ze kterých se rodila tato kniha.

„Během studia psychologie jsem začala přemýšlet o tom, jak se psychologie týká mého vnitřního žitého světa. Jak je možné, že tento můj vnitřní svět je popsán v pojmech a teoriích, které se mi zdají tolik vzdálené? Vždyť psychologie a její výuka by měla být o poznávání mě a druhých, nebo ne? Na jednu stranu toto poznávání mi ve výuce psychologie často chybělo. Na druhou stranu jsem zažila situaci na střední škole, kdy v rámci hudební výchovy byly realizované tzv. psychohry. Byly to právě ty hry o poznávání nás samých, které paradoxně s hudební výchovou neměly příliš společného. A při jedné této „psychohře“, která se nezdála nijak psychicky náročná, se spolužačce otevřelo její vnitřní trápení, které se snažila skrývat před ostatními a možná i sama před sebou. Co mě překvapovalo, byl způsob reagování vyučující na tuto situaci. Nevšímalá si toho. Děkala, že se nic neděje, a stalo se z toho „třídní tabu“.

Tato zkušenost ze střední školy mě vedla k přemýšlení i nad tím, jak otevírání vnitřního světa je citlivé, pokud se odehrává v prostoru, který tomu není určený, a vyučující na to není připravený. S tím se začaly vynořovat i otázky týkající se hranic mezi výukou psychologie, osobnostním a sociálním rozvojem, poradenstvím a terapií. Otázky, které směřovaly k tomu, jak vytvořit bezpečný prostor pro sebepoznání a poznávání druhých v rámci výuky psychologie. A to takovým způsobem, aby výuka nepřekračovala svůj vymezený prostor, který není poradenstvím ani terapií. O čem by tedy výuka psychologie měla být?“

Uvedené otázky autorku knihy vedly k tomu, že se začala dívat na výuku psychologie z různých úhlů pohledu. Zanalyzovala úroveň kurikula výuky psychologie na středních školách – od národních vzdělávacích dokumentů přes realizaci výuky na středních školách z pohledu učitelů a studentů. Dále se snažila představit problémy, se kterými se výuka psychologie musí vyrovnávat, pokud chce směřovat k mezinárodně uznávaným cílům výuky psychologie – rozvoji funkční psychologické gramotnosti a psychologicky gramotného občana.

Pojetí knihy se neomezuje jenom na teorie anebo výzkum výuky psychologie. Jejím praktickým cílem je nabídnout jeden z možných způsobů, jak k rozvoji funkční psychologické gramotnosti a psychologicky gramotného občana reálně směřovat, a to prostřednictvím tzv. semi-expressivních učebních úloh. I tento přístup k tvorbě učebních úloh se opírá o autorčinu osobní zkušenost.

„Jako hudebnice jsem vždy měla a mám velmi blízko k expresi. Prostřednictvím hudby jsem poznávala nejenom sama sebe, ale také právě možnosti exprese a jejího potenciálu – metaforického přenosu „odněkud někam“. Toto přenášení mi přijde vhodné i pro výuku psychologie, ve které se potřebujeme přesunout od pojmu k sobě a k druhým a zase zpět.“

Na základě této osobní zkušenosti autorka knihy začala studovat tzv. filetický přístup ke vzdělávání a výchově. Tento přístup následně použila pro tvorbu učebních úloh pro výuku psychologie, které pojmenovala psychofiletické úlohy. Ty nabízejí možnosti propojení osobní zkušenosti studentů se znalostní bází oboru psychologie prostřednictvím sociální interakce a komunikace ve školní třídě/výuce. Tím se tento přístup řadí do okruhu konstruktivistických koncepcí v pedagogice.

Psychofiletický zaměřená výuka psychologie je v knize ilustrována konkrétními poznatky z výuky. Ty se staly předmětem kvalitativního výzkumu prostřednictvím tzv. metodiky 3A doplněné síťovou analýzou změn znalostí studentů v čase.

Všechny zde uvedené možnosti tvorby, zkoumání, sledování a teoretického propracování didaktiky psychologie nabízejí jeden z možných úhlů pohledu na výuku psychologie. Ty by nevznikly, kdyby nebylo zkušených praktiků a teoretiků, kteří autorčin náhled posouvali a rozvíjeli dál. *„Proto jsem se také rozhodla knihu psát v autorském plurálu. Všem těmto lidem, kteří ochotně a trpělivě se mnou vedli diskuze o výuce psychologie, expresi a semi-expresi ve vzdělávání, tímto velice děkuji.“*

Alena Nohavová

PRVNÍ ČÁST KNIHY

První část knihy otevírá prostor pro přemýšlení nad didaktikou psychologie z několika jejích základních hledisek. Prvním z nich je vymezení samotné didaktiky psychologie ve smyslu její orientace na střední školy a na vysoké školy pro nep psychologické obory a zdůvodnění tohoto rozhodnutí. Dále se věnujeme jednomu z podstatných a stěžejních aspektů didaktiky psychologie – cíli výuky psychologie. Na ten je nahlíženo prostřednictvím mezinárodních koncepcí: funkční psychologická gramotnost (McGovern et al., 2010 ad.) a psychologicky gramotný občan (Halpern, 2010 aj.). Tyto cíle výuky psychologie organizují všechny další aspekty didaktiky psychologie, na které se tato kniha soustředí.

Z nich se zaměřujeme na předmětnou oblast didaktiky psychologie, a to jak ve vztahu k prostorům, které do výuky psychologie zasahují, tak z hlediska jejich pojetí ve výuce psychologie. Dále se zabýváme způsobem uchopení předmětné oblasti ve výuce psychologie prostřednictvím Harbova (1991) pojetí kurikula – vstřícného a zprostředkujícího kurikula, a Bernsteinova (1975) kódování učiva – integrovaného a seriálního kódu. V návaznosti na tyto dvě provázané oblasti výuky psychologie – cíl a předmětná oblast výuky psychologie, se věnujeme výzkumu kurikula středních škol.

Tematické okruhy výzkumu kurikula psychologie na středních školách jsou organizované podle těchto úrovní kurikula: zamýšlené, realizované, dosažené kurikulum. Na úrovni zamýšleného kurikula se zaměřujeme na analýzu očekávaných výstupů v rámcových vzdělávacích programech z obou dvou zmíněných hledisek (cíle a předmětné oblasti didaktiky psychologie). Na úrovni realizovaného kurikula se zajímáme o pojetí cíle výuky z pohledu učitelů a studentů středních škol. Rovněž si všímáme i způsobu, jakým vyučující k uvedeným cílům výuky psychologie směřují, a co jim k tomu z jejich pohledu chybí. Následně v rámci dosaženého kurikula analyzujeme postoje učitelů a studentů k výuce psychologie na středních školách. Z dílčích výzkumů kurikula středních škol vyplývají další základní oblasti, kterým je potřeba věnovat pozornost v rámci didaktiky psychologie, a na ty reagujeme v druhé části knihy.

1. Psychologie v každodenní praxi – výzva pro vzdělávání v psychologii a její zkoumání

Název *psychologie* obsahuje dvě původem starořecká slova: *psyché* – duše, a *logos* – slovo, vědění nebo věda. Jestliže tedy mluvíme o psychologii, máme na mysli vědní obor, který se zabývá psychikou a jejím sociálním utvářením. Psychologie, stejně jako jiné vědní obory, je tvořena společenstvím lidí – odborníků, kteří se na obor specializují, systematicky se mu věnují v teorii i ve výzkumu a zabezpečují jeho akademickou kvalitu. Člověk však nemusí být specializovaným psychologem, aby se s psychologii v nějaké podobě během svého života setkal. Například v rámci vyučovacího předmětu, vlastní zkušenosti s odbornou poradenskou či psychoterapeutickou pomocí anebo v podobě různých knih a pořadů. Psychologie se týká vlastně každá situace, v níž je třeba se zaměřit na chování nebo prožívání (třeba špatné zapamatování, silné emoce, stres anebo sociální vztahy, společná práce, skupinové děje atd.). Zdaleka ne ve všech těchto případech však mluvíme o setkání s psychologii jakožto vědním oborem. Pro psychologii jako obor v současné fázi jejího vývoje je totiž příznačné, že se dostává do života lidí v překvapivě mnoha různých podobách, ovšem s rozdílnou odborností.

To je možné vidět například na tom, kolik rozmanitých rubrik věnovaných lidské psychice se objevuje v denním tisku, dále podle popularizačních psychologických časopisů (Psychologie dnes, Moje psychologie). Vedle nich je potřeba uvést i specializovaná periodika zaměřená na praktické uplatnění psychologie v životě jedince (Psychologie pro praxi, Psychologie a její kontexty). Dále časopisy věnující se speciální oblasti psychologie jako je psychoterapie (např. Psychoterapie, Revue psychoanalytická psychoterapie), psychiatrie (např. Psychiatrie pro praxi, Česká a slovenská psychiatrie), adiktologie (např. Adiktologie, slovenský časopis Alkoholizmus a drogové závislosti: Protialkoholický obzor). Při výčtu časopisů nemůžeme vynechat odborné veřejnosti dobře známé časopisy jako je E-psychologie, Československá psychologie a Studia Psychologica. Rovněž bychom neměli opomenout význam a dosah vlivu internetových médií, blogů, sociálních sítí atd.

Uvedením těchto časopisů a dalších internetových zdrojů začínáme z toho důvodu, že dobře ukazují současnou škálu oslovených příjemců psychologie, takže se dá velmi zjednodušeně říct, že *psychologie je v různých svých podobách všude kolem nás a dotýká se nás všech*. Tím, že psychologie je v současné době jedním z těch vědeckých oborů, který výrazně proniká do veřejného prostoru, má minimálně dvojitou podobu – *vědecká psychologie a „psychologie pro všední den“ v podobě laické (folkové) psychologie* (více Sedláková, 2000). Vztah mezi vědeckou psychologii a „psychologií pro všední den“ se však uskutečňuje různými způsoby a v rozdílné kvalitě, což je dobře patrné právě z obsahu rubrik o psychologii v novinách, v uvedených časopisech či v internetových zdrojích. O způsoby a kvality vztahů mezi vědeckým oborem, tj. nejvyšší úrovní oborové specializace, a běžným užitím psychologie v životě by se měla zvlášť zajímat *oborová didaktika psychologie*.

Oborové didaktiky se od druhé poloviny 20. století ve svém tzv. *komunikačním pojetí* zaměřují nejenom na studium samotné výuky nebo přípravy na ni, ale i na zkoumání celé oblasti sociálních a kulturních procesů, které zprostředkovávají poznání mezi vědními obory a společností (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000, s. 28–29). Zvlášť u těch oborů, které jsou mezi lidmi populární, jako je právě psychologie, je didaktické zkoumání důležité, protože objasňuje, vykládá a hodnotí *působnost oboru ve společenském*

vědomí: s jakými oborovými poznatky se lidé setkávají a jak jsou prezentovány, jakými poznatky jsou ovlivněni, s jakými problémy se tento celý proces potýká, jaké jsou přínosy či nedostatky vzájemného vlivu atd. V centru výzkumného zájmu oborové didaktiky tedy sice zůstávají systematické vzdělávací procesy, především školní výuka, ale celou předmětnou oblast didaktického výzkumu a didaktické teorie nelze oddělit od současných sociálních a kulturních kontextů, a tím přesahuje základní rámec školy (srov. Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015).

U psychologie je *předmětná oblast didaktického zkoumání* zvláště složitá tím, že nejenom musí postihnout mnoho psychologických disciplín a umět zacházet s rozdílnými způsoby představení a prezentování psychologických poznatků. To znamená, že se didaktika psychologie musí vyrovnat s odlišnými zjevnými nebo tacitními cíli a hodnotami, rozdílným explicitním anebo implicitním zaměřením a posláním, a také se specifickými kompetencemi, ale zároveň být schopná jejich integrace do svého předmětu sledování a zkoumání.

Například výuka psychologie by neměla být špatnou pop-psychologií, která v záporném slova smyslu vede k nepřijatelnému zkreslování odborných poznatků a se kterou se stále častěji setkáváme v televizních pořadech, v televizních zprávách nebo novinách. Přesto se však může pop-psychologie ve výuce psychologie uplatnit. Například na úrovni provokujícího podnětu, který otevírá téma libosti a zjednodušení a které lze ve výuce kriticky reflektovat. Stejně tak ji lze dobře uplatnit ve výuce psychologie například v podobě podnětů z beletrie s psychologickou tematikou ve výuce.¹

Další potíž při didaktickém zkoumání a vzájemném porovnávání rozmanitých oblastí působnosti psychologie bývá i v tom, že mají také společná témata a jsou si v něčem podobné (i když ne zaměnitelné!). Např. výuka psychologie může směřovat k rozvoji osobnosti obdobně jako poradenství, ale přitom profesní kompetenci poradenského psychologa nelze zaměřovat s profesní kompetencí učitele psychologie. Ještě nápadněji se to ukazuje na podobnostech a odlišnostech mezi výukou psychologie, poradenstvím a psychoterapií – přestože všechny tyto tři oblasti zahrnují do okruhu své působnosti např. též prevenci psychických nebo sociálních poruch, způsob prevence, ani kompetence k jejímu vykonávání nejsou totožné.

Například výuka psychologie není terapií, ale můžeme v ní docela dobře využít poznatků z této oblasti. Nesmíme však zaměnit výuku psychologie za „terapeutický proces“. Tato záměra výuky za „pseudo-terapeutickou práci“ bývá problémem především u aktivit, které označujeme pojmem „psychohry“. V nich totiž velmi snadno může dojít k odkrytí vlastního nezpracovaného tématu či problému. A zde hrozí nebezpečí, že vyučující vstoupí do jiné role „pseudo-terapeuta“ a bude se snažit odkryté osobní problémy studentů řešit přímo ve výuce.

Právě určité styčné plochy a současně i rozpory vzniklé neslučitelností mezi vědeckou psychologií, odbornou psychologickou sférou, výukou psychologie a prostorem laické (folkové), „pop-“ či „pseudo-psychologie“

¹ Beletrii s psychologickou tematikou řadíme mezi pop-psychologii, a to z toho důvodu, že používá reálných popisů psychologických dějů nepsychologickým jazykem (stejně jako například film). V každém případě ale při vhodném výběru může být pro výuku prospěšná. Doležel (2003, s. 76) podotýká: „Emocionalita je jedna oblast psychologie, kde rozvinutá fikční sémantika může být spíše dárce než příjemcem. Fikční konstrukce emocí se těší velké popularitě mezi filozofy a psychology a jsou často citovány místo skutečných případů nebo spolu s nimi.“

nás zde budou zajímat. Jedním z cílů této knihy je sledovat, zkoumat a navrhovat hranice mezi těmito uvedenými oblastmi – vědeckou, odbornou, výchovně-vzdělávací, laickou. V centru našeho zájmu bude výuka psychologie na středních školách a na vysokých školách pro nepsychologické obory (se zaměřením na pedagogickou oblast) a v propojení s ní budeme sledovat další uvedené oblasti.

Zaměření naší pozornosti k výuce středoškolské² a vysokoškolské je dáno tím, že teprve na střední škole se student³ poprvé v soustavné podobě může setkat s psychologíí jakožto *vědeckým oborem* a tento svůj náhled pak může prohlubovat na škole vysoké. Je to tudíž velmi důležitý čas s ohledem na výše popsané téma vztahů mezi vědeckým přístupem v psychologii a širokou *vzdělávací a výchovnou působností psychologie* ve společenské praxi. Naše pozornost se však nebude týkat výuky jednooborové či dvouoborové psychologie pro budoucí psychology, protože ta má svá didaktická specifika. Tato publikace je zaměřena především na tu *oblast výuky na střední škole a vysoké škole, která je určena pro širší společenský záběh a spadá tedy do okruhu zájmu komunikačně orientované didaktiky*, k níž jsme se úvodem přihlásili. Na vysoké škole k ní patří např. výuka psychologie pro učitele či jiné pracovníky v oblasti pomáhajících profesí nebo sociálních služeb, psychologická část průpravy u manažerských povolání apod.

V době středoškolské nebo vysokoškolské výuky psychologie pro nepsychologické obory by se u studentů měl utvářet, upřesňovat či pozměňovat náhled na to, co psychologie skutečně je a čím a jak se odlišuje například od laické či pseudo-psychologie, se kterou se jedinec do té doby jistě již setkal. V didaktice psychologie je proto potřeba věnovat pozornost tomu, jaký diskurz si vytváří laická veřejnost o psychických jevech, a především na ten v prvním kroku v rámci výuky reagovat, upravovat ho, korigovat či zpřesňovat. Tento úkol je ve výuce psychologie spojen mimo jiné s korekcí *mýtů*, které jsou často tradované nejenom mezi laickou veřejností (tomuto tématu se budeme věnovat v podkapitole 2.2).

Studenti by dále měli *získávat poznatky a dovednosti*, které budou moci zhodnotit ve *svém budoucím povolání i ve své běžné životní praxi*. Zároveň se zde i formuje studentův vztah k tomuto oboru, který bude rozhodovat o tom, jakým způsobem a do jaké míry bude v budoucnu *využívat poznatky z psychologie ve své běžné praxi*, ať již každodenní životní anebo profesní.

Zaměření se na výuku psychologie na středních a vysokých školách není náhodné ani *z hlediska osobnostního vývoje jedince*. Cílovou skupinou jsou mladí lidé v adolescenci a rané dospělosti, kteří již jsou dostatečně duševně i tělesně připravení na to, aby začali chápat lidské záležitosti s větším porozuměním pro jejich vzájemné souvislosti a současně byli motivováni se o nich něco víc dozvědět. Protože mají mnohdy málo osobních zkušeností, potřebují získat náhledy na sebe, druhé a situace, ve kterých se nemusí vyznat a hrozí jim selhávání (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 25). O to lépe mohou vstřebávat a v praxi využívat psychologické poznatky, setkají-li se s nimi v přijatelné podobě a v podnětném vzdělávacím prostředí.

² Pod střední školy nezahrnujeme nižší ročníky víceletých gymnázií.

³ Protože se publikace týká výuky psychologie na středních a vysokých školách, budeme v textu používat pouze pojem student. Slovo „student“ a dále též „učitel“ jsou v textu uváděna v mužském rodě, a to pouze z důvodu lepší přehlednosti a plynulosti textu.

2. Didaktika psychologie a její specifika se zřetelem ke kurikulu

Pojetí, kterému se zde věnujeme, se opírá o předpoklad, že psychologie, podobně jako jiné obory, má svůj významný edukační rozměr – proto potřebuje i zvláštní obor, který se tomuto vzdělávacímu aspektu psychologie soustředěně věnuje: *oborovou didaktiku*. To je ale v případě didaktiky psychologie u nás (nebo např. i na Slovensku) úkol nesnadný. Je totiž velký rozdíl mezi dnes již rozvinutými oborovými didaktikami s propracovanou teorií a bohatým odborným diskurzem, jako např. didaktika matematiky, a jen málo zmiňovanou didaktikou psychologie (Vašutová & Ježková, 2015; Vašutová & Schneiderová, 2013; Kosíková, 2011; Sokolová, 2010, 2015; Sokolová et al., 2013; Gillernová, 2007 ad.). Didaktika psychologie u nás je tedy na samém začátku svého rozvoje a v rámci jejího formování hrozí nebezpečí, že didaktický diskurz zůstane v rovině pouhé metodiky – jak a co učit na příslušném typu školy. To znamená, že by se didaktika redukovala jenom na metodiku, protože by neusilovala o teoretický výklad, který je podmínkou nejenom hlubšího socio-kulturního významu všech specializovaných oborů, ale i akademické existence (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 26).

Rozdíl mezi didaktikou a metodikou je patrný například ve způsobu uchopení odborných textů. Zatímco *didaktický text* směřuje k takové úrovni zobecnění, která umožní navzájem srovnávat poznatky o výuce a řešení učebních úloh z různých vzdělávacích oborů s oporou ve sdílené terminologii, *metodický text* se omezuje na popis postupů pro studenty anebo učitele při řešení úloh (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 26). Úskalím povyšování metodiky na didaktiku je ztráta zřetele k souvislostem mezi obsahem (co se studenti mají učit) a metodou (jak se to studenti mají učit). Souvislosti mezi metodou a obsahem totiž samotná metodika nevysvětluje, protože na rozdíl od didaktiky k tomu nemá oporu v teorii. V důsledku potom hrozí, že metody budou ve výuce užívány samoučelně. Ovšem metody samy o sobě bez promyšlené didaktické návaznosti na obsah ztrácejí vzdělávací hodnotu, jsou „prázdné“ nebo se mohou měnit v pouhou sociální hru (Slavík, Štech, & Uličná, 2017a, s. 186). Citovaní autoři v prodloužení této úvahy učitele nazývají naivní chůvou nebo v lepším případě socioterapeutem, jestliže se spoléhá jenom na přitažlivou metodu, ale nebere v úvahu její vztahy k tomu, co má své studenty učit – k obsahu.

Rozdíl mezi didaktikou a metodikou lze přesněji terminologicky vysvětlit pomocí rozlišení *normativního* a *explanativního pojetí oboru* (Průcha, 2013, s. 22). Zatímco pro normativní přístup je příznačná tvorba norem, vzorů, doporučení, předpisů či metodik, jak správně v praxi postupovat, explanativní přístup oproti tomu usiluje o teoretické vysvětlení procesů vyučování a učení v jejich společenském a kulturním kontextu (srov. Janík & Stuchlíková, 2010; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 26). Dalším cílem této knihy je tedy propojit a vyvážit obě dvě složky – jak pravidla a postupy ve výuce psychologie, tak teoretické vysvětlování edukační reality výuky psychologie. To znamená nabídnout takové *teoretické vysvětlení problematiky výuky psychologie, na kterém bude postavená konstrukce učebních úloh ve výuce, včetně jejich testování*.⁴

Uvedený přístup obrací pozornost k problematice kurikula, přesněji k zařazení psychologické tematiky do vzdělávacích oborů či oborových rámců v kurikulu. To je dost komplikované, protože výuka psychologie se na středních školách objevuje v nejméně třech rozdílných rámcích: (1) *samostatný obor psychologie*,

⁴ Testování je zde myšleno jak na úrovni kvality učební úlohy, tak i na úrovni prověřování znalostí a dovedností studentů.

(2) *společenské vědy*, (3) *občanské vzdělávání*. V prvním rámci jsou v popředí disciplíny psychologie se svým teoretickým ukotvením a terminologickým aparátem. Psychologie jako samostatný obor se však uplatňuje i při vzdělávání v rámci společenských věd, jsou-li vyučovány samostatně formou úvodu do jednotlivých disciplín (a mezi nimi též psychologie). Druhou možností je, že společenské vědy jsou vyučovány na mezipředmětové úrovni, a ne v podobě samostatných věd. V tomto případě (v rámci občanského vzdělávání) je psychologie spíše nástrojem či prostředkem pro rozvoj občanských témat (jako je tolerance, respekt k různorodosti, hodnoty, postoje ad.). Zde jsou poznatky z psychologie předpokladem pro rozvoj aktivního demokratického občana, ale ne cílem samotným.

Z uvedených poznatků vyplývá, že psychologická tematika, která se promítá do vzdělávacího obsahu, se v kurikulu středních škol uplatňuje v několika rozdílných pojetích, jejichž vzájemné vztahy uvnitř kurikula nejsou dost ujasněné. Souvisí to s dříve zmíněným tématem rozptýlenosti koncepcí nebo oblastí výuky psychologie od vědeckého, akademického pojetí oboru až po aplikaci pro život občana. Na tuto ne dost vysvětlenou rozptýlenost budeme neustále narážet právě při řešení základních didaktických otázek vztahujících se k výuce psychologie a k pojetí jejího kurikula: *koho a co* v psychologii vyučovat, *proč a jak* to učit a *jakým způsobem zkvalitňovat výuku* (srov. Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015; Janík et al., 2013).

2.1. Didaktika psychologie v kontextu modelů kurikula a kódování učiva

Než se dostaneme ke všem uvedeným otázkám spojeným s didaktikou psychologie, považujeme na důležité nejprve objasnit teoretická východiska této knihy v širších souvislostech teorie kurikula a učiva. Znovu připomeňme, že výuka psychologie stejně jako dalších společenských věd se zabývá různými aspekty života v sociální a kulturní praxi. Tudíž učivo psychologie by mělo být navázáno na zkušenostní svět studentů, nemělo by být uzavřeno výhradně jen do teoretického rámce vědního oboru psychologie a jeho odborných pojmů a konceptů (srov. Šalamounová et al., 2017, s. 250). Pro objasnění tohoto požadavku z hlediska teorie kurikula využijeme T. Harbova (1991) odlišení tzv. dvou modelů kurikula: *vstřícného* (encounter model) a *zprostředkujícího* (means-end model; někdy též podle Tylera „racionální kurikulum“).

Vstřícný model kurikula na rozdíl od zprostředkujícího modelu je postavený na interakci mezi studenty a světem a teprve z této interakce se formuje výsledek vzdělávacího procesu. V praxi to znamená, že učební úlohy, které mají studenti řešit, navozují určité výchovné či vzdělávací téma prostřednictvím situací, které jsou odvozené z přirozené životní zkušenosti studentů. Teprve z diskusí o těchto zkušenostech se postupně ukazuje vzdělávací obsah a spolu s ním se ujasňují také vzdělávací cíle. Tudíž výstupy nejsou známy do doby, než je proces ukončen (srov. Harbo, 1991, s. 250–253). „Vstřícný model se nabízí vhodný v obdobích, kdy život, zkušenost a činnost jsou chápány jako něco podstatnějšího a důležitějšího než pouhé ideje života, ideje zkušenosti a ideje činnosti“ (Harbo, 1991, s. 252). Z citovaného úryvku vyplývá, že výchovná a vzdělávací hodnota vstřícného modelu kurikula souvisí s věkem, na který se zaměřujeme – s věkem adolescence a rané dospělosti. Dalším klíčovým obdobím pro tento typ vzdělávání je například předškolní věk (kterému se zde nevěnujeme).

Harbův vstřícný model kurikula má svým pojetím blízko k tzv. *integrovanému kódování učiva* v teoretické koncepci B. Bernsteina (1975). Jedná se o takový způsob tvorby kurikula, ve kterém je učivo získáváno z „témat“, tj. z určitých okruhů, víceméně praktických problémů, nikoliv z poznatků specializovaných

vědeckých oborů (Štech, 2009, s. 111). *Seriální kód* podle Bernsteina (1975) na rozdíl od integrovaného důsledně vychází z pojmové struktury vědního oboru (v našem případě psychologie). Opírá se o jasně vymezené kategorie pojmového aparátu oboru, o hierarchii pojmů a logiku jejich vzájemných vztahů. Jestliže se kurikulum řídí seriálním kódem, ve výuce to pro studenty znamená nikoliv „pomáhat si psychologií“ v životě, ale učit se „myslet psychologicky“. Odpovídá to *Harbovu zprostředkujícímu modelu kurikula*, protože nejdůležitějším vodítkem pro učitelovo plánování a vedení výuky jsou zde odborné pojmy psychologie jako vědního oboru.

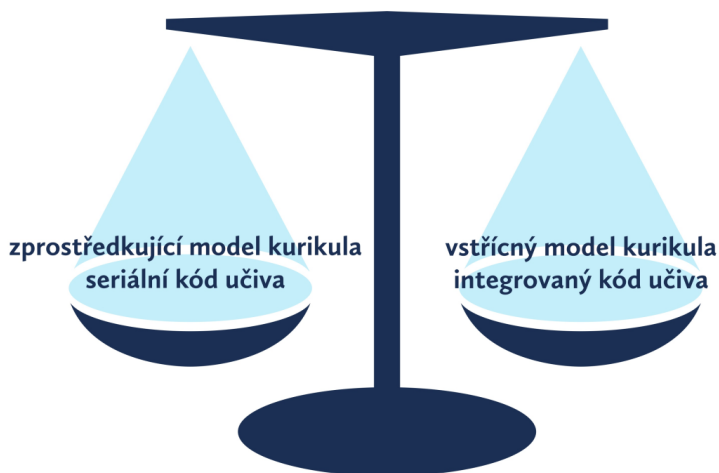
Habrova a Bernsteinova kategorizace jsou užitečné pro rozlišení a pochopení rozdílných koncepcí kurikula s ohledem na kvalitu didaktické práce s obsahem nebo učivem ve výuce. Proto jsou zde uvedené ve vztahu k didaktice psychologie a v dalších kapitolách se k nim budeme znovu vracet.

Současný vzdělávací systém u nás se v průběhu reformy kurikula na počátku nového milénia přiklonil ke koncepci reprezentované pojmenováním nejvyšší úrovně cílů: tzv. *klíčové kompetence*. Podle Štecha (2009) to vedlo k opouštění seriálního kódu ve prospěch kódu integrovaného. Při uvážení výše uvedené analogie s Harbovými modely kurikula by to mělo současně vést i k převaze vstřícného modelu kurikula v neprospěch modelu zprostředkujícího.

Tato strategie není typická jen pro naši zemi. Lze o ní říct, že je nadnárodně sdílená. Jejím zvláštním důsledkem je, že „zřejmě (nejenom u nás) přispěla k oslabování zřetele vůči obsahu, učivu a jeho analýzám“ (Slavík, Štech, & Uličná, 2017b, s. 195). To je zjevné zejména v těch vzdělávacích předmětech, které (na rozdíl třeba od matematiky) od studentů nepožadují co nejlépe ovládnout pojmový aparát a metodické postupy svého předmětného oboru. V takových „měkkých“ předmětech si pak učitelé a studenti vystačí s poměrně nenáročnou terminologií a obejdou se bez hlubších oborových znalostí. Doprovodným příznakem je i to, že se ve výuce spoléhá na přitažlivost nových a zajímavých metod pro studenty a oslabuje se pozornost k obsahu, učivu a pojmům. Tím se oslabují nároky na „pojmovou práci“ i na „epistemologickou analýzu učiva“ (Štech, 2009).

Pro výuku psychologie a pro její didaktiku z těchto širších kurikulárních souvislostí vyplývají otázky, které jsou důležité pro vzdělávací praxi i pro didaktickou teorii a nejsou snadno řešitelné. Jejich obtížnost vyplývá z potřeby *zvládnout propojení mezi oběma výše uvedenými přístupy ke kurikulu a učivu* (obr. 2.1). Ve výuce psychologie by nebylo správné snižovat nároky na praktickou užitečnost pro život studentů, ale to by nemělo vést k příliš velkému oslabování požadavků na hloubku znalostí, které jsou nabízené oborem psychologie. Ani jeden extrém není žádoucí, takže jde o to nacházet vyvážené proporce mezi oběma přístupy. Odvoláme-li se na Harbovu a Bernsteinovu terminologii, ve výuce psychologie by se mělo dařit vhodně propojit jak vstřícný a zprostředkující model kurikula, tak integrovaný a seriální kód učiva. Didaktika psychologie by měla umět vysvětlit a zdůvodňovat, za jakých okolností je podmínka jejich vyváženosti zachována, a kdy naopak dochází k jejímu porušení. Proto se v další kapitole zaměříme na jeden z hlavních znaků snížené kvality výuky, který signalizuje porušenou rovnováhu mezi oběma krajními póly: na *vyprazdňování obsahu*.

Obrázek 2.1. Ilustrace nároku na vyváženost mezi dvěma relativními protiklady v pojetí kurikula podle Harba (1991) a kódování učiva podle Bernsteina (1975).



2.2. Nástrahy při didaktické transformaci obsahu

Na problém vyprazdňování obsahu u nás poprvé poukázala Pražská skupina školní etnografie (2004) na podkladě výzkumů ze školní praxe. Ve zprávě z výzkumu, který porovnával situaci na školách na počátku devadesátých let se situací po deseti letech, počátkem jednadvacátého století, výzkumníci napsali: „Ve srovnání s r. 1991 poklesla obliba školních předmětů (ve výpovědích z konce školní docházky, ne nutně na prvním stupni)“ (Pražská skupina školní etnografie, 2004, s. 237). Uvedený pokles obliby školních předmětů podle autorů výzkumu souvisel s tím, že se žáci přestali zajímat o obsah jako o něco zajímavého a přitažlivého a jejich zájem se přesunul směrem ke známce. To jeden z autorů Pražské skupiny školní etnografie nazval „obsahovým vyprázdněním“ školního učení (2004, s. 237).

Na tyto poznatky navázala skupina didaktiků soustředěných kolem Institutu výzkumu školního vzdělávání (IVŠV), kteří zavedli termín *vyprazdňování obsahu* (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 22). Vyprazdňování obsahu se může projevit například v podobě, kdy studenti „sice prožívají radost nebo napětí, to však ještě neznamena, že poznání bude v takové situaci hlubší nebo kvalitnější“ (Štěch, 2003, s. 84). Pro výuku psychologie to je důležité varování. Emoční doprovody spojené s poznáváním lidské psychiky v rámci vstřícného modelu kurikula samy o sobě totiž nezabezpečují porozumění psychologickým tématům, i když jsou velmi podstatným motivačním činitelem. To, že studenty výuka baví, není zárukou, že studenti rozumějí tomu, co dělají a proč to dělají, tj. uvědomují si, co se učí.

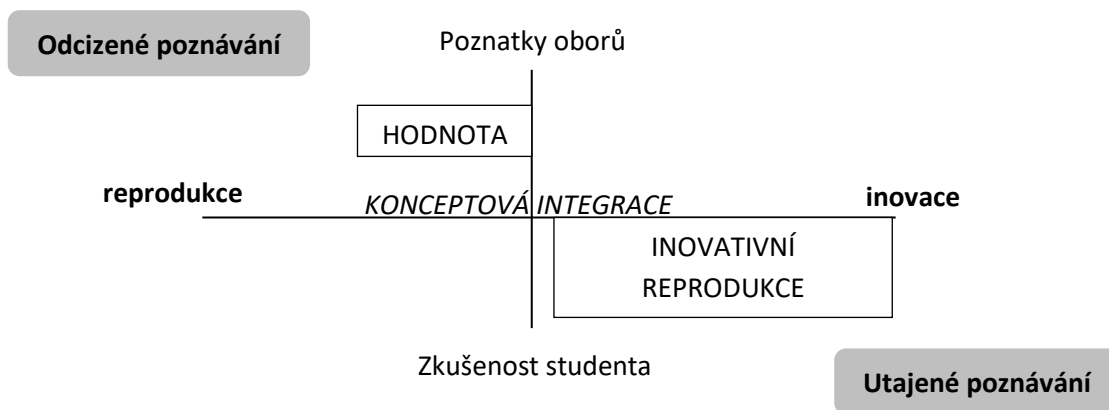
Víme ale, že totéž nebezpečí hrozí i tehdy, když se studenti přímo učí odborné psychologické pojmy v rámci zprostředkujícího modelu kurikula. Ani v takovém případě není zaručeno, že jim budou skutečně rozumět. Navíc je to ani nemusí příliš bavit, protože výuka v tomto případě je odtržená od jejich vlastních zkušeností. Z toho plyne, že k vyprazdňování obsahu může dojít nejenom při nadměrné převaze integrovaného kódování učiva spolu se vstřícným přístupem ke kurikulu. Stejně tak k vyprazdňování obsahu může

docházet i tehdy, když se ve výuce nedaří učivo přiblížit studentům a jejich zkušenostem a nejsou motivováni k poznávání oboru psychologie. V tomto případě selhává i seriální kód a zprostředkující model kurikula.

Na učitele a jeho studenty ve výuce psychologie tedy číhají nástrahy v obou protikladných přístupech ke kurikulu, a tudíž didaktická transformace obsahu nemusí být úspěšná z různých příčin. V didaktice se tyto nástrahy shrnují pod společný pojem *didaktické formalismy*. O didaktických formalismech se psalo u nás i ve světě (Hejný & Kuřina, 2001, s. 149; Gruschka, 2013, s. 280–281). Janík a kol. (2013, s. 56, 200, 377 ad.) je popsali jako nesoulad mezi třemi hlavními determinantami kvality výuky: (1) učebním obsahem, (2) činností a motivací studentů ve výuce, (3) cíli výuky. Didaktický formalismus nastane, když „myšlenkové procesy žáků nejsou napojeny na rozvíjení oborových pojmů“ (Šalamounová et al., 2017, s. 250–251). Ve výuce psychologie se to projevuje zejména tím, že studenti nerozumějí vztahům mezi svou běžnou životní zkušeností a učivem a tím je snížena jejich motivovanost k učení.

Teoretický model pro vysvětlení didaktických formalismů má tři dimenze charakterizované těmito konstrukty: *konceptová integrace*, *hodnota*, *inovativní reprodukce* (Slavík et al., 2017b, s. 25–28; viz obr. 2.2). Konstrukt „konceptová integrace“ vysvětluje mentalizační procesy, které organizují zkušenost studentů prostřednictvím pojmů, když se daří zajistit koordinaci mezi jednáním, vnímáním a používáním pojmů. Konstrukt „hodnota“ se týká zhodnocení dispozic studentů skrze výuku – jde o to, že výuka by měla být pro studenta přínosem, měla by zhodnotit jeho dosavadní předpoklady s oporou v oborovém poznání (pojmech). Konstrukt „inovativní reprodukce“ vysvětluje vztahy mezi nárokem výuky na reprodukci dosavadního poznání v oboru a mezi potřebou, aby přitom studenti uplatnili své vlastní zkušenosti a svou kreativitu⁵; výuka by neměla být „biflování pouček“.

Obrázek 2.2. Model učebního prostředí podle Slavíka a kol. (2017b).



Schematické zobrazení modelu ukazuje obrázek 2.2. V jeho krajních bodech jsou uvedeny dva hlavní didaktické formalismy. Jednak je to tzv. *odcizené poznávání*, které je typické tím, že ve výuce nadměru

⁵ Student musí přinejmenším tvořivě *aktualizovat* poznatky oboru tím, že je začlení do své zkušenosti (srov. Slavík et al., 2017b, s. 65).

převažuje reproduktivní stránka obsahu – učivo, kterému studenti nerozumějí, protože ho nedokázali inovovat tím, že by ho začlenili do své aktuální zkušenosti. To znamená, že zprostředkující model kurikula a s ním spojené seriální kódování učiva se z „dobrého sluhy“ změnil ve „zlého pána“.

Opačná a také záporná krajní podoba je tzv. *utajené poznávání* (Janík et al., 2013, s. 236). Při ní se stejná negativní proměna z „dobrého ke zlému“ může přihodit ve vstřícném modelu a při integrovaném kódování učiva. Ve výuce se to projevuje tím, že ohled na učivo je nadměru oslaben ve prospěch studentovy motivace didakticky neplodnými aktivitami (Slavík et al., 2017b, s. 25). Autoři tím zřejmě mají na mysli takové aktivity ve výuce, které sice studenty zaujmou, ale ve vztahu k vzdělávacímu obsahu působí jen jako vnější motivace, protože je nevedou k zájmu o poznávání v oboru.

Schematické zobrazení uvedené na obrázku 2.2 je oporou pro přemýšlení o souvislostech mezi pojmy, které reprezentují hlavní požadavky na kvalitní výuku. Pomyslným ideálem kvality ve schématu je oscilace kolem středu: vyvážené proporce mezi reprodukcí oborových poznatků a jejich inovativním zapojováním do vlastní zkušenosti studentů. Student se ve výuce chová přirozeně, autenticky, je dobře motivován k řešení učebních úloh v situacích, které jsou blízké jeho přirozeným zkušenostem, a současně je schopen svoje jednání organizovat, kontrolovat, a hlavně mu porozumět na základě psychologických znalostí.

Oba didaktické formalismy (odcizené a utajené poznávání) lze chápat jako dvě základní kategorie pro charakterizaci snížené kvality výuky z hlediska vztahů mezi *oborovým poznáním* a *subjektivní zkušeností a motivací studentů*. Vztah „mezi studentem a obsahem“ je obecně považován za výchozí a ústřední prvek didaktiky (Klafki, 1967, s. 121). Harbo (1991, s. 248) o něm píše: „Jakákoliv pedagogická situace má dva základní prvky: žáka a obsah vzdělávání. Ústředním úkolem kurikulárního plánování na všech úrovních je vytvořit správnou interakci mezi žákem a obsahem.“ Proto oba základní didaktické formalismy, které tento ústřední didaktický vztah narušují, vyžadují zvláštní pozornost i v didaktice psychologie. Na jejich základě můžeme sledovat i další didaktické formalismy, které jsou z těchto dvou kategorií odvozené.

Utajené poznávání (např. Janík et al., 2013, s. 236), jak již bylo uvedeno, je spojeno spíše se vstřícným modelem kurikula a integrovaným kódem učiva. Ukazuje se v podobě angažovaného studenta ve výuce, který svojí vlastní aktivitou sice tvoří její obsah, ale jeho zkušenosti a činnosti během řešení učebních úloh nejsou dostatečně propojené s pojmy či koncepty, na které je výuka zaměřená. Utajené poznávání se může vyskytovat ve výuce psychologie v různých podobách. Jednou z aktivit, které obsahují toto nebezpečí, jsou tzv. sociálně psychologické hry, kde hlavním cílem je sebepoznávání studentů a poznávání druhých, ovšem bez vazby na obor.⁶ Tento typ výuky je vystižen výrokem: student „(téměř jistě) *neví*, ale ani *neumí*, přičemž sám *neví, že neví*“ (Slavík et al., 2017a, s. 193), přestože to dělá.

Druhým základním didaktickým formalismem je *odcizené poznávání*, jak již bylo výše uvedeno. To je spojeno spíše se zprostředkujícím modelem kurikula a seriálním kódem učiva. Student v tomto případě nerozumí tomu, co se učí (je mu to cizí). Důvodem odcizeného poznávání je didakticky nekvalitní součinnost a didaktické selhávání dialogu mezi učitelem a studentem a mezi studenty navzájem při

⁶ Neříkáme tím, že sociálně psychologické hry, které mají primární cíl sebepoznávání studentů a poznávání druhých, by vždy měly být propojeny s psychologickými pojmy a koncepty, které by si studenti měli osvojit. Spíše tím upozorňuje na možné riziko „pouhého hraní si“.

osvojování si poznávání (Janík et al., 2013, s. 236). Výsledkem odcizeného poznávání u studentů může být pouhé memorování definic a dělení, a dokonce i memorování příkladů, ale bez hlubšího porozumění a přemýšlení o nich. Důsledkem odcizeného poznávání je, že studenti nejsou schopni danou problematiku vyložit v konkrétním kontextu. Právě ale kontext a ko-text situace či případu zcela zásadním způsobem určuje směr možného výkladu a interpretace situace. Pokud to studenti nezvládnou, výsledkem často bývá souhrnné vyjádření: „je to individuální,“ které ale nejsou schopni v konkrétním kontextu rozebrat. Tudíž nezvládnou to, k čemu by měl vést seriální kód učiva a zprostředkující model kurikula: „myslet psychologicky“.

Dokonce se vyskytuje i jev, kdy se studenti při polemice na dané téma odvolávají na autoritu – takto nám to řekl/a vyučující, takže je to pravda, o které se nediskutuje, natož ji nahlížet z jiného úhlu pohledu či dokonce zpochybňovat. Tento jev se nevyskytuje pouze na středních školách, ale setkáváme se s ním dokonce i u státních závěrečných zkoušek z psychologie u učitelských oborů. Z hlediska cílů výuky psychologie to ukazuje na absenci rozvoje kritického a psychologického myšlení (více v kapitole 3, 3.2, 9.4 ad.).

V knize *Transdisciplinární didaktika* (Slavík et al., 2017a, s. 386–402) autoři pod didaktické formalismy kromě utajeného a odcizeného poznávání řadí ještě i *nezavršené poznávání* a *zavádějící poznávání*. Ta jsou obvykle spojena či doprovázejí utajené poznávání, přesto se autoři rozhodli vyčlenit je zvlášť.

Nezavršené poznávání ve výuce psychologie nastává tehdy, když chybí rekapitulace poznatků, jejich shrnutí do ucelené podoby, v níž jsou studentům srozumitelné všechny souvislosti mezi doposud probíranými dílčími poznatky. Studenti při nezavršeném poznávání nedostanou příležitost k náhledu na to, co, případně *jak*, se učili (Slavík et al., 2017a, s. 399).

Nezavršené poznávání se vyskytlo například v analyzované výukové situaci z psychologie na gymnáziu, ze které vznikla didaktická kazuistika podle metodiky 3A (Nohavová & Mikulová, 2017). Hlavním tématem výuky byla paměť. Nezavršenost poznávání byla ve výuce patrná v podobě užití metafor. Vyučující přirovnal paměť k jednotlivým částem počítače – RAM a hard disk, ale studenti již nebyli vedeni k tomu, aby provedli analogii, co RAM a hard disk znamená v pojetí paměti a jejího dělení z časového hlediska. Stejný problém se vyskytl u metafory, kdy pracovní paměť vyučující přirovnal k pracovnímu stolu. Vyučující studentům nedal prostor pro propojení těchto informací s pojmem paměť. Např. aby studenti vymysleli, co by si „položili“ na svůj „mentální pracovní stůl“, kdyby měli spočítat konkrétní matematickou úlohu bez tužky a papíru. A dále tento postup diskutovali z hlediska pracovní paměti a jejího rozlišení od krátkodobé paměti (Nohavová & Mikulová, 2017, s. 393).

Zavádějící poznávání se také řadí do typového rámce utajeného poznávání. K jeho ilustraci můžeme opět využít příkladu se sociálně psychologickými hrami. Jedná se v něm o to, že student si z aktivit sice odnese nějaké poznatky, ale ty jsou jiné, než by odpovídalo oboru, jsou „zavádějící“. Například vyvodí chybný závěr na základě příkladu, zkušenosti či zážitku nebo povýší osobní zkušenosti a interpretaci jevu na kauzální a všeobecně platný jev. Nebo podlehe tzv. efektu falešného konsenzu. Tento sociologicko-psychologický pojem označuje kognitivní zkreslení, při kterém si člověk myslí, že ostatní mají stejné názory, přístupy, hodnoty a vyznávají stejné tradice jako on. Ve výuce psychologie bychom na tyto typy zavádějícího poznávání měli být citliví a se studenty uvedené nástrahy probírat, zvědomovat je a tím je učit základům vědeckého, ale i psychologického a kritického myšlení (více v kapitole 3, 3.2, 9.4 ad.).

Za *zavádějící poznávání* považujeme i stále tradované *mýty* ve výuce psychologie. Ty nejsou výsledkem chybných závěrů studentů, ale přebíráním chybně interpretovaných výsledků výzkumů či jejich „volným způsobem předání“. Příkladem jsou například výzkumy mozku, ze kterých vycházejí tzv. „*neuromýty*“ („*neuromyths*“).

Také jste se dozvěděli o tom, že využíváme pouze 10 % kapacity mozku? Nebo že rozdíly v dominanci hemisfér (levý a pravý mozek) mohou pomoci vysvětlit jednotlivé rozdíly mezi studenty?

Tato a podobná tvrzení jsou *pseudovědecká*. Pro učitele i studenty je ovšem náročné odlišit je od vědeckých faktů, protože „*průmysl populární psychologie*“ jich vyprodukoval poměrně velké množství a neustále nás o nich přesvědčuje prostřednictvím populárních televizních a rozhlasových pořadů, filmů, bulvárních časopisů, internetových portálů, a dokonce kurzů či workshopů (více např. Lilienfeld et al., 2010).

Dalším příkladem *zavádějícího poznávání* ve výuce psychologie je představování výsledků výzkumů bez seznámení s celým jeho kontextem (což je problém, který jsme zmiňovali již u *odcizeného poznávání*). Vyučující obvykle z časového důvodu studentům předkládá hotová fakta bez jejich dalšího kritického rozboru, čímž ale může vzniknout *zavádějící poznatek*. Typickým příkladem je často tradovaný výzkum týkající se komunikace:

Slyšeli jste o číslech 7 % – 38 % – 55 % ve vztahu ke komunikaci? Tato čísla jsou prý složkami komunikace, která je tvořena ze 7 % verbální stránkou řeči (slovy), z 38 % paralingvistickou stránkou řeči (hlasem) a z 55 % neverbální stránkou řeči, jejichž autorem je B. Mehrabian. Když se ale podíváme na dvě studie, ze kterých tato čísla vzešla, zjistíme, že byly primárně zaměřené na ne-konzistentnost komunikace emocí. Sám autor nesouhlasil se způsobem, jakým jsou jeho výzkumy prezentovány, a publikoval příklady, kde slovní složka komunikace hraje mnohem důležitější roli než neslovní (Vybíral, 2009, s. 100).

Jenomže didaktický formalismus se může vyskytnout i v uvedeném doporučení, abychom se studenty rozebírali kontext situací, případů a výzkumů, diskutovali o složitosti problému, kdy ale oni toho nejsou schopni. Důvodem může být například příliš vysoká kognitivní náročnost probíraného tématu, takže studenti nejsou schopni do hloubky přemýšlet o daném tématu a dalších vztazích a souvislostech s ním spojenými. Tomuto typu didaktického formalismu Šalamounová a kol. (2017) říkají *neadekvátní poznávání*. *Neadekvátní poznávání* se vyskytuje ve chvíli, kdy učitel po studentech požaduje „*informace, které jsou pro ně nepřiměřené a o kterých nemohou relevantně hovořit*“ (Šalamounová et al., 2017, s. 272). Nedisponují totiž znalostmi a zkušenostmi, které by jim v tom pomohly, případně je nechtějí sdílet.

Uvedené didaktické formalismy: utajené, *odcizené*, nezavršené, *zavádějící* a *neadekvátní poznávání* se mohou vyskytnout ve chvíli, kdy se výuka psychologie příliš přimkne k jednomu nebo druhému pólu kontinua, které byly představeny prostřednictvím schematické škály mezi krajními póly přístupů ke kurikulu: *vstřícné – zprostředkující kurikulum*. Na jednom konci této škály se do popředí dostávají a jsou preferované životní zkušenosti studentů (*vstřícné pojetí*), na druhém přesně stanovený obsah (*zprostředkující pojetí*). Protiklady byly představeny i prostřednictvím škály učiva: *integrovaný – seriální kód*. Zde na opačných pólech stojí učivo, které na jedné straně je méně striktní a závazné a vychází

z tematických okruhů blízkých zkušenosti studenta (integrovaný kód), a učivo, které se odvíjí od předmětových a oborových poznatků (seriální kód).

Uvedli jsme, k čemu by výuka psychologie neměla směřovat, respektive na co bychom si měli dát pozor – vyprazdňování obsahu v podobě tzv. didaktických formalismů. S tím je spojený i vyvážený poměr mezi vstřícným a zprostředkujícím modelem kurikula (Harbo, 1991), stejně jako seriálním a integrovaným kódováním učiva (Bernstein, 1975). Myslíme si, že pomyslné misky vah těchto pojetí relativně nejlépe (přínejménším v současné době) vyvažují mezinárodní koncepce cílů výuky psychologie – funkční psychologická gramotnost a psychologicky gramotný občan, na které se nyní zaměříme.

3. Mezinárodní koncepce cílů výuky psychologie – funkční psychologická gramotnost a psychologicky gramotný občan

Výuka psychologie získala specifickou povahu vzhledem k poměrně nové koncepci jejího cíle, který je charakterizován dvěma klíčovými pojmy: *funkční psychologická gramotnost a psychologicky gramotný občan*. V původním pojetí byla psychologická gramotnost pojata pouze v podobě znalostí. Tento přístup k psychologické gramotnosti zavedl Boneau v roce 1990, když definoval 100 základních termínů a konceptů psychologie (Psychology's "Top 100" Terms/Concepts). Další autoři již v následujících pojetích psychologickou gramotnost definovali ve smyslu *funkční gramotnosti*. Přidáním slova *funkční* ke slovu *gramotnost* je zdůrazněna skutečnost, že „nestačí pouze znát jednotlivé pojmy [...], ale především – porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech a prakticky v životě využívat“ (Altmanová et al., 2010, s. 4).

Přestože koncept funkční psychologické gramotnosti je tedy poměrně novým konstruktem, jeho rozmach dokládá například počet publikací. Jak uvádí Sokolová (2018, s. 207): „Zatímco v letech 1990–2015 evidujeme jenom několik desítek publikací s tímto klíčovým slovem, v roce 2015–2017 jejich počet vzrostl na dvojnásobek.“ Ovšem nezvyšuje se pouze množství, ale mění se i způsob uchopení funkční psychologické gramotnosti. V současné době můžeme sledovat čtyři hlavní geografické oblasti, které se zabývají pojetím funkční psychologické gramotnosti (podle Sokolové, 2018, s. 208): americká (Halpern, 2010; Dunn et al., 2013), britská (Mair, Taylor, & Hulme, 2013; Taylor & Hulme, 2015), australská (Cranney, Botwood, & Morris, 2012), středoevropská (Geiß, 2016; Sokolová, 2015; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015; Nohavová, 2017a).

Funkční psychologická gramotnost (psychological literacy⁷) je nyní běžně chápána nejenom ve smyslu porozumění základním psychologickým principům, ale také jako schopnost jejich uplatnění v praxi s ohledem na osobní, profesní a společenské potřeby (Cranney & Dunn, 2011; Cranney, Botwood, & Morris, 2012). „Psychologicky gramotný člověk reflektuje chování anebo mentální procesy, rozumí jim jak u druhých lidí, tak u sebe a je schopen aplikovat znalost psychologických principů na reálné personální, sociální a řídicí aktivity v práci, mezilidských vztazích i v širším společenském kontextu“ (McGovern et al., 2010, s. 11). Takto pojatá funkční psychologická gramotnost do jisté míry splývá s konceptem tzv. *psychologicky gramotného občana* (psychologically literate citizen, Halpern, 2010).

„Psychologicky gramotní občané úmyslně staví na vlastní psychologické gramotnosti a integrují ji s interdisciplinárními a mimoškolními zkušenostmi získanými během svých vysokoškolských zkušeností. Usilují o to, aby byli etickými a společensky odpovědnými řešiteli problémů. Psychologickou gramotnost využívají mimo formální učební prostředí, a to z vlastní iniciativy k dosažení cílů, které jsou důležité jak pro ně, tak pro jejich rodiny, kolegy, komunity a také pro širší společnost, stát, národ, svět.“ (McGovern et al., 2010, s. 20).

⁷ V zahraničí se běžně užívá pojem psychological literacy – psychologická gramotnost, která je chápána ve funkčním pojetí, aniž by slovo *funkční* bylo uvedeno v názvu této gramotnosti. Pro český překlad jsme se rozhodli zdůraznit právě funkční rovinu tohoto konceptu, proto v textu používáme slovní spojení „funkční psychologická gramotnost“.

Cranneyová a Dunn navrhuje, aby *psychologická gramotnost* byla definována jako *psychologická znalost, která se používá adaptivně* (2011). Jak autoři tohoto konceptu píší, chápat psychologickou gramotnost jako znalost, která se používá adaptivně, není tak jednoduché, jak by se mohlo z definice na první pohled zdát. Využití znalostí totiž znamená, že člověk tyto znalosti musí mít. A tyto znalosti zahrnují nejen základní obsahové oblasti, ale všechny navazující aspekty, včetně kritického myšlení, výzkumných dovedností a komunikace. Dále znalosti také zahrnují znalosti etiky a její uplatnění ve všech oblastech života. V neposlední řadě tato definice psychologické gramotnosti znamená poměrně dobře integrovaný a funkční soubor schémat, které mezi jednotlivci mohou vykazovat určitou variabilitu, ale pokud jde o centrální tendenci, lze je uznat a posoudit jako psychologickou gramotnost.

Cranneyová a Morrisová (2011, s. 251) v této návaznosti diskutují o konkrétní koncepci funkční psychologické gramotnosti jakožto o *adaptivním poznávání* (adaptive cognition). Tu definují jako způsoby myšlení a následné chování, které jsou prospěšné pro přežití a úspěch jedince a ostatních.

Pojetí funkční psychologické gramotnosti a psychologicky gramotného občana a s nimi spojené adaptivní využívání znalostí a adaptivní poznávání jsou primárně zaměřené na vysokoškolské vzdělávání budoucích psychologů. Jsou tedy chápány jako nezbytný cíl a hlavní výsledek vysokoškolského vzdělávání v psychologii (např. McGovern et al., 2010; Halpern & Butler, 2011). Ovšem v současné době se stávají natolik závažnými, že se o nich začíná diskutovat i ve vztahu ke vzdělávání v dalších pomáhajících profesích či široké laické veřejnosti (Sokolová, 2018). To otevírá možnosti přemýšlet o nich *ve vztahu k výuce na střední škole i na vysoké škole v rámci psychologie pro nepsychologické obory* (na které je tato publikace primárně zaměřena). Takže výuka psychologie a všichni studenti, kteří se s ní setkávají, mohou a měli by na určitých úrovních rozvinout potřebné schopnosti a dovednosti k tomu, aby působili jako psychologicky gramotní občané.

Jak bylo řečeno, být „psychologicky gramotný“ ve smyslu funkční gramotnosti tedy neznamená jen znalost pojmů a pravidel, ale také způsobilost k jejich užití v celém rozsahu společensky očekávaných schopností a dovedností v aktuálním žitém kontextu a jeho proměnlivosti (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 24). Uvedené pojetí funkční psychologické gramotnosti a psychologicky gramotného občana tím do jisté míry splývá s *kompetenčním přístupem ke vzdělávacím cílům*. Všechny tyto případy se totiž týkají „*umění jednat stejně jako reflektujícího vědění o jednání... V praxi jde o to, aby student zvládal gramotnost jakožto kompetenci (funkční gramotnost), tj. aby znalost v kultuře tradovaných a sdílených pravidel (gramotnost) poskytovala úspěšnou oporu pro své aktualizace – pro intencionální jednání, které je kompetencí proto, že co nejlépe odpovídá momentálním situačním podmínkám.*“ (Slavík et al., 2017a, s. 193).

Podle návrhu doporučení Rady Evropské unie o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2018) jsou kompetence definovány nejenom v rovině výše uvedených znalostí a dovedností, ale i postojů. Začleněním postojů do kompetencí je vyzdvížena rovina reflexe, jinými slovy uvědomovaného vztahování se k sobě, druhým a ke světu.

3.1. Rozlišení předpokladů pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti

Koncept funkční psychologické gramotnosti vyzdvihuje několik základních oblastí rozvoje, jak bylo uvedeno. V rámci nejobecnějšího pojetí se jedná o znalosti a jejich aplikaci do všech sfér života. Mluvíme

tedy o znalostních a dovednostních předpokladech pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti. Přičemž dovednostní rovina se prokazuje v úspěšném zvládnání sama sebe a interakce s druhými. Může však nastat situace, že jeden z uvedených předpokladů převládne nebo je dokonce záměrně rozvíjen bez ohledu na druhý předpoklad. V tomto případě již nemůžeme mluvit o plné funkční psychologické gramotnosti.

Například student je schopný se velmi dobře orientovat ve vztazích a interakcích s druhými a rozumět sám sobě. Zvládá jednání samotné, takže se zdá, že ani žádnou znalost z psychologie nepotřebuje. Tito jedinci jednají intuitivně správně, ale neumějí interpretovat a zdůvodňovat své jednání v daném oboru, v našem případě oboru psychologie. Slavík a kol. (2017a, s. 192) v této souvislosti mluví o tzv. *neuvědomované, implicitní gramotnosti*. Tito jedinci jednají funkčně, mají rozvinutou dovednostní složku, ale chybí jim znalostní složka oboru. Pokud pojmenovávají to, co dělají, obvykle užívají laický (folkový) či osobní jazyk, ale ne jazyk odborný. Tudíž svoji zkušenost neumějí zasadit a opřít o odborné pojmenování. Také bychom v této souvislosti mohli mluvit o tzv. *praktické inteligenci* (Sternberg et al., 2000), která zahrnuje právě schopnost orientovat se v každodenních situacích a zvládat je. Jedná se tedy o schopnost prakticky řešit problémy běžného dne. A k tomuto řešení životních situací jedinci využívají mnoho znalostí. Většina z nich je ale získaná praktickou zkušeností, pozorováním ad., takže se jedná o implicitní (tacitní) znalosti.

My jsme se rozhodli v tomto případě nemluvit ani o implicitní gramotnosti, ani o praktické inteligenci, ale opřít se o koncept *emoční inteligence* (tj. emoční schopnosti – kompetence, srov. Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 2011 ad.). Přestože emoční inteligence je v odborné psychologické komunitě vnímána kriticky (např. pro nedostatečně vědecké pojetí tohoto konstruktů a jeho testování), rozhodli jsme se daný pojem použít. Důvodem je jednak to, že tento pojem je známý, dále proto, že vystihuje podstatu, na kterou upozorňuje. Jedinec, který totiž zná své emoce, je schopen je ovládat, umí se motivovat, je empatický a má rozvinuté sociální dovednosti, vlastně ani nepotřebuje znalosti z odborné psychologie. Rozumí sám sobě i svému okolí na takové úrovni, která mu zajišťuje vyznat se v sobě a v nejrůznějších životních situacích. Je tudíž emočně kompetentní pro život. To je ale pouze jeden předpoklad funkční psychologické gramotnosti. Jedinci, kteří zvládají interakce s druhými a sami sebe, aniž by rozuměli oboru psychologie, jsou „emočně kompetentní“. A naopak, pokud selhávají v interakci se sebou a okolím, hovoříme o jejich „emoční nekompetentnosti“.

Na druhé pomyslné straně stojí jedinci, kteří znají termíny, pojmy a teorie z psychologie, ale také nejsou funkčně psychologicky gramotní, protože si gramotnost osvojili pouze v rovině explicitního pojmenování. Sice mají znalosti oboru psychologie, ale nejsou schopni je realizovat v běžném životě nebo je uplatňují útržkovitě či s chybami (Slavík et al., 2017a, s. 192). V tomto případě jsou poznatky z psychologie osvojené na formální úrovni, proto mluvíme o tzv. „*formální psychologické gramotnosti*“.

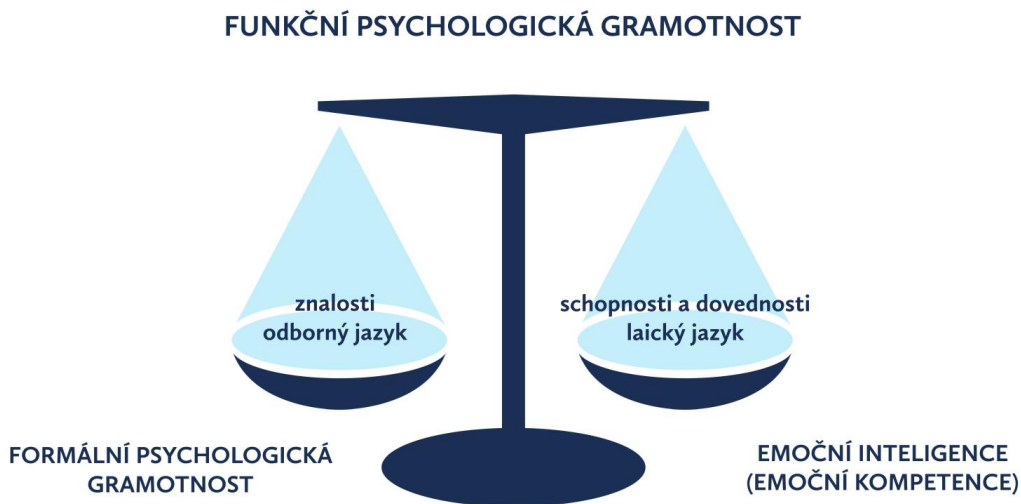
Jenomže pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti potřebujeme jak znalostní bázi, tak dovednostní, tj. schopnost aplikace v běžném životě. Pokud je tedy příliš upřednostňován jeden či druhý předpoklad funkční psychologické gramotnosti, nedochází k rozvoji plné funkční psychologické gramotnosti, ale je rozvíjena buď: (a) formální psychologická gramotnost (při upřednostňování znalostí oboru a odborného jazyka bez schopnosti jejich aplikace), nebo (b) emoční inteligence (pro schopnosti a dovednosti jednat v běžných situacích, ale bez jejich pojmenování prostřednictvím oboru psychologie) (viz obr. 3.1). Všimněme si, že k dovednostní složce funkční psychologické gramotnosti, tj. k emočním kompetencím

směřuje spíše vstřícný model kurikula a integrovaný kód učiva. Naproti tomu zprostředkující model kurikula a seriální kódování učiva vede spíše k formální psychologické gramotnosti.

Jak tedy studentům poskytnout oba dva důležité předpoklady pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti? Mohlo by se zdát, že řešením je jejich spojení v podobě rad, doporučení či návodů, tj. ve formě dobrých a osvědčených „receptů“. To je dokonce jeden z požadavků studentů na výuku psychologie (více Nohavová & Sokolová, 2018).

Uvedený postup spojený s aplikační rovinou znalostí však obsahuje jednu nástrahu, která je navázaná na *stereotypní vnímání psychologie* jakožto oboru samotného. Od psychologie v uvedeném stereotypním chápání se právě očekává, že bude dávat rady, návody, tj. „kuchařky“, které pouze stačí přenést do běžného života.⁸ Jenomže toto očekávání často v praxi selhává, a proto je uvedený stereotyp vnímání psychologie označen za *kritickou oblast výuky psychologie* (Nohavová & Sokolová, 2018, s. 362–363).

Obrázek 3.1. Předpoklady pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti, včetně nástrah, které jsou s nimi spojené.



⁸ Nohavová a Sokolová (2018) kromě zmíněného očekávání od výuky psychologie – poskytování rad, návodů, doporučení v podobě „kuchařek“, uvádějí ještě jeden stereotyp. Ten je spojený s představou, že ve výuce bude docházet k „testování“ a studenti tudíž budou mít přístup k „testům“. Slova „testy“ a „testování“ jsou záměrně uvedena také v uvozovkách, protože ve výuce psychologie by neměly být používány standardizované psychologické testové postupy, pokud v tomto směru učitel není profesně vzdělaný. Ve výuce jsou studentům obvykle poskytovány „testy“ na úrovni pop-psychologie či pseudo-psychologie (viz problematická předmětná oblast didaktiky psychologie v kapitole 1). Na problematiku „pedagogických kuchařek“ v rámci pregraduální přípravy na učitelské povolání upozorňuje např. Vašutová (2004) či Vítěčková (2018).

3.2. Dimenze funkční psychologické gramotnosti

Uvedený pohled na funkční psychologickou gramotnost prostřednictvím dvou hlavních kategorií: znalosti a jejich aplikace do běžného života může vést nejenom ke zkreslené představě, že stačí studentům poskytnout rady a návody (jak bylo zmíněno výše). Dále to totiž také může vést k mylné představě, že „všechno“, co student ve výuce psychologie „dělá“, „nějak“ rozvíjí funkční psychologickou gramotnost a student tím nabývá psychologickou kompetenci pro své jednání (Nohavová & Sokolová, 2018, s. 350–351). Protože „vše“ se dá „nějak aplikovat“, zvláště pokud se to týká lidského žití.

Proto je nezbytné, aby obecný přístup k funkční psychologické gramotnosti byl specifikován do dílčích oblastí – dimenzí, které umožní identifikaci cílů, a v této návaznosti i obsahu výuky, a tím poskytne kritéria pro vyhodnocení kvality výuky. Tudíž analytičtější pohled na funkční psychologickou gramotnost by nám měl poskytnout parametry, které je možné přímo ve školní praxi zkoumat a vyhodnocovat. To znamená, že skrze ně bychom měli odpovědět na otázku, do jaké míry a v jakých oblastech výuka respektuje a rozvíjí stanovený cíl: funkční psychologickou gramotnost. Protože pomocí dílčích oblastí – dimenzí funkční psychologické gramotnosti můžeme rozčlenit obsah výuky na dílčí tematické okruhy a v návaznosti na to navrhnout kritéria pro hodnocení její kvality.

Specifikací funkční psychologické gramotnosti se zabývá několik autorů (viz geografické oblasti zabývající se konceptem funkční psychologické gramotnosti v kapitole 3). Zde vycházíme především z McGoverna a kol. (2010, s. 11), kteří navrhli následujících devět oblastí – dimenzí – funkční psychologické gramotnosti:

1. dimenze – mít dobře definovanou terminologii a základní znalosti kritického předmětu psychologie,
2. dimenze – oceňovat intelektuální výzvy potřebné pro využití vědeckého myšlení a korektní analýzu informací k vyhodnocení alternativních akčních postupů,
3. dimenze – přijmout kreativní a přívětivě skeptický přístup k řešení problémů,
4. dimenze – uplatňovat psychologické principy na osobní, sociální a organizační záležitosti v práci, ve vztazích a v širší komunitě,
5. dimenze – etický přístup,
6. dimenze – schopnost využívat a vyhodnocovat informace a technologie,
7. dimenze – komunikovat efektivně v různých situacích a s mnoha různými lidmi,
8. dimenze – uznávání, porozumění a podporování respektu k rozmanitosti,
9. dimenze – být všímavý a reflektovat chování a duševní procesy své a druhých.

Stanovením cílových dimenzí máme určeno, čeho chceme výukou psychologie dosáhnout. K tomu je ale nutné mít obsah, protože pouze prostřednictvím obsahu může být výuka realizována. Teprve v závislosti na stanovených cílech můžeme uskutečnit jeho výběr a jeho uspořádání v kurikulu. Chceme-li zkoumat a vyhodnocovat kvalitu výuky, musíme proto analyzovat a objasnit, jak se ve výuce dařilo propojovat kurikulární obsah se stanovenými cíli. To je nezbytné východisko didaktického výzkumu výuky spojeného s hodnocením kvality výuky. Teprve na tomto základě je možné přemýšlet o konkrétních způsobech přípravy a řešení učebních úloh pro výuku psychologie. Tomuto záměru se následně věnujeme v druhé části knihy.

4. Výzkum výuky psychologie na SŠ: hlavní cíle a oblasti zkoumání kurikula

Realizovaný výzkum výuky psychologie na středních školách vychází z cílové kategorie – funkční psychologické gramotnosti a jejích dílčích dimenzí (které jsme výše vyjmenovali). Tato cílová perspektiva totiž rozhoduje o celkovém přístupu ke koncepci obsahu kurikula, včetně pojetí metod realizace a výstupů aj. Protože kurikulum je dnes chápáno nejenom jako učební plán, ale jako „obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které studenti získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkování a hodnocení“ (Průcha, 2009, s. 117). To znamená, že v didaktice je potřeba se jak při zkoumání, tak při realizaci kurikula zaměřit na všechny jeho důležité oblasti: vzdělávací cíl a v návaznosti na něj na vzdělávací obsah i činnosti a zkušenosti učitelů a studentů, včetně jejich uplatnění v životě atd. Tyto všechny oblasti kurikula sledujeme v následujícím výzkumu. Zajímá nás, co a jakým způsobem je do kurikula zařazeno, co v něm naopak chybí nebo není kvalitně zvládnuto z hlediska cíle výuky – funkční psychologické gramotnosti, včetně pohledu učitelů na vyučovací metody a postoje učitelů a studentů k výuce psychologie. To znamená, že se zaměřujeme na zamýšlenou, realizovanou i dosaženou úroveň kurikula, jak v této kapitole blíže vysvětlíme.

Připomeňme, že psychologická gramotnost je v současné době považována za žádoucí složku dispoziční výbavy každého člověka (např. Cranney & Dunn, 2011; Dunn et al., 2013; Mair, Taylor, & Hulme, 2013; Taylor & Hulme, 2015; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015; Sokolová, 2015 aj.). Proto by měla být rozvíjena jak ve všeobecném, tak ve specializovaném vzdělávání na všech stupních a typech škol. Jak uvádí Chrz, Nohavová a Slavík (2015, s. 25): „Cílovou skupinou pro soustavnou přípravu jsou především mladí lidé v závěrečných ročnících základní školy a v průběhu středoškolského nebo vysokoškolského studia. Psychologická gramotnost je cílovou kategorií ve specializované výuce psychologie na gymnáziích, pedagogických a jiných školách, ale měla by mít své místo i ve vzdělávacích oblastech různého dalšího zaměření (osobnostní a sociální výchova, občanská výchova, expresivní obory). Zvlášť vysoké nároky na rozvoj psychologické gramotnosti mají být kladeny zejména ve vzdělávání představitelů pomáhajících profesí, na předním místě učitelů, vychovatelů, sociálních pracovníků, zdravotních sester, lékařů aj.“

Tato koncepce cíle výuky psychologie na středních školách i školách vysokých tedy rozhoduje o všech dalších úrovních kurikula. Pro potřeby našeho výzkumu a jeho přehlednost je užitečné ještě analytické rozlišení jednotlivých etap realizace kurikula. Zde vycházíme z rozlišení úrovně kurikula podle TIMSS, které využíváme v podobě metodické inspirace. Na tomto základě bychom tedy měli získat základní orientaci o výuce psychologie na středních školách jak na relativně nejobecnější úrovni – zamýšlené kurikulum, tak na úrovních konkrétnějších – realizované a dosažené kurikulum (Průcha, 2013, s. 246–247).

Zamýšlené kurikulum je ve studiích TIMSS zaměřeno na analýzu témat učiva, jejich pojetí v úlohách a dále plánovaný rozvoj postojů, zájmů a motivů k danému učivu. Na úrovni *realizovaného kurikula* se studie TIMSS zaměřuje na to, jak je učivo uskutečňováno v konkrétních školách a třídách. Úroveň kurikula zde není zkoumána přímo ve výuce samotné, ale prostřednictvím dotazníků pro učitele. Prostřednictvím dotazníků je sledována například organizace výuky, dále jsou zkoumány prostředky, které využívají učitelé ve výuce atd. *Dosažené kurikulum* je v dané studii zjišťováno v podobě znalostí studentů v předmětech. Dále v rámci dosaženého kurikula jsou zkoumány i postoje ke sledovaným předmětům. Podle těchto úrovní kurikula jsou uspořádány tematické okruhy výzkumu kurikula psychologie na středních školách. Pro první

rychlou orientaci zde uvedeme jejich základní nastavení. Podrobnější analýze se věnujeme v dalších kapitolách.

- **Analýza očekávaných výstupů RVP: výzkum zamýšleného kurikula**

Ve vztahu ke středním školám nás na národní úrovni bude zajímat pojetí funkční psychologické gramotnosti v *rámcových vzdělávacích programech* (dále RVP, kapitola 5). V rámci zamýšleného kurikula analyzujeme očekávané výstupy se zaměřením na psychologii celkem u 43 oborů vzdělávání poskytujících střední vzdělávání (obory kategorie J, E, H, M a L, M + P). Dále se zvláště zaměřujeme na analýzu Občanského vzdělávacího základu a Společenskovedního vzdělávání, který se vyskytuje napříč obory vzdělávání.

Cílem analýzy je zjistit, které dimenze funkční psychologické gramotnosti se vyskytují v očekávaných výstupech RVP. Dále prostřednictvím cílové kategorie – funkční psychologické gramotnosti – se zaměřujeme na ty očekávané výstupy, které jsou z našeho pohledu *diskutabilní*. Na ty se také díváme z hlediska Harbova (1991) pojetí modelu kurikula (vstřícného a zprostředkujícího) v porovnání s Bernsteinovým (1975) kódováním učiva (integrovaným a seriálním kódem). Protože záměrem této knihy je integrativní přístup, právě *diskutabilní formulace očekávaných výstupů* umožňují analyzovat a pojmenovávat nevyváženost uvedených pojetí kurikula a kódování učiva, a tudíž i možná rizika s nimi spojenými.

- **Dimenze funkční psychologické gramotnosti z pohledu učitelů a studentů: výzkum realizovaného kurikula**

Na *realizované kurikulum* se podíváme skrze výpovědi učitelů a studentů o výuce psychologie na středních školách (kapitola 6). Zaměřujeme se na to, *které dimenze funkční psychologické gramotnosti vyučující z jejich pohledu realizují ve výuce psychologie* (n=162). Kromě pohledu učitelů nás zajímá i *pohled studentů na cíl výuky* (n=366 z celkem 5 škol).

V rámci realizovaného kurikula se také zaměříme na to, *jakým způsobem vyučující k uvedeným cílům výuky směřují* (n=160). Užítí metod ve výuce psychologie by mělo poskytnout základní obraz o výuce a trochu ji přiblížit, stejně jako informace o tom, co je pro učitele ve výuce psychologie *snadné* či *naopak obtížné* (n=158) a co vyučujícím pro výuku psychologie *chybí* (n=47). Cílem tohoto dílčího výzkumu je poskytnout hlubší pohled do výuky psychologie na středních školách a zároveň i porovnat realizované cíle výuky z pohledu učitelů a studentů s výsledky analýzy dimenzí funkční psychologické gramotnosti v očekávaných výstupech RVP. Taktéž výsledky z této části výzkumu porovnáme s výsledky dalších výzkumů u nás a v zahraničí (Bílková, 2010; Williamson et al., 2011; Sokolová et al., 2011).

- **Postoje učitelů a studentů k výuce psychologie: výzkum dosaženého kurikula**

V rámci *dosaženého kurikula* analyzujeme *postoje učitelů* (n=157) a *studentů* (n=375) k výuce psychologie na středních školách (kapitola 7). Cílem je zjistit, jaké postoje učitelé a studenti na středních školách mají k výuce psychologie z *hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významu*. Při zkoumání postojů vycházíme z výzkumu uvedeného v knize *Jaký jsem učitel* (Hrabal & Pavelková, 2010). Zároveň výsledky z této části výzkumu budou porovnány s výsledky dalších výzkumů u nás a v zahraničí (Sokolová et al., 2013; Augustin, 2012; Nohavová & Sokolová, 2018).

- **Kvalita výuky: hloubková analýza realizovaného kurikula**

Uvedené dílčí výzkumy pokrývající vybrané oblasti kurikula na středních školách nám mají poskytnout celkový přehled o výuce psychologie na těchto školách. Na ně navážeme zkoumáním realizovaného kurikula v podobě sledování učebního prostředí. To je analyzováno a hodnoceno pomocí tzv. *metodiky 3A* (srov. Janík et al., 2013). Pozorovaná výuková situace se tedy stává samotným případem a je v rámci metodiky 3A konceptově analyzována pomocí tzv. *modelu hloubkové struktury výuky*. Ten je zaměřen na integritu (soudržnost) výuky v těchto rovinách: obsah – cíl – činnost (více Janík et al., 2013). Na základě analýzy je navržena alternativa ke stávající výuce, jejíž platnost a zdůvodnění se opírá o daný obor, v našem případě psychologii. To znamená, že v rovině *ontodidaktické* je kvalita opřena o tzv. instrumentální praxi, která zahrnuje souhrn praktik oboru psychologie (*lege artis*). Současně by měla rozvíjet zkušenost, která je opřena o daný obor psychologie – tzv. instrumentální zkušenost (více Slavík et al., 2017b, s. 25). Instrumentální zkušenost musí zohledňovat *psychodidaktickou* stránku, tj. motivaci, schopnosti, dovednosti a potřeby studentů.

Navržená alterace se snaží *zkvalitňovat výuku psychologie* v kontextu jejího cíle – funkční psychologické gramotnosti a tím přispět k *rozvoji didaktiky psychologie*. Základní principy didaktiky psychologie v jejím *komunikačním pojetí* jsou představeny v kapitole 9. V alteraci uvedené *konkrétní postupy pro výuku psychologie jsou postaveny na filetických principech pracujících s expresí ve výuce psychologie*. Ty jsou teoreticky vyloženy v kapitole 10 a 11 tak, aby zdůvodnily daný postup v kontextu funkční psychologické gramotnosti. Jejich ověření je následně realizováno v kapitole 13.

5. Koncepce výzkumu zaměřeného na zamýšlené kurikulum

Výuka psychologie na středních školách je předepsána textem kurikulárních dokumentů vymezujících především *obsah a cíle* výuky psychologie a v návaznosti na to též *strukturu učiva a očekávaných výstupů (nebo výsledků vzdělávání)*.⁹ Také na vysokých školách musí být výuka psychologie opřena o dokumenty, které podléhají akreditaci a které vymezují cíle, obsah i strukturaci studia. Jenomže na rozdíl od středních škol vysoké školy se neřídí pevně daným státním kurikulárním programem.¹⁰ Studijní plány napříč fakultami ukazují, že kurikulum psychologických disciplín nejenom v rámci pedagogické oblasti se v Čechách (ale například i na Slovensku) odlišuje co do obsahu, rozsahu i cílů předmětů (Nohavová & Sokolová, 2018, s. 349). Z důvodu nejednotnosti kurikula na vysokých školách, se analýze cílů a obsahů výuky psychologie na těchto školách nevěnujeme.

Cílem analýzy rámcových vzdělávacích programů (dále RVP) je zmapovat, *které dimenze světově uznané koncepce funkční psychologické gramotnosti se vyskytují v českém národním kurikulu.*

Dále se v analýze zaměřujeme na *diskutabilní formulace očekávaných výstupů*, které jsou potenciálně problematické, sporné. Podrobnější *analýza těchto diskutabilních formulací* by měla ukázat, které obecné předpoklady funkční psychologické gramotnosti jsou v nich upřednostňovány – zda znalostní nebo dovednostní. Ve vztahu k této problematice připomeňme, že se týká i Harbova pojetí kurikula (1991) a Bernsteinova pojetí kódování učiva (1975).

Vstřícný model kurikula má spojitost s integrovaným kódováním učiva podle Bernsteina (1975), ve kterém jsou rozhodující určité okruhy či témata, která jsou dále rozvíjena. Zde obor psychologie má studentovi pomáhat vyznat se v tom, co dělá, ale psychologie jakožto vědecký obor nemusí být primárním cílem vzdělávání. V takto nastavené výuce tudíž nejde o explicitní rozvoj znalostí z oboru psychologie, ale bude docházet spíše k rozvoji emoční kompetence (emoční inteligence), což je pouze jeden z předpokladů rozvoje funkční psychologické gramotnosti, jak jsme uvedli v podkapitole 3.1. Na rozdíl od toho zprostředkující model kurikula vychází ze seriálního kódování učiva, ve kterém je důraz daný na pojmovou strukturu oboru a jejich hierarchizaci a vzájemné vztahy. Jenomže i zde může nastat problém, protože přílišné přiklonění se ke znalostní rovině může vést k rozvoji pouze formální psychologické gramotnosti. Na základě analýzy *problematických (sporných) očekávaných výstupů je tedy vedena diskuze o tom, jaké dopady s sebou může přinést přílišné přiklonění se k vstřícnému modelu kurikula a akcentování dovednostního předpokladu bez vazby na obor psychologie či naopak.*

VO1: Které dimenze funkční psychologické gramotnosti podle McGovern a kol. (2010) jsou obsaženy ve vybraných očekávaných výstupech v rámcových vzdělávacích programech pro střední školy?

⁹ V revidované verzi RVP se místo označení *očekávané výstupy* nebo *výsledky vzdělávání* používá termín *výsledky učení*. Zde budeme užívat jednotný pojem *očekávané výstupy* bez ohledu na typ střední školy.

¹⁰ Studijní obor Psychologie by měl respektovat kurikulární požadavky evropského certifikátu EuroPsy. Jak již bylo uvedeno, na tento typ vzdělávání ale publikace není primárně zaměřena.

VO2: Jaké formulace ve vybraných očekávaných výstupech v rámcových vzdělávacích programech pro střední školy jsou diskutabilní?

SVO: Jaké jsou základní charakteristiky diskutabilních očekávaných výstupů?

Tato analýza nám vytváří základ pro následný rozbor výpovědí učitelů a studentů o cílech výuky psychologie, který uvedeme v kapitole 6. Porovnáním cílů výuky psychologie definovaných v RVP s jejich akcentováním ve výuce z pohledu učitelů a studentů na konkrétních středních školách by nám měl naznačit shodu či rozdíly mezi zamýšleným a realizovaným kurikulem. Ty se následně stávají podkladem pro další úvahy kolem komunikačně pojaté didaktiky psychologie.

5.1. Způsob analýzy dimenzí funkční psychologické gramotnosti v rámcových vzdělávacích programech (RVP)

Výchozím materiálem pro analýzu se staly očekávané výstupy v rámcových vzdělávacích programech pro střední školy v propojení s učivem. Z očekávaných výstupů byly do analýzy zařazeny ty, které se vztahují k oborům psychologie, včetně komunikace. Jak jsme uvedli v kapitole 2, v analýze se musíme věnovat i vzdělávacím oborům, které jsou zaměřeny na společenskovední oblast a občanské vzdělávání, protože i v nich je psychologie obsažena. Proto do analýzy zařazujeme vzdělávací obor Občanský a společenskovední základ patřící pod vzdělávací oblast Člověk a společnost na gymnáziích. V analýze se věnujeme i vybranému učivu ze vzdělávací oblasti – Občanský vzdělávací základ, Společenskovední vzdělávání, které jsou primárně zaměřeny na občanské vzdělávání.

Na uvedené očekávané výstupy se díváme z hlediska mezinárodně uznaného konceptu funkční psychologické gramotnosti, a to konkrétně z aspektu dimenzí funkční psychologické gramotnosti podle McGovern a kol. (2010). Z nich vzniklo těchto 10 kódů:

- znalosti,
- vědecké myšlení,
- řešení problémů,
- aplikace,
- etika,
- zacházení s informacemi a technologiemi,
- komunikace,
- respekt k rozmanitosti,
- reflexe – já,
- reflexe – druzí.¹¹

Na tyto kódy jsme se dívali ve dvou fázích. V první fázi jsme je sledovali z hlediska nejobecnějšího náhledu na funkční psychologickou gramotnost: *znalost* a *aplikace*. A v druhé fázi jsme se zaměřovali na všechny další dimenze funkční psychologické gramotnosti, respektive z nich vytvořené kódy: *vědecké myšlení*, *řešení problémů*, *etika*, *zacházení s informacemi a technologiemi*, *komunikace*, *respekt k rozmanitosti*,

¹¹ Devátá dimenze funkční psychologické gramotnosti byla rozdělena na dvě oblasti: reflexe – já, reflexe – druzí.

reflexe – já, reflexe – druzí. Kódování probíhalo jedním výzkumníkem. Důvěryhodnost výzkumu byla posílena reflexí kolegyně, se kterou byly výsledky průběžně diskutovány.

Po kódování byla dále provedena analýza činnostních slov očekávaných výstupů. Ty také spoluvytvářejí základní linii výsledků analýzy. Cílem této analýzy je odpovědět na výzkumnou otázku: Které dimenze funkční psychologické gramotnosti podle McGoverna a kol. (2010) jsou obsaženy ve vybraných očekávaných výstupech v rámcových vzdělávacích programech pro střední školy?

V rámci analýzy jsme se zaměřili na *diskutabilní formulace očekávaných výstupů*. Názvem *diskutabilní formulace* pojmenováváme takové formulace, které by z hlediska koncepce funkční psychologické gramotnosti neobstály před kritickou revizí kurikula, protože obsahují chyby či nepřijatelné odchylky od kvalitního kurikula středoškolské psychologie. Tyto chyby jsou reflektovány vzhledem k didakticky vhodnému rozlišení dvou základních předpokladů funkční psychologické gramotnosti – znalostní a dovednostní. Dále se na diskutabilní formulace díváme z hlediska vyváženosti modelu kurikula podle Harba (1991) – vstřícného a zprostředkujícího modelu a Bernsteinova kódování učiva (1975) – integrovaného a seriálního kódu. Rovněž se při zjišťování diskutabilních formulací zaměřujeme na etickou stránku ve vztahu k profesi a užití jazyka. Cílem této části analýzy je jednak definovat, které formulace jsou diskutabilní (sporné), a dále se na ně podívat z výše uvedených hledisek.

5.2. Zkoumané skupiny na středních školách

Analýzované očekávané výstupy v rámcových vzdělávacích programech středních škol jsme rozdělili do čtyř skupin. První dvě skupiny tvoří očekávané výstupy rámcových vzdělávacích programů pro odborné vzdělávání. Do *první skupiny* jsou zařazeny obory vzdělávání, u kterých je ve vzdělávacích oblastech psychologie značně zastoupena. To znamená, že se studenti například zabývají více psychologickými disciplínami a celkově je psychologii věnovaná větší časová dotace¹². První skupinu tvoří celkem 10 oborů vzdělávání, které jsou uvedeny v tabulce 5.1. *Druhou skupinu* tvoří všechny další obory vzdělávání a jejich rámcové vzdělávací programy, u kterých se psychologie vyskytuje v učivu i v očekávaných výstupech, ale v mnohem menší míře oproti první skupině. Druhou skupinu tvoří celkem 33 oborů vzdělávání (tabulka 5.2).

Další, v pořadí *třetí, analyzovanou skupinou jsou gymnázia*, konkrétně vzdělávací oblast Člověk a společnost, vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ a v rámci něho vzdělávací obsah Člověk jako jedinec a Člověk ve společnosti. *Čtvrtá skupina* je zastoupena vzdělávací oblastí Občanský vzdělávací základ či Společenskovědní vzdělávání v rámci všech oborů (vyjma gymnázií). Psychologie v této čtvrté analyzované skupině není explicitně v učivu zastoupená, ale stává se prostředkem pro dosažení očekávaných výstupů, a proto i této vzdělávací oblasti a jejím očekávaným výstupům je potřeba také věnovat pozornost.

¹² Přesný počet realizovaných hodin výuky psychologie nelze podle RVP zjistit, protože celkový počet hodin je uveden vždy za danou vzdělávací oblast a obsahový okruh, ve kterém není zastoupena pouze psychologie, ale například i pedagogika ad.

Tabulka 5.1. První skupina analyzovaných rámcových vzdělávacích programů – 10 oborů vzdělávání.

Skupina	Kód oboru	Obor vzdělávání
obory kategorie J		
75 Pedagogika, učitelství, sociální péče	75-31-J/01	Pedagogika pro asistenty ve školství
obory kategorie M a L		
53 Zdravotnictví	53-41-M/01	Zdravotnický asistent
	53-41-M/04	Masér ve zdravotnictví
68 Právo, právní a veřejnosprávní činnost	68-42-M/01	Bezpečnostně právní činnost
75 Pedagogika, učitelství a sociální péče	75-31-M/01	Předškolní a mimoškolní pedagogika
	75-31-M/02	Pedagogika pro asistenty ve školství
	75-41-M/01	Sociální činnost
78 Obecně odborná příprava	78-42-M/03	Pedagogické lyceum
	78-42-M/04	Zdravotnické lyceum
	78-42-M/06	Kombinované lyceum

Tabulka 5.2. Druhá skupina analyzovaných rámcových vzdělávacích programů – 33 oborů vzdělávání.¹³

Skupina	Kód oboru	Obor vzdělávání
obory kategorie J		
53 Zdravotnictví	53-41-J/01	Zubní instrumentářka
75 Pedagogika, učitelství, sociální péče	75-41-J/01	Pečovatelské služby
obory kategorie E		
75 Pedagogika, učitelství a sociální péče	75-41-E/01	Pečovatelské služby
obory kategorie H		
53 Zdravotnictví	53-41-H/01	Ošetřovatel
66 Obchod	66-51-H/01	Prodavač
	66-52-H/01	Aranžér
69 Osobní a provozní služby	69-51-H/01	Kadeřník
	69-53-H/01	Rekondiční a sportovní masér
82 Umění a užité umění	82-51-H/05	Vlášenkář a maskér
obory M a L		
53 Zdravotnictví	53-41-M/02	Nutriční asistent
	53-44-M/01	Ortoticko-protetický technik
63 Ekonomika a administrativa	63-41-M/01	Ekonomika a podnikání
	63-41-M/02	Obchodní akademie

¹³ Do této skupiny oborů by měly být zařazeny i následující obory vzdělávání, ve kterých se psychologie, většinou ve velmi specializované podobě, také vyskytuje. Vzhledem ale k nízkému rozsahu i obsahu tyto obory nakonec nebyly zahrnuty do analýzy: Tiskař na polygrafických strojích, Reprodukční grafik pro média, Technik dokončovacího zpracování tiskovin, Fotograf, Multimediální tvorba, Starožitník.

65 Gastronomie, hotelnictví a turismus	65-41-L/01	Gastronomie
	65-42-M/01	Hotelnictví
	65-42-M/02	Cestovní ruch
66 Obchod	66-41-L/01	Obchodník
	66-43-M/01	Knihkupecké a nakladatelské činnosti
68 Právo, právní a veřejnosprávní činnost	68-43-M/01	Veřejnosprávní činnost
69 Osobní a provozní služby	69-41-L/01	Kosmetické služby
	69-41-L/02	Masér sportovní a rekondiční
	69-42-M/01	Oční optik
72 Publicistika, knihovnictví a informatika	72-41-M/01	Informační služby
obory M + P		
82 Umění a užité umění		nová soustava oborů vzdělání poskytujících vzdělání na konzervatoři – 10 oborů

5.3. Výsledky analýzy očekávaných výstupů z hlediska dimenzí funkční psychologické gramotnosti v první skupině odborných oborů

První analyzovanou skupinu tvoří obory vzdělávání, ve kterých je psychologie nejvíce zastoupena (celkem 10 oborů vzdělávání, viz tab. 5.1). To znamená, že výuce psychologie je věnována největší časová dotace oproti oborům vzdělávání v dalších skupinách. Dalším charakteristickým znakem této skupiny je, že se studenti seznamují s více oblastmi psychologie během studia a jejich tématy. Ovšem témata z jednotlivých oborů se nestala předmětem analýzy. Zajímá nás jejich konkrétní podoba, tj. uchopení v očekávaných výstupech, a to prostřednictvím činnostních sloves.

To také znamená, že činnostní slovesa se vztahují vždy k disciplínám psychologie a jejich tématům, které jsou pro daný obor vzdělávání na střední škole důležité, ale samotné učivo není stěžejním předmětem analýzy. Oblasti psychologie a témata v RVP v rámci učiva nevykazují nedostatky, či spíše budou vždy předmětem diskuzí. Nás tedy zajímá způsob, forma jejich uvedení ve vztahu k mezinárodně uznávaným cílům výuky psychologie.

V první skupině oborů vzdělávání jsou hodně zastoupeným kódem v rámci očekávaných výstupů *znalosti*. Ty jsou spojeny s těmito typy činnostních sloves: *popíše, vysvětlí, objasní, vymezí, charakterizuje, specifikuje*. Uvedená činnostní slovesa jsou vždy vztažena ke konkrétním oblastem psychologie.

Aplikační dimenze je uvedena obvykle ve spojitosti s těmito činnostními slovesy: *aplikuje, analyzuje, používá, užívá, objasní jejich aplikaci, posoudí na konkrétní situaci, uvede příklad, ukáže na příkladech možnosti řešení, osvojil si, identifikuje, uplatňuje, zhodnotí, rozebere a diskutuje problematiku, je schopen navrhnout nutná opatření pro zlepšení situace, dovede vyhodnocovat ad.*

V analyzované první skupině oborů se objevily i případy *propojení znalostní a aplikační dimenze* funkční psychologické gramotnosti. V RVP jejich propojení vypadá například takto:

- „vysvětlí proces učení a jeho ovlivňování, posoudí na konkrétní situaci podmínky učení, popř. navrhne jejich úpravu“ (RVP pro obor vzdělávání Pedagogika pro asistenty ve školství, kategorie M (s. 49), kategorie J (s. 31)),
- „vysvětlí význam motivace a na příkladech aplikuje metody a prostředky motivace využitelné v jeho pedagogické činnosti“(Pedagogika pro asistenty ve školství, kategorie M (s. 49), kategorie J (s. 31), v drobné obměně se vyskytuje také v RVP pro obor vzdělávání Předškolní a mimoškolní pedagogika, s. 51),
- „uvede zásady duševní hygieny a příklady relaxačních technik a metod, objasní jejich aplikaci na vyučovací proces a učební činnost dítěte“ (Pedagogika pro asistenty ve školství, v kategorii M na s. 49),
- „charakterizuje projevy a příčiny rasové a jiné nesnášenlivosti a ukáže na příkladech možnosti řešení, zejména ve vztahu k výchově dětí“(Pedagogika pro asistenty ve školství, v kategorii M na s. 48),
- „dokáže využívat psychologické vědomosti a dovednosti při analýze a řízení pedagogických situací“ (Předškolní a mimoškolní pedagogika, s. 52),
- „osvoji si zásady týmové práce, dovede je aplikovat při práci s dětmi“ (RVP pro obor vzdělávání Pedagogika pro asistenty ve školství, v kategorii M na s. 49).

Z dalších dimenzí funkční psychologické gramotnosti se v RVP vyskytují tyto: komunikace, respekt k rozmanitosti, reflexe – já, řešení problémů. *Komunikace* se vyskytuje spíše v podobě aplikační nebo propojení znalostní a aplikační dimenze. *Respekt k rozmanitosti* se vyskytuje ve všech třech podobách – znalost, aplikace, znalost spolu s aplikací. *Reflexe* se objevuje v souvislosti se *sebepoznáním*, a to pouze v rovině aplikace. *Reflexe druhých* se nevyskytuje, respektive se vyskytuje minimálně. *Řešení problémů* se vždy vztahuje k nějaké další dimenzi, a to konkrétně buď ke komunikaci anebo k respektu k rozmanitosti. V analyzovaných RVP první skupiny oborů vzdělávání *zcela chybí* tyto dimenze funkční psychologické gramotnosti: *vědecké myšlení, etika, zacházení s informacemi a technologiemi*.

V této první skupině oborů se z našeho pohledu vyskytly *dvě diskutabilní formulace očekávaných výstupů*. Jejich označení diskutabilní (sporné) je z toho důvodu, že *není přesně strukturován výstup na úrovni kategorizace oboru*. Tudíž je i problematické hodnocení takového výstupu. Dále s těmito formulacemi jsou spojené i *problémy, na které jsme upozorňovali v podkapitole 3.1*. Jejich útržkovitost totiž může vybízet k „receptům“, „kuchařkám“ bez toho, aniž by byla rozvíjena citlivost pro kontext dané situace, tj. kritické myšlení.

V rámci oboru Zdravotnický asistent za diskutabilní formulaci označujeme tento očekávaný výstup (s. 50): „... je schopen podat na základě pozorování a rozhovoru jednoduchou charakteristiku člověka.“ Obdobná formulace se vyskytuje i v RVP pro obor Masér ve zdravotnictví (s. 57). Podobným způsobem jako diskutabilní hodnotíme i tuto formulaci: „... aplikuje osvojené vybrané techniky a postupy poznávání osobnosti, zpracuje rámcovou charakteristiku“ (RVP pro obor vzdělávání Sociální činnost, s. 55).

Uvedené formulace vztahující se k „jednoduché či rámcové charakteristice jedince“ sice říkají, na základě čeho bude „charakteristika“ provedena, ale již není vymezeno, co je to „jednoduchá či rámcová charakteristika“. To může být od rozlišení pohlaví a věku až po uvedení vlastností osobnosti (temperament,

charakter, schopnosti, motivace, postoje) nebo komunikaci. Protože není uvedena přesná struktura výstupu, o to je potom problematičtější takovýto výstup hodnotit, jak jsme již uvedli.

Další problém by mohl být v tom, že takto formulovaný očekávaný výstup nemusí vést k rozvoji citlivosti k danému kontextu. Když například o pacientovi či klientovi zdravotnický asistent řekne, že je líný, může to daného pacienta či klienta urazit na rozdíl od uvedení charakteristiky, že je nemotivovaný. Užití jazyka samotného v tomto případě není záležitostí „slovíčkaření“, jak by se mohlo na první pohled jevit, protože mezi oběma pojmy je závažný funkční rozdíl. Pokud o jedinci řeknu, že je líný, je to stav, který je spíše neměnný a nedává jedinci mnoho příležitostí ke změně. Zatímco nemotivovanost vede k tomu, aby byly hledány příčiny, faktory, které by to mohly ovlivnit atd.

Diskutabilní formulace očekávaných výstupů vyzdvihují spíše vstřícný model kurikula, protože není přesně popsán pojmové vymezení „charakteristiky“ a její hierarchie. To může vést k rozvoji emočních kompetencí, ale není to zárukou rozvoje funkční psychologické gramotnosti.

Pro dokreslení toho, proč uvedené očekávané výstupy byly označeny za diskutabilní, uvedeme jejich opak. U oboru Sociální činnost se vyskytly formulace, které si také zaslouží pozornost, a to z důvodu, že je v nich obsažena *podstata kritického myšlení* – kontextovost situací, schopnost vybírat z různých alternativ tu, která nejvíce odpovídá dané situaci. Například: „Používá základní komunikační dovednosti (naslouchat, navázat kontakt, vést rozhovor), základní techniky neverbální komunikace a asertivity v různých komunikativních situacích, ... zohledňuje při komunikaci multikulturní a sociální specifika klientů“ (RVP pro obor Sociální činnost, s. 56). I když stejně jako u diskutabilní formulace explicitně není uvedena znalostní složka, je uvedena struktura pojmů (v tomto případě ve vztahu ke komunikačním dovednostem), a to s ohledem na proměnlivost situací.

5.4. Výsledky analýzy očekávaných výstupů z hlediska dimenzí funkční psychologické gramotnosti v druhé skupině odborných oborů

Druhá analyzovaná skupina odborných oborů (celkem 33 oborů vzdělávání, viz tab. 5.2) se vyznačuje tím, že psychologie je součástí vzdělávání, i když opět v rozdílné míře co do rozsahu i obsahu podle zaměření oborů. Na rozdíl od první skupiny oborů je ale rozsah i obsah předmětů podstatně menší.

V rámci analýzy se ukázalo, že pro tuto druhou skupinu je charakteristické, že se do popředí dostává *aplikační rovina a oblast komunikace*. Tomu odpovídá i název učiva, jako například: aplikovaná psychologie a společenská výchova, profesní komunikace. Větší míra zastoupení aplikační dimenze funkční psychologické gramotnosti dokládá i rozšíření seznamu činnostních sloves. V dané skupině oborů oproti první skupině se vyskytují tato další činnostní slovesa odkazující na aplikační dimenzi: *je připraven, ovládá, řeší, vhodně uplatňuje, jedná podle, je připraven řešit, adekvátně reaguje, všímá si* ad. V rámci *znalostní dimenze* se nově objevuje činnostní sloveso: *chápe*.

Pro *aplikační dimenzi* se ukázala ještě jedna typická charakteristika v rámci této skupiny. Není pravidlem, že by aplikace byla navázána na znalostní složku. Nebo je ve vztahu k aplikační rovině zastoupena minimálně, jako v případě dimenze komunikace.

Stejně tak se zvyšuje i důraz na *respekt k rozmanitosti v aplikační podobě*. Ve vztahu k dimenzi respekt k rozmanitosti se vyskytuje i požadavek na *etickou dimenzi profese*: „Uplatňuje profesní etiku a bezpředsudkový přístup k zákazníkům“ (v rámci oboru Kadeřník (s. 44), Ekonomika a podnikání (s. 54), Kosmetické služby (s. 52), Kondiční a sportovní masér (s. 45), Masér sportovní a rekondiční (s. 54)). Nebo se požadavek na etiku profese vyskytuje samostatně např. v této podobě: „Uplatňuje profesní etiku při každodenní práci se čtenáři, uživateli, návštěvníky a klienty“ (RVP pro obor Knihkupecké a nakladatelské činnosti, s. 52) nebo „uplatňuje profesní etiku a reaguje na různé způsoby chování obchodních partnerů i spolupracovníků“ (RVP pro obor Aranžér, s. 43).

Častým očekávaným výstupem v rámci dimenze *řešení problémů* je jejich vazba na komunikaci: „Řeší různé interpersonální situace včetně konfliktních a zátěžových.“ Tento očekávaný výstup se v různých obměnách vyskytuje celkem u 11 oborů vzdělávání. Dimenze *reflexe* je uvedena ve vztahu ke studentovi (tj. *reflexe – já*), v rovině sebepoznání, a je definovaná například v této podobě: „Užívá techniky sebepoznání, sebevýchovy a učení k rozvoji vlastní osobnosti“ (RVP pro obor Ošetřovatelka s. 42, pro obor Ortoticko-protetický technik na s. 50, pro obor Oční optik na s. 53). *Reflexe – druzí* se vyskytuje například v této podobě: „Respektuje jednotlivce a jeho potřeby a je schopen mu porozumět“ (v rámci oboru Zubní instrumentářka na s. 32, pro obor Ošetřovatel na s. 42). U této druhé skupiny oborů vzdělávání *chybí: vědecké myšlení, zacházení s informacemi a technologiemi*.

Zároveň i u uvedené druhé skupiny oborů vzdělávání je několik *diskutabilních formulací očekávaných výstupů*:

- „rozpozná typy zákazníků [...]“ (RVP pro obor Prodavač na s. 45),
- „rozlišuje různé typy hostů [...]“ (RVP pro obor Gastronomie na s. 53, pro obor Hotelnictví na s. 55, pro obor Cestovní ruch na s. 54),
- „je schopen rozeznat typy zákazníků“ (RVP pro obor Obchodník, s. 45),
- „posuzuje osobnost zákazníka (obchodního partnera či klienta)“ (v rámci RVP pro obor Aranžér na s. 43, Kadeřník na s. 44, Kosmetické služby na s. 52, Rekondiční a sportovní masér na s. 45, Masér sportovní a rekondiční na s. 54).

Formulace jsou diskutabilní v tom smyslu, že v jejich pozadí se vyskytuje základní otázka: *k jakým typologiím se očekávané výstupy vztahují*. Zodpovězení této otázky však není vůbec jednoduché, protože typologie v psychologii a její výuce jsou provázány nejasnostmi, a lze je považovat za problematickou oblast.

Jedna z nich se týká přenositelnosti typologií mezi různými profesemi. Pro ilustraci je možné uvést příklad typologie, která je zmíněna v učebnici Psychologie obchodní činnosti pro střední odborná učiliště (Bedrnová & Pauknerová, 2004). V kapitole o osobnosti spotřebitele (obchodníka) najdeme typologii od Gretze a Drozdecka (1992), která původně vznikla pro obchodní oblast a rozlišuje zákazníky na: přátelský/nepřátelský, dominantní/submisivní typ a v rámci těchto dimenzí jsou uvedeny následující typy zákazníků: diktátorský, výkonový, byrokratický, sociální (cit. podle Bedrnová & Pauknerová, 2004, s. 95–96). Tato typologie se vyskytuje například také v učebnici Psychologie 2. díl pro studenty zdravotnických oborů (Kelnarová & Matějková, 2014, s. 18). Je otázka, proč typologie, která původně vznikla pro obchodní prostor, je uváděna u studentů zdravotnických oborů? Má opravdu takovou univerzální platnost? Nebo potřebujeme studenty zdravotnických oborů seznamovat s obchodními typologiemi? Problémem jsou

nejenom tyto otázky vztahující se k přenositelnosti typologií z jedné profese do druhé. Dalším navázaným problémem je hodnocení takového výstupu.

Je možné na základě uvedené typologie opravdu provést: „psychologický rozbor chování zákazníka (klienta),“ jak je požadováno v RVP pro obor Kadeřník (s. 44), pro obor Rekondiční a sportovní masér (s. 45), Masér sportovní a rekondiční (s. 54), Ekonomika a podnikání (s. 53), Knihkupecké a nakladatelské činnosti (s. 52), Kosmetické služby (s. 52)?

Formulace týkající se požadavku na psychologický rozbor chování zákazníka směřuje ke vstřícnému modelu kurikula, který nevymezuje, na kterých úrovních, jakým způsobem, v rámci jakých typologií má být psychologický rozbor chování zákazníka (klienta) proveden. Na daný problém je ale možné se podívat také z té druhé strany – vědecké psychologie. Poskytuje vědecká psychologie takové „univerzální“ typologie, které je možné aplikovat v rámci různých profesí?

Tato otázka se dotýká základního a obecného rozdílu mezi teoretikem (výzkumníkem či badatelem) a praktikem. Zatímco teoretik usiluje pokud možno o ostře vymezené a logicky provázané kategorizace, které jsou založené na úsilí o *objektivizaci*, praktikovi postačí zkušenosti z jednání ve spojitosti s mluvenou řečí (Slavík et al., 2017a, s. 126). Tento rozdíl Giddens (1986) odlišuje dvěma kvalitativně rozdílnými interpretacemi zkušenosti – primární a sekundární hermeneutika.

Primární hermeneutika se podle něho opírá o výkladový rámec praktika, zatímco *sekundární hermeneutika* je postavená na výkladovém systému praxe používaného teoretikem anebo výzkumníkem. Přestože oba dva (praktik i teoretik) vycházejí z praxe a opírají se o její výklad, pro sekundární hermeneutiku je charakteristické teoretické myšlení. To znamená, že teoretik v sociálních vědách ve shodě s praktikem vychází z žité skutečnosti, ale nahlíží na ni teoretickým hlediskem. Přičemž by vypracované teoretické pojmy, kategorizace a koncepty měly být uplatnitelné mezi praktiky. Např. tím, že praktikovi pomáhají ve výkladu, ale i v plánování a organizaci jednání v praktických situacích. Tento pohyb od teoretických pojmů a konstruktů k praxi se nazývá „klouzání“ (slippage) (Slavík et al., 2017a, s. 126).

Diskutabilní formulace poukazují právě na nevyjasněnost mezi primární a sekundární hermeneutikou, která může vést ke zkreslenému klouzání mezi teorií a praxí nebo dokonce k neschopnosti či nemožnosti toto klouzání uskutečnit. Tento zásadní problém spojený s diskutabilními formulacemi týkající se rozboru osobnosti by měla *řešit komunikačně pojatá didaktika psychologie, ale i aplikovaná psychologie*. Protože není zřejmé, nakolik odborná psychologie poskytuje taková dělení, která by byla pro dané profese přímo využitelná. Nebo je možné se na tuto problematiku podívat z pomyslné druhé strany: řeší aplikovaná psychologie kategorizace a dělení osobnosti pro jednotlivé obory? A jaký je vztah mezi aplikovanou psychologií a výukou psychologie daných oborů?

Nebezpečím potom v praxi a výuce jsou užitá dělení a kategorizace, která spadají spíše do oblasti pop- či pseudo-psychologie, jako je tomu například s typologií MBTI (Myers-Briggs Type Indicator). I přes častost používání tohoto osobnostního testu například v pedagogice nebo osobnostním rozvoji, problém spočívá v jeho nízké validitě a reliabilitě. Ale pro praxi může být stejně tak problematický například DOPEN, který vychází z Eysenckových závěrů a charakterizuje osobnost na škálách: psychoticismus, extraverteze, neuroticismus, lži skór, a který vydává Psychodiagnostika Brno s. r. o. Ani tento dotazník například

kadeřníkovi v praxi neposkytuje *účinný nástroj* pro posouzení osobnosti zákazníka, jak je požadováno v RVP.

Tento závažný a obecný problém mezi teorií a praxí, který se ukazuje ve vztahu k psychologii a její výuce na základě diskutabilních formulací, označujeme za „Pandořinu skříňku psychologie“, protože stačí jen pootevřít, koutkem oka do ní nahlédnout a vyhrne se na nás řada problémů nebo otázek, jak ze strany teorie, tak ze strany praxe. Na tuto problematickou oblast mezi laickou psychologií, vědeckou psychologií a výukou psychologie jsme upozorňovali například i v kapitole 1 a 2.

5.5. Výsledky analýzy očekávaných výstupů z hlediska dimenzí funkční psychologické gramotnosti v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost – Občanský a společenskovědní základ

Na gymnáziu v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost byl analyzován vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ a z něho očekávané výstupy vzdělávacího obsahu Člověk jako jedinec a Člověk ve společnosti. Zde se vyskytují všechny tři podoby nejobecnějšího náhledu na funkční psychologickou gramotnost: znalost, aplikace, znalost spolu s aplikací. *Znalostní* rovina je spojena s těmito činnostními slovesy: *popíše, objasní, vymezí, vyloží*. *Aplikační* rovina je spojena s činnostními slovesy: *uplatňuje, využívá, uvede příklady, na příkladech ilustruje (doloží), porovná, rozlišuje, respektuje, posoudí, řeší, vyhodnocuje*.

Z dalších dimenzí funkční psychologické gramotnosti se v očekávaných výstupech vyskytuje: respekt k rozmanitosti, dále sebepoznání (reflexe – já), ale i reflexe druhých, řešení problémů se opět vyskytuje ve vztahu ke komunikaci. V očekávaných výstupech zcela *chybí*: vědecké myšlení, etika, zacházení s informacemi a technologiemi.

Diskutabilní formulace se v tomto případě nevyskytují. To je dané tím, že aplikační rovina není akcentována ve vazbě na konkrétní profesní obor. Student gymnázia totiž není vystaven přímým situacím dané profese, ve kterých musí obstát, a tudíž není zatím profesně nucen: (a) použít aplikaci znalostí (funkční psychologickou gramotnost) nebo (b) intuitivní jednání (emoční inteligenci).

5.6. Výsledky analýzy očekávaných výstupů z hlediska dimenzí funkční psychologické gramotnosti v rámci vzdělávací oblasti Občanský vzdělávací základ, Společenskovědní vzdělávání

Pro analýzu Občanského vzdělávacího základu a Společenskovědního vzdělávání jsme si vybrali učivo Člověk v lidském společenství, které obsahuje nejvíce témat z psychologie, dále Člověk jako občan. V rámci očekávaných výstupů těchto vzdělávacích obsahů je důraz kladen na *aplikační rovinu*, která je spojena s činnostními slovy: *dovede aplikovat, je schopen rozeznat, na základě pozorování uvede, uvede příklady, v konkrétních příkladech ze života rozliší*.

Znalostní rovina je mnohem méně zastoupena a uvedena ve spojitosti s těmito činnostními slovesy: *vysvětlí, objasní, popíše specifika*. Z dalších dimenzí funkční psychologické gramotnosti se vyskytuje *respekt*

k rozmanitosti, a to ve vztahu k dimenzi řešení problému v komunikaci. Reflexe – druzí se vyskytuje například v podobě: „[...] jak jsou lidé v současné české společnosti rozvrstveni z hlediska národnosti, náboženství a sociálního postavení.“ Nastíněna je dimenze *zacházení s informacemi a technologiemi*: „Na základě [...] informací z médií.“ V této analyzované části *chybí* tyto dimenze funkční psychologické gramotnosti: vědecké myšlení, etika, reflexe – já.

Větší důraz je zde kladen na aplikační dimenzi funkční psychologické gramotnosti, která je ještě podpořena v úvodu do vzdělávací oblasti tímto tvrzením: důraz je kladen „nikoliv na sumu teoretických poznatků, ale na přípravu na praktický odpovědný a aktivní život“ (např. v RVP obor Kadeřník na s. 22, nebo např. obor Elektrotechnické a strojně montážní práce na s. 17 ad.). Toto tvrzení řadíme mezi *diskutabilní formulace*. Studenti již podle uvedeného tvrzení nemohou být funkčně psychologicky gramotnými, ale jsou u nich rozvíjeny případně pouze emoční kompetence, které mohou být opřené o laický, běžný, hovorový jazyk a zkušenosti. Z druhé strany to znovu upozorňuje na problematiku, zda psychologie nabízí takové aplikace, které daný obor potřebuje, a tím nemá potřebu si vytvářet své vlastní na základě svého pozorování a zkušeností a opírat se o laický, běžný či pseudo-psychologický jazyk (jak jsme na to upozorňovali v rámci diskutabilních formulací u druhé analyzované skupiny oborů, viz podkapitola 5.2.2).

5.7. Diskuze nad výsledky analýzy cílů výuky psychologie na středních školách uvedených v RVP

Analýza očekávaných výstupů u vybraných oborů ukázala, že v kurikulu středních škol se psychologie uplatňuje v několika rozdílných pojetích. To souvisí s tím, zda je vyučována psychologie jakožto samostatný předmět nebo v rámci společenských věd anebo občanského vzdělávání. Jednou z vysledovaných tendencí je, že čím menší časová dotace je dána výuce psychologie (nebo jejím tématům), tím více je zdůrazněna *aplikační rovina v očekávaných výstupech na rozdíl od znalostní roviny*. S tím je také spojena skutečnost, že aplikační rovina je více vyzdvihovaná v rámci občanského vzdělávání. V těchto případech očekávané výstupy spíše směřují k rozvíjení emočních kompetencí, ne funkční psychologické gramotnosti a spíše tedy k rozvoji dovednostní složky, která je více postavena na intuitivním chování a jednání a využívání laického poznání a jazyka, což se může dotýkat i profesní etiky. Zároveň ale se tedy můžeme ptát na to, jaké psychologii se vlastně studenti učí? A jedná se ještě o vědeckou, aplikovanou psychologii? Opět se tu objevuje problém vyváženosti v kurikulu: jistě není možné výuku na střední škole ztotožnit s vysokoškolskou přípravou pro vědecký obor, ale také není možné se od tohoto oboru odtrhnout a obcházet požadavky na správnou terminologii a na oborové myšlení.

Zmíněná kurikulární nevyváženost se může projevit např. nevyjasněnou kategorizací pojmů, jejímž důsledkem je nereálnost požadovaného cíle. Ve výzkumu jsme tento jev pojmenovali termínem *diskutabilní formulace v kurikulu*. V případech diskutabilních formulací se kurikulární dokument vzdaluje jak od první, tak od druhé hermeneutiky (Giddens, 1986, in Slavík et al., 2017, s. 126–128), protože

z hlediska teorie není dostatečně přesně vysvětlený a z hlediska praxe je málo funkční. Příkladem je tento požadavek z očekávaných výstupů v RVP: „Provede psychologický rozbor chování zákazníka (klienta).“¹⁴

V ideálním případě by se primární a sekundární hermeneutika měly vzájemně doplňovat tak, aby to bylo prospěšné jak pro rozvoj praxe, tak teorie. Jak jsme uvedli, tuto možnost Giddens pojmenoval „klouzání“ (slippage): jedná se o pohyb pojmů a myšlenkových konstruktů mezi sférou (jazykem) teorie a sférou (jazykem) praxe. Ve skutečnosti „klouzání“ často bývá málo uvědomělé a nekontrolované, některé pojmy z teorie si totiž praxe přebírá spontánně a mnohdy bez hlubšího porozumění pro jejich vztahy k teoretickému kontextu. Ale také sama teorie může „klouzání“ zanedbávat a nevěnovat dostatečnou pozornost rozdílu mezi první a druhou hermeneutikou, tj. mezi zkušenostmi praktiků a poznatky teoretiků. Tím vznikají různé nesoulady, které se potom promítají do mnoha rovin didaktiky psychologie. Jak zajistit „klouzání“ od teorie k praxi a obráceně, to bude předmětem druhé části knihy.

Ve všech sledovaných skupinách (i když v rozdílné míře a s různou úrovní) jsou zastoupeny tyto další dimenze funkční psychologické gramotnosti: řešení problémů, komunikace, respekt k rozmanitosti, reflexe – druhí. Pro všechny sledované skupiny je charakteristické, že *není zastoupena* dimenze funkční psychologické gramotnosti: *vědecké myšlení. Zacházení s informacemi a technologiemi* se vyskytuje pouze ve čtvrté skupině. Kromě druhé skupiny, ve všech ostatních chybí *etická dimenze* funkční psychologické gramotnosti. Ve čtvrté analyzované skupině chybí dimenze *reflexe – já* (viz tab. 5.3).

Tabulka 5.3. Výskyt dimenzí funkční psychologické gramotnosti v rámcových vzdělávacích programech u čtyř skupin.

Dimenze funkční psychologické gramotnosti (podle McGoverna et al., 2010)	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
znalosti	✓	✓	✓	✓
vědecké myšlení	0	0	0	0
řešení problémů	✓	✓	✓	✓
aplikace	✓	✓	✓	✓
etika	0	✓	0	0
zacházení s informacemi a technologiemi	0	0	0	✓
komunikace	✓	✓	✓	✓
respekt k rozmanitosti	✓	✓	✓	✓
reflexe – já	✓	✓	✓	0
reflexe – druhí	–	✓	✓	✓

Poznámka: Symbol (✓) označuje, že se daná dimenze v očekávaných výstupech RVP vyskytuje; symbol (–) označuje mírný výskyt; symbol (0) označuje, že se uvedená dimenze v očekávaných výstupech RVP nevyskytuje.

¹⁴ Očekávaný výstup je uveden v RVP pro obor Kadeřník (s. 44), Rekondiční a sportovní masér (s. 45), Masér sportovní a rekondiční (s. 54), Ekonomika a podnikání (s. 53), Knihkupecké a nakladatelské činnosti (s. 52), Kosmetické služby (s. 52).

Absence *vědeckého myšlení* ve vztahu k rozvoji funkční psychologické gramotnosti je typická a charakteristická pro české (ale například i slovenské) vzdělávání (srov. Sokolová et al., 2013, s. 42). Česká (ale i slovenská) tradice výuky psychologie akcentuje praktickou a reflektivní rovinu zejména v odborném školství na rozdíl například od zemí severní Evropy. Tento trend se ukázal již ve formulacích očekávaných výstupů. Jenomže, jak upozorňuje Sokolová a kol. (2013, s. 68): „... propojenost s reálným životem by neměla být jenom jakýmsi intuitivním spojením na úkor ztráty vědeckého chápání psychologie jako vědy.“

Nezdůrazňování vědecké stránky psychologie může mít potom za následek například nekritické přijímání pop-psychologie či mýtů, na které jsme upozorňovali v podkapitole 2.2. To ve výsledku vede k základnímu *neporozumění tomu, co je a co již není psychologie, a jaké jsou možnosti odborné pomoci*. Základní a minimální požadavek na vědecké myšlení tedy obsahuje: orientaci v tom, co je psychologie jako věda, jak se odlišuje od laické (či folkové) psychologie, pop-psychologie a pseudo-psychologie nebo dokonce „psychošarlatánství“¹⁵. Studenti by se dále měli orientovat ve struktuře odborné pomoci a měli by ji umět odlišit od neoborné, nekvalitní nebo dokonce poškozující pseudo-pomoci, a tudíž eliminovat rizika vyplývající z neprofesionálního přístupu a postupu.

Dimenze *zacházení s informacemi a technologiemi* je sice naznačena ve čtvrté skupině, ale u dalších třech analyzovaných skupin chybí její explicitní vymezení. To považujeme za podstatný nedostatek, protože teprve na základě rozpoznávání zdrojů informací, jejich vyhodnocování a posuzování se *rozvíjí kritické myšlení*. Jako jednu z možných cest rozvoje kritického myšlení vidíme rozvoj informační gramotnosti prostřednictvím psychologicky zaměřených textů.

Stejně tak *etickou dimenzi* považuje za naprosto základní a zásadní aspekt rozvoje funkční psychologické gramotnosti. Z našeho pohledu psychologická etika by měla být v analyzovaných částech vzdělávacích oblastí posílena, pokud není rozvíjena v dalších vzdělávacích oblastech.

Dalším překvapivým zjištěním je, že rozvíjení *sebereflexe a reflexe druhých* není samozřejmou součástí očekávaných výstupů, přestože se o výuce psychologie v České republice tvrdí, že je směřovaná na sebepoznání a poznání druhých (Sokolová, 2015). Tato skutečnost orientace na sebepoznání a poznání druhých se také potvrdila v pohledu vyučujících a studentů SŠ na výuku psychologie (dále v kapitole 6). Přesto očekávané výstupy tuto skutečnost dostatečně neodrážejí, a dokonce u čtvrté analyzované skupiny zcela chybí sebereflexe a sebepoznání (dimenze reflexe – já).

Dimenze *řešení problémů* se obvykle objevovala ve vztahu k dimenzi komunikace. Z našeho pohledu řešení problémů může být přímo součástí učiva a ne výstupu. Pokud tomu tak je, není potřeba posilovat tuto složku v očekávaných výstupech. Řešení problémů se totiž vztahuje ke kritickému myšlení, pokud má být funkční.

¹⁵ „Psychošarlatánství“ (psychoquackery) je pojmový novotvar, který označuje záměrné a metodicky řízené aktivity, které směřují k ovlivňování psychiky a zaštiťují se psychologickou odborností, ale nejsou vědecky podložené, nejsou pod kontrolou odborné komunity a ve svých důsledcích mohou být pro jejich účastníky nebezpečné a poškozující jejich psychiku (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 40).

Komunikační dimenze se vyskytuje v očekávaných výstupech spíše v podobě aplikační nebo propojení aplikační úrovně se znalostní. Na komunikační dimenzi je v rámci očekávaných výstupů kladen velký důraz. Na základě čeho bylo vyhodnoceno, že základem rozvoje funkční psychologické gramotnosti v očekávaných výstupech RVP bude právě komunikace, není zřejmé, ale je to podstatná dimenze, která určitě má být rozvíjena.

Problematičnost nastavených cílů výuky se ukázala ve čtvrté analyzované skupině – v rámci vzdělávací oblasti Občanský vzdělávací základ a Společenskovědní vzdělávání. U této skupiny je dokonce explicitně uvedeno, že důraz je kladen „nikoliv na sumu teoretických poznatků, ale na přípravu na praktický odpovědný a aktivní život“ (např. v RVP obor Kadeřník na s. 22 nebo např. obor Elektrotechnické a strojné montážní práce na s. 17 ad.). Tento explicitní akcent na vstřícný model kurikula a upřednostňování dovednostní složky nad znalostní je problematický z toho důvodu, že „může vést k redukci poznání psychologie na intuitivní porozumění na úkor vědecko-psychologické myšlení“ (Sokolová et al., 2013, s. 42). Důsledkem může být například tzv. vyprazdňování obsahu (na který jsme upozorňovali v podkapitole 2.2). Tento problém se dotýká obecnějšího tématu, kterým je nevyřešené propojení psychologických kategorizací s jejich praktickou aplikací, který jsme nazvali „Pandořinou skříňkou psychologie“.

6. Koncepce výzkumu zaměřeného na realizované kurikulum z pohledu učitelů a studentů

Z *realizovaného kurikula* jsme sledovali cíl výuky psychologie z pohledu učitelů a studentů. Zkoumali jsme i metody, které učitelé používají ve výuce. Také jsme se zaměřili na další aspekty výuky z pohledu učitelů, které rozepisujeme níže.

Cíl výuky psychologie

U učitelů jsme sledovali, které cíle rozvíjejí ve výuce psychologie na středních školách.

VO3: Které dimenze funkční psychologické gramotnosti jsou rozvíjeny ve výuce psychologie na středních školách z pohledu vyučujících?

U učitelů jsme se na cíle výuky psychologie dívali i z hlediska typu školy. Odpovědi učitelů jsme rozdělili do tří skupin podle typu škol:

1. skupina škol – střední zdravotnické školy, pedagogická lycea nebo pedagogické školy, střední školy veřejné správy či veřejnoprávní,
2. skupina škol – střední odborné školy a střední odborná učiliště, obchodní akademie, střední umělecké školy,
3. skupina škol – gymnázia.

Vzhledem k tomu, že učitelé z cílů výuky psychologie měli možnost vybírat více odpovědí, podívali jsme se na to, kolik cílů volili učitelé uvedených skupin škol.

H₁: Existuje statisticky významný rozdíl mezi typem školy podle počtu vybraných cílů výuky psychologie učitelem.

Kromě učitelů a jejich pohledu na cíl výuky psychologie nás zajímal i pohled studentů. U studentů jsme rozdělili do skupin neudělali, protože nemáme dostatečné zastoupení škol. Ke zkruslení by tudíž mohlo dojít například učitelem a jeho stylem výuky na dané škole, klimatem třídy a školy atd.

VO4: Které dimenze funkční psychologické gramotnosti jsou rozvíjeny ve výuce psychologie na středních školách z pohledu studentů?

Dále nás zajímal rozdíl mezi učiteli a studenty v pohledu na rozvoj jednotlivých dimenzí funkční psychologické gramotnosti ve výuce psychologie.

H₂: Existuje statisticky významný rozdíl mezi učiteli a studenty v pohledu na rozvoj jednotlivých dimenzí funkční psychologické gramotnosti ve výuce psychologie (teoretické vědomosti, vědecké myšlení, kritické myšlení, aplikace získaných poznatků do učení, aplikace získaných poznatků do života, vnímání rozdílů mezi lidmi, sebepoznání).

Metody výuky

Dále jsme zkoumali metody výuky, tj. jakým způsobem vyučující k uvedeným cílům výuky směřují. Informace o metodách výuky by nám měly poskytnout základní představu o tom, jak výuka probíhá.

VO5: Jaké je zastoupení metod ve výuce psychologie z pohledu učitelů?

Další aspekty výuky

Sledovali jsme také, co je pro vyučující ve výuce velmi snadné – velmi obtížné (na škále 1 – 5). Zde učitelé vybírali z předem stanovených kategorií týkající se *učiva* ve třech oblastech: (a) z hlediska učitele se jedná o *orientaci v oboru*, (b) z hlediska učitel – student je sledována oblast *vysvětlení učiva*, (c) z hlediska poskytnutí informací studentům se jedná o *přípravu studijních materiálů*. Dále je sledována *interakce se studenty* – v rovině (d) *komunikace*, (e) *získání jejich zájmu* a (f) *udržení pozornosti* ve výuce. Rovněž je sledována *práce s technologiemi*. Mezi uvedenými kategoriemi jsme sledovali jejich vzájemnou souvislost.

VO6: Jaká je z pohledu učitele souvislost mezi kategoriemi týkajícími se výuky psychologie?

H₃: Mezi kategoriemi týkajícími se výuky psychologie (orientace v oboru, vysvětlení učiva, příprava studijních materiálů, komunikace se studenty, získání zájmu studentů o psychologii, udržení pozornosti studentů při výuce, práce s technologiemi) je z pohledu učitelů statisticky významná souvislost.

V neposlední řadě jsme se zaměřili na to, co učitelům pro výuku psychologie chybí a na čem je tedy možné dále pracovat.

Cílem tohoto výzkumu je poskytnout hlubší pohled do výuky psychologie na středních školách. Tento pohled do výuky je důležitý z toho důvodu, že dále určuje směr uvažování nad didaktikou psychologie na středních školách a vysokých školách pro nep psychologické obory. Dalším cílem je porovnat realizované cíle výuky z pohledu učitelů a studentů s výsledky analýzy dimenzí funkční psychologické gramotnosti v očekávaných výstupech RVP, jak bylo uvedeno v kapitole 4. V neposlední řadě výsledky z této části výzkumu porovnáme s výsledky dalších výzkumů u nás a v zahraničí.

6.1. Metoda výzkumu – dotazník

K výše uvedeným cílům výzkumu jsme směřovali pomocí dotazníku vlastní konstrukce. Ten se zaměřoval na dimenze funkční psychologické gramotnosti, metody ve výuce, kategorie vztahující se k různým aspektům výuky. Uvedené oblasti byly sledované pomocí předem stanovených kategorií. Dále dotazník obsahoval otevřenou otázku, co vyučujícím pro výuku psychologie chybí.

Cíl výuky psychologie – dimenze funkční psychologické gramotnosti

Při analýze cílů výuky psychologie na SŠ jsme vycházeli z upravené podoby dimenzí funkční psychologické gramotnosti McGoverna a kol. (2010). Úpravu jsme provedli z toho důvodu, že jsme chtěli respektovat pojetí výuky psychologie v České republice. V Evropě v rámci pre-univerzitního psychologického vzdělávání je totiž charakteristická výrazná rozmanitost v cílech, obsahu i ve formálním postavení předmětu (Sokolová et al., 2011). Výuka psychologie v České republice má jinou historii, a tudíž i trochu jinak nastavené cíle než zahraniční pojetí deklarované Americkou psychologickou asociací (tj. McGovern et al., 2010). V tomto směru jsme se nechali inspirovat dělením funkční psychologické gramotnosti podle Sokolové (2015).

Výsledná podoba cílů výuky psychologie pro jejich zkoumání na českých středních školách oslabuje etickou dimenzi funkční psychologické gramotnosti, protože ta bývá přiřazována k oborům samotným, ne k výuce

psychologie. V rámci dimenze reflexe – já a reflexe – druzí jsme upřednostnili dimenzi *sebepoznání*. Důvodem je dlouhodobé směřování výuky psychologie v ČR právě směrem k sebepoznání studentů (Sokolová et al., 2013). Dimenze reflexe – druzí byla zařazena pod dimenzi vnímání rozdílů mezi lidmi. Dimenze týkající se řešení problémů, dále zacházení s informacemi a technologiemi jsme sloučili pod nově vytvořenou dimenzi *kritické myšlení*. U aplikace získaných poznatků z psychologie jsme ještě rozlišili, zda se jedná o aplikaci do učení nebo do života. A do dimenze *aplikace získaných poznatků do života* jsme zařadili i komunikaci. Dimenzi respekt k rozmanitosti jsme ponechali, jenom jsme ji přejmenovali na *vnímání rozdílů mezi lidmi*. Taktéž jsme do výzkumu zařadili i dimenzi znalosti, kterou jsme nazvali *teoretické vědomosti*. Bez změny jsme nechali dimenzi *vědecké myšlení*. Uvedené změny včetně vysvětlení jednotlivých dimenzí jsou rozepsané v tabulce 6.1.

Tabulka 6.1. Sledované dimenze funkční psychologické gramotnosti ve výuce na středních školách.

Sledované dimenze funkční psychologické gramotnosti na českých středních školách	Vysvětlení dimenze	Dimenze funkční psychologické gramotnosti podle McGovern a kol. (2010)
teoretické vědomosti	pojmy, teorie, významní představitelé, struktura a vývoj osobnosti, fungování lidské psychiky, interkulturní rozdíly atp.	1. dimenze – znalosti
vědecké myšlení	např. jak se provádí psychologický výzkum, etické zásady výzkumu, odlišit pseudo-psychologické přístupy (např. pop-psychologie) od vědeckého poznávání	2. dimenze – vědecké myšlení
kritické myšlení	odlišit ověřená fakta od hodnotově orientovaných tvrzení, relevantních informací od irelevantních, ověření důvěryhodnosti zdroje, identifikovat sporné tvrzení a argumenty, nevyslovené předpoklady, předsudky, logické klamy, rozpoznat nekonzistentnost argumentace, posoudit přesvědčivost argumentů a tvrzení	3. a 6. dimenze – řešení problémů, zacházení s informacemi a technologiemi
aplikace získaných poznatků do učení	např. jak se lépe učit, motivovat, pracovat s pozorností při učení aj.	4. dimenze – aplikace
aplikace získaných poznatků do života	jak zvládat stres, jak zacházet s emocemi, jak komunikovat s druhými	4. a 7. dimenze – aplikace, komunikace
vnímání rozdílů mezi lidmi	od škatulkování k vnímání variability rozdílů mezi lidmi	8. a 9. dimenze – respekt k rozmanitosti, reflexe – druzí
sebepoznání	ve výuce psychologie poznávám své vlastnosti, schopnosti, role, silné a slabé stránky, hranice aj.	9. dimenze – reflexe já

Na základě výše upravené podoby cílů výuky psychologie jsme sledovali, které dimenze funkční psychologické gramotnosti jsou rozvíjeny ve výuce psychologie na SŠ, a to jak z pohledu učitelů, tak i studentů:

- teoretické vědomosti,
- vědecké myšlení,
- kritické myšlení,
- aplikace získaných poznatků do učení,
- aplikace získaných poznatků do života,
- vnímání rozdílů mezi lidmi,
- sebepoznání.

Z uvedených cílů výuky psychologie si vyučující a studenti vybírali ty, které jsou z jejich pohledu realizovány ve výuce psychologie. Učitelé a studenti tedy rozhodovali, zda dimenze je z jejich pohledu rozvíjena ve výuce psychologie (odpověď ano) nebo není (odpověď ne).

Metody výuky

Metody byly vybrány s ohledem na výuku psychologie a jsou inspirované knihou Sokolové (2015) *Metody vyučování psychologie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja* (tabulka 6.2). Vyučující k uvedeným metodám přiřazovali váhu 0 – 5 podle míry jejich zastoupení ve výuce (0 = nepoužívám, 1 = výjimečně používám, 2 = občas používám, 3 = používám, 4 = často používám, 5 = stále používám).

Tabulka 6.2. Sledované metody ve výuce psychologie na středních školách.

Sledované metody ve výuce psychologie na SŠ	Zařazení metod podle Sokolové (2015)
výklad	tradičně používané metody
dialog a diskuze	
osobnostní testy (např. temperamentu, pozornosti aj)	
dotazníky (např. sebepojetí, úrovně a zvládání stresu, profesních zájmů ad.)	
realizace didaktického experimentu ve výuce psychologie jako zástupně praktických a demonstračních metod	
práce s textem	metody práce s textem
psychologické hry	zážitkové a aktivizující metody
řešení problémových situací	inovativní a badatelské metody
brainstorming	
myšlenkové mapy	
využití audio-vizuálních materiálů z internetu (např. nahrávání či sledování videí, filmy, simulační hry aj.)	
využití moderních technologií ve výuce (např. interaktivní tabule, toglic, hlasování přes internet, google forms aj.).	

tvorba vlastních projektů (např. referát, analýza reklamních spotů v TV atp.)	kombinované metody
---	--------------------

Další aspekty výuky

Další sledovanou oblastí byly aspekty výuky, které jsme rozdělili do následujících kategorií: učivo – orientace v oboru, vysvětlení učiva, příprava studijních materiálů; interakce se studenty – komunikace, získání jejich zájmu, udržení pozornosti; informační technologie. Uvedených 7 kategorií vyučující hodnotili na 5 bodové škále: velmi snadné – velmi obtížné (1 – 5).

Jak již bylo uvedeno, dotazník obsahoval také otevřenou otázku zaměřenou na to, co vyučujícím ve výuce psychologie chybí, která slouží k doplnění náhledu na výuku psychologie na středních školách.

6.2. Výzkumný soubor a způsob analýzy dat

V letech 2017 – 2018 bylo osloveno kolem 650 středních škol ze všech krajů České republiky, u kterých jsme na základě analýzy RVP předpokládali výuku psychologie. Školy, u kterých jsme si nebyli jistí, jestli u nich výuka psychologie probíhá, jsme také oslovovali. Oslovení probíhalo přes ředitele anebo učitele daných škol (podle toho, jaké kontakty jsme našli na webových stránkách škol).

Na cíl výuky psychologie celkem odpovědělo 162 učitelů (138 žen, 24 mužů). Výsledky jsou představeny v podobě relativních četností k jednotlivým sledovaným dimenzím funkční psychologické gramotnosti. Odpovědi vyučujících na cíl výuky psychologie jsme ještě rozdělili podle oborů vzdělávání, tj. do skupin podle míry zastoupení výuky psychologie, stejně jako v předešlém výzkumu očekávaných výstupů, abychom výsledky mohli v diskuzi porovnat. Celkem vznikly tři skupiny škol (čtvrtou skupinu, která vznikla při analýze očekávaných výstupů RVP vynecháváme, protože k ní nemáme data):

1. skupina škol – střední zdravotnické školy, pedagogická lycea nebo pedagogické školy, střední školy veřejné správy či veřejnoprávní (n=64),
2. skupina škol – střední odborné školy a střední odborná učiliště, obchodní akademie, střední umělecké školy (n=40),
3. skupina škol – gymnázia (n=58).

Na počítání rozdílů mezi typem školy podle počtu vybraných cílů výuky psychologie učitelem byla použita jednofaktorová ANOVA. Přesnější rozdílly byly testovány post hoc testy (v tomto případě Tukeyův post-hoc test).

V letech 2017 – 2018 probíhal i sběr dat u studentů. Odpovědi na cíl výuky psychologie jsme získali do 366 studentů (284 žen, 82 mužů) z pěti středních škol: 1 gymnázium, 1 střední odborná škola s ekonomickým zaměřením, 3 střední zdravotnické školy. V případě gymnázia a střední odborné školy s ekonomickým zaměřením výběr studentů probíhal na základě oslovení školy přes kontaktní osobu – učitele nebo studenta. Tři střední zdravotnické školy byly do výzkumu zapojeny na základě samovýběru – výzkumník byl kontaktován učitelem, kterému byl zaslán dotazník. Pohled studentů na cíl výuky psychologie je

představen v podobě relativních četností k jednotlivým sledovaným dimenzím funkční psychologické gramotnosti.

Rozdíl mezi učiteli a studenty v pohledu na rozvoj jednotlivých dimenzí funkční psychologické gramotnosti ve výuce psychologie je počítán tzv. dvouvýběrovým testem populačních pravděpodobností (z-score test for two population proportions).

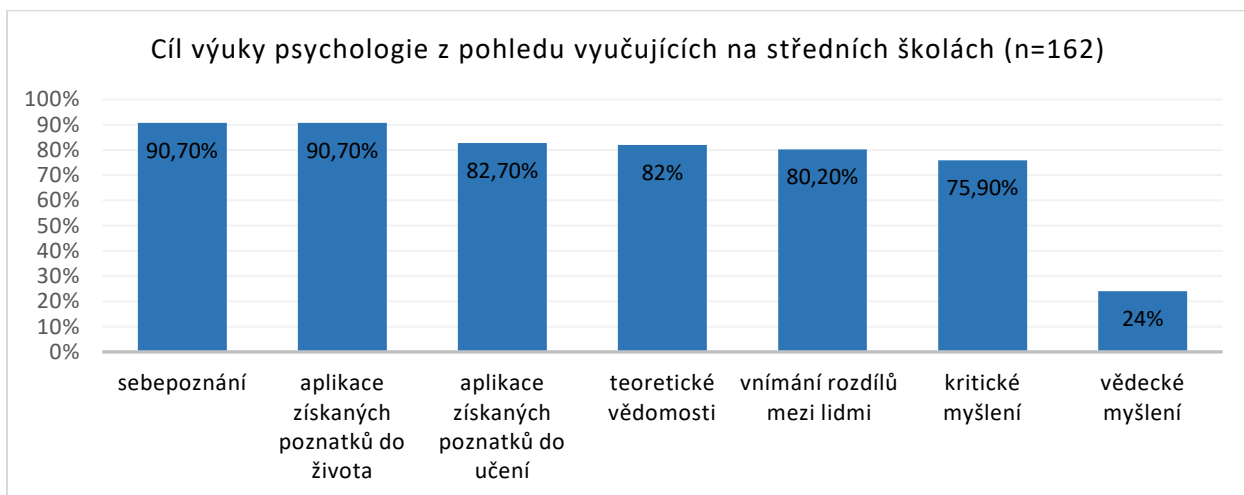
Na metody ve výuce psychologie celkem odpovědělo 160 učitelů (134 žen, 26 mužů). Výsledky jsou uvedeny v podobě pořadí metod, které je sestavené celkovým součtem škálových proměnných (max. součet 800 bodů). Dále je k jednotlivým metodám uveden modus, medián a směrodatná odchylka.

Na další aspekty výuky celkem odpovědělo 158 učitelů (133 žen, 25 mužů). Výsledky jsou uvedeny v podobě pořadí kategorií, které je sestavené celkovým součtem škálových proměnných (max. součet 790 bodů). Dále je uveden modus, medián a směrodatná odchylka. Ke zjištění souvislostí mezi kategoriemi týkající se výuku psychologie z pohledu učitelů byl použit Spearmanův korelační koeficient.

6.3. Výsledky – cíl výuky psychologie z pohledu učitelů středních škol

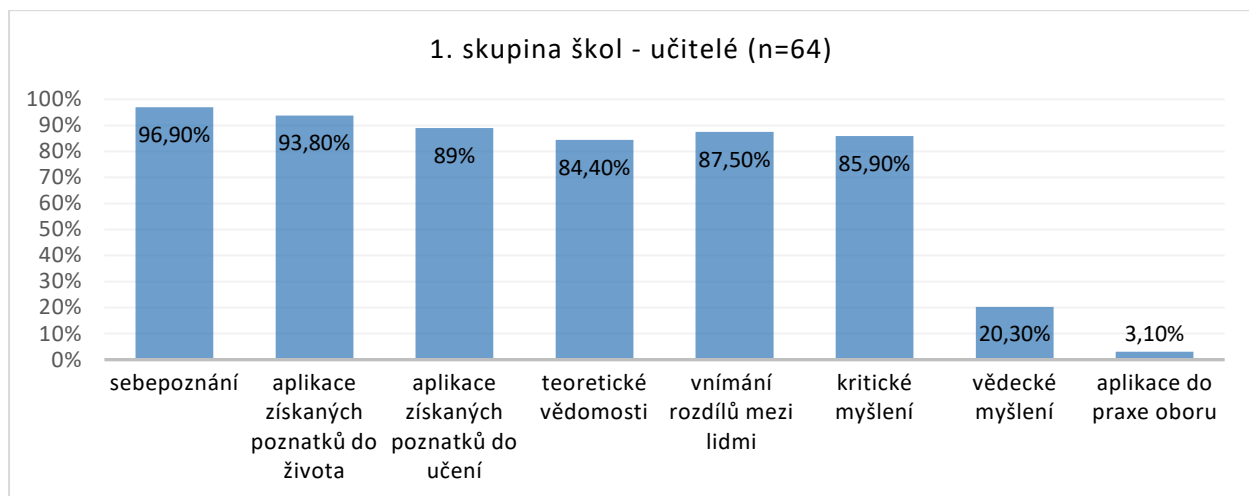
Na otázku, ke kterým cílům směřuje výuka psychologie na střední škole, celkem odpovědělo 162 učitelů, jak již bylo uvedeno. Ze souhrnného grafu 6.1 bez ohledu na typ střední školy vyplývá, že nejvíce jsou podle mínění učitelů rozvíjeny dvě dimenze funkční psychologické gramotnosti: sebekognání (90,7 %, 147 odpovědí) a aplikace získaných poznatků do života (90,7 %, 147 odpovědí). Dále je rozvíjena aplikace získaných poznatků do učení (82,7 %, 134 odpovědí), teoretické vědomosti (82 %, 132 odpovědí), vnímání rozdílů mezi lidmi (80,2 %, 130 odpovědí) a kritické myšlení (75,9 %, 123 odpovědí). Nejméně rozvíjenou dimenzí je z pohledu vyučujících vědecké myšlení (24 %, 39 odpovědí).

Graf 6.1. Cíl výuky psychologie z pohledu učitelů středních škol (n=162).



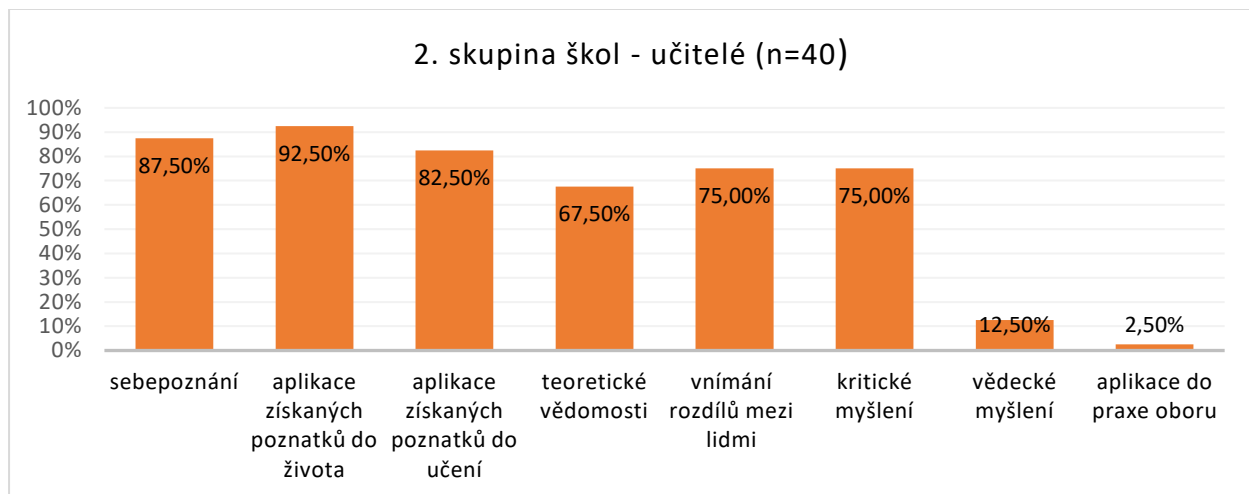
Dále nás zajímalo, ke kterým cílům podle vyučujících směřuje výuka psychologie na jednotlivých typech škol. Připomeňme, že jsme školy rozdělili do skupin podle míry zastoupení výuky psychologie. V 1. skupině škol jsou zastoupené: střední zdravotnické školy, pedagogická lycea nebo pedagogické školy, střední školy veřejné správy či veřejnoprávní. Z těchto škol odpovědělo na cíl výuky psychologie 64 vyučujících (graf 6.2). Z dimenzí funkční psychologické gramotnosti v této 1. skupině oborů je rozvíjeno především sebepoznání (96,9 %, 62 odpovědí) a aplikace získaných poznatků do života (93,8 %, 60 odpovědí). Dále aplikace získaných poznatků do učení (89 %, 57 odpovědí), vnímání rozdílů mezi lidmi (87,5 %, 56 odpovědí), teoretické vědomosti (84,4 %, 54 odpovědí) a kritické myšlení (82,9 %, 53 odpovědí). Nejméně bylo uvedeno vědecké myšlení (20,3 %, 13 odpovědí). Dále ve dvou případech (3,1 %) byla odpověď doplněna o aplikaci psychologických poznatků do praxe daného oboru.

Graf 6.2. Cíl výuky psychologie z pohledu učitelů 1. skupiny škol – střední zdravotnické školy, pedagogická lycea nebo pedagogické školy, střední školy veřejné správy či veřejnoprávní (n=64).



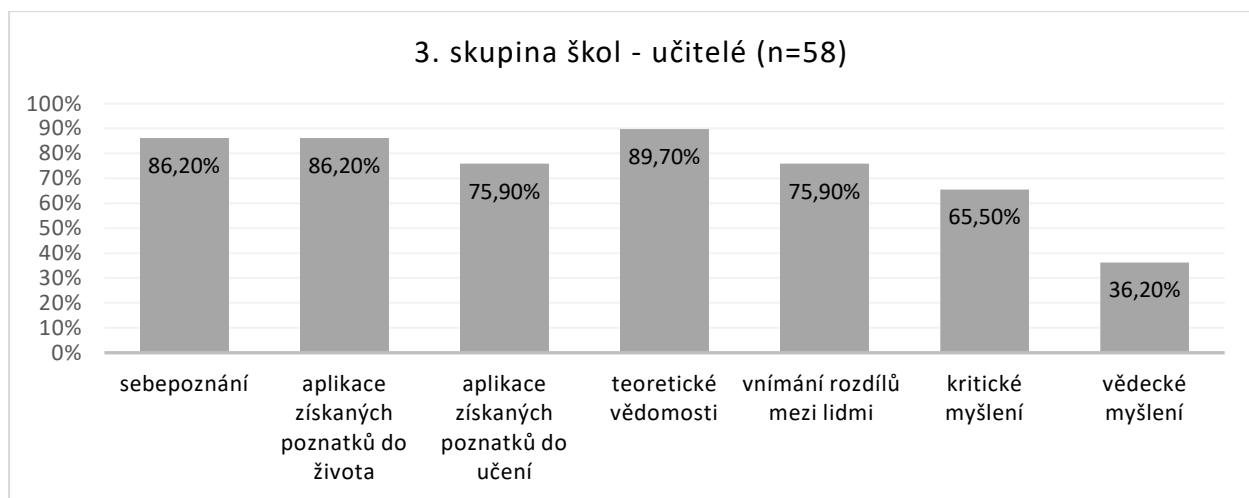
Ve 2. skupině škol jsou zastoupeny další střední odborné školy a střední odborná učiliště, obchodní akademie, střední umělecké školy. Z těchto škol odpovědělo na cíl výuky psychologie 40 vyučujících (graf 6.3). Z dimenzí funkční psychologické gramotnosti v této 2. skupině oborů je nejvíce rozvíjena aplikace získaných poznatků do života (92,5 %, 37 odpovědí), dále sebepoznání (87,5 %, 35 odpovědí). Následuje aplikace získaných poznatků do učení (82,5 %, 33 odpovědí), vnímání rozdílů mezi lidmi a kritické myšlení (shodně 75 %, 30 odpovědí), teoretické vědomosti (67,5 %, 27 odpovědí). Na posledním místě opět je vědecké myšlení (12,5 %, 5 odpovědí). Dále v jednom případě (2,4 %) byla doplněna odpověď o aplikaci psychologických poznatků do praxe daného oboru.

Graf 6.3. Cíl výuky psychologie z pohledu učitelů 2. skupiny škol – střední odborné školy a střední odborná učiliště, obchodní akademie, střední umělecké školy (n=40).



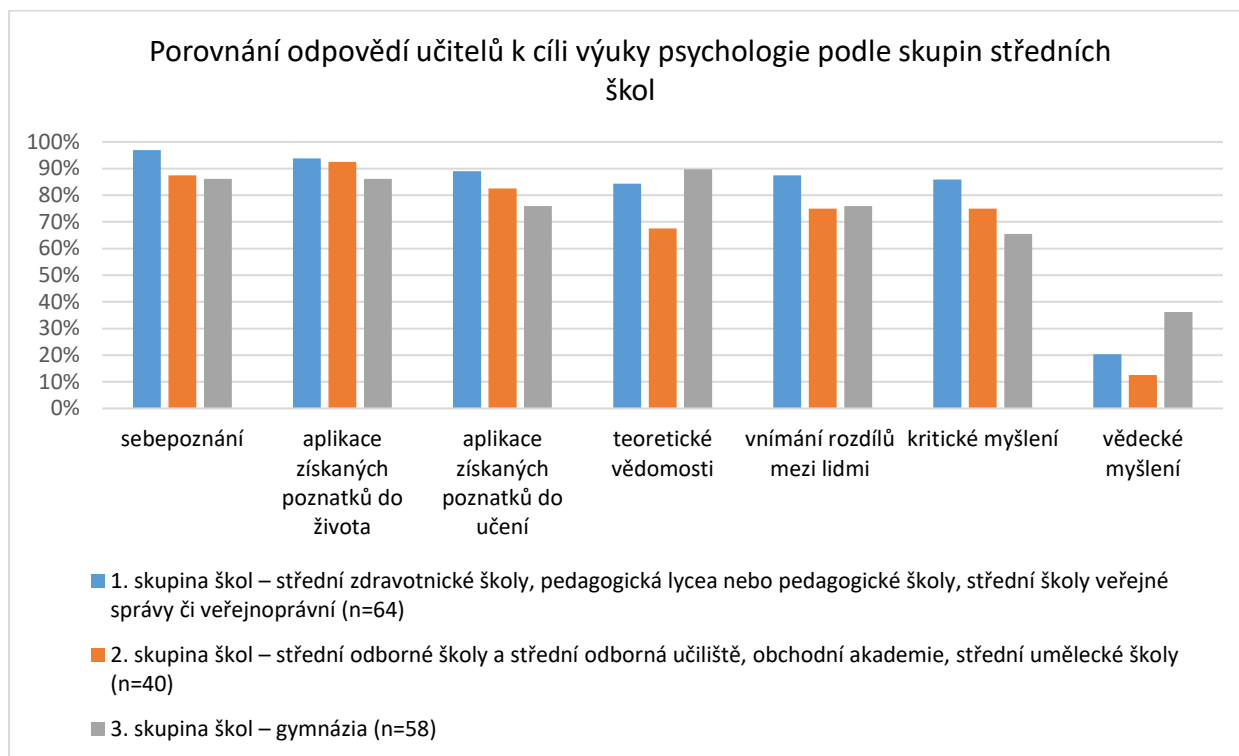
Ve 3. skupině škol (gymnázia, graf 6.4) na cíl výuky psychologie odpovědělo 58 vyučujících. V této skupině oborů na prvním místě jsou teoretické vědomosti (89,7 %, 52 odpovědí), dále sebezpoznání (86,2 %, 50 odpovědí) spolu s aplikací získaných poznatků do života (86,2 %, 50 odpovědí). Na dalším místě je aplikace získaných poznatků do učení spolu s vnímáním rozdílů mezi lidmi (shodně 75,9 %, 44 odpovědí), kritické myšlení (65,5 %, 38 odpovědí). Opět i v této skupině škol na posledním místě je vědecké myšlení (36,2 %, 21 odpovědí).

Graf 6.4. Cíl výuky psychologie z pohledu učitelů 3. skupiny škol – gymnázia (n=58).



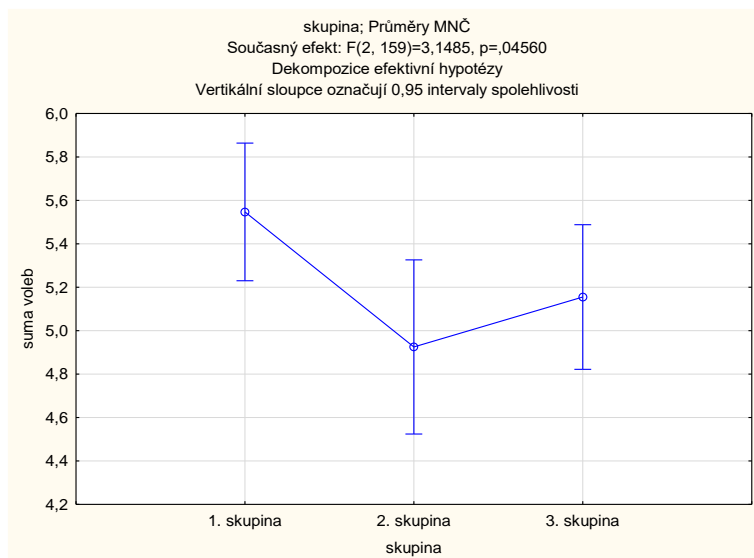
Pro přehled uvádíme ještě souhrnné porovnání odpovědí učitelů k cíli výuky psychologie podle skupin středních škol (graf 6.5).

Graf 6.5. Porovnání odpovědí učitelů k cíli výuky psychologie podle skupin středních škol.



Dále jsme se dívali na to, kolik cílů volili učitelé na jednotlivých typech středních škol. Jednofaktorová ANOVA ukazuje, že mezi skupinami škol je signifikantní rozdíl pro $F(2,159) = 3,148$ pro $p < 0,05$ ($p = 0,045$) (graf 6.6). To znamená, že mezi typem školy a počtem zvolených cílů učitelem je statisticky významný rozdíl. Přesnější rozdíly můžeme vidět při testování post hoc testem (v tomto případě Tukeyův post-hoc test) mezi 1. a 2. skupinou škol (tab. 6.3). Dále můžeme uvažovat o tom, co by mohlo být za tímto rozdílem. Jednou z příčin může být například časová dotace. Nejvíce cílů volili učitelé z 1. skupiny škol (tj. střední zdravotnické školy, pedagogická lycea nebo pedagogické školy, střední školy veřejné správy či veřejnoprávní). To jsou školy, na kterých je výuce psychologie věnována největší časová dotace v porovnání s dalšími skupinami škol. To poukazuje na to, co učitelé často zmiňují – je potřeba dostatečný časový prostor, aby mohlo být rozvíjeno co nejvíce dimenzí funkční psychologické gramotnosti. Snížená časová dotace potom může mít za následek celkové snížení cílů výuky psychologie. Dalším důvodem může být samotný typ škol. Zde ale nemáme dostatek dalších informací pro hlubší vysvětlení tohoto tvrzení.

Graf 6.6. Rozdíly mezi typem školy podle počtu vybraných cílů výuky psychologie učitelem.



Tabulka 6.3. Rozdíly mezi typem školy podle počtu vybraných cílů výuky psychologie učitelem – Tukeyův post-hoc test.

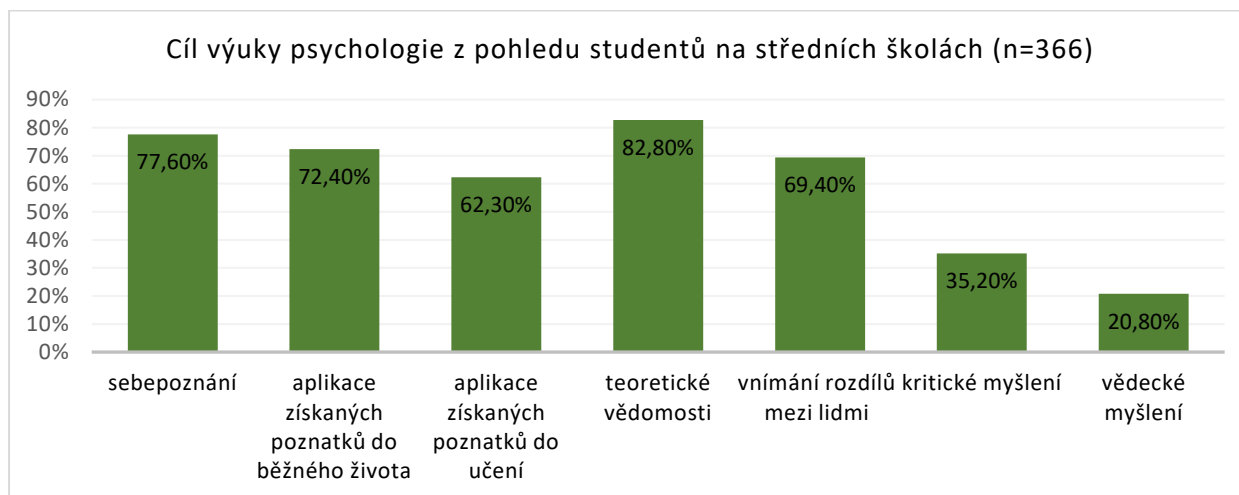
	1. skupina škol	2. skupina škol	3. skupina škol
1. skupina škol	.	0,043020	0,211927
2. skupina škol	0,043020	.	0,657980
3. skupina škol	0,211927	0,657980	.

6.4. Výsledky – cíl výuky psychologie z pohledu studentů středních škol, porovnání s výsledky u učitelů

Z pohledu studentů bez ohledu na typ střední školy ($n=366$) jsou nejvíce rozvíjenými dimenzemi teoretické vědomosti (82,8 %, 303 odpovědí) a sebepoznání (77,6 %, 284 odpovědí). Dále aplikace získaných poznatků do života (72,4 %, 265 odpovědí), vnímání rozdílů mezi lidmi (69,4 %, 254 odpovědí), aplikace získaných poznatků do učení (62,3 %, 228 odpovědí). Na předposledním místě vyšlo kritické myšlení (35,2 %, 129 odpovědí) a na posledním místě vědecké myšlení (20,8 %, 76 odpovědí), viz graf 6.7.

Zajímavé výsledky naznačuje porovnání odpovědí studentů a učitelů na jednotlivé dimenze funkční psychologické gramotnosti (graf 6.8). Dvouvýběrový test populačních pravděpodobností ukazuje (tab. 6.4), že mezi souborem učitelů a studentů není statisticky významný rozdíl v dimenzi teoretické vědomosti a v dimenzi vědecké myšlení. U všech ostatních dimenzí (sebeoznání, aplikace získaných poznatků do života, aplikace získaných poznatků do učení, vnímání rozdílů mezi lidmi, kritické myšlení) je statisticky významný rozdíl.

Graf 6.7. Cíl výuky psychologie z pohledu studentů střední škol (n=366).

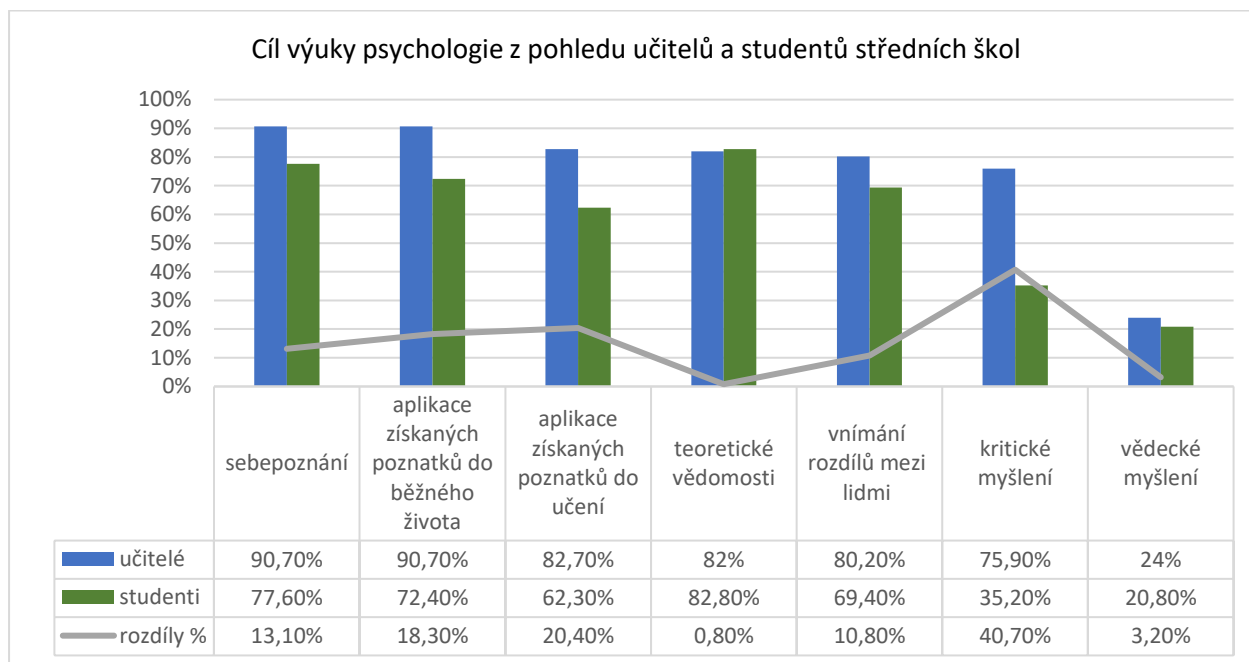


Můžeme tedy říci, že studenti a učitelé se shodují v názoru na míru rozvíjení jen u dvou cílů ve výuce psychologie. Přičemž k jednomu z nich – *teoretické vědomosti*, je jak z pohledu učitelů, tak studentů směřováno mnohem více (učitelé 82 %, studenti 82,8 %) na rozdíl od druhého – *vědecké myšlení* (učitelé 24 %, studenti 20,8 %), které je nejméně rozvíjenou dimenzí. Připomeňme, že vědecké myšlení bylo vysvětleno tímto způsobem: jak se provádí psychologický výzkum, etické zásady výzkumu, odlišit pseudo-psychologické přístupy (např. pop-psychologie) od vědeckého poznávání.

Na rozdíl od všech dalších dimenzí funkční psychologické gramotnosti vědecké myšlení jak učitelé, tak studenti pokládají za nejméně podporovanou dimenzi ve výuce psychologie. Poukazuje to tedy na skutečnost, že ve výuce psychologie je upozaděn náhled na základní orientaci v oboru psychologie jakožto vědního oboru, a to s sebou přináší mnohá rizika. Jedním z nich může být například to, že se studenti obtížně mohou orientovat v tom, jaké (pseudo)psychologické informace se k nim dostávají a jakým způsobem s nimi pracovat.

Tato zjištění se dostávají do zajímavého vztahu s poznatky o dimenzi *kritické myšlení*, která by mohla mít s dimenzí *vědecké myšlení* mnoho společného. V dimenzi kritické myšlení se ukázal největší procentuální rozdíl mezi studenty a učiteli (rozdíl 40,7 %). Učitelé tuto dimenzi vnímají jako více rozvíjenou (75,9 %) oproti studentům (35,2 %). Připomeňme, že kritické myšlení je spojené se schopností odlišit ověřená fakta od hodnotově orientovaných tvrzení, relevantní informace od irelevantních, ověřovat důvěryhodnost zdroje, identifikovat sporné tvrzení a argumenty, nevyslovené předpoklady, předsudky, logické klamy, rozpoznat nekonzistentnost argumentace, posoudit přesvědčivost argumentů a tvrzení v psychologické oblasti. Otázkou tedy je, zda tyto předpoklady jsou v reálné výuce rozvíjeny více, jak soudí učitelé, nebo méně, jak usuzují studenti. Zde bychom potřebovali hlubší kvalitativní analýzu výuky samotné, abychom zjistili, jakým způsobem je kritické myšlení ve výuce psychologie rozvíjeno.

Graf 6.8. Odpovědi učitelů (n=162) a studentů (n=366) na cíl výuky psychologie na středních školách.



Tabulka 6.4. Rozdíl mezi učiteli a studenty v pohledu na rozvoj jednotlivých dimenzí funkční psychologické gramotnosti ve výuce psychologie – dvouvýběrový test populačních pravděpodobností.

	sebepoznání	aplikace získaných poznatků do života	aplikace získaných poznatků do učení	teoretické vědomosti	vnímání rozdílů mezi lidmi	kritické myšlení	vědecké myšlení
z-score	-3,5971*	-4,693*	-4,661*	0,1922	-2,5812*	-8,3718*	-0,8496
p-hodnoty	0,00032	<0,00001	<0,00001	0,192	0,0099	<0,00001	0,395
*výsledek je signifikantní na hladině významnosti 0,01							

6.5. Diskuze nad cíli výuky psychologie z pohledu učitelů a studentů středních škol

Výsledky bez ohledu na rozlišení typů středních škol u sledovaných oborů ukazují, že z pohledu učitelů hlavním rozvíjeným cílem ve výuce je: *sebepoznání* (90,7 %), *aplikace získaných poznatků do života* (90,7 %). Dále *aplikace získaných poznatků do učení* (82,7 %) a *teoretické vědomosti* (82 %). Naopak na posledním místě bylo uvedeno *vědecké myšlení* (24 %).

Tento výzkum dospívá k podobným závěrům jako práce Bílkové z roku 2010, která zjistila, že pro učitele na střední škole je nejdůležitějším cílem výuky psychologie *sebepoznání* (takto odpovědělo 20 respondentů ze 42), dále *znalosti* (18 respondentů) a *využití poznatků v životě a v zaměstnání* uvedlo 10 respondentů. Tento výzkum potvrzuje předpoklad o zaměřenosti výuky psychologie směrem k praktickému využití – pro sebe a svůj život a přetrvávající tuto tendenci u nás.

Toto směřování výuky psychologie, které odkazuje spíše k rozvoji emočních kompetencí (emoční inteligenci), je obdobné i na Slovensku či v Německu (Sokolová et al., 2013). A zcela rozdílné oproti například Anglii a Skotsku, kde je orientace i na výzkumné metody a praktické výzkumné dovednosti (srov. Williamson et al., 2011; Sokolová et al., 2013). U nás tato dimenze – vědecké myšlení – je nejméně rozvíjenou z pohledu učitelů i studentů.

Odpovědi vyučujících k realizovaným cílům výuky psychologie jsme ještě rozdělili podle skupin škol stejně jako při analýze očekávaných výstupů v RVP, abychom tyto výsledky mohli porovnat. Podle výpovědi učitelů o cílech výuky psychologie nelze potvrdit tendenci, že čím menší je časová dotace pro výuku psychologie či její témata, tím více je zastoupena aplikační rovina, jak se ukázalo z výsledků analýzy RVP. Spíše se ukazuje, že menší časová dotace pro výuku psychologie snižuje rozvoj dimenzí funkční psychologické gramotnosti celkově. Dále se ukázalo, že ačkoli jsme u RVP pro gymnázia našli vyváženost aplikační a znalostní dimenze, z pohledu učitelů je upřednostňovaná znalostní dimenze (teoretické vědomosti). U aplikace je potřeba ještě rozlišit, zda se jedná o aplikaci psychologických poznatků pro učení nebo pro běžný život. Obecně je více upřednostňovaná aplikace do života nad aplikací do učení. Tato tendence je shodná s analýzou RVP.

Korespondují spolu výsledky z analýzy očekávaných výstupů v RVP s odpověďmi učitelů i studentů k cílům výuky v dimenzi vědecké myšlení¹⁶. *Vědecké myšlení není zastoupené* jak v očekávaných výstupech RVP, tak ale ani v cílech výuky podle názoru vyučujících a studentů. Přitom právě *schopnost orientovat se v tom, co je psychologie, a umět ji odlišit od laické a pseudo-psychologie, považujeme za nezbytné minimum v rámci základních poznatků o psychologii* (s tím je spojená základní orientace v oboru – jakým způsobem a jakými prostředky psychologie ke svým záměrům dochází). Navrhujeme zařazení vědeckého myšlení v podobě základní orientace v oboru psychologie jak do RVP, tak do výuky samotné.

Dalším poznatkem je, že dimenze *kritické myšlení je pro učitele rozvíjený cíl ve výuce*. Uvedená dimenze byla představena takto: odlišit ověřená fakta od hodnotově orientovaných tvrzení, relevantních informací od irelevantních, ověření důvěryhodnosti zdroje, identifikovat sporné tvrzení a argumenty, nevyslovené předpoklady, předsudky, logické klamy, rozpoznat nekonzistentnost argumentace, posoudit přesvědčivost argumentů a tvrzení. Je ovšem otázkou, na kolik si studenti tuto dimenzi vůbec uvědomují, respektive se ztotožňují s výroky učitelů o rozvoji kritického myšlení ve výuce psychologie na středních školách. *Studenti totiž bez ohledu na typ střední školy kritické myšlení uvedli pouze v 35,25 %*. Výsledky nás vedou k úvahám, *jakým způsobem posílit rozvoj kritického myšlení ve výuce psychologie spolu s dalšími dimenzemi funkční psychologie gramotnosti. Tato úvaha se stává hlavním předmětem zkoumání v druhé části knihy*.

6.6. Výsledky – používané metody ve výuce psychologie a další aspekty výuky z pohledu učitelů

Z odpovědi vyučujících (n=160) na užívané metody ve výuce psychologie jsme sestavili *pořadí*. Nejvíce používaným způsobem práce s učivem je výklad (celkový součet 503 z max. 800), dále dialog a diskuze

¹⁶ Vědecké myšlení bylo respondentům představeno v této podobě: jak se provádí psychologický výzkum, etické zásady výzkumu, odlišit pseudo-psychologické přístupy od vědeckého poznávání.

(398). Následují osobnostní testy (281) a řešení problémových situací (276), brainstorming (261), psychologické hry (257), tvorba vlastních projektů (250). Potom jsou to dotazníky a využití audio-vizuálních materiálů z internetu (shodně 237). Méně zastoupené jsou myšlenkové mapy (199) a práce s textem (198). Na předposledním místě je využití moderních technologií ve výuce (175) a na posledním místě realizace psychologického experimentu (70) (viz tab. 6.5). Na nejvyšší míru zastoupení výkladu, dialogu a diskuze ve výuce poukazují i příslušné hodnoty modu (výklad 4, dialog a diskuze 2) a hodnoty mediánu (výklad 3, dialog a diskuze 2). Naopak využití moderních technologií ve výuce a realizace psychologického experimentu jsou nejméně používanými metodami (modus a medián u těchto metod je 0), viz tabulka 6.5.

Tabulka 6.5. Metody používané ve výuce psychologie na středních školách z pohledu učitelů (n=160).

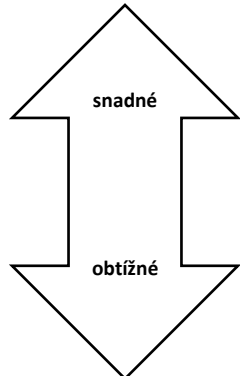
Metoda výuky (n=160)	suma	r	Med	Mod	SD
výklad	503	3,14	3	4	1,123
dialog a diskuze	398	2,49	2	2	1,156
osobnostní testy	281	1,76	1,5	1	1,047
řešení problémových úloh	276	1,73	2	1	1,360
brainstorming	261	1,63	1	1	1,368
psychologické hry	257	1,61	1	1	1,107
tvorba vlastních projektů	250	1,56	1	1	1,273
dotazníky	237	1,48	1	1	1,072
využití audio-vizuálních materiálů z internetu	237	1,48	1	1	1,037
myšlenkové mapy	199	1,24	1	0	1,336
práce s textem	198	1,24	1	1	1,058
využití moderních technologií ve výuce	175	1,09	0	0	1,482
realizace psychologického experimentu	70	0,44	0	0	0,804

Z *tradičních metod* jsou tedy nejvíce používány: výklad, dialog a diskuze a osobnostní testy, což jsou také nejvíce užívané metody obecně. Méně z tradičních metod jsou používány dotazníky a nejméně realizace psychologického experimentu (což je nejméně užívaná metoda ze všech). Z *inovativních a badatelských metod* nejvíce využívanými metodami jsou problémové situace a brainstorming, dále práce s audio-vizuálními materiály a myšlenkové mapy. Nejméně z inovativních a badatelských metod je zastoupeno využití moderních technologií ve výuce. *Zážitkové a aktivizující metody* v podobě psychologických her jsou využívanou metodou stejně jako *kombinované metody* (např. v podobě referátů, analýz TV spotů ad.) na rozdíl od *práce s textem*.

Dále jsme se vyučujících (n=158) ptali na to, co je pro ně ve výuce velmi snadné – velmi obtížné (na škále 1 – 5) (tabulka 6.6). Z nabídnutých kategorií vzniklo následující pořadí. Pro vyučující je nejsnadnější komunikace se studenty (celkový součet 282 z max. 790), vysvětlení učiva (317), orientace v oboru (354 celkem). Následuje práce s technologiemi (366), získání zájmu studentů o psychologii (375) a udržení pozornosti studentů při výuce (388). Na posledním místě, a tudíž nejobtížnější, je pro učitele příprava

studijních materiálů (444). Na nejvyšší míru obtížnosti přípravy studijních materiálů poukazují i příslušné hodnoty modu (hodnota 3) a mediánu (hodnota 3).

Tabulka 6.6. Co je z pohledu vyučujících (n=158) ve výuce psychologie snadné – obtížné (na škále 1 – 5).



Co je z pohledu vyučujících ve výuce snadné – obtížné	suma	r	Med	Mod	SD
komunikace se studenty	282	1,78	2	2	0,678
vysvětlení učiva	317	2,01	2	2	0,621
orientace v oboru	354	2,24	2	2	0,767
práce s technologiemi	366	2,32	2	2	0,928
získání zájmu studentů o psychologii	375	2,37	2	2	0,742
udržení pozornosti studentů při výuce	388	2,46	2	2	0,776
příprava studijních materiálů	444	2,81	3	3	0,908

Těmto výsledkům odpovídá i shrnutí odpovědí učitelů na otázku, co jim ve výuce psychologie chybí (n=47). Jsou to především učebnice, u kterých byl zdůrazněn ještě požadavek na jejich kvalitu, komplexnost, ucelenost podle oborů SŠ a dále strukturovanost podle RVP. S tím souvisí i odpovědi, že vyučujícím chybí pracovní listy a pracovní sešity. Dále učitelům chybí především videomateriály se zaměřením na obor vzdělávání, praktické ukázky a kazuistiky.

Z hlediska snadnosti a obtížnosti výuky se ukazují zajímavé výsledky ve vzájemných korelacích (Spearmanův korelační koeficient, $p < 0,05$) mezi jednotlivými kategoriemi vztahujícími se k výuce psychologie: učivo (orientace v oboru, vysvětlení učiva, příprava studijních materiálů), interakce se studenty (komunikace, získání jejich zájmu, udržení pozornosti) a informační technologie (viz tabulka 6.7). Souvislost se neukazuje mezi kategorií práce s technologiemi a získání zájmu studentů o psychologii. Dále udržení pozornosti studentů při výuce a práce s technologiemi. Příprava studijních materiálů nemá souvislost s kategorií získání zájmu studentů o psychologii. Všechny další kategorie spolu kladně korelují. Čím je jedna kategorie pro učitele obtížnější, tím jsou pro něho obtížnější i všechny další a obráceně, vyjma výše uvedených. K tomu je potřeba dodat, že výsledky mohou být ovlivněny například individuální tendencí učitelů k volbě extrémních, či naopak centrálních hodnot na škále ad.

Výsledky týkající se souvislostí mezi uvedenými kategoriemi odkazují na *učitelovo vnímání integrity výuky*. V pozadí této integrity je dynamika vzájemně provázaných vztahů mezi uvedenými kategoriemi. Tudiž změnou jedné kategorie ještě nezaručíme změnu další kategorie či kategorií. Například tím, že pro učitele bude snadnější orientace v oboru, sice s tím má souvislost snadnější udržení pozornosti, ale s pozorností mají spojitost všechny uvedené dimenze interakce se studenty – získání zájmu studentů, komunikace s nimi a vysvětlení učiva. A takto bychom mohli pokračovat ve vzájemných souvislostech dál.

Jak k tomu uvádí Šedřová a Šalamounová (2016, s. 48): „Změna vyučování a učení je skutečně změnou kulturní v tom smyslu, že ji nikdy není možné realizovat prostřednictvím změny jednoho izolovaného prvku (např. převzetím nové výukové metody). Pro to, aby bylo možné dosáhnout udržitelné změny, je třeba zohlednit vzájemné vztahy mezi různými prvky kulturního systému a dovést je k harmonizaci.“ Tato harmonizace, o které autorky píšící, je v Transdisciplinární didaktice uvedena pod pojmem *integrita výuky*. Integritu Slavík a kol. (2017a) popisují jako soulad mezi obsahem, činností studentů a cílem výuky a tou se budeme zabývat v druhé části knihy. Zde je možné ji vidět i na úrovni toho, co je pro učitele ve vztahu k výuce snadné nebo naopak obtížné.

Tabulka 6.7. Spearmanův korelační koeficient mezi kategorií učivo (orientace v oboru, vysvětlení učiva, příprava studijních materiálů), kategorií interakce se studenty (komunikace, získání jejich zájmu, udržení pozornosti) a kategorií informační technologie u souboru učitelů středních škol (n=158).

učitelé r_s (n=158)	orientace v oboru	získání zájmu studentů o psychologii	udržení pozornosti studentů při výuce	komunikace se studenty	vysvětlení učiva	práce s technologiemi	příprava studijních materiálů
orientace v oboru	.	,2873* p=,000	,2491* p=,001	,1694* p=,033	,2956* p=,000	,1832* p=,021	,3303* p=,000
získání zájmu studentů o psychologii	,2873* p=,000	.	,4668* p=,000	,2969* p=,000	,2127* p=,007	,0056 p=,943	,0455 p=,569
udržení pozornosti studentů při výuce	,2491* p=,001	,4668* p=,000	.	,3048* p=,000	,2326* p=,003	,0547 p=,494	,1784* p=,024
komunikace se studenty	,1694* p=,033	,2969* p=,000	,3048* p=,000	.	,4035* p=,000	,2144* p=,006	,1723* p=,030
vysvětlení učiva	,2956* p=,000	,2127* p=,007	,2326* p=,003	,4035* p=,000	.	,2927* p=,000	,2969* p=,000
práce s technologiemi	,1832* p=,021	,0056 p=,943	,0547 p=,494	,2144* p=,006	,2927* p=,000	.	,2951* p=,000
příprava studijních materiálů	,3303* p=,000	,0455 p=,569	,1784* p=,024	,1723* p=,030	,2969* p=,000	,2951* p=,000	.

*korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,05

6.7. Diskuze nad používanými metodami ve výuce psychologie a dalšími aspekty výuky z pohledu učitelů

Výběr vyučovaných metod je závislý na mnoha faktorech, jako jsou organizačně-materiální podmínky vyučování, složení skupiny, osobnost studentů, cíl předmětu, cíl vyučovací hodiny aj. (Sokolová, 2015,

s. 74–75). Na to také poukazovali učitelé při vyplňování položek dotazníku týkajících se metod výuky psychologie. Právě tyto faktory mohou být důvodem nepoužívání některých metod výuky. Dalším důvodem nepoužívání některé z uvedených metod může být například i její nedostupnost. Učitelé nepracují s informačními technologiemi ve třídách, protože je nemají, a tudíž je druhou nejméně užívanou metodou výuky. Dalším důvodem nevyužívání technologií ve výuce může být zaměření předmětu samotného, ve kterém je vztah a osobní komunikace mnohdy důležitější než neosobní informační technologie.

Dále jsme zjistili, že nejobtížnější pro učitele je příprava materiálů. To může souviset s tím, že vyučující by potřebovali lepší, kvalitnější a ucelenější materiály pro výuku psychologie, jak vyplynulo z jejich požadavků na výuku psychologie. Ukazuje se, že nedostatek kvalitních didaktických pomůcek a učebnic je problémem, který stále přetrvává. Tento výsledek se totiž shoduje se závěry práce Bílkové z roku 2010. Důsledkem potom může být i to, že vyučující méně pracují s textem než s jinými metodami.

Nejméně užitou metodou je realizace psychologických experimentů. To může být dáno tím, že je omezené množství experimentů, které se dají realizovat ve výuce. Rovněž to může být dáno náročností na realizaci experimentu ve výuce psychologie. Zároveň lze také hovořit o souvislosti s dalšími realizovanými a zde představenými výsledky dílčích výzkumů. Jestliže v očekávaných výstupech RVP není zastoupen rozvoj vědeckého myšlení, a z výpovědí učitelů i studentů se ukazuje, že výuka psychologie k tomuto cíli směřuje nejméně, může to vést k tomu, že experimenty ve výuce psychologie neprobíhají. Není-li dán požadavek na rozvíjení vědeckého myšlení, na zkoumání procesu formování psychologického poznání například právě prostřednictvím experimentů, může to být i důvod, proč nejsou ve výuce psychologie realizovány.

Dále se ukázalo, že z pohledu učitelů jsou oblasti týkající se učiva, komunikace se studenty a informačních technologií ve vzájemných vztazích, což odkazuje na *učitelovo vnímání integrity výuky* (srov. Šedřová & Šalamounová, 2016, s. 48 n.; Slavík et al., 2017a, s. 148 n.). Učitelovo vnímání souvislostí mezi uvedenými kategoriemi dokládá skutečnost, že na výuku a s ní spojené prvky je potřeba se dívat jako na dynamický a živý „organismus“.

7. Koncepce výzkumu zaměřeného na dosažené kurikulum

V rámci *dosaženého kurikula* v této kapitole představíme postoje učitelů (n=157) a studentů (n=375) k výuce psychologie na středních školách. Jak bylo uvedeno v kapitole 4, cílem je zjistit, jaké postoje učitelé a studenti na středních školách zaujímají k výuce psychologie z *hlediska obliby, obtížnosti a významu*.

VO7: Jaký postoj k výuce psychologie na středních školách mají učitelé?

H₃: Mezi postoji učitelů k výuce psychologie (tj. oblibou, obtížností a významem) je statisticky významná souvislost.

VO8: Jaký postoj k výuce psychologie na středních školách mají studenti?

H₄: Mezi postoji studentů k výuce psychologie (oblibou, obtížností a významem) je statisticky významná souvislost.

7.1. Metoda výzkumu, výzkumný soubor, analýza dat

Zkoumání postojů bylo součástí dotazníku, který se zaměřoval i cíl výuky psychologie, metody a další aspekty výuky (viz kapitola 6). Při zkoumání postojů jsme vycházeli z výzkumu uvedeného v knize *Jaký jsem učitel* (Hrabal & Pavelková, 2010). Předmět psychologie byl posuzován učiteli i studenty na 5 stupňové škále: (1) velmi oblíbený – velmi neoblíbený (5), (1) velmi snadný – velmi obtížný (5), (1) velmi významný – bezvýznamný (5). Studenti k daným škálám měli uvedenou také otevřenou otázku: „Vypíšte, prosím, proč.“

Oblibou předmětu se zaměřujeme na emocionální prožitek, který se vztahuje k výuce psychologie. Ten má být předpokladem i výsledkem motivace k učební činnosti (Hrabal & Pavelková, 2010, s. 26). *Škála obtížnosti poskytuje* informaci o obsahových a výkonových cílech a adekvátnosti požadavků. Také se do ní promítá zkušenost s dalšími předměty. *Významem* zjišťujeme „zvnitřněnou sociální reprezentaci předmětu z hlediska jeho uplatnění ve společnosti a jeho významem pro dosažení vlastních (profesionálních) cílů v budoucnosti“ (Hrabal & Pavelková, 2010, s. 27).

Sběr dat probíhat v letech 2017 – 2018. Výzkumný soubor tvoří učitelé (n=157, z toho 134 žen, 24 mužů) a studenti z pěti středních škol (n=375, z toho 291 žen, 84 mužů). Jejich výběr je popsán v podkapitole 6.2. U postojů je uveden modus, medián a směrodatná odchylka. K analýze dat byl použit Spearmanův korelační koeficient.

U studentů jsme provedli ještě kvalitativní analýzu jejich zdůvodnění obliby, obtížnosti a významu výuky psychologie. Odpovědi od studentů byly rozděleny podle škály na dvě skupiny (1. skupinu tvořily odpovědi na škále 1–2, 2. skupinu odpovědi studentů na škále 4–5). U odpovědí k obtížnosti vznikla i 3. skupina (vztahující se k odpovědi na škále 3 – ani snadná ani obtížná). Výsledky analýzy názorů na oblibu, obtížnost a význam výuky psychologie z pohledu studentů představujeme v podobě tzv. výkladu karet (viz Švaříček & Šedová et al., 2007, s. 226).

7.2. Postoje učitelů k výuce psychologie na středních školách

Z pohledu učitelů (n=157) výuka psychologie na středních školách je pro ně samotné: *spíše oblíbená* (průměr 2,07, medián 2, modus 2), *ani snadná ani obtížná* (průměr 3,22, medián 3, modus 3), *spíše významná* (průměr 1,99, medián 2, modus 2) (viz tabulka 7.1).

Tabulka 7.1. Deskriptivní statistika – postoje učitelů k výuce psychologie (n=157).

učitelé (n=157)	r	Med	Mod
oblíba	2,07	2	2
obtížnost	3,22	3	3
význam	1,99	2	2

Z hlediska korelací (Spearmanův korelační koeficient) u učitelů existuje statisticky významná souvislost mezi oblíbeností a významem (0,4791 na hladině významnosti 0,01). S rostoucí oblíbeností roste u učitelů i význam výuky psychologie, či naopak – s klesající oblíbeností klesá i význam.

Dále se vyskytl negativní korelace je mezi obtížností a významem (-0,3820 na hladině významnosti 0,01) (viz tab. 7.2). Záporná korelace v tomto případě znamená, že se zvýšenou významností roste obtížnost a naopak, protože škály dotazníku byly nastavené takto: (1) velmi snadný – velmi obtížný (5), (1) velmi významný – bezvýznamný (5). Učitelé si tedy uvědomují, že zvýšená obtížnost často souvisí s větší kulturní důležitostí předmětu. Zároveň s obtížností je spojená i oblíbenost (-0,1520 na hladině významnosti 0,05). V tomto případě to znamená, že s rostoucí obtížností se zvyšuje oblíbenost nebo naopak s klesající obtížností roste neoblíbenost výuky psychologie u učitelů, protože škály dotazníku byly nastavené takto: (1) velmi oblíbený – velmi neoblíbený (5), (1) velmi snadný – velmi obtížný (5).

Tabulka 7.2. Spearmanův korelační koeficient mezi oblíbeností, obtížností a významem u souboru učitelů středních škol (n=157).

učitelé r _s (n=157)	oblíba	obtížnost	význam
oblíba	.	-,1520*	,4791**
		p=,057	p=,000
obtížnost	-,1520*	.	-,3820**
	p=,057		p=,000
význam	,4791**	-,3820**	.
	p=,000	p=,000	
*korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,05			
**korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,01			

7.3. Postoje studentů k výuce psychologie na středních školách

Studenti středních škol se na výuku psychologie z hlediska oblíbenosti, obtížnosti i významu dívají velmi podobně jako vyučující. Pro studenty (n=375) je psychologie: *spíše oblíbená* (průměr 2,14, medián 2, modus 2), *ani snadná ani obtížná* (průměr 3,08, medián 3, modus 3), *spíše významná* (průměr 1,98, medián 2, modus 2), viz tabulka 7.3.

Tabulka 7.3. Deskriptivní statistika – postoje studentů k výuce psychologie (n=375).

studenti (n=375)	r	Med	Mod
oblíbenost	2,14	2	2
obtížnost	3,08	3	3
význam	1,98	2	2

Z hlediska korelací (Spearmanův korelační koeficient, tabulka 7.4) u studentů existuje statisticky významná souvislost mezi oblíbeností a významem výuky psychologie (0,3871 na hladině významnosti 0,01). A to je velmi podobný výsledek jako u učitelů. Mezi oblíbeností a obtížností také existuje statisticky významná souvislost. Na rozdíl od učitelů, u studentů se jedná o pozitivní korelaci (0,1193 na hladině významnosti 0,05). S rostoucí snadností předmětu se zvyšuje oblíbenost a naopak, s rostoucí obtížností se zvyšuje neoblíbenost výuky psychologie. V kvalitativní analýze, kterou uvádíme níže, doplňujeme tento poznatek o další důležité informace spojené s oblíbeností, významností a obtížností výuky psychologie pro studenty.

Tabulka 7.4. Spearmanův korelační koeficient mezi oblíbeností, obtížností a významem u souboru studentů středních škol (n=375).

studenti r _s (n=375)	oblíbenost	obtížnost	význam
oblíbenost	.	,1193*	,3871**
		p=,022	p=,000
obtížnost	,1193*	.	-,0262
	p=,125		p=,616
význam	,3871**	-,0262	.
	p=,000	p=,616	
*korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,05			
**korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,01			

Z analýzy slovních odpovědí studentů k uvedeným škálám vyplývají hlavní oblasti, které se podílejí na tvorbě postojů. *Oblíbenost výuky psychologie* je spojena jednak s vyučujícím a jeho způsobem výuky, dále

se samotným oborem a jeho zajímavostí, užitečností, poznatky („mnoho nových informací“, „poznání neznámého“), pomocí kterých se „dozvídáme nové a zajímavé informace o sobě i o druhých“. Dalším důvodem obliby psychologie je i její důležitost pro budoucí profesi. S oblibou je spojené i to, že výuka psychologie studenty baví. Pro některé je to „odpočinkový předmět“. Oblíbenost studenti uváděli i v porovnání s jinými předměty („mám ho radši než matiku, ale míň než tělák“) nebo na základě známky („mám 1“). Naopak *neoblíbenost* je dána tím, že studenty výuka psychologie nezaujala, nebaví je a přijde jim zbytečná. Z hlediska oboru je pro ně nelogická či obtížná. Dalším důvodem je například i vyučující („střídají se učitelé, nic jsem se pořádně nenaučila“) nebo studenti mají pocit, že „berou pořád to samé“ nebo že „čekali od výuky něco víc“.

Snadná je výuka psychologie pro ty studenty, kterým se učí dobře, dobře si pamatují poznatky a doma jí nemusí věnovat tolik pozornosti. Výuka psychologie je snadná i pro ty studenty, kteří umějí vyvozovat souvislosti. Z hlediska oboru se jim psychologie jeví snadná na pochopení. Rovněž i vyučující přispívají k tomu, aby výuka psychologie byla vnímána jako snadná. Studenti, pro které výuka psychologie *není snadná ale ani obtížná* (označili hodnotu 3 na škále), uváděli jako hlavní důvod obor a problémy související s jeho porozuměním: velké množství teorií, „obtížnost všemu porozumět“, pojmy, které se „pletou“, dlouhé definice a s tím souvisí i to, že si obtížně psychologické pojmy a definice zapamatovávají. Pro studenty, pro které je psychologie *obtížná*, je důvodem zmíněná problematičnost zapamatování si informací a naučení se definic. Tito studenti uváděli, že se musí učit velké množství informací týkajících se teorií, pojmů i psychologických osobností, které jsou obsáhlé a rozsáhlé. Rovněž zmiňovali i obtížnost při odvozování definic. Dalším uvedeným důvodem je náročnost testů. Pro několik studentů je důvodem obtížnosti i vyučující („řekla bych, že naše učitelka nás moc dobře nepřipravuje na maturitu“) nebo oni sami: „jsem hloupý,“ „asi pro to nemám vlohy“.

Výuka psychologie je pro studenty *významná* jak z hlediska osobního a osobnostního (např. „dokáži se nad sebou i nad ostatními zamyslet a v něčem se zdokonalit“, „měli bychom vědět něco o sobě (psychologie k tomu dopomáhá)“, „srovnám si priority“), tak z hlediska porozumění druhým a jejich chování (např. „abychom pochopili chování a myšlení druhých“) a společnosti. Z hlediska významu výuka psychologie byla uváděna jakožto nástroj, který může pomoci porozumět druhým, a v této souvislosti byla velmi často zmiňována empatie. Významnost je dána i užitečností a potřebností psychologie v budoucí profesi („v práci s lidmi se psychologie hodí“, „ve zdravotnictví je důležité vědět, jak pomoci pacientům“, „dozvim se, jak komunikovat s pacienty“, „víme, jak bychom se měli zachovat v dané situaci“). Výuka psychologie je významná pro ty studenty, kteří ji mají jako maturitní předmět anebo ji chtějí v budoucnu studovat (na vysoké škole). Naopak *nevýznamná* je pro studenty, kteří z ní nematurují anebo se jí nechtějí v budoucnu věnovat („nezajímá mě, nechci se věnovat psychologii, jelikož z psychologie nechci maturovat a ani se v budoucím čase psychologii zabývat“). Nevýznamná je i pro studenty, kterým nedává smysl („většinu věcí, které v psychologii děláme, nemají podle mě smysl, mohla bych je dělat i doma“) či je nezaujala.

7.4. Diskuze k postojům učitelů a studentů k výuce psychologie na středních školách

Studenti i vyučující na středních školách zastávají velmi podobné postoje k výuce psychologie. Pro vyučující a studenty je psychologie shodně spíše oblíbená, spíše významná, ani snadná ani obtížná. Sledované tři

charakteristiky předmětu jsou ovlivňovány jak sociální reprezentací předmětu (mimo jiné i „pověstí“ předmětu), tak individuální, subjektivní zkušeností studentů z předmětu, které interagují s jejich osobnostními vlastnostmi, schopnostmi, dovednostmi, zkušenostmi aj. (Hrabal & Pavelková, 2010, s. 28–29).

Výsledky se shodují s celoevropským trendem. Např. ze studie provedené na Slovensku vyplývá, že učitelé psychologie (n=46) předmět psychologie vnímají jako oblíbený a významný z hlediska rozvoje tzv. přenositelných, životních kompetencí (Kontrová, 2012, cit. Sokolová et al., 2013, s. 46). K obdobným závěrům dospívá i výzkum Augustina (2012), který provedl výzkumné šetření ve 12 zemích (n=1533). Za velmi zajímavou výuku psychologie považuje 53,8 % respondentů, za docela zajímavou 38,1 % respondentů. Za velmi užitečnou výuku psychologie považuje 33,3 % respondentů, za docela užitečnou 52,7 % respondentů. Na otázku, jak důležitá je výuka psychologie ve srovnání s jinými předměty, odpovědělo 30,9 % respondentů, že je to velmi důležitý předmět a 47,2 % výuku psychologie považuje na docela důležitou.

Při porovnání s výzkumem postojů studentů k výuce psychologie na vysokých školách pro učitelské obory (konkrétně na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích (n=153) a Pedagogické fakultě UK v Bratislavě (n=100)) docházíme rovněž k podobným závěrům, i když byly sledovány jinou metodou. Výsledky sémantického diferenciálu¹⁷ u vysokoškolských studentů ukazují, že psychologie je u studentů *významná*: připadá jim užitečná, známá, významná, potřebná a moderní. Na úrovni *vztahu* je pro studenty výuka: dobrá, důvěřují jí, líbí se jim, je oblíbená a bezpečná (více Nohavová & Sokolová, 2018). Hodnocení výuky psychologie na VŠ pomocí sémantického diferenciálu tedy potvrzuje trend vyzorovaný již na středních školách, který se týká postojů studentů k výuce psychologie.

Lze prokázat, že studenti i učitelé si uvědomují důležitost, užitečnost a významnost výuky psychologie. Tento postoj se týká ale pouze učitelů a studentů, kteří mají výuku psychologie. Výsledky tedy mohou být podnětem a inspirací, jak pracovat na větším zařazení psychologie do vzdělávání, protože potřebnost a významnost psychologie je dána i současnou tendencí nárůstu psychických a zdravotních potíží. Jak uvádí Boyer (1990, s. 77–78), středoškolské a vysokoškolské vzdělávání v psychologii by mělo přispívat k podpoře zdraví a ochraně kvality života. Právě prevence problémů ohrožujících kvalitu života v současné civilizaci je jedním z cílů „psychologického vzdělávání“ široké veřejnosti. Ta může probíhat na úrovni získání schopnosti správně využívat psychologické poznání ve prospěch svůj i svého sociálního okolí. Dále to také znamená např. schopnost rozlišit běžnou zátěž od ohrožující míry stresu, schopnost vyhledat v případě potřeby odbornou pomoc a umět ji rozlišit od neobdobné. Je tudíž nezbytné vytvořit takové podmínky, aby psychologie v rámci pre-graduálního vzdělávání našla své plnohodnotné místo.

¹⁷ Metoda sémantického diferenciálu je využívaným výzkumným nástrojem na PedF JU v Českých Budějovicích. Touto metodou byl např. sledován i postoj studentů k pojmům vztahujícím se k reflektivnímu a transmisivnímu procesu učení (více Žlábková & Krninský, 2013).

8. Shrnutí zjištěných poznatků o výuce psychologie na středních školách

V první části knihy jsme se věnovali didaktice psychologie z hlediska jejího širšího společenského záběru, než je samotný obor, protože psychologie zasahuje do rozsáhlých sociálních a kulturních oblastí a kontextů. Toto pojetí didaktiky psychologie, které jde za rámec oboru, spadá do tzv. *komunikačně orientované didaktiky*. V rámci tohoto přístupu jsme upozorňovali především na složitost předmětné oblasti didaktiky psychologie, která musí zvládnout nejenom vědeckou psychologii, ale i „psychologii všedního dne“, což v praxi znamená například odlišovat zdroje informací, způsob jejich prezentování, sledování aktuálního vývoje poznatků, vymezování se vůči tzv. pseudo-psychologii atd. Složitost takto pojaté didaktiky psychologie je dána i tím, že tematika psychologie v současné podobě kurikula středních škol je nevyjasněná a roztříštěná jak z hlediska obsahu, tak cílů. To má spojitost i s tím, že psychologie a její oblasti zkoumání se promítají do různých vyučovacích předmětů, přičemž ale jejich vzájemné vztahy nejsou vymezeny. V důsledku to může vést k výraznému převládnutí *vstřícného nebo zprostředkujícího kurikula* (Harbo, 1991), stejně jako k nerovnováze mezi *seriálním a integrovaným kódováním učiva* (Bernstein, 1975).

Připomeňme, že vstřícný model kurikula (podle Harba, 1991) má spojitost s integrovaným kódováním učiva podle Bernsteina (1975), ve kterém jsou rozhodující určité okruhy či témata, která jsou dále rozvíjena. Obor psychologie v tomto případě má studentovi pomáhat vyznat se v tom, co dělá, ale psychologie jakožto obor nemusí být primárním cílem vzdělávání. V tomto případě si student „pomáhá psychologii“. Zprostředkující model kurikula vychází ze seriálního kódování učiva, ve kterém je důraz daný na pojmovou strukturu oboru a jejich hierarchizaci a vzájemné vztahy. Student se v tomto případě učí „myslet psychologicky“. Pokud dojde k nerovnováze mezi uvedenými modely kurikula a kódováním učiva, nejenom v tomto důsledku hrozí tzv. didaktické formalismy.

Didaktické formalismy jsou charakteristické *nesouladem (dezintegrací) mezi klíčovými determinantami kvality výuky* – zkušeností a motivací studentů, probíraným učebním obsahem a cílem výuky (Janík et. al., 2013, s. 56 n., Slavík et al., 2017a, s. 372 n.). Z nich jsme uvedli a na konkrétních příkladech z výuky psychologie ilustrovali utajené, odcizené, nezavržené, zavádějící či neadekvátní poznávání (více v kapitole 2.2).

Ve výuce psychologie považujeme za vhodné propojit a udržet v rovnováze oba uvedené kódy učiva – integrovaný a seriální, stejně jako propojení obou dvou uvedených modelů kurikula – vstřícného a zprostředkujícího. Hledání rovnováhy a vyvažování je jedním z hlavních záměrů této knihy. V reakci na modely kurikula a kódy učiva jsme princip vyvážení našli v podobě *funkční psychologické gramotnosti*, která se stala cílovou kategorií a kterou jsme sledovali napříč úrovněmi kurikula středních škol.

V tom nejobecnějším pojetí funkční psychologická gramotnost obsahuje dvě složky: (a) *znalosti*, které se opírají o psychologický výzkum a základní psychologické konstrukty a (b) schopnost jejich *aplikace do života*. Tento obecný koncept je dále mnoha autory rozváděn a zpřesňován (více v kapitole 3).¹⁸

¹⁸ Z nich jsme v první části knihy uvedli představu Cranneyové a Dunna (2011) o adaptivním používání psychologických poznatků a v této návaznosti představu Cranneyové a Morrisové (2011) o *adaptivním poznávání*

Teprve propojení znalostní a dovednostní složky umožňuje rozvoj funkční psychologické gramotnosti, která se v současnosti v mezinárodním prostoru stává důležitým cílem napříč všemi stupni vzdělávání. Ve vztahu ke středním školám Mampaeyová a kol. (2014) uvádějí, že výuka psychologie má poskytovat přístup k základním psychologickým znalostem potřebným pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti, protože to může hrát klíčovou roli při rozvoji důležitých přenositelných dovedností a životních kompetencí studentů. Pokud je upřednostňována pouze znalostní rovina bez schopnosti jejich aplikace, nebezpečím je rozvoj pouze *formální psychologické gramotnosti*. Naopak, pokud jsou upřednostňovány schopnosti a dovednosti, které jsou opřeny o laické poznávání a laický jazyk, hrozí nebezpečí rozvoje pouze emočních kompetencí (emoční inteligence). K rozvoji pouze emočních kompetencí odkazovaly i některé *formulace* očekávaných výstupů RVP, které jsme označili za diskutabilní. Jejich problematičnost se ukázala v rovině nejasného teoretického vymezení nebo upřednostňování pouze aplikační roviny bez zřetelné vazby na obor psychologie. Ukázalo se, že diskutabilní formulace odkrývají obecnější problém vztahu mezi teorií a praxí, na kterou upozorňuje Giddens (1986) rozlišením primární a sekundární hermeneutiky. Ve vztahu k psychologii je možné tento problém vidět v užitých kategorizacích týkajících se například typologií osobnosti. V tomto směru by bylo potřeba hlouběji prozkoumat důvody.

Z dílčích výzkumů kurikula středních škol vyplynuly další základní oblasti, které si zaslouží větší pozornost. Jednou z nich je upozadění *vědeckého myšlení*, které se ukázalo jak v analýze rámcových vzdělávacích programů pro střední školy, tak v odpovědích učitelů i studentů k cílům výuky psychologie. Pokud didaktika psychologie ve svém komunikačním pojetí má pracovat s celou škálou prostorů, do kterých zasahuje – od vědeckého po laický, nelze z výuky psychologie podstatnou složku vědeckého myšlení vynechat. To, že studenti středních škol nejsou (nebo jenom v malé míře) seznamováni s tím, co je a není psychologie (neučí se rozlišovat vědeckou psychologii od laické psychologie, pop-psychologie a pseudo-psychologie), považujeme za nedostatek, který může mít dopady na jejich budoucí život v nejrůznějších podobách. Větší informovanost široké veřejnosti o tom, co je psychologie a co nabízí, umožňuje například lépe rozpoznat psychologickou a psychotherapeutickou pomoc od jiných nepsychologických přístupů atd.

Proto naším návrhem je zařazení vědeckého myšlení v podobě základního minima psychologických poznatků a s tím spojenou základní orientaci v oboru (jakým způsobem a jakými prostředky psychologie ke svým závěrům dochází) do RVP a výuky samotné. Podporou pro zařazení „*psychologického minima*“ do výuky na středních školách jsou i postoje učitelů a studentů, kteří psychologii v kurikulu již mají. Z jejich pohledu se ukazuje obliba a významnost psychologie. Zároveň ale psychologie není tak snadný předmět, jak by se právě z laického pohledu mohlo jevit. To vyzdvihuje otázku, jakým způsobem psychologické poznatky zprostředkovat. Touto otázkou se budeme zabývat v druhé části knihy.

Další oblastí, která si zaslouží pozornost a ukázala se jako významná, je *kritické myšlení*. V našem výzkumu na středních školách zahrnovalo dvě dimenze funkční psychologické gramotnosti podle McGovern a kol. (2010) – řešení problémů a zacházení s informacemi a technologiemi. Tato oblast funkční psychologické gramotnosti je důležitá jak pro výše uvedené vědecké myšlení, tak pro aplikační rovinu. Vyučující i studenti

(adaptive cognition). Také jsme uvedli, že koncept funkční psychologické gramotnosti do jisté míry splývá s pojetím *psychologicky gramotného občana* (psychologically literate citizen, Halpern, 2010).

uvedli, že tuto oblast funkční psychologické gramotnosti rozvíjejí nejméně hned za vědeckým myšlením. Ovšem jejich procentuální vyjádření bylo velmi rozdílné. Studenti totiž bez ohledu na typ střední školy kritické myšlení uvedli pouze v 35,2 %, učitelé ho uvedli v 75,9 %. Tato rozdílnost vede k zamyšlení, jak posílit a rozvíjet tento cíl výuky psychologie spolu s dalšími dimenzemi funkční psychologické gramotnosti. Dále z výsledků výzkumu vyplývá, že v současné době, bez ohledu na časovou dotaci předmětu, hlavními cíli výuky psychologie jsou: *sebepoznání, aplikace získaných poznatků (do života a do učení), teoretické vědomosti, vnímání rozdílů mezi lidmi* (v různém poměru u odpovědí učitelů a studentů).

Výsledky výzkumu na středních školách u nás ukázaly i na mezery v kurikulu středních škol. Jsou to ty oblasti funkční psychologické gramotnosti, které jsou málo rozvíjeny a shodou okolností souvisí s koncepcí psychologicky gramotného občana (Halpern & Butler, 2011). Autorky píší, že *občan s psychologickou gramotností je osoba, která má znalosti z psychologie, dispozice pro kritické myšlení, dovednosti kritického myšlení a využívá vědeckého usuzování* (Halpern & Butler, 2011). Tento konstrukt *funkčně gramotného občana* ukazuje na málo rozvíjené oblasti funkční psychologické gramotnosti u nás, a proto jsme se rozhodli zaměřit na ně pozornost v druhé části knihy při formulování teoretických principů komunikačně pojaté didaktiky psychologie a ve způsobu uchopení učebních úloh ve výuce psychologie.

DRUHÁ ČÁST KNIHY

Druhá část knihy seznamuje se *základními principy komunikačně pojaté didaktiky psychologie*, která se zaměřuje na podporu a zkoumání výuky popsané prostřednictvím jejích cílových konceptů – *funkční psychologická gramotnost a psychologicky gramotný občan* (kapitola 9). Na základě principů komunikačně pojaté didaktiky psychologie opřené o uvedené cíle výuky psychologie navrhuje a objasňuje možnosti konstrukce a zkoumání *učebních úloh pro výuku psychologie*. Jedná se o úlohy, které jsou postaveny na principech zvláštního typu komunikace a sociální interakce, v němž jsou zdůrazněny *mentalizační procesy*. Tento typ komunikace a sociální interakce je příznačný pro oblast umění, reklamy a dalších „režimů věrohodnosti“ (Chrz & Čermák, 2017) založených na zvláštním typu symbolizace nazývaném *exprese* (kapitola 10). Studium exprese a expresivity je příznačné pro teorii umění nebo estetiku (Goodman, 2007), ale s ohledem na široké uplatnění jejích principů v běžném životě v mnoha směrech zasahuje do dalších oborů. Psychologie není výjimkou, naopak, právě v ní je studium exprese a expresivity potřebné (srov. Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 34 n.). Pro výuku psychologie má exprese ještě zvláštní pojetí, které vysvětlujeme na základě termínů *semi-exprese* (podkapitola 10.1) a *psychofiletika* (kapitola 11).

Uvedené principy užití semi-exprese ve výuce psychologie je ale také potřeba ověřovat a testovat. K tomu jsme si vybrali tzv. *didaktickou případovou studii* (též didaktická kazuistika). Způsob jejího metodického uchopení vysvětlujeme v kapitole 12. Důvodem výběru didaktické případové studie je překlenout tzv. *slepé skvrny výzkumu ve výuce psychologie*. Slepými skvrnami jsou myšleny obtížně sledovatelné jevy: jednak vztahy mezi zkušenostmi studentů a obsahem výuky, ale také i absence teoretického výkladu metod výuky. Tyto uvedené *slepé skvrny* se snažíme překonat kvalitativním výzkumem pracující s metodikou 3A a tzv. metodou síťové analýzy (viz kapitola 12.1, 12.2).

V didaktické kazuistice (kapitola 13) nejprve sledujeme nepropojenost mezi psychologickým konceptem – konkrétně mentalizací, činností studentů ve výuce psychologie a jejími cíli – funkční psychologickou gramotností. To provádíme na základě analýzy pomocí tzv. *modelu hloubkové struktury výuky*, na jehož základě následně restrukturuje didaktický postup. K restrukturaaci jsme si vybrali právě semi-expresivní učební úlohu. Navrženou alternativu k analyzované výuce, která je postavena na semi-expresivní učební úloze, dále ověřujeme taktéž ve výuce. Před ověřováním se zaměřujeme na samotnou konstrukci semi-expresivní učební úlohy ve vztahu k cíli výuky psychologie. Její teoretická konstrukce má přinést poznatky o tom, *jakým způsobem expresivní úloha může umožnit studentům rozvíjet dimenze funkční psychologické gramotnosti*.

Následně se soustředíme na uchopení psychologického konceptu mentalizace u studentů, a to jak po výuce, ve které byla realizována alterující semi-expresivní učební úloha, tak po půl roce. Sledování tzv. konceptuálního (mentálního) prostoru studentů ke konceptu mentalizace realizujeme pomocí tzv. sémantiko-logických sítí. S jejich pomocí se díváme na tzv. relační změny konceptualizace mentalizace u studentů z časového hlediska. Dále se zaměřujeme na to, zda a jakým způsobem došlo k rozvoji dimenzí funkční psychologické gramotnosti po výuce.

Uvedená *mikroanalýza výuky psychologie* má za úkol jednak sledovat uvedené *relační změny u studentů k psychologickým pojmům a konstruktům v reálné výuce psychologie a po ní*, jednak má poskytnout

teoretickou oporu pro tvorbu učebních úloh pracujících se semi-expresí ve výuce psychologie a směřujících k rozvoji funkční psychologické gramotnosti. Zároveň jejím cílem je reagovat na základní a obecné problémy výuky psychologie, které byly zjištěny v první části knihy. Ty se pohybují na škále: znalost – dovednost, teorie – praxe. Právě teoretická východiska pro jejich propojení, stejně jako jejich ověřování ve výuce psychologie, je řešeno v této druhé části knihy.

9. Základní principy komunikačně pojaté didaktiky psychologie

Výuka psychologie se na první pohled neliší od vzdělávání v jiných specializovaných disciplínách, např. v matematice, v českém jazyce nebo v biologii. Ve všech těchto vzdělávacích oborech se předpokládá, že existuje určitý soubor znalostí a dovedností či kompetencí, který je pro obor důležitý, a cílem je osvojit si ho v procesu učení, tj. naučit se mu. V tomto základním požadavku není na výuce psychologie nic zvláštního. Přesto ale tušíme, že přece jenom je nějaký rozdíl mezi osvojením takových konceptů jako „násobení“, „umocňování“, „nepravidelná slovesa“, „sýkora modřinka“ a psychologických konceptů jako je např. „asertivita“, „agrese“, „mentalizace“ ad.¹⁹

Rozdílnost, o které zde píšeme, budeme hledat mezi charakterem či povahou předmětu zkoumaného příslušnou disciplínou a způsobem jeho poznávání nebo s ním spojeného jednání. Intuitivně totiž tušíme, že psychologie se od všech jiných zde jmenovaných oborů odlišuje především tím, že zkoumá nás samotné: lidi, resp. člověka. V čem tedy je možné přesněji stanovit rozdílnost mezi způsobem poznávání anebo jednání a povahou jeho předmětu u psychologie při jejím odlišení od matematiky, biologie, lingvistiky ad.? Odpovědi na tuto otázku se budeme věnovat v této kapitole. Na jejím podkladě pak odvodíme základní vzdělávací principy, které charakterizují komunikačně pojatou výuku psychologie, tj. takovou výuku, jejíž cíl je uveden termínem *funkční psychologická gramotnost (ale i též psychologicky gramotný občan)*.

9.1. Obsah a psychická modalita ve výuce psychologie

Zvláštností psychologie je její zaměření na zkoumání samotného člověka, a to ne tolik jeho biologické tělesné stránky, jako třeba v biomedicíně, ale jeho psychiky. Dá se proto říci, že člověk zkoumá sám sebe. Proto má v psychologii mnoho jejích konceptů (termínů) zvláštní „*dvoustrannou povahu*“. Důvodem této dvojstrannosti je to, že kromě objektivizující složky je v nich výrazně obsažena i subjektivní a kontextová stránka situací, a tudíž poznávání.

Tímto problémem se již dříve zabývala filozofie a nabídla k němu terminologická rozlišení, která můžeme příhodně využít. Například v Husserlově fenomenologii (1993, s. 87–103 aj.) je dvojstrannost v psychologickém pojetí konceptů vyložena jako rozlišení mezi *prožitkem vědomí* a jemu vnějším *předmětem ve vědomí*. Jednoduše řečeno, předmět ve vědomí je to, o čem subjekt přemýšlí, prožitek vědomí je náhled na vlastní přemýšlení: vím, že na něco myslím nebo že o něčem pochybuji. Searle (2004, s. 117, 120 n.) vyjadřuje shodné stanovisko rozlišením dvou pojmů: *obsah* (content) a *psychická modalita* (psychological mode). Tyto pojmy dovolují propojit filozofické hledisko s kurikulem výuky psychologie. První ze Searlových uvedených pojmů v zásadě odpovídá Husserlovu „předmětu ve vědomí“ a zároveň i klíčovému termínu „obsah“ v didaktice a v teorii kurikula. Druhý Searlův pojem (psychická modalita) se vztahuje k „prožitku ve vědomí“ a týká se subjektivity studentů – jejich metakognitivní schopnosti uvědomovat si vlastní myšlení (srov. Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 28–29). Z hlediska psychologie se zde dotýkáme problematiky introspekce. Ta má určitý rozsah: za jeho horizontem je proces utváření vlastní

¹⁹ Přestože by v tomto případě mohla vzniknout námitka, že matematika má ještě jiné, výlučné postavení než český jazyk či biologie, jak na to upozorňuje Kvasz (2016), dopředu upozornujeme, že se jedná ještě o jiné rozlišení.

zkušenosti nedostupný (nevíme např., jak ve vědomí vznikají myšlenky, ale uvědomujeme si jejich logické souvislosti).

Prostřednictvím pojmů *obsah* a *psychická modalita* jsme získali terminologický nástroj, který nám může pomoci objasňovat a vysvětlovat naši tezi o *zvláštní povaze poznávání ve výuce psychologie*. To je možné vysvětlit na příkladu porovnání s výukou matematiky. Ve výuce matematiky, na rozdíl od výuky psychologie, je hlavním cílem objevovat a zvládat „pouze“ matematický obsah a psychická modalita jeho zpracování není zvláštním předmětem studia matematiky (přestože samozřejmě má velký vliv například na studijní úspěšnost ad.). Od psychických modalit se v matematice odhlíží proto, že matematické postupy se dají zobecnit takovým způsobem, že se na nich mohou všichni lidé shodnout a jsou tedy během matematických operací vzájemně zaměnitelní. A dokonce mohou být bez problémů nahrazeni výpočetním strojem, který se bezpochyby zabývá jen samotným matematickým obsahem a postrádá (neuvědomuje si) psychickou modalitu, která k němu patří. Proto se při zpracování matematického obsahu člověk může zaměřit jen na něj a nemusí věnovat pozornost subjektivnímu přístupu k němu, tj. psychickým modalitám jeho zpracování (Nohavová, 2017a). Např. pojem *číslo* má lidmi společně sdílený obsah – znak kvantity, kupříkladu vědomí toho, že čísla umožňují vystihnout určitý počet objektů, označovat dny v měsíci, označovat jednotlivé měsíce či roky atd. Ale také má pomyslnou druhou stránku, tj. způsob, jak s nimi při myšlení zacházíme, jaký máme k daným číslům vztah a jak jednotlivá čísla případně prožíváme. A tato psychická modalita se u lidí liší. Např. dítě v první třídě, které se teprve učí počítat, má zřetelně jinou kvalitu psychické modalit čísel a jejich vzájemných vztahů než vynikající matematik, ačkoliv matematický obsah je tu stejný. Nebo z jiného pohledu: někteří se bojí čísla 13, protože je „nešťastné“, jiní „milují“ číslo 7, protože je to „šťastné číslo“ nebo za „šťastné číslo“ považují své „osobní číslo“ atd.

Oproti tomu se ve výuce psychologie právě psychická modalita dostává do popředí: ona sama by měla být zvláštním předmětem zkoumání. Protože není lhostejné, jak vnímám, přemýšlím a jakým způsobem se vztahuji k psychickým jevům. Student by se tedy ve výuce psychologie měl setkávat s psychickou modalitou a jejím prostřednictvím se dostávat k obsahu.

Chrz, Nohavová a Slavík (2015, s. 29) tuto myšlenku upřesňují s ohledem na zkoumaný nebo sdělovaný obsah (významy, pojmy, termíny oboru): „Psychická modalita se může stát obsahem myšlení, vyjádření a sdělování do té míry, do jaké ji lze uchopit jako nadčasový invariant či konstantu komunikace, tj. právě jakožto obsah, resp. jeho jednotky: koncept či význam. Můžeme se v meta-úrovni zabývat představou, vnímáním anebo vědomím coby předmětem svého sdělování, myšlení a své imaginace. V tom spočívá zvláštní povaha badatelského předmětu psychologie, protože právě psychická modalita se stává hlavním obsahem a předmětem jejího zkoumání a poznávání.“

Tato zvláštní povaha badatelského předmětu psychologie se různými způsoby promítá i do zvláštní povahy výuky psychologie oproti mnoha jiným vědeckým oborům nebo oblastem (matematika, přírodní vědy). To objasníme prostřednictvím konkrétního psychologického pojmu – *mentalizace*, se kterým dále pracujeme v didaktické kazuistice (kapitola 13).

Pojem *mentalizace* je součástí oborového obsahu psychologie a může patřit i do kurikula v rámci výuky psychologie (jako je tomu v případech níže uvedené didaktické kazuistiky z výuky psychologie na gymnáziu). Je to tedy určitá položka *obsahu*, kterou lze v psychologii vyučovat. Ve výuce tento pojem můžeme studentům vysvětlit jen jako „psychicky a sociálně neutrální“ obsah, výhradně teoreticky, jako bychom

vysvětlovali třeba nějakou fyzikální definici. To znamená na základě překladu slova (theory of mind – teorie mysli) a uvedením definice, která tento pojem charakterizuje: „Je to schopnost chápat, že pozorované osoby nebo věci mají schopnost jednat a myslet (jsou nositeli duševních stavů) a schopnost vysvětlit a předpovídat (správně či nesprávně) jejich chování (tj. výrok: Já vím, že ty víš, že já vím.)“ (Kučera, 2013, s. 101).

Taktéž je možné se zabývat dalšími stránkami mentalizace jen z obecného popisného hlediska – „psychicky i sociálně neutrálně“, tj. bez osobního zapojení studentů. Např. věnovat se ontogenetickému vývoji mentalizace u lidí prostřednictvím jednoho z nejuváděnějších výzkumů mentalizace s loutkami Sally – Anne. Na základě tohoto výzkumu bylo zjištěno, že děti přibližně do 2,5 let nejsou schopny mentalizovat (více Koukolík, 2013, s. 149–150). Ale v posledních desetiletích vědci zjišťují, že i ty nejmladší děti vědí více než jsme si mysleli. Například dítě již kolem 18 měsíců je schopné rozumět, že já chci nějakou věc, zatímco ty chceš věc jinou (Repacholi & Gopnik, 1997).²⁰ Další studie naznačují, že děti se učí o světě podobně jako vědci – prováděním experimentů, analýzou statistik a vytvářením intuitivních teorií.

Nebo studenty blíže seznámit s tím, jak se mentalizace projevuje na úrovni neurofyziologie: „Na mentalizaci se podílí rozsáhlá neuronální síť pěstující sebereflexi a úsudky o myšlení jiných lidí (mediální prefrontální kůra BA11 a přední část gyru cinguli BA33), odlišení se od nich (hranice spánkových a temenních laloků, BA41–43), odpověď na zvuky druhých jedinců, na pohyby jejich rukou a tváří (*sulcus temporalis superior*, BA22, tj. oblast se zrcadlovými neurony), identifikace „podrazu“, ironie a emocí (amygdala, orbitofrontální kůra BA11 a insulární kůra BA40–42) a reprezentaci vlastních duševních stavů (pravostranná zadní temenní oblast, přibližně BA7)“ (Kučera, 2013, s. 101).

Jenomže mentalizace není jen psychicky a sociálně neutrální fenomén, ale je to nějaká charakteristika způsobu chování, která se za určitých okolností bezprostředně týká vědomí, prožívání a chování každého jednotlivce, i když každého trochu jinak. Jedinec totiž může být schopen více mentalizovat nebo méně, nebo se může on či jeho okolí potýkat s neschopností mentalizace. Tím si uvědomujeme, že mentalizace není jenom *obsah* předložený ke zkoumání, ale je to také *psychická modalita*, kterou každý z nás v nějaké míře má a musí ji ve svém sociálním prostředí aktivně používat a zvládat. Je i toto předmětem výuky psychologie? Odpovíme-li „ano“, hlásíme se tím k cílovému požadavku na *funkční gramotnost*.

Vyrovňovat se v životě s mentalizací není možné jenom na základě její teoretické definice, ale teprve při aplikaci do života se prověřuje její způsob uchopení, kdy jedinec jedná „sám za sebe“ v interakci a v diskuzích s jinými lidmi. Teprve přitom se ukáže „oč skutečně jde“ v pojmu *mentalizace* a jak je možné v životě zacházet s jeho obsahem a jakým způsobem ho jedinec zvládá. Tím se dostáváme od jednostranně objektivizovaného pojetí pojmu k jeho subjektivnímu a také k sociálnímu uchopení: k *psychické modalitě*. A spolu s ní také k nároku na funkční gramotnost.

²⁰ Repacholiová a Gopniková (1997) zjistily, že 18 měsíční dítě podá experimentátorovi to, na co se tvářil příjemně, i když ono pro sebe by si to nevybralo. Experimentátor ukázal 14 a 18 měsíčnímu dítěti misku syrové brokolice a misku s krekry zlatých rybiček. Následně je ochutnal a projevoval u toho znechucený výraz (krekry) nebo šťastný výraz (brokolice). 18 měsíční dítě na výzvu: „Dej mi něco,“ reagovalo podáním brokolice, když na ni experimentátor reagoval šťastným výrazem, 14 měsíční děti vždy podaly krekry.

Uvedme krátké shrnutí: Jakýkoli koncept či pojem (odborný termín) v psychologii (zde ilustrovaný na příkladu pojmu mentalizace), má dvě hlavní stránky – obsah (co se pojmem obecně říká a společně myslí) a způsob jeho zpracování ve zkušenosti každého jednotlivého člověka (psychická modalita). V osobním zpracování obsahu pojmu se lidé mezi sebou odlišují, ale přesto se shodují na jeho základním významu – na tom, „oč jde“. Z toho důvodu o něm mohou i musí spolu diskutovat nebo vyjednávat či se jím společně zabývat. Upřesňování obsahu svých odborných pojmů (konceptů) je úkolem odborných disciplín. Tento úkol do určité míry napodobují vzdělávací obory, když vedou své studenty k argumentovaným diskusím o pojmech a jejich vztazích v kontextu oboru.

Výuka psychologie by proto měla vysvětlovat, jak se subjektivní stavy psychických modalit vztahují ke svému společnému obsahu a jak se o tomto obsahu můžeme navzájem domluvit (Nohavová, 2017a). Otázkou však je, co znamená pojem či koncept skutečně *znát a zvládat* v oboru psychologie. Stačí k tomu jen „psychicky a sociálně neutrálně“ popsat jeho (dílčí) významy? Nebo, jak požaduje cílový konstrukt *funkční psychologická gramotnost*, je k tomu třeba něco víc?

Narážíme na ústřední problém, kterému se v této knize věnujeme, a otevřeli jsme ho v předcházející její části rozlišením mezi *seriálním a integrovaným kódováním učiva* nebo mezi *vstřícným a zprostředkujícím pojetím kurikula*. Tento problém se přimyká k cílovému konstrukt *funkční psychologická gramotnost* a zaměřuje pozornost didaktiky psychologie na vyváženost mezi možnými extrémy, k nimž se učitelé mohou ve výuce přiklonit. Pokud se výuka přikládání pouze k „neutrálnímu“, vědeckému pojetí obsahu, rozvíjí spíše formální psychologickou gramotnost a odborný (vědecký) jazyk. Pokud se soustředí jedině na psychickou modalitu, ale opomíjí výklad své odborné terminologie, nebezpečím může být rozvoj pouze emočních kompetencí (emoční inteligence) bez vazby na obsah (více v podkapitole 3.1). Ani jedna z těchto extrémních poloh není prospěšná pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti. A nadto u obou dvou polů hrozí tzv. didaktické formalismy (viz podkapitola 2.2).

Vzhledem k důsledkům této problematiky pro kvalitu výuky psychologie se tomuto tématu budeme věnovat se snahou analyzovat jeho nejdůležitější aspekty a poskytnout pojmy k jejich rozlišení a didaktickému zpracování. Nejprve se zaměříme na vysvětlení vztahů mezi osobním uchopením obsahu subjektem (k tomu se vztahuje pojem „psychická modalita“) a intersubjektivním zobecňováním obsahu (k tomu se vztahuje samotný pojem „obsah“). Tento proces je společným základem, ze kterého vyrůstá jak vědecké poznávání a terminologie oboru, tak studentovo učení a poznávání v učebním prostředí. K jeho výkladu využijeme filozofické rozlišení tzv. „první osoby“ od „třetí osoby“.

9.1.1. Dialog mezi poznávacími perspektivami první a třetí osoby jako nástroj pro zprostředkování obsahu a psychické modality

Subjektivní poznávací hledisko psychické modality lze označit Searlovým (2004) pojmem *ontologie – poznávací perspektiva – první osoby*.²¹ Ta je reprezentována termíny *zážitek, zkušenost*, které jsou spojené

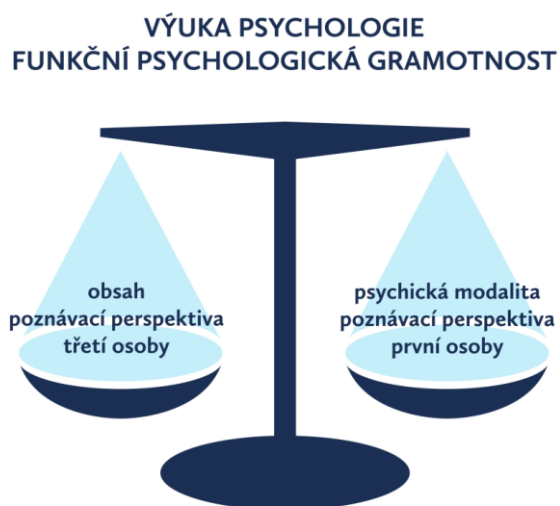
²¹ Ontologií se ve filozofii myslí nauka o bytí (oproti epistemologii – nauce o vědomí). Když používáme pojmenování *poznávací perspektiva*, chápeme ho jako ekvivalent, který klade důraz na to, že každá ontologie je zaujetím určitého poznávacího a také pozorovacího přístupu, hlediska.

s tím, že jedinec něco vnímá, prožívá, představuje si, cítí, dělá atd., a do větší nebo menší míry je si toho vědom (např. Nohavová, 2015, s. 86; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 32). V poznávací perspektivě první osoby je tedy možné dospět až k osobnímu „zanoření“, ve kterém jako by – v krajním případě – mizelo všechno kromě prožívajícího člověka.

Současně ale nesmíme zapomínat na objektivizující přístup – student má na psychologický obsah nahlížet též „jazykem objektivizujícího pozorování“. V tomto případě tedy v zobecňující poznávací perspektivě *třetí osoby* (Searle, 2004, s. 67–68, 83–84). Perspektiva třetí osoby je reprezentována termíny *znalost, vědění, popis*: on, ona, ono jest takové či takové (např. Nohavová, 2015, s. 86; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 32). Zde se pohybuje na úrovni neosobního odstup, ve kterém se mezi člověka a situaci „vsouvá“ jazyk a myšlení, kdy jedinečnost subjektu je nahrazena objektivizujícím „jazykem pozorování“ (Nohavová, 2015, s. 86). Obecně je v poznávací perspektivě třetí osoby zanedbáváno subjektivní hledisko ve prospěch objektivnosti.

Ve výuce psychologie potřebujeme v ideálním případě *střídání obou dvou poznávacích perspektiv* prostřednictvím dialogu, tudíž pomyslnou kategorii „druhé osoby“. „Požadavek na učební úlohu ve výuce psychologie tedy je, aby student byl do *potřebné míry schopen vzhledu do vlastního prožívání a jednání v perspektivě první osoby, ale zároveň, aby na něj nahlížel „jazykem objektivizujícího pozorování“ v perspektivě třetí osoby*“ (Nohavová, 2017a, obrázek 9.1).

Obrázek 9.1. Princip vztahů mezi pojmy obsah – poznávací perspektiva třetí osoby a psychická modalita – poznávací perspektiva první osoby a jejich vyvažování ve výuce psychologie.



9.1.2. Vzdělávací paradox

Výuka psychologie založená na cílovém konstrukt *funkční psychologická gramotnost* (také *psychologicky gramotný občan*) by měla přivést studenty k poznání, jak se jich osobně týkají psychologické koncepty a jak

se jejich obsah reálně ukazuje a uplatňuje ve vztazích mezi lidmi. Jak jsme již uvedli, psychická modalita – poznávací perspektiva první osoby dává výuce psychologie zcela zvláštní a specifickou povahu a tím ji odlišuje od jiných naukových předmětů. Být psychologicky gramotným občanem tedy znamená nejenom znalost základní psychologické terminologie (obsahu) – poznávací perspektiva třetí osoby, ale také psychické modality, která rozhoduje o tom, jakým způsobem je jedinec schopen zacházet s obsahem psychologie v běžném životě.

Jenomže tento požadavek vyžaduje „spojit nespojitelné“ a školní praxe je tím postavena před paradoxní úkol. Tuto rozpornost, které se v základu týká veškeré vzdělávání, vystihuje termín *vzdělávací paradox* (srov. Nohavová, 2012, s. 24; Nohavová & Slavík, 2012). Ten označuje polaritu a rozpor mezi individualismem a úlohou školy zajišťovat ve společnosti potřebnou míru tradování (transmise) kulturního obsahu (srov. Kaščák, 2002, s. 407). Vzdělávací paradox je vyvolaný tím, že učební úloha má na jedné straně respektovat osobní zkušenost studentů a respektovat individualitu, na straně druhé zprostředkovat intersubjektivně sdílené obsahy. Rozvoj funkční psychologické gramotnosti se neobejde bez jednoho ani druhého. Důsledkem by mělo být zkvalitnění osobního, pracovního a společensko-kulturního života (McGovern et al., 2010; Mair, Taylor, & Hulme, 2013; Boyer, 2010; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015; Nohavová, 2017a aj.).

Jak ve výuce psychologie tedy zajistit překonávání tohoto vzdělávacího paradoxu – aby psychologické pojmy a teorie studenti „objevovali“ ve svém životě na úrovni psychické modality, ale současně jim porozuměli na úrovni oboru psychologie?

9.2. Konstruktivistický přístup (auto-socio-konstrukce)

Jedna z možných cest, jak nabývat a rozvíjet funkční psychologickou gramotnost, a tudíž ve výuce psychologie pracovat s obsahem i psychickou modalitou, je vyjádřena pojmem *auto-socio-konstrukce*, který pochází z tradice tzv. Nové výchovy (srov. Štech, 1992). Tento *konstruktivistický přístup* k výuce, jak už samotný název (auto-socio-konstrukce) naznačuje, se týká následujících rovin: já – diskuze s druhými – obor. „*Auto*“ znamená tvořící subjekt, „*socio*“ je spojeno se sociálním zprostředkováním výstavby poznávání, „*konstrukce*“ je spojena s konstruovaností poznání (Štech, 1992, s. 208–222).

Úkolem konstruktivisticky pojaté výuky je, aby se studenti „setkali se sebou“, se svými prekoncepty²², a ty nabídli v dialogu ke kritickému reflektování. To je důležitý předpoklad, aby si uvědomili, že zdánlivě neutrální obsah, skrytý v odborné terminologii, je v psychologii ve skutečnosti „jejich vlastním obsahem“, s nímž se ve svém životě oni sami nějak vyrovnávají. Na základě tohoto pochopení své osobní angažovanosti v příslušném obsahu studenti mají (re)konstruovat své dosavadní poznávání v rámci

²² Prekoncepty mají charakter „subjektivního pojetí konceptu (reprezentovaného v jednání či vnímání) nebo přesvědčení o konceptu (reprezentovaného v pojmech), k němuž se daný prekoncept řadí“ a konkretizují existenci konceptu v paměti jednotlivých lidí (Slavík et al., 2017a, s. 156). Zde jsou chápány na ose subjektivita vs. intersubjektivita, kdy prekoncept má subjektivní charakter, koncept je intersubjektivní a „podmiňuje sdílení subjektivních prekonceptů a je důsledkem jejich kritického porovnávání“ (Slavík et al., 2017a, s. 156).

psychologického pojmu, konceptu, na který je výuková situace zaměřena (Nohavová, 2017b, s. 382). Konstruktivistický přístup vnímá studenta, slovy Štecha (1992), jako „aktéra tvořícího svůj osud“, tj. aktivního účastníka vzdělávání, který v dialogu s ostatními využívá všech svých dosavadních dovedností a zkušeností pro rozvoj svého poznávání (srov. Nohavová, 2017b, s. 382).

První dvě roviny práce s obsahem (já a diskuze s druhými) jsou významné z toho hlediska, že studenti střídají *rolí tvůrce a partnera v dialogu*. To znamená, že zakoušejí roli tvořícího i poznávajícího a toto střídání jim poskytuje „zpětnou vazbu a podněcují se tím k hlubšímu a zdůvodňovanému dorozumění o studovaném obsahu“ (Slavík et al., 2017a, s. 132). V dialogu jsou studenti vedeni ke zdůvodňování a argumentování svého poznání, přesvědčení, postojů a hodnot. Jsou tudíž nuceni formovat svoji subjektivní představu obsahu (z pozice svých prekonceptů).

Jenomže pokud by studenti pracovali pouze s těmito prvními dvěma rovinami konstruktivistického pojetí obsahu ve výuce psychologie: (a) exteriorizace (projevení, ztělesnění či ztvárnění) svého dosavadního stavu poznání (vlastní zkušenosti, představy, znalosti) a (b) sociální zprostředkování založené na srovnání individuálních „produktů“ mezi sebou a diskuze o nich, výsledkem by mohlo být rozvíjení psychické modality bez vazby na oborový obsah, a tudíž spíše rozvíjení emočních kompetencí. Toto vychýlení pomyslných misek vah směrem k vstřícnému modelu kurikula a integrovaného kódu učiva (viz podkapitola 2.1) by mohlo v důsledku vést k didaktickým formalismům. Např. k formalismu utajeného poznávání (pokud by studenti nevěděli, proč to dělají) a s tím spojenému nezavršenému poznávání (kdy chybí propojení aktivit s poznatky oboru) či zavádějícímu poznávání (studenti si odnesou např. chybný závěr nesouvisející s poznatky oboru) (více v podkapitole 2.2).

Proto je třetí fáze – výsledných konstruktů – tak důležitá. Má za úkol *završit studentovu subjektivní znalost obsahu s objektivní existencí potencionálního obsahu v realitě s intersubjektivním uchopením obsahu v kontextu instrumentální praxe oboru* (Slavík et al., 2017a, s. 29).

Na příkladu s mentalizací to znamená vytvořit takovou učební úlohu, ve které se studenti setkají s osobní zkušeností s mentalizací, uvědomí si, jaké o ní mají představy a co o ní vědí. Zároveň v dialogu s druhými poznají nejenom tyto své prekoncepty o mentalizaci, ale i prekoncepty druhých (ostatních studentů).

Sdílení z učební úlohy se obvykle odehrává za pomoci osobního či laického jazyka. *Osobní jazyk* student již ovládá, jinak by nedokázal v běžných situacích povídat o svých představách, dojmech, o svém prožívání a svých osobitých přístupech k sobě, druhým a ke světu. Do osobního jazyka patří též pojmy *folkové (laické) psychologie*, tedy pojmy nesoustavně a bez patřičných znalostí odvozené z vědeckého jazyka oboru. Osobní jazyk samozřejmě může obsahovat i odborné a vědecké výrazy (i když u studentů na středních školách, kteří se poprvé v soustavné podobě setkávají s oborem psychologie, to není zcela obvyklé). V prvních dvou fázích auto-socio-konstruktivního učení tedy studenti pracují se svými prekoncepty a s osobním jazykem.

Třetí fáze tohoto učení má za úkol zpřesnit, popřípadě opravit, ale také obohatit a rozvinout osobní jazyk. Ve třetí fázi by se student měl učit zacházet s odbornými termíny psychologie a porozumět jim. Dalším cílovým jazykovým modem pro výuku je tedy *odborný jazyk*. Jazyk, který by student poučený výukou měl užívat k vysvětlování psychologických jevů pomocí odborných termínů psychologie (Nohavová, 2017a),

pokud to tak ještě nedělá. Právě třetí fáze, ve které student na zkušenosti z aktivity nahlíží oborem psychologie, umožňuje propojování osobního jazyka s jazykem odborným.

Aby student obohatil, pozměnil či jakkoli jinak pracoval se svým osobním jazykem, je potřeba do učební úlohy zařadit instrumentální zkušenost a instrumentální praxi (srov. Rodová & Slavík, 2018). Ty jsou obvykle součástí uvedené třetí fáze auto-socio-konstruktivního učení a mají umožnit ono spojení mezi osobním jazykem a jazykem odborným.

9.3. Instrumentální praxe a instrumentální zkušenost

Instrumentální praxe spolu s *instrumentální zkušeností* je základní konstrukt, který vychází z Kvaszovy koncepce tzv. instrumentálního realismu. *Instrumentální praxe* znamená oborové myšlení a jednání, které je „opřené o komunikaci v historickém rámci určité kultury, určitého jazykového společenství nebo kulturního oboru (vědy, umění, techniky a jejich rozmanitých aplikací a variant) [...]. Prostřednictvím instrumentální praxe se utváří *instrumentální zkušenost* na průniku mezi empirickou zkušeností žitého světa, symbolickou zkušeností (s jazykem a ostatními symbolickými systémy) a experimentální zkušeností, která je založená na zkoumavé tvorbě a využívání rozmanitých nástrojů k porozumění světu nebo k jeho zvládnutí“ (viz Kvasz, 2015, s. 72–74, cit. podle Slavík et al., 2017a, s. 31–32).

Instrumentální zkušenost se od běžné zkušenosti liší tím, že zahrnuje příslušné oborové poznatky do zkušenosti jedince tak, že se postupně mění jeho pojetí reality. Instrumentální zkušenost studenta je vedena k porozumění a zvládnutí nástrojů – instrumentů – daného oboru. Setkávání se s instrumentální praxí a s instrumentální zkušeností v rámci výuky psychologie je potřeba realizovat s ohledem na specifičnost samotného oboru psychologie. Ta je postavena na tom, že teprve okolnosti situace určují její výslednou interpretaci. Důraz na okolnosti při instrumentální praxi a zkušenosti znamená u studentů rozvíjet tuto cílovou kategorii výuky – psychologické myšlení. Tj. schopnost všimát si, rozlišovat a rozumět okolnostem dané situace z perspektivy oboru.

9.4. Psychologické myšlení – kontext a kotext

Psychologické myšlení je v zahraniční literatuře považováno za jeden z cílů výuky psychologie, a dokonce za *nadstavbu kritického a vědeckého myšlení* (Sokolová, 2015, s. 68). K tomu připomeňme, že právě kritické a vědecké myšlení jsou nejméně rozvíjenými dimenzemi funkční psychologické gramotnosti z pohledu učitelů i studentů (viz podkapitola 6.1–6.1.4). Dále se jim věnujeme právě v podobě jejich jednotícího jmenovatele – psychologického myšlení. McGhee (2001) *psychologické myšlení* rozděluje do dvou úrovní: analytické a syntetické. *Analytický způsob myšlení* zahrnuje posuzování logických závěrů, zatímco *syntetické myšlení* je více volné. „*Myslet psychologicky*“ je tedy spojeno jak s rozlišováním významů a s hodnocením uvnitř oboru samotného, tak zahrnuje i aplikaci psychologických poznatků do reálných životních situací. Schopnost aplikovat „psychologické vidění“ do běžných životních situací je navázána na schopnost zaměřit se na okolnosti dané situace z perspektivy oboru.

Okolnosti vytvářejí dynamickou a tvůrčí povahu poznání, interpretování a obsahového spoluvytváření reality (Slavík et al., 2017a, s. 201). To znamená, že při psychologickém myšlení si potřebujeme být vědomi

všech možných faktorů, které podmiňují interpretační vyjádření v okamžiku jeho výkladu (Nohavová, 2012, s. 32). Termín „okolnost“ je natolik důležitý pro didaktické zacházení s terminologií oboru v učebním prostředí (ve kterém usilujeme o propojování studentských zkušeností s oborovými poznatky), že ho potřebujeme upřesnit. A to tak, aby podpořil učitelovo didaktické rozhodování v praxi výuky. Proto ještě v rámci termínu „okolnost“ rozlišujeme kontext a kotext (Eco, 2004).

Kontext je „prostředí, ve kterém se daný výraz objevuje po boku ostatních výrazů náležejících do stejného systému“ (Eco, 2004, s. 231). Eco dále vysvětluje, že se jedná o „třidu možných ideálních textů, jejichž výskyt může sémantická teorie pro daný výraz předvídat“. Jde o to, že každá interpretace výrazu se musí opírat o znalost příslušných textů, ať již psaných nebo jen tradovaných (tedy kontextu), které daný výraz vymezují, vysvětlují, objasňují. V oboru psychologie jsou to tedy všechny texty, které se dají pro interpretování daného výrazu za daných okolností *odůvodněně využít*.

Ideální text je chápán široce jako všechny myslitelné texty daného typu (Nohavová, 2012, s. 32). Přitom slovo „text“ neznamena jen psaný projev, ale „univerzální kulturní zásobu významů“, tzv. sociolekt, tj. souhrn sociálních a kulturních výtvorů, které různým způsobem podmiňují interpretaci (srov. Doležel, 2003, s. 198). Kontext je rozhodujícím činitelem pro porozumění situace, protože určuje možný výkladový rámec, který má a musí být pro interpretování k dispozici v paměti (buď přímo nebo prostřednictvím vzpomínky na vhodné zdroje, např. encyklopedie, kde lze interpretaci najít atd.). Pro interpretaci situace z psychologického hlediska je to zcela základní podmínka. Člověk, který by chtěl určitě situaci ideálně porozumět, by měl mít v paměti všechny možné „ideální texty“, tj. všechny možné socio-kulturní významy, které by jedinec při interpretaci situace mohl využít. Proto by se je měl učit.

Například obraz člověka, který sedí na lavičce před neudržovaným domem, v jehož okně je pes, může mít mnoho výkladových rámců (viz obrázek 9.2). Tento muž může – jestliže na něj pohlížíme z široce pojaté psychologické perspektivy – relaxovat, stejně jako být v depresi nebo opilý. Mohl být z domu vyhozen nebo s tím domem nemá nic společného. Stejně tak ten pes může být jeho, ale také ne. Všechny uvedené výkladové rámce – kontexty – jsou možné, pokud se nedozvíme něco dalšího ze situace, která by nám pomohla v zaměření interpretace. Pomoci by nám mohlo například to, jakým způsobem ten člověk mluví, jak se dívá atd. V tomto případě se již zaměřujeme na kotext.

Kotext je podle U. Eka „skutečné prostředí výrazu v průběhu aktuálního procesu komunikace“ (2004, s. 231). Kotext je tedy možné bezprostředně pozorovat přímo v situaci interpretace. Kotextem vysloveného pojmu je věta, ve které je obsažen, anebo celá promluva, do které patří a která proběhla v aktuálním čase. Hodnota výkladu je závislá na tom, zda si jedinec v aktuální situaci povšimne všech kvalit kotextu, které jsou pro interpretaci důležité (Nohavová, 2012, s. 32). U muže na lavičce kotextem je například nějaký detail v gestech nebo mimice nebo v jiných aspektech stavu tohoto muže, který v daném ko-textu nabývá takovou interpretační váhu, že změní interpretační hypotézu – například z „opilce“ na „relaxujícího muže“.

Obrázek 9.2. Muž sedící na lavičce před neudržovaným domem, v jehož okně je pes.²³



9.4.1 Typy usuzování – indukce, dedukce, abdukce

Jaký typ usuzování je spojený se situačními hypotézami kolem muže sedícího na lavičce? Cestou *indukce* jsme nemohli postupovat, protože bychom potřebovali s touto situací se setkat opakovaně, abychom vytvořili obecné pravidlo, že muž sedící na lavičce relaxuje nebo naopak je opilý. Mohli jsme ale postupovat pomocí *dedukce*. Například na základě osobní zkušenosti s takovými situacemi jsme si utvořili pravidlo, že všichni muži, kteří pospávají na lavičkách, jsou opilí. Při dedukci bychom toto pravidlo uplatnili i na tohoto muže. Ovšem zde hrozí nebezpečí, že utvořené pravidlo není pravdivé.

Ukazuje se, že induktivní, ale také deduktivní usuzování se v tomto případě obtížně uplatňují. Potřebujeme tedy ještě jiný typ usuzování, který by nám pomohl hledat vhodnou odpověď tvořivějším způsobem. A to takové usuzování, které bude schopno pracovat s kontextem a kotextem dané situace, aniž bychom dost přesně věděli, co případu předcházelo nebo co bude následovat. Jedná se o usuzování, při němž záleží na

²³ Fotomontáž je uvedena v knize Ticho & spol. (Lebl, 2011, s. 142). Autorem fotomontáže je básník, aforista, výtvarník, editor, arteterapeut M. Huptych, který také sestavil sadu projektivních koláží. Ve výuce psychologie se tato sada projektivních koláží osvědčila na úrovni sebepoznání a poznání druhých a rozvoje fantazie u studentů, i když možnosti využití sady projektivních koláží jsou mnohem větší.

schopnosti tvořivě spojovat různé oblasti zkušenosti a navrhnout pravděpodobné hypotézy. Peirce (Eco, 2004, s. 172) tento typ usuzování nazývá *abdukci*. Při abdukci potřebujeme nejprve vytvořit několik situačních hypotéz k tomuto neznámému případu (např. opilý muž, relaxující muž, muž v depresi). A postupovat jako detektiv, to znamená zaměřit pozornost na všechny možné faktory, které podmiňují interpretaci výrazu v okamžiku jeho výkladu. Kontext a kotext nabízejí indicie, které by nám měly pomoci z množství situačních hypotéz vybrat tu, která *nejlépe* odpovídá neznámému případu.

Pokud bychom s tímto obrázkem pracovali ve výuce psychologie, kontextem v tomto případě nám může být například psychologický pojem – depresivní porucha. Tento pojem poslouží jako vymezení základního prostoru pro přemýšlení. A v rámci pozorovaného kotextu potom hledáme indicie, které by tuto hypotézu o muži s depresivní poruchou potvrdily. To znamená, že musíme vědět, co depresivní porucha je, jak se projevuje, jaké mohou být důsledky této poruchy. Dále si v kotextu potřebujeme všimnout detailů, na jejichž základě bychom měli být schopni odpovědět na otázku, zda muž sedící na lavičce tento stav prožívá již delší dobu a například není schopen se postarat ani o psa, nebo si potřebuje odpočinout na lavičce, protože je opilý nebo takto obvykle relaxuje. Zároveň to znamená pátrat po tom, co nám na obrázku chybí, abychom vybranou situační hypotézu mohli potvrzovat, nebo vyvracet. Porovnání kontextu – depresivní porucha a kotextu – detailů na obrázku by nám mělo pomoci vybrat „správnou“, respektive nejvhodnější situační hypotézu. Obdobně bychom postupovali, kdybychom chtěli odpovědět na otázku, zda muž je opilý. Opět bychom porovnávali kontext (opilost) s kotextem (co vidím na obrázku). Toto je jedinečnost exprese: přestože máme stále stejný obrázek – tzv. vyzývaví komponentu (více v kapitole 11), můžeme se na něj dívat skrze různé kontexty.

9.5. Relační změny

Výše popsaný konstruktivistický přístup, který zahrnuje instrumentální praxi, pracuje s principem instrumentální zkušenosti a učí studenty dívat se na situace „očima psychologa“, tudíž se snaží o rozvoj psychologického myšlení prostřednictvím citlivosti na kontext a kotext daných situací, je spojen ještě s jedním velmi důležitým principem. Vše, co se děje při změně prekonceptů studentů, když se setkávají s koncepty oboru psychologie, se realizuje prostřednictvím mentálního pohybu ve „významové a logické síti“, kterou nazýváme sémanticko-logickou sítí.

Sémanticko-logická síť je pojem, který má vystihnout obsahovou strukturu kontextu, který potřebuje subjekt pro interpretaci určité situace. Pohybem v této síti se myslí proces, jehož prostřednictvím subjekt rychle prozkoumává svou znalost kontextu a vyhledává ty významové a logické souvislosti, které se mu nejlépe hodí pro formulaci interpretačních hypotéz. Například, pokud student má zkušenosti se svým opilým otcem, který často někde sám sedává, jeho první interpretační hypotéza ve výše popsané situaci se bude zřejmě pohybovat tímto směrem. Dokonce se může stát, že jinou interpretační hypotézu nebude schopen přijmout ani v představách. Jeho sémanticko-logická síť je silně obsazena osobní žitou zkušeností spojenou např. s výraznými emocemi. U tohoto studenta rozšíření výkladového rámce (kontextu) a všímání si dalších ko-textů v modelové situaci může být dokonce obtížné.

Jestliže se subjekt během snahy o interpretování zároveň učí, musí své sémanticko-logické síť nejenom prozkoumávat, ale také obohacovat, přeskupovat a přetvářet do nových, lépe využitelných podob. To

znamená, že se v ideálním případě rekonstruuje celá soustava *významových a logických vztahů*, kterým mají studenti porozumět v kontextu oboru, nejenom izolované prvky (Rodová & Slavík, 2018, s. 13). Například pro studenty středních zdravotnických škol je potřeba dobře znát a rozpoznat rozdíl mezi hypoglykemií a opilostí. Hypoglykémie se projevuje zhoršenou artikulací, neostrým viděním, potácením se atd. To jsou ale projevy, které může mít i opilý člověk. Proto zdravotní sestry *potřebují znát významovou síť a rozumět jí* pro hypoglykémii a opilost, a jakých prvků v síti si všimnout (ko-textů), aby rozpoznaly tyto zcela rozdílné fyzické stavy.

Princip sémanticko-logických sítí je popsán v knize Tvorba jako způsob poznávání (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 190–199) a v dalších textech jako *relační změny* (Slavík et al., 2017a, s. 132; Slavík et al., 2017b, s. 21–28, Rodová & Slavík, 2018, s. 13). *Relační změny* doprovázejí *sémanticko-logickou transformaci obsahu* a proměny *psychické modality* při řešení učební úlohy a zároveň tím spolurozhodují o kvalitě výuky. Jedná se o změny vztahů (relací) mezi prekoncepty a koncepty oboru, při kterých se utváří, pozměňuje či dotváří, obohacuje významová a logická struktura (sítě) obsahu v mysli jedince (Rodová & Slavík, 2018, s. 13). Tento proces relačních změn je svým pojetím velmi podobný pojetí tzv. učení vhladem.

Učení vhladem se uplatňuje při řešení problémů. *Produktivní řešení problémů* je charakterizováno jednak vhladem do struktury problému, dále produktivními restrukturacemi problému. Protože tyto pojmy „restrukturalizace“ a „vhled“ byly některými autory zpochybněny, Ohlsson (1992) se zasloužil o jejich zpřesnění (cit. podle Eysenck & Keane, 2008, s. 495). Z jeho teorie vhladu je pro nás podstatné, jakým způsobem je řešena tzv. „slepá ulička“. Pojmem „slepá ulička“ je míněn stav, kdy došlo ke špatnému prohledání paměti pro vyvolání operátorů potřebných pro řešení problému.

V tento moment se snažíme o změnu reprezentace problému na následujících úrovních: (a) reinterpretováním, (b) re-reprezentováním, (c) re-strukturací. A k této změně může dojít pomocí: (i) elaborace, přidáním nové informace, (ii) uvolněním nebo změnou některých omezení, (iii) nového kódování díky rekatégorizaci nebo vynecháním některé informace (Eysenck & Keane, 2008, s. 495). Tyto principy se z našeho pohledu dějí i ve výuce při relačních změnách. Připomeňme, že zde mluvíme o produktivním řešení problému. Protože ještě máme také reproduktivní řešení, které zahrnuje opětovné použití předchozí zkušenosti. V praxi se produktivní a reproduktivní řešení různě doplňují nebo proplétají. Slavík a kol. (2017a, s. 65) to nazývají *inovativní reprodukce*.

Gestaltistická *teorie vhladu* (produktivní inovace) je spojena s výrazným pohybem celé soustavy významových a logických vztahů v mysli jedince (jinými slovy se jedná o výrazné relační změny). Ty jsou známé pod označením tzv. AHA efektu, který často bývá doprovázen i aha zážitkem. Ve výuce k velkým AHA efektům (záměrně psáno velkými písmeny) nedochází úplně běžně a často. Proto bychom ty obvyklé a běžné relační změny ve výuce nazvali spíše „malými aha efekty“. *Malé aha efekty* jsou spojené i s reprodukcí. To také vysvětluje, proč se relační změny pohybují v *síti inovativní reprodukce*, která je příznačná určitými proporcemi reproduktivního a tvůrčího – produktivního přístupu, jak uvádí Slavík a kol. (2017a, s. 145). Z pohledu autorů Transdisciplinární didaktiky inovace nikdy není možná bez reprodukce, zvláště ne ve školním prostředí. To je dané tím, že objevy na úrovni malých aha efektů sice nejsou průkopnickými z hlediska vývoje lidstva, ale přesto jsou velmi důležité pro samotné učení. Přispívají k rozvoji instrumentální zkušenosti jedince s oborem (v našem případě psychologie) a tím získávají svoji váhu. A zároveň je potřeba říci, že bez těchto malých aha efektů by ty velké (asi nikdy?) nevznikly.

Jak uvádí Slavík a kol. (2017a, s. 20 n.), v teorii tvorby jsou velké kulturní objevy řazeny do tzv. „vysoké“ či „velké tvořivosti“ (tzv. Big Creativity, Big-C, High Creativity, High-C). Tuto „velkou tvořivost“ ovšem nelze oddělit od „malé tvořivosti“ (Little-C), tj. od zkušenosti a dispozic každého jednotlivého člověka. Tudíž „malá kreativita“ (Little-C) se vyskytuje jak u geniálního autora, tak i u začátečníka, který teprve vstupuje do procesu učení a vzdělávání (srov. Slavík, Chrz, & Štech, 2013, s. 113, 117). Neoddělitelnost Big-C od Little-C proto vede k nutnosti uvnitř tvorby rozlišovat reprodukci (opětovné užití toho, co je v kultuře již známo) od *inovace* (objevování dosud neznámého). Tato polarita stojí jak v základech historického vývoje kultury, tak v jádru veškerého učení a vzdělávání, stejně jako učení vzhledem s velkými AHA efekty a malými aha efekty.

10. Specifické nastavení učebních úloh v komunikačně pojaté didaktice psychologie: exprese ve výuce psychologie

V 9. kapitole jsme popsali principy, které považujeme za zásadní pro konstruování komunikačně pojaté didaktiky psychologie a se kterými je potřeba zacházet při výuce psychologie, jestliže je založena na cílovém konstrukt – *funkční psychologická gramotnost*. Výuka psychologie je odlišná od výuky jiných oborů tím, že potřebuje pracovat nejenom s *obsahem* oboru psychologie, ale i s *psychickou modalitou*. Teprve jejich vyvážení umožňuje rozvíjet funkční psychologickou gramotnost. Z našeho pohledu konstruktivistický přístup zaměřený na procesy auto-socio-konstrukce tento požadavek splňuje. Student se v něm setkává se svými prekoncepty, ty nabízí ke sdílení v dialogu s druhými a zároveň je porovnává s konstrukty psychologických disciplín. Toto porovnávání je pro studentovo učení ústředním bodem, protože probíhá na základě setkávání se s instrumentální praxí a s instrumentální zkušeností. Zároveň se tím student učí „myslet psychologicky“ a všimnout si nastavení okolností, které jsme blíže rozvedli pomocí pojmů kontext a kotext. A taktéž se učí zacházet jak s osobním jazykem, tak s jazykem odborným.

Realizace těchto principů ve výuce psychologie by měla přinést relační změny. Ty se ve vzdělávání pohybují v poli spíše inovativní reprodukce než velkých objevů, které by byly spojeny s výraznými vhledy – velkými AHA efekty. *Otázkou je, jakým konkrétním způsobem je možné na základě těchto principů konstruovat učební úlohy.*

Jako jedno z vhodných řešení pro specifické nastavení učebních úloh ve výuce psychologie se jeví auto-socio-konstrukce, a to v konkrétní podobě – užití exprese (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015; Nohavová 2017a, b). Expresa je dost složitý teoretický konstrukt, k jehož výkladu se dá přistupovat z různých stran. Nejprve využijeme objasnění na příkladu metafory stěhovacího vozu (Taylor & Marienau, 2016, s. 65; též Chrz & Čermák, 2017), které budeme dále obohacovat, zpřesňovat i korigovat. V Řecku některá stěhovací auta mají nápis *METAFORA*. Velké řecké písmeno $\Phi = f$ je symbolem pro zlatý řez v matematice, umění či architektuře, též značí distribuční funkci normálního rozdělení v matematice a statistice, nebo velmi podobný symbol je užíván pro označení průměru. Nic z toho ale nemá spojitost se stěhováním, nebo snad ano? Když provedeme transkripci uvedeného písmene do latinky, dostáváme slovo *METAFORA* (meta – *mimo, za; foreo – nosím*). Podstatné jméno „metafora“ tedy zjednodušeně řečeno znamená „z jednoho místa do druhého“ (Taylor & Marienau, 2016, s. 65). Metafora je pomyslným stěhovacím vozem, který nás „přenáší“, „stěhuje“ odněkud někam. Toto „přenášení odněkud někam“ stejně jako „vyjádření něčeho v něčem“ jsou dva způsoby metaforického principu exprese (Chrz & Čermák, 2017).

Jenomže jak upozorňuje Šíp (2017, s. 60), metafora „není jednoduché „přenášení odněkud někam“, ale komplexní systémová proměna porozumění, takže se jedná nejenom o změnu smyslu původního objektu a objektu, na který jsou vlastnosti přeneseny, *ale všech „věcí“, které se podílejí na významu.*“ To je v souladu s Goodmanovou (2007, s. 70) charakteristikou metaforického přesunu: „Celý soubor alternativních označení, celý organizační aparát se zmocňuje nového území. Dochází k přesunu schématu, stěhování pojmů, odcizení kategorií.“ To znamená, že se jedná o dost podstatnou relační změnu „všech věcí“, které tušíme, i těch, o nichž nevíme. Jak píše Lawley a Tomkinsová (2000, s. 7) jedná se o „něco“, jehož některé významy vždy zůstávají nedokončené, a tudíž skryté. Ačkoli tedy nejsme schopni plně vysvětlit „neznámé nebo skryté“ významy, tušíme, že jsou pro nás významné. V tomto pojetí symbol je

před jazykovým děním. Jazyk tedy pouze přibližuje, redukuje, a to vždy se zpožděním předjazykového dění (Šíp, 2017, s. 59).

Metafora je základním principem exprese, kterou Goodman (2007, s. 84) považuje za jeden ze tří typů symbolické reprezentace a označuje ji též slovem *metaforická exemplifikace*. Jedná se o obrazné předvedení či vyjádření, pro které je charakteristická *nedoslovnost*. Proto pro expresi dále používáme slova: metaforický, metaforická exemplifikace, obrazné předvedení, obrazné vyjádření, předvedení „jako“, modalita „jako“ ad.

Přestože exprese je obrazným předvedením, zároveň je velmi přesným nástrojem, který člověku umožňuje určitým způsobem interpretovat realitu do značné míry z perspektivy první osoby a vyjadřovat se o ní takovým způsobem, aby se dorozuměl s druhými lidmi (Komzáková & Slavík, 2017). Dokladem pro toto tvrzení je celá oblast uměleckého vyjadřování a sdělování. Zejména pokud se týká lidských emocí nebo dojmů ze smyslového vnímání, tedy z perspektivy první osoby, metafora je důležitým prostředkem vyjádření (Stuchlíková & Mazehóová, 2017). Abychom mohli její funkci v této oblasti docenit a porozumět jí s ohledem na výuku psychologie, potřebujeme rozumět ještě dalším dvěma typům reference (odkazovací souvislosti) a obsahové reprezentace: *denotaci* a *doslovné exemplifikaci* (Goodman, 2007).

Denotace znamená odkazování ve směru od označujícího k označovanému jevu (srov. Slavík, 2017). Toto odkazování je symetrické, což znamená, že označované (B) je zcela zaměnitelné s označovaným (A) a obráceně. Denotace je nejčastěji ztotožňovaná s přisouzením mluvnického významu (Nohavová, 2012, s. 28). To znamená, že „na úrovni *denotace* se gramotnost při řešení úloh prokazuje zejména jen ovládním „slovníku a gramatiky“ kulturního diskurzu, kterým je tvořen ten či onen (jazykový, oborový) kontext – rámeček pro lidské dorozumění a porozumění“ (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 35).

Na úrovni denotace by se student měl učit vyjadřovat se o lidských záležitostech odborným jazykem psychologie a porovnávat ho se svým osobním jazykem. Ovšem přitom hrozí nástraha, na kterou jsme již několikrát upozorňovali. Pokud výuka psychologie probíhá pouze na úrovni denotace, student se učí označovat příslušné fenomény psychologickými pojmy a termíny, není tím zaručeno jejich „vidění“ v reálném světě. Denotace v případě gramotnosti znamená ovládat jenom znalostní rovinu. Její aplikace je spojená s druhým typem reference – doslovnou exemplifikací.

Doslovná exemplifikace znamená *předvedení* určitých vlastností. Objekt předvádí vlastnosti, které obsahově zprostředkuje. To znamená, že ve výrazech musí být bezprostředně rozpoznatelné ty vlastnosti, o které v intenci (zaměřenosti) jde (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 35). Protože pro toto předvedení nemůžeme zavést rovnocenný vztah jako u denotace ($A=B$ stejně jako $B=A$), je exemplifikace (z hlediska logického) nazývaná *asymetrickou relací*, ve které je rozhodující *způsob* předvedení konkrétních vlastností (Z). Na tomto teoretickém základě exemplifikaci lze vyjádřit vztahem: A referuje k B způsobem Z ($ArB; Z$).

Ve výuce psychologie exemplifikace probíhá obvykle v rovině příkladů, modelových situací, kazuistik ad. V nich jedinci vytvářejí a rozpoznávají základní charakteristiky psychologických fenoménů, kterým zpětně přisuzují mluvnické významy (denotují je). Jenomže zatímco „pro splnění exemplifikační úlohy stačí představit si „doslovně“ vnější podobu příslušného objektu, pro splnění expresivní úlohy je navíc nutné zvládnout metaforický přesun“ (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 37). Proto exprese není doslovnou exemplifikací, ale exemplifikací metaforickou.

Metaforická exemplifikace, tj. exprese je také asymetrickou relací, ve které na rozdíl od doslovné exemplifikace je potřeba zohlednit způsob vyjádření výrazu a jeho okolnosti (kontext a kotext) (srov. Goodman, 2007; Perner, 1993). V expresi je odkazovací souvislost uvedena tímto modelem: A referuje k B způsobem Z za daných okolností K (kontextu a kotextu), to znamená $A \rightarrow B; Z, K$ (Slavík, 2017). Pozornost k okolnostem (K) je pro výuku psychologie klíčová v tom, že podporuje princip psychologického myšlení.

Představte si úlohu, v níž jsou vám předloženy tři obrazce vytvořené specificky rozsypaným pískem (obr. 10.1). Zadání zní: „Který obrazec byste si vybrali, kdyby reprezentoval vaši emoci – radosti. A k tomu ještě jeden úkol: „Který obrazec byste si vybrali, kdyby – pozor, změna – reprezentoval vaši emoci smutku.“

Obrázek 10.1. Tři možné alternativy vyjádření emoce radosti a smutku.²⁴

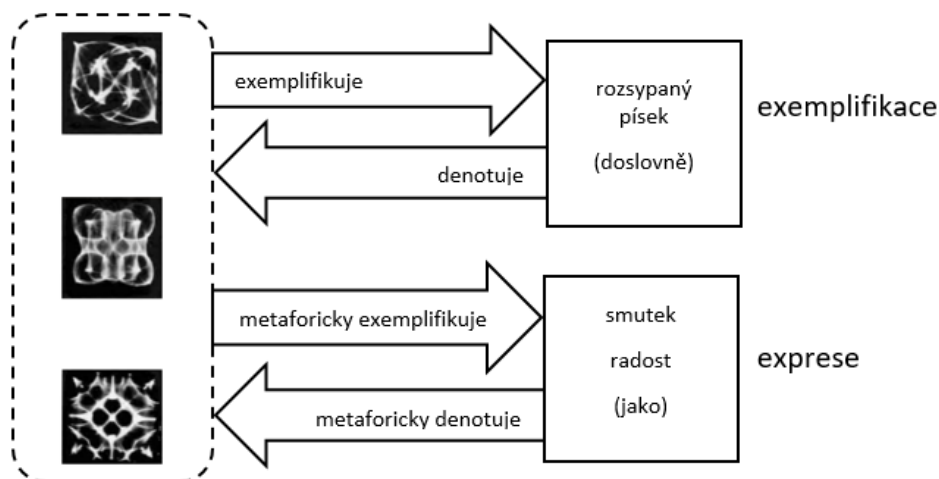


V případě této uvedené učební úlohy s mentalizací: (A) obrazce odkazují k emocím (B) způsobem vysypaného písku do prostoru (Z), ve kterém okolnost je daná zadáním úlohy („Který obrazec byste si vybrali, kdyby reprezentoval vaši emoci – radosti, dále smutku aj.“). Okolnost (kontext a kotext) učební úlohy je ve výuce psychologie nastavený podle psychologického pojmu či konstrukt, který chceme se studenty dále rozvíjet. V tomto konkrétním příkladu je to konstrukt mentalizace a v rámci něho porozumění svým emocím.

Na daný příklad s emocemi a rozsypaným pískem se nyní podíváme skrze uvedené tři odkazovací souvislosti (reference): doslovnou exemplifikací je vysypaný písek v prostoru, který denotujeme slovním spojením „rozsypaný písek“. Metaforický přesun ale umožňuje, aby to nebyl „pouze“ (vysypaný) písek, ale například konkrétní emoce – smutek. Rozsypaný písek je „jako“ smutný“, stejně tak může být i „jako“ radostný atd. (obr. 10.2). Princip této učební úlohy spočívá v tom, že student musí udělat nezbytný metaforický přesun „odněkud někam“ – od rozsypaného písku ke svým emocím. Zároveň takto nastavená expresivní aktivita pracuje již s hotovým dílem. Studenti tudíž neztvární emoci například radosti prostřednictvím písku, ale je jim předložen již hotový obrazec.

²⁴ Obrázek je převzat z <https://cz.pinterest.com/>

Obrázek 10.2. Schéma referenční struktury exprese v porovnání s denotací a doslovnou exemplifikací.



Chápání exprese jakožto „metaforické exemplifikace“ a „zpřítomňování idejí“ je běžné a nutné v umění: tam také je pro expresi nejrozsáhlejší kulturní uplatnění. Z předcházejícího výkladu ale vyplývá, že exprese se zdaleka netýká jenom samotného umění, protože umění teprve z ní vyrůstá. Ve skutečnosti je exprese součástí mnoha běžných symbolických interakcí mezi lidmi (Chrz & Čermák, 2017), a to právě proto, že se jedná o jedinečný kulturní nástroj, který prostřednictvím metaforických přesunů dovoluje mezi lidmi zprostředkovat poznání uchopené jak z hlediska perspektivy první osoby v užším slova smyslu – především emoce, hodnoty, smyslové dojmy, postoje apod., tak také z širší perspektivy – jak tomu rozumím, jak to chápu. Z toho důvodu považujeme poznatky o expresi za zvláště důležité pro výuku psychologie zaměřenou na cílový konstrukt *funkční psychologická gramotnost*.

Expresie tedy umožňuje, aby *psychologicky důležitý obsah (idea) byl ve výuce obrazně, metaforicky předveden (metaforicky exemplifikován) jako „vzorek“ určitého lidského chování a prožívání* (srov. Komzáková & Slavík, 2017). Tím exprese nabízí poznávání a hledání vztahů mezi sebou, svojí tvorbou (v příkladu mentalizace – „vzorku“ pro emoci), druhými lidmi, společnostmi, ale i normami a pravidly obsaženými v teorii psychologie. Studenti si skrze ni vytvářejí náhled na vlastní jednání v návaznosti na pozorování aktů („vzorků prožívání a chování“) u sebe, druhých lidí, a to z hlediska oboru psychologie. Tím se učí chápat, jak lidská psychika zachází s psychologickým obsahem. Jinými slovy „expresie, na rozdíl od popisu, simuluje poznání bezprostřední zkušenosti ale současně, ve shodě s popisem, je exprese médiem pro zprostředkování znalosti“ (Nohavová, 2012, s. 27), proto je vhodným prostředkem pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti.

10.1. Expresie v různých přístupech

Hlavní oblastí a „kulturní laboratoří“ exprese je sice umění, ale její princip – utváření metafory – je obecnější, jak jsme výše upozornili, a tudíž může prostupovat všechny typy životních situací v jakémkoliv

kulturní oblasti (Chrzą, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 37). Přesto je důležité počítat se závažnými rozdíly mezi uměleckou oblastí a ostatními okruhy uplatnění exprese, jako je např. terapie a filetické přístupy ve výchově a vzdělávání. Zde se umělecké oblasti (ve smyslu profesionálního přístupu k expresi) nevěnujeme a zaměřujeme se na vymezení shod a rozdílů mezi expresivními terapiemi, filetickými přístupy a osobnostně-sociální výchovou.

Základní *charakteristickou filetických přístupů je jejich zaměření na vzdělávací oblast*. Cílem filetických přístupů je *propojení personalizační a socializační stránky vzdělávání a výchovy se stránkou enkulturační* (srov. Nohavová, 2017a). Právě spojení exprese s reflexí a reflektivním dialogem nabízí podle Slavíka (2015) výjimečný prostor pro edukační zkoumání závažných lidských témat či konceptů.

Filetický přístup k výchově a vzdělávání byl u nás teoreticky popsán a prakticky zavedený do oblasti výtvarné výchovy Slavíkem pod označením *artefiletika* (Slavík, 1997, 2001; Slavík & Wawrosz, 2004 ad.). Významným podnětem pro tento přístup byla kniha *Creative and Mental Growth* (Lowenfeld, 1947), stejně jako filetický přístup Beittela (1974) a Breslerové (1994). Tyto podněty byly v druhé polovině 20. století využity pro rozvoj tvořivých expresivních přístupů ve výtvarné výchově (Slavík, 2015). Následně byly filetické principy použity i v oblasti hudební výchovy a tím u nás nedávno vznikla *muzikofiletika* (např. Holzer & Drlíčková, 2012 aj.). V roce 2017 v článku *Expresa ve výuce psychologie* (Nohavová, 2017a) byly představeny první úvahy o užití filetického přístupu ve výuce psychologie.

Filetické přístupy podle Valenty (2015) mají blízko k osobnostní a sociální výchově. Podle něj je jedním z hlavních spojovacích momentů filetických přístupů a osobnostně-sociální výchovy didaktické schéma organizace procesu učení: instrukce – akce – reflexe (Valenta, 2015, s. 409), který je velmi podobný již uvedenému konstruktivistickému přístupu auto-socio-konstrukce (viz podkapitola 9.2).

Právě edukační rozměr odlišuje filetické přístupy od expresivních terapií, i když oba přístupy pracují s propojením expresivní tvorby a její reflexe. Rozdílnost je možné popsat na základě *poznávacích motivů*. Poznávací motivy jsou navozeny zážitkem při expresi, ale teprve jejich výběr a zhodnocení při reflexi určuje zaměřenost učení. Podle výběru podnětů je tedy určován obsah či témata, kterému je věnována pozornost, a tím se stává poznávacím motivem. Ten je v teorii dělen na *vzdělávací a terapeutický* (Slavík, 2015). A v prodloužení těchto úvah můžeme ve vztahu k umělecké tvorbě mluvit též o *umělecko-estetickém motivu*, kterému se zde ale nevěnujeme.

Základní rozdíl mezi uvedenými motivy se promítá do způsobu zacházení s expresí a do komunikace o ní. Mezi terapeutickým a vzdělávacím motivem se rozdíl ukazuje například ve způsobu *zacházení s osobní zkušeností* jedince. Ve filetických přístupech sebe-poznávání studenta a poznávání druhých směřuje k teoretickému poznávání příslušného oboru (či oborů), ne k řešení stereotypů, tíživých a problematických životních situací a událostí a chování v nich. Oproti tomu terapeutický motiv se nezaměřuje na konkrétní pojem, termín či teorii daného oboru (oborů) a setrvává u individuální historie jedince (Slavík, 2015).

S tím souvisí i odlišnost ve způsobu zacházení s *reflektivním dialogem*. Ve filetickém způsobu práce se v dialogu ukazuje odlišnost mezi lidmi a jejich subjektivita, zároveň jsou v něm vedeni ke zpřesnění významů, které porůznu a opakovaně vyrůstají z vytvořených metafor (Slavík, 1997, s. 108–109), ne k rozvádění a propracovávání vnitřních či vnějších rozporů, konfliktů, nesouladů atd.

Další rozlišení je ve způsobu pojetí symbolizace. Expresivní úlohy v uměleckých oborech nelze ztotožňovat se všemi expresivními aktivitami ve vzdělávání nebo terapii. Jak uvádí Valenta (2015), na rozdíl od umělecké exprese se řešení expresivních aktivit v osobnostní a sociální výchově *vyhýbá nárokům na uměleckou či estetickou kvalitu*. Proto má podle něj povahu nikoliv expresivní, ale *semi-expresivní*: „To znamená, že je to předvedení čehosi typického (tj. exemplifikace), zatím však jen s malým důrazem na metaforickou kvalitu výrazu (metafora je zde spíše bezděčná, je odkrývána teprve následně při reflexi s oporou o vědomí herní modality „jako“)" (Valenta, 2015, s. 412). Tento poznatek považujeme za důležitý, protože terminologicky odlišuje způsob zacházení s metaforickými úlohami v osobnostní a sociální výchově a psychofiletice (též v některých terapeutických přístupech) od přístupů v umělecky orientovaných filetických oborech (artefiletika, muzikofiletika).

Zařazení semi-exprese s reflektivním dialogem do výuky psychologie (nebo osobnostně-sociální výchovy a některých expresivních terapií) znamená připustit možnost dívat se na tvorbu a dílo ne-uměleckým hlediskem. Umělecké dílo se ve výuce psychologie stává jakýmsi nástrojem pro náhled na sebe prostřednictvím interpretačních prostředků jiných, neexpresivních oborů. V tomto případě jsou to disciplíny psychologie. Umělecké dílo je tedy pomocným nástrojem, který jednak poskytuje příležitost k vzdělávacímu uplatnění psychologie a zároveň umožňuje hlubší vhled jak do zkušenostní, tak do pojmové složky jejích dílčích disciplín. Tudíž *způsob* vyformování – kvalita tvůrčí formy – expresivního (vytvářeného) objektu není, na rozdíl od uměleckých oborů, rozhodujícím momentem edukačního záměru. To, co hlavně určuje zaměřenost exprese, jsou konkrétní koncepty oboru psychologie, se kterými chceme studenty seznámit.

Nohavová (2017a) dále rozvádí pojetí *semi-expresivních učebních úloh ve výuce psychologie zaměřených na vzdělávací motivy*. Ve výuce psychologie estetickým a uměleckým charakteristikám exprese není věnována příliš velká pozornost – tj. způsobu předvedení konkrétních vlastností (Z). Pozornost je zaměřena na pozorování prožívání a chování jedince v dané situaci, které se stávají okolnostmi „díla“ (K). Tudíž na rozdíl od umění je objekt samotný upozaděn a větší prostor je dán situaci a okolnostem, za kterých je s objektem zacházeno (K). Modalita „jako“ je využita pro porovnávání psychologicky důležitých alternativ příslušného prožívání a chování.

Námítkou může být, že tím ale vzniká nekonečné množství možných interpretací expresivního díla, protože existuje nespočet okolností, které lze při interpretování vzít v úvahu: „[...] interpretace metafor (míněna je „živá“ metafora) není totožná s jednoduchou predikací, ale má spíše charakter příběhu ve smyslu potenciálně neohraničeného explikačního řetězce“ (Kulka, 1992, s. 798–811, cit. podle Slavík et al., 2017a, s. 117). To však není argument pro *bezbřehou* interpretaci. Eco (2004, s. 31–39) vysvětluje rozdíl mezi tzv. „bezbřehým“ hermetickým driftem založeným na principu univerzální analogie a tzv. neomezenou semiózou. Neomezená semióza je „potenciálně neomezená z perspektivy systému, ovšem není neomezená z perspektivy procesu. V průběhu sémiotického procesu chceme vědět jen to, co je relevantní podle určitého *univerza diskurzu*“ (Eco, 2004, s. 36). To znamená, že proces interpretování je ohraničený *svým oborem a kontextem jeho instrumentální praxe*.

Ekův výklad je tedy dobré doplnit upřesňujícím vysvětlením, že *mnohost interpretací je zúžená, zacílená a ohraničená právě psychologickými pojmy či konstrukty*, které mají být ilustrovány prostřednictvím příslušné vzdělávací situace. Podstatné přitom je, jak je konstruována učební úloha (která je postavena na

teoretických konstruktech psychologie) a jaký jazyk je používán při její reflexi. Tento jazyk je zcela jasně vymezen vědním oborem psychologie a korektními praktickými aplikacemi jeho poznatků.

Tento postup je založený na tom, aby student měl možnost porovnávat osobní zkušenosti s poznatky oboru psychologie. Cílem ve výuce psychologie tedy není propracovávání osobních témat, která nám pravděpodobně činí obtíže nebo dokonce způsobují nemoc, jako je tomu v terapii (Nohavová, 2017a). V ideálním případě má filetický přístup ve výuce psychologie – psychofiletika, salutogenetickou povahu (Závora, 2009), což znamená preventivní charakter.

Výše popsané rozlišení mezi expresivními terapiemi, artefiletikou, muzikofiletikou, psychofiletikou a osobnostní a sociální výchovou je shrnuto do tabulky 10.1.

Tabulka 10.1. Základní rozlišení expresivních terapií, artefiletiky, muzikofiletiky, psychofiletiky, osobnostní a sociální výchovy.

	expresivní terapie	artefiletika	muzikofiletika	psychofiletika	osobnostní a sociální výchova
převažující pojetí symbolizace	exprese/semi-exprese	exprese	exprese	semi-exprese	semi-exprese
funkce	personalizační, socializační (enkulturační)	personalizační, socializační, enkulturační	personalizační, socializační, enkulturační	personalizační, socializační, enkulturační	personalizační, socializační, enkulturační
poznávací motiv	terapeutický	vzdělávací	vzdělávací	vzdělávací	vzdělávací
postup	od sebe-poznávání a poznávání druhých k propracování osobních témat	od sebe-poznávání a poznávání druhých k teoretickému poznávání z oblasti estetiky a teorie uměleckých oborů	od sebe-poznávání a poznávání druhých k teoretickému poznávání hudebních uměleckých oborů	od sebe-poznávání a poznávání druhých k teoretickému poznávání vědeckých disciplín psychologie (základních i aplikovaných)	sebe-poznávání a poznávání druhých využívajících poznatků aplikovaných psychologických disciplín
reflexivní dialog	poznávání subjektivity a odlišností mezi lidmi, rozvádění a propracování vnitřních či vnějších rozporů, konfliktů, nesouladů	poznávání subjektivity a odlišností mezi lidmi, zpřesnění významu vytvořených metafor výtvarnými uměleckými obory	poznávání subjektivity a odlišností mezi lidmi, zpřesnění významu vytvořených metafor hudebními uměleckými obory	poznávání subjektivity a odlišností mezi lidmi, zpřesnění významu vytvořených metafor vědeckými disciplínami psychologie	poznávání subjektivity a odlišností mezi lidmi, zpřesnění významu vytvořených metafor uměleckými a psychologickými disciplínami (aplikované disciplíny psychologie)

11. Základní filetické principy a jejich užití ve výuce psychologie

Filetický přístup má své teoretické východisko pro pojetí exprese, které vychází z výše uvedené Goodmanovy typologie symbolizace. Tu rozšiřuje o subjektivní hledisko. To znamená, že ji rozšiřuje o speciální teoretický zájem o perspektivu první osoby – perspektivu tvůrce a diváka a jejich vzájemný dialog, který je právě pro vzdělávací prostor velmi důležitý (Slavík, 2015). Expresa ve filetickém pojetí je vysvětlena na základě tzv. *vyzývacích komponent obsahu zážitku*.

Vyzývací komponentou je v učební situaci všechno, co je v daném ko-textu spouštěčem procesu sémantizace, tj. zvýznamňování, které se uskutečňuje na základě zkoumání „sémantické sítě“ a prostřednictvím relačních změn (Slavík, 1997, s. 53–54). Vyzývací komponenta je tedy nějaký pozorovatelný situační prvek, který na sebe soustředí pozornost do takové míry, že určí vstupní interpretaci významů (stanovení prvních interpretačních hypotéz), a podmiňuje výklad dalších významových souvislostí. Slavík rozlišuje čtyři základní okruhy významových souvislostí (tj. vyzývacích komponent), k nimž je možné zaměřit pozornost: *tematická, konstruktivní, empatická, prožitková* (2001, s. 252–264, dále 2015, 2017). Tyto okruhy úzce souvisejí s Goodmanovým (2007) pojetím symbolizace, kterou Slavík doplňuje o její subjektivační (autentifikační) perspektivu (srov. Slavík, 2015). „Toto obohacení o poznávací perspektivu subjektu (tzv. perspektiva první osoby, ego-perspektiva) je podstatné pro vzdělávání a výchovu, protože vychází z předpokladu, že k uskutečnění příslušného druhu symbolizace subjekt potřebuje odpovídající typ osobních dispozic“ (Slavík, 2017).

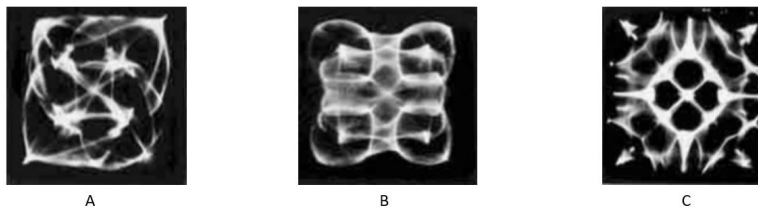
Při porovnání s Goodmanovým pojetím symbolizace (2007), *tematická* komponenta odpovídá denotaci (co je symbolizováno), *konstruktivní* komponenta je exemplifikací (jak je to symbolizováno), *empatická* a *prožitková komponenta* se vztahuje k expresi (srov. tabulka 11.1). Zatímco prožitková komponenta je spojena s aktuálním stavem „tady a teď“ a je především subjektivního charakteru (vychází z osobního prožívání, i když interpretovaného v příslušném kontextu), empatická komponenta stejně jako ostatní (tematická a konstruktivní) mají intersubjektivní charakter (Nohavová, 2017a). *Rozlišit, umět porovnat a zároveň i vnímat souvztažnost mezi prožitkovou komponentou (svým prožíváním) a tím, co je vyjádřeno expresivním „dílem“ (empatickou komponentou) na podkladě jednotícího obecného hlediska třetí osoby (vyjádřeného pojmem) je základem pro edukační práci s expresí (semi-expresí) ve výuce psychologie.*

Tabulka 11.1. Základní schéma teoretického modelu kulturního pole tvorby a tvorby jako způsobu poznávání (podle Rodová & Slavík, 2018, s. 42).

Objektivizační/intersubjektivní dimenze (typy reference ArB)	Autentifikační dimenze (komponenty subjektivní zkušenosti/zážitku a osobních dispozic)
EXEMPLIFIKACE Předvedení vlastností zpřesňované denotací.	KONSTRUKTIVNÍ Dispozice předvádět pozorované vlastnosti.
DENOTACE Označení jako symetrická reference.	TEMATICKÁ Dispozice jmenovitě označit objekt nebo vlastnost.
EXPRESE Předvedení spojené s hodnocením a zpřesněné metaforickou i doslovnou denotací (interpretací) s dvěma možnostmi ověření: <i>autentifikací a evidencí</i> .	EMPATICKÁ Dispozice zaujímat <i>intencionální postoj</i> : zobecňující hledisko, které simuluje a hypoteticky odhaduje stav druhého.
	PROŽITKOVÁ Dispozice pociťovat, představit si a uvědomit si vlastní stav a hodnotit s ním spjatou situaci.

Na základě vyzývacích komponent (a právě rozlišení prožitkové a empatické komponenty) byla vytvořena učební úloha s výběrem emocí v obrazech (pro porozumění svým emocím v rámci konstruktů mentalizace, viz obr. 11.1). Student si musí nejprve uvědomit svoji emoci a její projevy a ty porovnat s nabízenými obrazi. Z obrazců vybrat ten, který pocitově nejvíce odpovídá na danou emoci. Tím pracujeme s prožitkovou komponentou (v poznávací perspektivě první osoby). Zároveň se ale potřebuje dívat i na empatickou stránku obrazce. Proč právě vybraný obrazec může reprezentovat danou emoci? Na tuto otázku je možné se zaměřit prostřednictvím úkolu, aby z obrazce studenti vybrali ten, který si myslí, že by vybralo nejvíce lidí. Tento úkol by měl směřovat k výběru obrazce, který je obecně sdílený pro emoci radosti. Pro tento úkol si student potřebuje uvědomit obecné charakteristiky dané emoce a její (obecné) varianty projevu (poznávací perspektivu třetí osoby). Teprve v tomto průniku dochází ke kognitivní práci s expresí. V reflektivním dialogu je potom pozornost zaměřena na to, co z obrazce charakterizuje danou emoci, a proč, a to z obou dvou hledisek – prožitkové i empatické. O tom je diskutováno v rámci tzv. empatických skupin na úrovni tematické (prostřednictvím denotace). K tomu dodejme, že tento příklad práce s expresí je charakteristický tím, že studenti dílo – obrazce nevytvářejí, což je jenom jedna z možných variant zacházení s expresí, respektive semi-expresí.

Obrázek 11.1. Tři možné alternativy vyjádření emoce, na jejichž základě potom vznikají tři empatické skupiny.²⁵



V dalších variantách, kdy studenti dílo přímo vytvářejí, mluvíme o tzv. *expresivní experimentaci*. Ta je založena na propojení tvořivé expresivní aktivity s její reflexí (srov. Nohavová, 2012, s. 153; Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 182–183; Komzáková & Slavík, 2017). Jedná se o záměrné zkoušení a experimentování s expresivními projevy. Ve výuce psychologie se toto experimentování týká vzorců prožívání, jednání, osobních názorů a postojů ad. Cílem expresivního experimentování je podrobit tyto vzorce hlubšímu zkoumání. Tudíž se jedná o hledání variací a alterací, ne o bezděčné projevy vžitého vzorce (Nohavová 2017a). Připomeňme, že vidět, všimnout si a hlavně umět zacházet a mít k dispozici „celou paletu“ možných projevů, je základem psychologického myšlení.

11.1. Způsob zacházení s prožitkovou a empatickou komponentou zážitku

Pro zacházení s expresí ve filetických přístupech (a tudíž i ve výuce psychologie) je podstatné, jak je student schopen vyvážit, resp. ne-vyvážit prožitkovou a empatickou komponentou zážitku a jak je umí navzájem rozlišovat. Tuto schopnost ne-rozlišení a ne-vyvážení dále rozvádí Komzáková se Slavíkem (2017) pomocí pojmů: (I) psychická ekvivalence, (II) pretend modus (modalita „jako“) a (III) reflexe (Fonagy & Target, 2005, s. 273–284).

V *modu psychické ekvivalence* se student natolik ponoří do svého prožívání, že jej není schopen oddělit od vnějšího světa. Dojde ke splynutí mezi intrasubjektivním prožitkem a vnější realitou. To znamená, že se student zcela „propadl“ do prožitkové komponenty a není schopen ji odlišit od empatické. V případě obrazců to znamená, že obrazec ve studentovi vyvolá takové afekty, že není schopen náhledu na daný stav. Je to pro něho tak silné, že jeho pozornost je zcela pohlcena například smutkem.

V *pretend modu* (modalitě „jako“) je jedinec schopen plně prožít vnitřní stavy, ale zároveň je schopen i jejich kognitivního zpracování a uvědomování si, že obrazce jsou „jako“ emocemi. Pretend modus „je stav lidské psychiky, kdy jedinec vnímá a prožívá svět dojmově, emočně i myšlenkami jako reálný, leckdy i silněji, ale zároveň si je plně vědom toho, že se nejedná o realitu, že se jedná o fikční svět „jako“, který není aktuální realitou“ (Komzáková & Slavík, 2017). Pretend modus zajišťuje střídání prožitkové a empatické komponenty zážitku a je z našeho pohledu optimálním stavem pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti.

²⁵ Inspirací pro tuto úlohu byla aktivita, kterou Slavík uvádí například v článku *Expresive jako způsob poznávání* (2017).

V *reflektivním modu* jedinec již je schopen zaujímat dostatečný odstup, aby byl schopen zpracovat nové podněty a integrovat životní zkušenosti spolu s náhledem oboru psychologie. V reflektivním modu by mělo dojít k porovnávání svých prekonceptů o emocích s koncepty oboru psychologie – v uvedeném příkladu mentalizace.

11.2. Psychická distance

Pokud je student ve výuce psychologie schopen expresivní dílo zpracovat na úrovni pretend modu, využívat obě dvě poznávací perspektivy – první a třetí osoby, a tudíž je schopen „přepínat“ mezi prožitkovou a empatickou komponentou zážitku, rozvíjí tím tzv. *optimální psychickou distanci*. Chrz, Nohavová a Slavík (2015, s. 41) vysvětlují, že výuka psychologie zacílená na funkční psychologickou gramotnost by měla studenty vést k rozvíjení této optimální psychické distance. Z tohoto hlediska jsou expresivní aktivity vhodným podnětem a jsou předpokladem pro salutogenezi (jak jsme psali v podkapitole 10.1).

Jenomže se může stát, že student tento typ vyvážení neumí či v dané situaci nezvládne a dostane se do *krajních podob distance* (srov. Zuska, 1995; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 41–42; Komzáková & Slavík, 2017; Nohavová, 2017a). V případě, že při zacházení s expresivním dílem se empatická složka promítne jenom do prožitkové úrovně a vymizí vzájemné rozlišení obou, dostane se do tzv. *poddistancovanosti*. Naopak, pokud není schopen dívat se na expresivní dílo²⁶ skrze rozlišení prožitkové komponenty od empatické a vnímá obě tyto složky současně tak, že se zaměřuje kognitivně pouze na empatickou rovinu, může se dostat do tzv. *naddistancovanosti*. Problém naddistancovanosti nebo poddistancovanosti tedy vyplývá ze splnutí a redukce obou uvedených komponent do jediného nerozlišeného celku. Pokud v něm dominuje prožitek uchopeného obsahu, vzniká poddistancovanost, pokud dominuje jen intelektuální náhled na tento obsah bez výraznějšího prožívání, dochází k naddistancovanosti.

Při naddistancovanosti je dosažení funkční gramotnosti ztíženo nebo příliš omezeno – studenti nezvládli metaforický přesun, a tudíž nejsou schopni využít příležitosti k *poznávání expresí*. Naopak při poddistancovanosti je zamezeno *učení o expresí*, protože dojde k setrvání v modu psychické ekvivalence a opomíjí se reflexe (srov. Komzáková & Slavík, 2017). Jak uvádí Nohavová (2017a), v krajním případě může být tato poddistancovaná poloha zrádná tím, aby nepozměnila výuku psychologie do podoby poradenství či psychoterapie, pokud by byl ve výuce psychologie řešen daný afektivní „propad“ např. na úrovni hledání zdrojů tohoto propadu ad. Zároveň ale je potřeba pro takto nastavenou výuku psychologie počítat s tím, že k tomu může dojít.

V tomto případě je nezbytné, aby vyučující dokázal nabídnout pomoc v podobě empatie a zároveň i bezpečný prostor pro další hledání případného potřebného řešení. Sám by se ale do odborné pomoci neměl pouštět, pokud k tomu není kvalifikovaný. Právě tato rovina může v učiteli vyvolat tzv. *dilema profesní identity* (Sokolová et al., 2013, s. 40–41).

²⁶ Slovo „dílo“ zde zdůrazňuje tvořivý charakter expresivního projevu. Není to jen bezděčný projev emoce, ale více nebo méně tvůrčí postup.

Dilema profesní identity je dané rozdílnými nároky prostředí školy na učitele psychologie a tím, k čemu je reálně kompetentní. Na učitele psychologie mohou vznikat nejrůznější sociální tlaky ze strany vedení, učitelů, ale také ze strany studentů, které učitele psychologie staví před rozhodnutí, zda a jakým způsobem se tomuto sociálnímu tlaku postaví. Sociální tlaky na učitele psychologie jsou především v rovině očekávání, že bude poskytovat poradenskou, terapeutickou činnost, vykonávat diagnostiku a řešit náročné problémové situace ve škole. Tyto tlaky se mohou stát zdrojem *morálního distresu* (Mareš, 2017).

Morální distres může být vyvolaný tím, že na jedné straně učitelé chtějí těmto tlakům vyhovět, na straně druhé k tomu nemají dostatečné vzdělání a prostředky. „[...] Očekávalo se od mě, respektive možná já sama jsem měla nějaké očekávání sama od sebe. A to, že budu umět řešit různé neočekávané situace, problémy zručněji než ostatní učitelé, ale v tomto směru jsem se řídila spíše vnitřní intuicí než odborností [...]“ (Jendruščáková, 2013, cit. podle Sokolová et al., 2013, s. 41). Nebo výpověď učitelky, která to řeší podle typu problému, ale přesto v nějakém ohledu to pro ni není jednoduché: „No, je to těžké. Na mě se tedy studenti obracejí dost často, a přestože nejsem psycholog, ale jsem učitel psychologie, nemůžu je v tuhle chvíli odmítnout a zklamat. Přicházejí za mnou, protože ke mně mají důvěru [...]“ (Bílková, 2010, s. 66).

Semi-expresivní přístup tím, že pracuje se sebepoznáváním studentů a jejich okolí, může uvedené dilema profesní identity ještě vyzdvihnout, protože vzrůstá pravděpodobnost, že studenti budou chtít poradit nebo pomoci s osobními tématy anebo problémy. A učitel psychologie by na to měl být připraven především v rovině, že ví, na koho je možné se obrátit v případě potřeby odborné pomoci.

11.3. Adaptivní rozhodování a empatické skupiny

Pro další výklad opět využijeme výše uvedeného příkladu s obrazci, které reprezentují určitou emoci. Co se ještě děje při výběru obrazce, který má reprezentovat danou emoci (např. radosti)? Obrazce nemají objektivní charakter, takže jejich výběr je založen a je závislý na subjektivní realitě (srov. Slavík, 2015). Výběr obrazce je tudíž opřen o tzv. egocentrické adaptivní rozhodnutí. *Egocentrické adaptivní rozhodování* (též adaptivní rozhodování) je založeno na uplatnění osobních priorit vůči reálným možnostem, které člověku poskytují okolnosti situace, jeho okolí a získané zkušenosti (Nohavová & Slavík, 2013, s. 41). Protikladem je deterministické a faktické („neosobní“) rozhodování. Jak uvádí Goldberg (2004, s. 94): „Řečeno v kostce, faktická rozhodnutí se týkají »nalezení pravdy«, zatímco adaptivní egocentrická rozhodnutí se týkají zjištění »co je pro mne výhodné« ...“

Úspěšné žití ve světě je postavené na adaptivním rozhodování – na schopnosti existovat a rozhodovat se na měnlivém a nejednoznačném pomezí, kdy je člověk nucen vždy znovu nacházet nutný soulad i zvládat podnětné napětí mezi sebou a svým okolím. Zatímco deterministické rozhodování se zaměřuje a pracuje pouze s výsledkem *akce*, adaptivní rozhodování se týká i *inter-akce*, tudíž bere v úvahu i důležitost *okolností* (Nohavová & Slavík, 2013, s. 50). Cesta za rozvojem funkční psychologické gramotnosti znamená naučit se dívat se na situace ze všech možných úhlů pohledu a aktérů jednání. Což je zcela odlišný přístup od naučení se a osvojení si jedné pravdy či rady. Učení se adaptivnímu rozhodování znamená osvojit si mechanismy, co dělat pro dlouhodobě udržitelný život ve světě tak, aby jedinec cítil, že rozhodnutí dělá v souladu nejenom se sebou, ale i s okolím a se světem. Adaptivně se totiž rozhodujeme při všech

důležitých životních událostech – na kterou vysokou školu půjdu; kterou práci budu dělat; kdo je tím partnerem, se kterých chci založit rodinu; jak budu vychovávat své děti atd.

Po výběru obrazce v rámci semi-expressivní aktivity na základě adaptivního rozhodování jsou studenti rozděleni do tzv. *empatických skupin* podle typových tříd vizuální metafory (srov. Slavík et al., 2017a, s. 234). V našem případě s obrazci se jedná o tři skupiny podle výběru obrazce – A, B nebo C (viz obr. 11.1). Po rozdělení do tříd student má za úkol jednak pojmenovat a obhájit si vlastní výběr obrazce. Dále ve skupině hledá společné názory. Zároveň ale by měl být schopen vnímat a všimnout si, že jiní studenti se mohou přihlásit k jiné alternativě (jinému obrazci), a tím respektovat odlišnosti mezi lidmi.

Cílem adaptivního rozhodování a výchovné a vzdělávací práce s empatickými skupinami je podpora rozvoje psychologického myšlení a komunikace. Studenti se učí adaptivnímu rozhodování, argumentovat a obhajovat své rozhodnutí, zároveň ale i respektovat odlišný názor druhých lidí, porovnávat ho se svým názorem. Současně by studenti na základě aktivity neměli provádět zevšeobecnující názory o spolužácích a dávat jim „nálepky“.

11.4. Reflexe a kognitivní penetrabilita představ

Připomeňme, že konstruktivistický přístup, který jsme zde uvedli, má tři fáze (Štech, 1992, s. 208–229). 1. fáze je *fází individuální činnosti*, ve které studenti projevují ve vnější podobě své představy, znalosti, dovednosti, zkušenosti. Ve 2. fázi dochází k *sociálnímu zprostředkování*, tj. porovnání vnějších projevů s druhými a diskuze o nich. 3. fáze je zaměřena na *výsledné konstrukty*, ve kterých by mělo dojít k pochopení konceptu daného oboru a jeho souvislostí. Těmto třem fázím odpovídá i zkratka konstruktivistického přístupu: auto-socio-konstrukce. Zatím jsme se v rámci filetického přístupu věnovali prvním dvěma fázím – výběru obrazce a empatickým skupinám. Ještě je potřeba se podívat na třetí fázi, ve které má student porovnat dosavadní zkušenosti a poznatky s koncepty oboru. V rámci výběru emocí v obrazcích se jedná o tyto podstatné složky konceptu mentalizace: (a) náhled vedoucí k porozumění svému psychickému stavu (v tomto případě vybraným emocím – radosti a smutku), (b) pochopení mentalizace jakožto schopnosti porozumět duševnímu stavu u druhých (na základě toho, jak mluví o svých emocích v rámci empatických skupin), (c) rozvíjení empatie, která je podstatnou součástí mentalizace.

Ve 3. fázi je rozhodující úloha učitele, aby byl schopen činnost studentů z aktivity propojit s oborovými poznatky. K tomu je zároveň potřeba, aby studenti byli schopni tzv. kognitivní penetrability představ. *Kognitivní penetrabilita* (cognitive penetrability) je spojena na úrovni pojmového a racionálně-logického zacházení s obsahem (Pylyshyn, cit. podle Currie & Ravenscroft, 2002, s. 89 n.). Právě rozsah a kvalita kognitivní penetrability „rozhoduje o tom, do jaké míry budou představy při reflexi uchopené v pojmech, v přesvědčení nebo [...] ve vědomě kontrolovaném jednání“ (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 89). Při kognitivní penetrabilitě jsme schopni vědomého ovlivňování a zacházení s racionálně-logickými pojmy anebo psychomotorickými operacemi na rozdíl od vnímání smysly, které je kognitivně nepenetrabilní.

Penetrabilita představ je základem pro abstrakci osobní zkušenosti do pojmové struktury (v našem případě pojmu mentalizace). Zároveň je nezbytnou podmínkou pro generalizaci této pojmové struktury do běžných situací. Představy jsou tím spojovacím článkem mezi vnímáním, myšlením a jednáním. Tudíž kognitivní penetrabilita představ je základním didaktickým potenciálem rozvoje funkční psychologické gramotnosti.

Bez ní a bez jejího rozvíjení student není schopen ani povýšit osobní zkušenost do struktury psychologických pojmů a konceptů (viz abstrakční zdvih, podkapitola 12.1), ani tuto zkušenost převést do vědomého chování a jednání (viz generalizace, podkapitola 12.1).

Expresivní aktivity v edukačním pojetí mají potenciál kognitivní penetrabilitu rozvíjet, protože se s ní nepracuje pouze v závěrečné fázi konstruktivisticky pojaté výuky, ale již při samotné expresivní tvorbě, pokud student jedná v pretend modu (modalitě „jako“), a ne v modu psychické ekvivalence (jak jsme popsali v podkapitole 11.1).

Právě na kognitivní penetrabilitu představ se zaměřujeme v následující didaktické kazuistice. Při ověřování alterace totiž sledujeme i to, jakým způsobem studenti zacházejí s konceptem mentalizace po výukové semi-expresivní aktivitě a následně po půl roce. (Ne)propojení mezi tím, co si představují pod konceptem mentalizace a semi-expresivní učební úlohou nám má ukázat, zda studenti byli schopni kognitivní penetrability (kognitivní propustnosti).

12. Didaktická kazuistika jako nástroj rozvoje komunikačně pojaté didaktiky psychologie

Pro didaktiku psychologie je rozhodující, aby funkčně propojila své teorie se vzdělávací praxí, a to na podkladě empirického výzkumu. Proto se v dalším výkladu budeme věnovat tomu, jaké metodologické možnosti má empirický výzkum v didaktice psychologie, jestliže si klade za cíl popisovat, analyzovat a posuzovat výuku založenou na cílovém konstrukt – *funkční psychologická gramotnost*. Jak jsme vysvětlili, tento cílový konstrukt přesahuje horizont nároku pouze na teoretické znalosti studentů. Tím se však komplikuje metodologie výzkumu, protože musí brát v úvahu více proměnných, a rozšiřuje tím své nároky na popis, analýzu i na posuzování kvalit výuky.

Tento úkol empiricky zkoumat výuku psychologie směřující k funkční psychologické gramotnosti je zároveň veden snahou pomoci i učitelům v náhledu na jejich vlastní vyučovací postupy a při analýze studentských problémů s řešením učebních úloh. Tím ovšem vzniká další nárok na empirický výzkum a zvyšuje se obtížnost zkoumání. Ke splnění daného cíle totiž nestačí jen běžná kategorizace prostřednictvím proměnných, ale je zapotřebí mít výzkumné nástroje na podchycení a rozbor relačních změn při utváření učebního prostředí ve výuce psychologie.

K uvedeným cílům: (a) vytváření učebních postupů pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti a (b) sledování relačních změn ve výuce psychologie, se nám jako vhodný způsob řešení jeví metodologický přístup, který je rozvíjen v rámci tzv. obsahově zaměřeného pojetí ke zkoumání a zlepšování výuky a který je nazýván tzv. *metodika 3A* (Slavík et al., 2017b, s. 41).

12.1. Metodika 3A jako způsob zkoumání učebního prostředí výuky psychologie

Metodika 3A pracuje s tzv. *didaktickými kazuistikami* (též *didaktické případové studie*), které jsou zakotveny ve faktech a vycházejí z pozorování výuky (Slavík et al., 2017b, s. 29). Cílem didaktických kazuistik je sledování propojení obsahu oboru s obsahem žákovské zkušenosti v návaznosti na cíl výuky (více Janík et al., 2013). Toto tříúrovňové propojení a jeho kvalita je analyzována pomocí tzv. *modelu hloubkové struktury výuky*.

Prostřednictvím modelu hloubkové struktury výuky rozebíráme, jak koncepty daného oboru psychologie (obsah) jsou rozvíjeny v činnosti studentů a jak se (ne)potkávají s jejich zkušenostmi a pre-koncepty (psychickou modalitou). Dále sledujeme, nakolik jsou propojeny s cílem výuky psychologie – rozvojem funkční psychologické gramotnosti. V modelu hloubkové struktury výuky je uvedený postup sledován *prostřednictvím tří vrstev: konceptová, tematická, kompetenční*. Cílem kvalitní výuky podle metodiky 3A je provázání všech těchto vrstev, tzv. propojení konceptové vrstvy s tematickou a kompetenční vrstvou a to tak, aby došlo k rozvoji funkční psychologické gramotnosti (obr. 12.1). Při výkladu jednotlivých vrstev je nutné mít na paměti, že v reálné praxi je vždy do nějaké míry ve výuce najdeme. Jde pouze o to, jak jsou navzájem provázané, jak se jejich koordinace podílí na dosažení cílů výuky a do jaké míry jsou vyvážené jejich vzájemné proporce.

Konceptová vrstva tvoří jádro výukové činnosti, obsahuje pojmy a koncepty jednotlivých oborů psychologie. Pokud bychom neměli ve výuce psychologie obsaženou konceptovou vrstvu, nemuseli

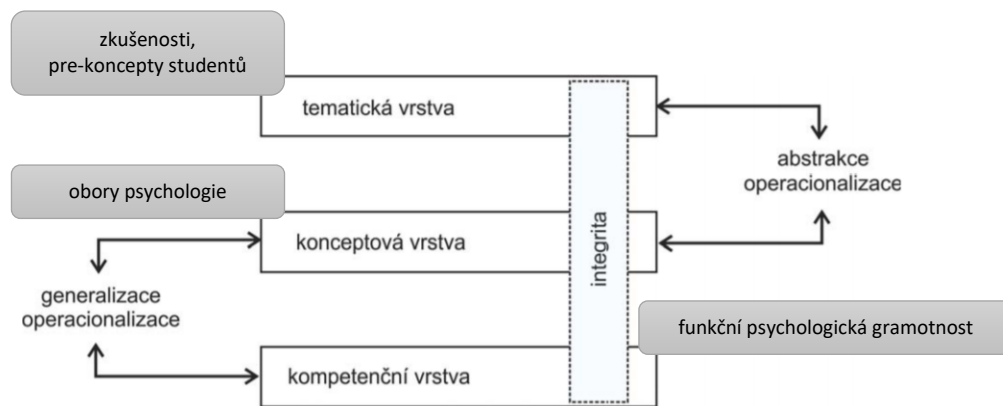
bychom vyučovat a učit se odbornou psychologií, protože psychologii „žijeme“. Naopak pokud je psychologie vyučována pouze v této vrstvě, zaměřuje se jenom na obsah oboru a hrozí, že bude rozvíjena pouze formální psychologická gramotnost.

Tematická vrstva na rozdíl od konceptové obsahuje každodenní zkušenosti studenta s žitým obsahem psychologie a jeho pre-koncepty. Pokud by výuka psychologie probíhala pouze ve zmiňované vrstvě (což ovšem reálně nejde, protože alespoň nějaký, třeba jen folkový, pojem pro výklad psychických procesů se musí použít), rovněž je to pro výuku psychologie málo, protože by byla zaměřena jenom na psychickou modalitu. Tím, že by se student neučil rozumět poznatkům skrze obor psychologie, rozvíjel by spíše emoční kompetence, ale ne funkční psychologickou gramotnost.

Ve výuce psychologie teprve propojení konceptové vrstvy s tematickou vytváří pojmové abstrakce zkušenosti spojené s operacionalizací pojmů (Slavík et al., 2014, s. 739). V didaktice je pro toto propojení zaveden pojem *abstrakční zdvih* (srov. Hejný & Kuřina, 2001, s. 84 n., Slavík et al., 2017a, s. 93). Ten studentovi umožňuje pozvednout se nad dílčí způsob řešení na základě toho, že si utvořil obecné pravidlo, které zahrnuje celou třídu řešení (Slavík et al., 2017a, s. 341).

Na základě *generalizace* získaných odborně-zkušenostních informací student je schopen dané principy uplatnit v jednání a myšlení a tím rozvíjet *funkční psychologickou gramotnost*, která v tomto modelu spadá pod kompetenční vrstvu. Označení vrstvy – kompetenční je dáno současným kompetenčním pojetím cílů výuky obecně, my se zde ale soustředíme na cíle, které jsou určeny přímo pro výuku psychologie.

Obrázek 12.1. Model hloubkové struktury výuky psychologie.



Kvalita výuky psychologie je tudíž dána soudržností a konzistentním propojením konceptové vrstvy s tematickou a kompetenční. Čím je propojení vrstev pevnější, tím je výuka psychologie kvalitnější. Naopak, nepropojení vrstev je výzvou pro vytvoření lepší alternativy, která se nazývá *alterace* (srov. Janík et al., 2013; Slavík et al., 2014).

Alterace má nabídnout lepší variantu ke stávající výuce, jejíž opodstatnění a zdůvodnění se opírá o obor psychologie, a která je vedena snahou o vědomý rozvoj funkční psychologické gramotnosti. Takže by měla

být opřena o instrumentální praxi a zkušenost (jinými slovy se jedná o znalost, která je opřena o dovednost). To potřebují především vzdělávací obory, u kterých jedinci *musejí zvládnout o sobě, o druhých a o svém jednání podávat nikoliv laické soudy, ale úsudky a soudy profesní ve smyslu lege artis* (srov. Slavík et al., 2017a, s. 165). To také znamená, že by „mělo docházet k zvnitřnění obsahu zprostředkovaného odborným jazykem a jeho promítání do lege artis profesního jednání. Současně s tím se ovšem praktická zkušenost má zvnějšňovat (exteriorizovat) do praktické zkušenosti – profesionál má umět vytvářet pojmy pro uchopení své praktického zkušenosti“ (Slavík et al., 2017a, s. 170). Tato dovednost je zcela rozhodující pro obory zaměřené na přímý kontakt a jednání s druhými lidmi jako jsou pomáhající profese, ale i další. V případě, že jedinec nezvládne integrovat instrumentální praxi a zkušenost do svého profesního jednání a setrvává v osobním jazyce namísto odborného, hrozí nebezpečí, na které jsme upozorňovali při analýze diskutabilních formulací očekávaných výstupů (více 5.2.1, 5.2.2, 5.3).

Níže představená didaktická případová studie (kapitola 13) pracuje se způsobem zkoumání učebního prostředí podle metodiky 3A na gymnáziu, ve kterém bylo probíráno téma *mentalizace*. Kvalitativní rozbor výuky podle metodiky 3A umožňuje dívat se na relační změny přímo v realizované výuce a na jejím základě navrhnout alteraci. Záměrem vytvořené alterace byl větší ohled na cílovou kategorii výuky psychologie – funkční psychologickou gramotnost (kompetenční vrstva) a její propojení s obsahem výuky (konceptová vrstva) a činností studentů (tematická vrstva).

V případě didaktické případové studie *alterace* pracuje se specifickým *psychofiletickým nastavením učební úlohy*: semi-expresí ve výuce psychologie, ve kterém je pracováno s hlavním tématem (mentalizací). Přínosy alterující učební úlohy jsou dále zkoumány tzv. *metodou síťové analýzy* (network analysis, viz Bruun & Evans, 2018).

Přestože původní výuková situace byla realizovaná na gymnáziu, alterující učební úloha je dále ověřována jiným vyučujícím na vysoké škole (konkrétně u studentů oboru Pedagogika volného času). To je dáno jednak dostupností výzkumného souboru, ale také záměrem knihy propracovat komunikační pojetí didaktiky psychologie, které má obecnější platnost pro všechny úrovně vzdělávání, takže by mělo být uplatnitelné jak ve výuce psychologie na středních školách, tak na vysokých školách pro nepsychologické obory.

12.2. Metoda síťové analýzy ověřující návrhy na zlepšení učebního prostředí výuky psychologie

Důvodem, proč v následujícím výzkumu využíváme *metodu síťové analýzy*, je skutečnost, že je schopna zachytit výše popsané relační změny (viz podkapitola 9.5). Obecně síť je souborem uzlů a odkazů, které představují různé typy propojení. Tuto metodu síťové analýzy je možné využít mnoha způsoby, např. sledování vztahů ve třídě, sledování interakce mezi studenty ve výuce, dialog učitele se studenty či analýza skupinových diskuzí (srov. Bruun & Evans, 2018). Je možné s ní pracovat na úrovni kvantitativní analýzy nebo lze síťovou analýzu použít v kombinaci s kvalitativními analýzami.

Tudíž na rozdíl od jiných typů výzkumných designů jsme schopni metodou síťové analýzy postihnout a (re)konstruovat celou soustavu významových a logických vztahů: jejich sémanticko-logickou síť i s jejími proměnami. Proto také nepoužíváme výzkumné designy zaměřené na analýzu nejrůznějších kategorií,

kteře samy o sobě, bez pohledu na jejich dynamické relace, na tento cíl nestačí.²⁷ Jak k tomu uvádí Rodová a Slavík (2018, s. 11), právě ve výzkumech výuky se vytvářejí tzv. slepé skvrny, které jsou spojené jednak s obtížností sledování „vztahů mezi *subjektivní zkušeností žáka a objektivizovaným obsahem vzdělávacího oboru* v procesu učení“, ale také i s tím, že neposkytují „teoretický výklad metod utvářejících učební prostředí a nevěnují se mu“.

Tyto uvedené *slepé skvrny* se snažíme kvalitativním výzkumem pracujícím s metodou síťové analýzy v propojení s metodikou 3A překlenout v obou dvou jejích rovinách:

(a) teoretická opora pro tvorbu učebních úloh pracujících se semi-expresí ve výuce psychologie a směřující k rozvoji funkční psychologické gramotnosti,

(b) sledování relačních změn u studentů k psychologickým pojmům a konstruktům vycházejících z reálné výuky psychologie.

Kvalitativní způsob síťové analýzy jsme využili v naší didaktické kazuistice, a to hned ve dvou podobách. V první podobě se jedná o vizualizaci sémanticko-logické struktury alterující výuky. Uvedená síť představuje sémanticko-logickou strukturu obsahu výuky zaměřené na téma mentalizace prostřednictvím semi-expresivní aktivity (viz obr. 13.3). V druhé podobě se jedná o sémanticko-logickou síť studentů k pojmu mentalizace po výuce (obr. 13.4) a následně po půl roce (viz obr. 13.5).

Ve vztahu k ověřování užití semi-exprese ve výuce psychologie zaměřené na mentalizaci využíváme sémanticko-logickou síť, která reprezentuje *sémantickou a logickou strukturu obsahu výuky*. Tato struktura je „mostem“, který „propojuje objektivní skutečnost s poznávajícím subjektem prostřednictvím instrumentálních systémů mediace obsahu“ (srov. Kvasz, 2015, s. 113–114, cit podle Slavík et al., 2017a, s. 319). Jedná se tedy o ideové *centrum konstrukce* či *konfigurace učebního prostředí* postaveného na propojení konceptové, tematické a kompetenční vrstvy. V případě didaktické kazuistiky jde o vytvoření sémanticko-logické struktury obsahu, která je vystavěna na základě mikroanalýzy semi-expresivní aktivity k tématu mentalizace (v terminologii metodiky 3A mluvíme o tematické vrstvě) ve vazbě k samotnému psychologickému konstruktu (konceptové vrstvě) a k cíli výuky (kompetenční vrstvě).

Druhý výzkumný problém realizujeme rovněž pomocí techniky tzv. sémanticko-logických sítí. Tentokrát pomocí nich provádíme kvalitativní analýzu uchopení psychologického konstruktu mentalizace v mysli studentů, a to jak po výuce samotné, tak po půl roce. Pomocí sémanticko-logické sítě je možné sledovat nejenom propojení mezi dílčími prvky konstruktů mentalizace, ale i jejich proměnu v čase. Tím metoda sémanticko-logických sítí umožňuje odpovědět na výzkumné otázky vztahující se k uvedeným výzkumným problémům:

VO9: Jaká je sémanticko-logická struktura obsahu učební aktivity postavené na psychofiletickém principu u psychologického konstruktů mentalizace?

²⁷ Na problematiku kategorizací a jejich výstupů ve výzkumech zaměřených na výuku upozorňuje např. Najvar (2017) v článku Zkoumání (kvality) výuky: srovnání dvou přístupů nebo Šalamounová, Šedřová, Sedláček a Švaříček (2017) v textu Problém účelnosti v dialogickém vyučování. Setkáváme se s ním i v článku Rodová a Slavík (2018) Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu, analytické zobecnění poznatků z praxe, kde je tato problematika podrobněji vysvětlena.

VO10: Jaká je struktura sémanticko-logické sítě studentů vztahující se k psychologickému konstruktů mentalizace po výuce?

VO11: Jaká je struktura sémanticko-logické sítě studentů vztahující se k psychologickému konstruktů mentalizace po půl roce?

K této výzkumné otázce vztahujeme ještě specifickou výzkumnou otázku:

SVO: Jaká je kognitivní penetrabilita představ mezi semi-expresivní učební úlohou a konceptem mentalizace u studentů?

13. Didaktická kazuistika – Mentalizace²⁸

Struktura a metodický postup didaktické kazuistiky jsou dány metodikou 3A. To znamená, že kvalitativní analýza je rozčleněna do tří hlavních částí: *anotace* – *analýza* – *alterace* (srov. Janík et al., 2013). *Anotace* je zaměřena na kontext výukové situace na úrovni tématu, cíle, návaznosti obsahu a didaktického uchopení obsahu. V *analýze* se věnujeme rozboru výukové situace pomocí modelu hloubkové struktury výuky. Analýzou je sledována kvalita výuky prostřednictvím dosažené úrovně cílových kategorií znalostí a kognitivních procesů v analogii s funkční psychologickou gramotností. Na základě zhodnocení úrovně propojení obsahu s činnostmi studentů a cílem výuky je navržena *alterace*, která vychází z principů psychofiletiky, tj. z principů semi-exprese, jak již bylo uvedeno.

K vizualizaci sémanticko-logické sítě zachycující výuku psychologie, ve které bylo probírané téma mentalizace, a dále k vizualizaci návrhu alterace, jsme použili *konceptový diagram*. Ten ukazuje (ne)propojenost mezi konceptovou, tematickou a kompetenční vrstvou. „Konceptový diagram je graficky zaznamenaný významový model zkoumané výuky. Je utvořený jako soustava uzlů (konceptů – pojmů) a hran (spojnic mezi koncepty), které symbolicky nebo ikonicky reprezentují didakticky závažné prvky výuky a jejich sémantické a logické vztahy.“ (Slavík et al., 2017a, s. 340). Konceptový diagram je v didaktické kazuistice použit jak při analýze výukové situace na gymnáziu (obr. 13.1, více v podkapitole 13.2), tak při analýze návrhu alterace (obr. 13.3, více v podkapitole 13.3.1).

Analýzu didaktického případu začneme ontodidaktickou složkou – didaktickou transformací psychologické terminologie do obsahu vzdělávání. V našem případě se jedná o koncept *mentalizace*, na který se podíváme v kontextu funkční psychologické gramotnosti (propojení obsahu výuky s jejím cílem). Postupujeme stejným způsobem jako učitel, jenž musí nejprve ontodidakticky porozumět obsahové výstavbě, a na tomto základě potom zvažuje, jak ji studentovi co nejlépe psychodidakticky přiblíží (srov. Janík & Slavík, 2009). Na integraci psychodidaktiky s ontodidaktikou se zaměříme v dalších částech textu.

13.1. Mentalizace z hlediska terminologie

Základní informace o mentalizaci jsme uváděli již v podkapitole 9.1. Zde připomeneme, že pod tímto konceptem *mentalizace* (*theory of mind*, též označení *mentální reprezentace*, dále uvádíme rovněž označení ve zkrácené podobě – *reprezentace*) je zkoumán „vývoj dětského porozumění chování druhých, a to zejména s důrazem na vývoj dětské kompetence atribuovat jiným a v důsledku toho také sobě (nebo atribuovat sobě a v důsledku toho také jiným) různé mentální stavy, prostřednictvím nichž lze popsat a pochopit chování jiných, zvýznamnit změny, k nimž v chování dochází, případně je predikovat“ (Sedláková, 1995, s. 2). Jak uvádí Vágnerová (2016, s. 159): „Příkladem může být percepce lidských obličejů nebo orientace v navenek neprojevovaných stavech lidské mysli, včetně předvídání a vysvětlení reakcí a aktivit, které z nich vycházejí, tj. mentalizace.“

²⁸ Didaktická kazuistika v původní podobě byla publikována pod názvem *Mentalizace aneb Kanzi mi to poví, nebo ne?* (Nohavová, 2017b, s. 363–379). Zde je uvedena s dílčími změnami. Důvodem jejího výběru je ověřování alterace ve výuce a sledování relačních změn k psychologickému pojmu mentalizace u studentů.

Mentalizace tedy znamená porozumění duševnímu životu a chování jak u sebe, tak u druhých lidí, jehož důsledkem může být například schopnost předvídat své vlastní budoucí chování a chování druhých. Vývojoví kognitivní psychologové ještě rozlišují mentální reprezentace prvního, druhého, třetího až n-tého řádu (Plháková, 2003, s. 48). Jak dále Plháková uvádí, mentální reprezentaci prvního řádu lze podle tradiční terminologie označit termínem *vjemy*. Reprezentace druhého řádu jsou výsledkem subjektivní reflexe psychického dění a odkazují na ně například výroky „myslím si“, „pochybuji“, „věřím“ ad. Reprezentace třetího řádu jsou výsledkem snahy o porozumění duševnímu životu druhých lidí. Jsou to subjektivní názory na to, co si druhý myslí, cítí či prožívá. Charakterizuje je větná vazba typu „myslím, že si myslíš, že to nedopadne dobře“ (Sedláková, 2002, s. 239–240, cit podle Plháková, 2003, s. 48).

Existují různé *přístupy a pojetí teorie mysli*, které se liší v: (1) filozofických východiscích, (2) terminologii, (3) názorech na účast sociálního okolí, (4) pojetí reprezentace, (5) modelech explikujících operování se symboly v raném věku (více Sedláková, 1995). V základu různých pojetí teorie mysli lze podle Sedlákové (v návaznosti na Perneru) najít jeden ze dvou způsobů chápání mentální reprezentace – J. Piageta a N. Goodmana. Obě pojetí pracují se symboly, ale každé z nich na jiné úrovni.

Piagetovo pojetí mentální reprezentace vychází ze symetričnosti, kdy reprezentovaný a reprezentující objekt či události jsou si podobné, a tudíž vzájemně zaměnitelné, protože mají stejný význam: „Z abstraktního hlediska by bylo stejně smysluplné, aby stromy symbolizovaly slovo ‚strom‘, jako je pro toto slovo smysluplné symbolizovat stromy“ (Whitehead, 1998, s. 15).

Oproti tomu Goodman reprezentaci odvozuje v závislosti na vlastnostech reprezentujících relace. Sedláková (1995) s oporou v Pernerovi shrnuje, že Goodman vychází z (a) asymetrického pojetí mezi reprezentovaným a reprezentujícím objektem, ve kterém (b) reprezentující relace je jedinečná kvalitou vztahu k reprezentovanému objektu či události. To znamená, že záleží na způsobu, jakým je obsah v mysli reprezentovaný, a je potřeba věnovat pozornost procesu i kontextu jeho utváření a interpretování. Dále (c) reprezentující relace umožňuje i zastupování neexistujících objektů. Reprezentující relace (d) má umožňovat vytvářet misreprezenční reference (to znamená operovat s několika mentálními modely současně a pracovat s chybami a jejich rozpoznáváním).

Piagetovo symetrické pojetí reprezentace neumožňuje v mysli pracovat s misreprezenčními a zastupovat neexistující – fikční – objekty (více Sedláková, 1995). Hlavním odkazem Goodmanova pojetí reprezentace je tedy kvalita způsobu reprezentace, tj. *jak* je objekt či událost mentalizována. Jinými slovy, mentalizaci lze chápat „na švu mezi subjektivní zkušeností a s ní korelujícím abstraktním konceptuálním prostorem či rámcem, který je intersubjektivně sdílen“ (Peregrin, 1999, s. 64–65, cit. podle Slavík et al., 2013, s. 72). Byť se na první pohled může čtenáři zdát²⁹, že toto rozlišení není pro studenty podstatné, pro vyučujícího je zcela zásadní pro výběr jádrové činnosti ve výuce. V podkapitole nazvané *Alterace* (podkapitola 13.3) pracujeme s Goodmanovým pojetím mentální reprezentace.

²⁹ Pozn.: Nyní mentalizuji, protože predikuji, co si čtenář myslí.

13.1.1. Mentalizace v kontextu funkční psychologické gramotnosti

Ve výuce vedoucí k funkční psychologické gramotnosti je stěžejním úkolem (a) porozumět pojmu mentalizace jakožto součásti psychologického výkladu duševního života jedince, (b) porozumět mentalizaci u sebe a druhých lidí, (c) umět s mentalizací zacházet u sebe a u druhých. Minimálním cílem podle dimenzí funkční psychologické gramotnosti je: znalost, sebepoznání a poznání druhých (vnímání rozdílů mezi lidmi), aplikace. Tudiž cílem ve výuce psychologie ve vztahu k mentalizaci je, aby jí studenti rozuměli jak na úrovni (a) odborného výkladu (ve spojení s dalšími pojmy z psychologie, tj. porozumění celé síti vztahující se ke konceptu mentalizace), tak na úrovni (b) funkční procedurální znalosti, „jak dobře mentalizovat“.

Ze sítě pojmů spojené s termínem mentalizace uvedeme například *sociální úspěšnost*. Právě orientace v lidské mysli spolu s empatií je důležitým předpokladem sociální úspěšnosti. „Školáci mohou být různě disponováni i v této oblasti, a stejně tak nemají vždycky dostatek potřebných zkušeností. Z toho vyplývají mnohé adaptační problémy, které se ve svém důsledku projeví jak problematickým chováním, tak nedostatečnou motivací ke školní práci.“ (Vágnerová, 1996, s. 89–90). V prodloužení těchto úvah potom můžeme přemýšlet i o souvislostech sociální úspěšnosti se *školní úspěšností*.

Studenti by tedy také teoreticky měli porozumět schopnosti mentalizace a empatie jakožto podmínek sociální úspěšnosti. S tím je spojen problém tzv. *chybné mentalizace*, kdy špatně interpretujeme obsah mysli druhého člověka například na základě vnějších signálů, které dostáváme z výrazu obličeje, určitého chování atd., což přináší řadu komplikací a nepříjemností.

Jak bylo uvedeno, s mentalizací souvisí i empatie. Někteří se dokážou velmi dobře orientovat v mysli jiných lidí a na tomto základu predikovat jejich chování. Pokud ale nemají rozvinutou schopnost empatie, stávají se z nich manipulátoři nebo šikanující agresoři (více např. Čírtková, 2009).

V neposlední řadě stojí za zmínku porozumění vazbě mezi *mentalizací* a *emocemi*. Z psychoterapie víme, že člověk, který nemá schopnost mentalizace zvnitřněnou, není schopen rozumět složitým emočním stavům u sebe, natož u druhých – např. Bateman a Fonagy (2009) se zabývají vztahem mezi mentalizací a poruchou osobnosti.

Nyní se zaměříme na fakt, jak byla realizována výuka, a zda směřovala k uvedenému ideálnímu výukovému cíli (rozvoji funkční psychologické gramotnosti). Následně bude ukázána jedna z možných cest (alterace), jak studenty vést k rozvoji mentalizace na průniku subjektivně prožívané zkušenosti s intersubjektivním užíváním jazyka prostřednictvím semi-expresivní učební úlohy tak, aby byl cíl výuky (rozvoj funkční psychologické gramotnosti) naplněn.

13.2. Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Analýza je zaměřena na vyučovací hodinu na všeobecném gymnáziu, kde je psychologie vyučována jako jeden z povinně volitelných předmětů ve čtvrtém, maturitním ročníku. Otevření předmětu závisí na zájmu studentů, resp. na jejich písemně odevzdané preferenci v předchozím školním roce, a vychází z veřejně přístupné anotace, kterou připravuje vyučující daného předmětu. Předmět spadá pod předmětovou komisi

základů společenských věd, jež kontroluje jeho průběh a zajišťuje i např. sestavení zkušební komise pro případné opravné (komisionální) zkoušky.

Následující výuková situace se odehrála v lednu 2016 v rámci uvedeného povinně volitelného předmětu psychologie, kterého se zúčastnili studenti maturitního ročníku gymnázia, ve věku 18–19 let. Seminář trval dvě vyučovací hodiny, přítomno bylo 13 studentů. Výuka se zaměřovala na témata z obecné psychologie: paměť, myšlení a inteligence. Pro analýzu jsme si vybrali výukovou situaci zaměřenou na téma *myšlení*, v rámci kterého vyučující studenty seznamoval s pojmem *mentalizace*.

V analýze sledujeme: (a) zprostředkování vzdělávacího obsahu (*didaktickou transformaci*) ve výuce psychologie, (b) přílehavost vybraného příkladu (*výzkum se šimpanzem*) ve vztahu k tématu – jádrovému konceptu (*mentalizace*).

13.3. Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a studentů

Nejčastější formou výuky v tomto předmětu byl frontální výklad s dotazováním se studentů. Takto probíhala i analyzovaná výuková situace. Vyučující studenty seznámil s pojmem mentalizace prostřednictvím stručného teoretického vymezení pojmu a dále se ho snažil přiblížit na konkrétních příkladech – studentky ze třídy a šimpanze.

Pohled do výuky³⁰:

U: Mentalizace zní hrozně složitě, v angličtině je to theory of mind, běžně se používá termín teorie mysli a je to hodně důležitá schopnost, která je jedním z takových důležitých atributů lidství. Stručně řečeno: Já vím, že ty víš, že já vím. Zní to komplikovaně, ale [...] [Studenti opisují poznámky z powerpointové prezentace.]

U: Kupříkladu, já vím, že Klára je samostatná myslící bytost, která na mě má názor a která reflektuje to, co já říkám. To znamená, že ji uznávám, že je to úplně samostatná entita, která existuje bez ohledu na mě. Že to není nějaká moje představa, něco, můj výtvar. Že ona je opravdu schopná mít na mě nějaký názor. Že i ona ví, že já jsem [...] samostatnou bytostí.

U: Mentalizace není schopen jenom člověk, byť důkazy o tom, že zvířata dokážou mentalizovat, jsou poměrně sporné, ale je jeden výzkum.

Komentář k výuce: V tomto momentě vyučující odešel od vysvětlení mentalizace u člověka a dále se soustředil na mentalizaci u zvířat. Tím rozčlenil základní téma do dvou obsahově (znalostně) odlišných poloh, které si ale žádaly samostatný výklad, protože jejich spojením se nerozlišily podstatné rozdílnosti.

U: Šimpanz sleduje za oknem nějakou scénu a jsou tam dvě dózy. Přichází první člověk a dává tam ve společnosti druhého člověka, a šimpanz to pozoruje, nějakou věc do té jedné

³⁰ Dále uvádíme konkrétní přepis výukové situace (U – učitel, S – student, rozlišení studentů je uvedeno číslem 1–2).

dózy, třeba lízátko. Teď oba z té místnosti odchází a vrací se ten pozorovatel a logicky, kam sáhne? Do té dózy, kde to viděl. A odchází. Tuto scénu si zopakujeme ještě jednou. Dva lidé v místnosti, pozoruje je šimpanz, a jeden zvedne poklop té dózy, dá tam lízátko, odejde společně s tím druhým člověkem, ale za chvíli se vrátí sám a přemístí to lízátko do druhé dózy. A teď [...] rozumíte, vlastně ho podvedl. Logicky, my lidé víme, že ten člověk, který byl pozorovatel, přijde a bude to hledat špatně, protože se mezitím situace změnila.

Komentář k výuce: Orientace ve výkladu byla pro studenty náročná tím, že vyučující používal obecné označení „jeden člověk“, „druhý člověk“, kterého nazval také „pozorovatel“, přitom ale pozorovatelem byl také šimpanz. Z reakcí studentů si vyučující všiml nepřehlednosti v aktech výzkumu a ještě jednou experiment studentům vysvětlil s přidáním jmen a nákresem na tabuli. Dále pokračoval výkladem o schopnosti mentalizace šimpanze.

U: A právě, kdyby byl šimpanz neschopný mentalizace, uvažování o tom, že někdo uvažuje, tak by logicky řekl, když se zeptáte toho Kanziho [pozn. šimpanz]: „Kanzi, kde to bude tady Pepa hledat?“ Tak kdyby Kanzi nebyl schopen mentalizace, tak by řekl: „On to bude hledat v té, kde je to teďka,“ logicky. Proč by to hledal jinde, když to lízátko je v té druhé dóze? Ale Kanzi správně odpoví: „Ne, ten člověk to bude hledat špatně.“

[Ve třídě vznikl šum ve chvíli, kdy vyučující mluvil o tom, jak se výzkumníci dotazovali šimpanze na to, kde je lízátko uložené, a jakým způsobem jim odpověděl. Dvě studentky na toto téma zareagovaly nahlas a vyučující dovysvětlil, že pro komunikaci byl použit lexigram.]

S1: Ta opice jim to řekne [...]. [Smích ostatních studentů.]

U: No, ta opice to řekne pomocí [...]. Kanzi například komunikoval pomocí lexigramů. Pomocí takového složitějšího jazyka, kdy volil obrázky a z toho skládal věty. Takže on normálně komunikoval v tomhle. Takže on řekl: „Ne, Pepíček to bude hledat v téhle dóze.“ Takže v podstatě takhle, ne lidskou řečí, ale znakovou řečí. Takže tohle je mentalizace. Lidé jsou toho schopni. Třeba děti do roku asi druhého až třetího toho schopné nejsou.

S1: [Znovu se vrací k tématu komunikace opice s lidmi.] A ta opice tomu rozumí, když se jí lidi ptají?

S2: Když se ho ptají, kde si Pepíček myslí, kam Mařenka dala lízátko, tak on to z toho pochopí?

U: No jasně. Těšte se na část věnovanou komparativní psychologii, kde se dozvíte o tom, co všechno ty zvířata neuvěřitelně dokážou.

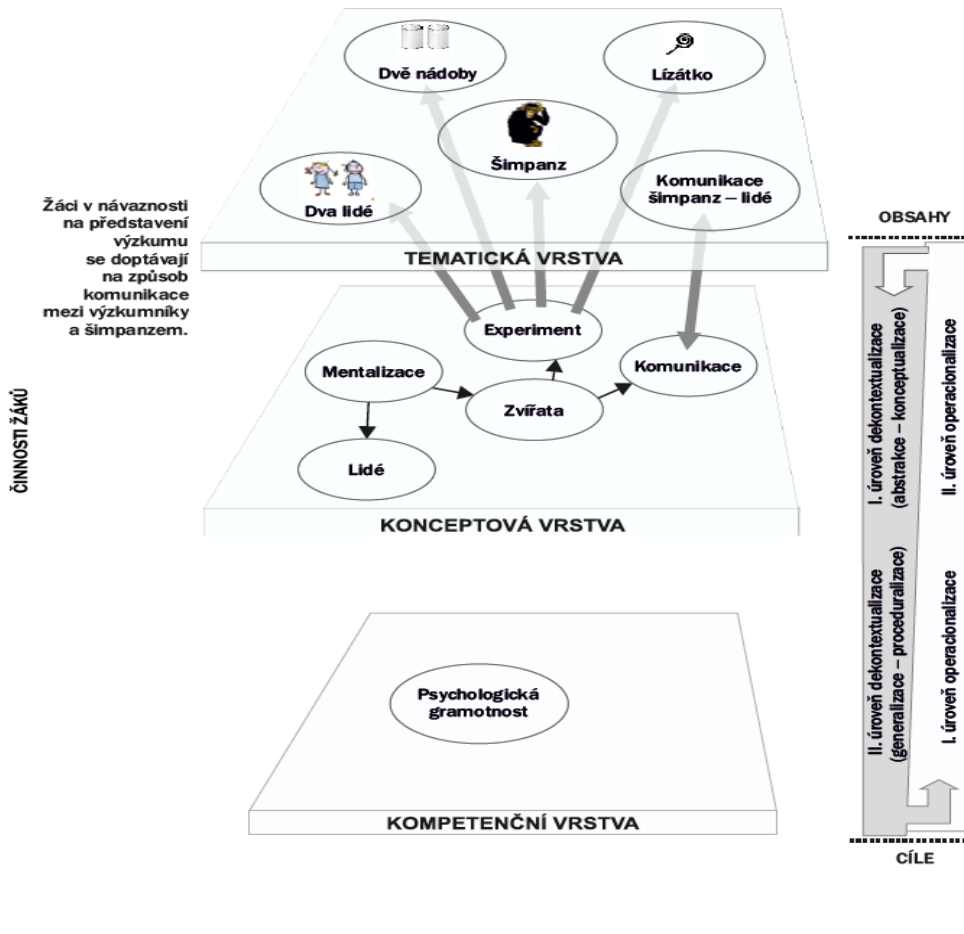
Z přepisu záznamu z hodiny je patrné, že podstatná informace o mentalizaci lidí během jejich vývoje byla „přehlušena“ tématem vztahujícím se ke schopnosti šimpanzů porozumět lidské řeči a ke komunikaci s lidmi. Výklad tedy vedl k otevření jiného tématu, kterému studenti věnovali větší pozornost než tématu hlavnímu – mentalizaci.

13.4. Analýza

Schematický náhled na obsahovou transformaci představené výukové situace poskytuje konceptový diagram modelu hloubkové struktury výuky (viz obr. 13.1). Hlavní pojem, se kterým vyučující pracoval – *mentalizace u lidí* – spadá do *konceptové vrstvy*. Učitel se snažil tento pojem opřít o *experiment se šimpanzem*, jenž měl být podkladem pro pochopení *mentalizace u těchto zvířat* (*konceptová vrstva*). *Tematická vrstva* zohledňuje studentské před-porozumění spojené s obsahem oboru. Propojuje tedy koncept oboru (mentalizace) se *zkušeností* studentů.

V diagramu je zachycen problematický moment „odštěpení“ konceptu: vyučující použil k ilustrování konceptu mentalizace příklad se zvířaty, nikoliv s lidmi, a tak byli studenti zaujati problematikou jiného druhu – jak se dorozumět se zvířaty. Z tématu mentalizace se tedy odštěpilo jiné téma – komunikace. *Kompetenční vrstva* modelu hloubkové struktury v případě výuky psychologie obsahuje funkční psychologickou gramotnost a její rozvoj. Jak bylo uvedeno v podkapitole 13.1.2, cílem by mělo být (a) porozumění pojmu mentalizace jakožto součásti psychologického výkladu duševního života jedince (v návaznosti na další pojmy z psychologie), (b) porozumět mentalizaci u sebe a u druhých lidí, (c) umět s mentalizací zacházet u sebe a u druhých.

Obrázek 13.1. Konceptový diagram – Mentalizace.



13.4.1. Struktura obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Vybraný experiment se šimpanzem může být pro studenty atraktivní, zajímavý a podnětný pro hledání širších souvislostí. To ale s sebou zároveň nese složitost výkladu – koncept mentalizace je sám o sobě velmi komplikovaný a jeho představení na příkladu se šimpanzem místo s lidmi tuto komplikovanost ještě prohlubuje, protože je potřeba vysvětlit shody a rozdíly v komunikačních schopnostech zvířat. Na to také studenti reagovali, když si žádali vysvětlení ke schopnosti šimpanzů komunikovat s člověkem v uvedeném výzkumu.

Vyučující sice na začátku výkladu uvedl, že důkazy o schopnosti mentalizace u zvířat jsou nejednoznačné, ale dále tuto problematiku nerozvedl. Přitom víme, že „třicet let výzkumu však alespoň podle některých vlivných autorů plně rozvinutou mentalizaci u šimpanzů nedokládá. Šimpanzi pravděpodobně u příslušníků vlastního druhu chápou vztah mezi vnímáním a cílem. Jsou nositeli některých aspektů, plně rozvinutou lidskou mentalizaci ale nemají“ (Koukolík, 2013, s. 148). Tento výrok potvrzuje problematičnost přisuzování mentalizace zvířatům (konkrétně šimpanzům) nebo minimálně poukazuje na potřebu rozlišit její rozdílné kvality u lidí a šimpanzů.

Učitelem vybraný prototypický příklad k mentalizaci se tedy ukazuje jako problematický z výše uvedeného důvodu. Nadto nevysvětluje a dále nerozvádí schopnost mentalizace u lidí, což je ve vztahu k obsahu předmětu psychologie stěžejní. Slabým místem uvedené výukové situace je skutečnost, že vyučující propojil několik výzkumů s lidmi a šimpanzi dohromady. Proto je v následujícím rozboru potřeba nejprve objasnit to, co ve výuce podle našeho mínění zůstalo nesrozumitelné.

Představená situace s uložení nějaké věci v místnosti s dvěma úschovnými místy byla realizována s dětmi ve výzkumu *Sally – Anne*. Jedna z mnoha variant se uskutečnila pomocí loutek. Děti sledovaly, jak si Sally a Anne hrají s míčem. Sally potom dala míč do krabice a odešla. Anne potom míč vyndala z krabice a dala ho do košíku. Děti následně měly odpovědět na otázku, kde bude Sally hledat míč. Děti přibližně od 36. měsíce začínají odpovídat, že v krabici. Děti do tohoto věku uvádějí, že míč Sally bude hledat v košíku, protože ještě nerozlišují, co může vědět Sally a co zjistily pozorováním (více Koukolík, 2013, s. 149–150). Vyučující studentům uvedl, že „děti do roku asi druhého až třetího toho (mentalizace, pozn.) schopné nejsou“, ale studenti si tuto informaci s největší pravděpodobností dostatečně neuvědomili, protože jim mentalizace byla vysvětlována na výzkumu šimpanze, ne například prostřednictvím tohoto výzkumu na dětech.

Obdobný pokus byl proveden se šimpanzicí *Shebou*, ale probíhal jiným způsobem, než uvedl vyučující. Sheba viděla, i když měla částečně zakrytý výhled, jak trenér (nazvaný *knower*) položil jídlo do jedné ze čtyř nádob (neviděla, do které konkrétně). Do místnosti se vrátil s další osobou (nazvanou *guesser*), jež nevěděla, kde je jídlo ukryté. Oba dva měli ukázat na jednu z nádob, kde se jídlo podle nich nachází (*knower* ukázal na nádobu s jídlem, *guesser* na náhodně vybranou). Sheba zvolila nádobu, na niž ukázal *knower*. K této studii je ale kritický například C. Wynne, který upozorňuje, že Sheba mnohokrát zkusila tuto situaci, a tudíž mohlo jít více o podmiňování než mentalizaci a úspěšnost byla i po mnoha opakováních pouze 75% (více Wynne, 1999).

Vyučující hovořil o šimpanzi jménem *Kanzi*. Tento šimpanz se opravdu naučil stovkám slov, které umí napsat pomocí speciální klávesnice s geometrickými symboly a dokáže odpovídat na mluvené slovo.

Schopnost komunikace opic s člověkem prostřednictvím znaků byla dokázána výzkumy například se šimpanzem, který dostal jméno Nim, s orangutanem jménem Aazk, Chantec, gorilou Koko ad. (Pokorný, 2010). Podle Foutse (2000, cit podle Pokorný, 2010) se znaková komunikace mezi těmito zvířaty a lidmi liší kvantitativně, protože i například šimpanzi používají jednoduchá syntaktická pravidla a dokáží rozlišit mezi výrazy „kartáček na dece“ a „deka na kartáčku“. Z tohoto úhlu pohledu vyučující studentům poskytl správnou informaci, ale forma předání tohoto poznání byla pro studenty z pohledu pozorovatele matoucí. Uvést, že šimpanz je opravdu schopen říci: „Ne, ten člověk to bude hledat špatně,“ je zkreslující.

Výukovou situaci považujeme za *selhávající*, a to jak na úrovni ontodidaktické, tak psychodidaktické. Na ontodidaktické úrovni vyučující dostatečně správně teoreticky neuchopil téma mentalizace a propojil několik výzkumů mentalizace lidí a zvířat dohromady. Způsob prezentace výzkumu se šimpanzem studenty dokonce odvedl od hlavního tématu (mentalizace) a větší pozornost věnovali jinému – komunikaci opic s lidmi. Z psychodidaktického hlediska situace nedávala studentům podnět pro vlastní činnost a jejich provázanost s konstruováním a osvojováním učiva (konceptu mentalizace). Z tohoto úhlu pohledu je *alterace* výukové situace *naléhavá*.

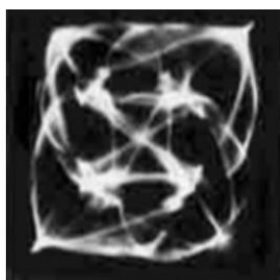
13.5. Alterace

Alterující úloha je zcela odlišná od původní výukové situace z toho důvodu, aby co nejlépe naplnila cíl výuky – vedla k rozvoji funkční psychologické gramotnosti. Základem je, že upustíme od transmisivního pojetí výuky a přejdeme ke konstruktivistickému přístupu postaveného na auto-socio-konstrukci (Štech, 1992, viz podkapitola 9.2). To znamená, že místo výkladu ve výuce použijeme jádrovou činnost, která zohlední vlastní činnost studentů a v komunikaci o ní je povede k (re)konstruování vzdělávacího obsahu.

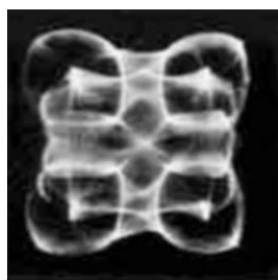
Za alterující úlohu jsme si vybrali práci se symbolizací. Úloha je zaměřena na mentalizaci a propojení mentalizace s empatií (jako se schopností sdílet a uvědomovat si emoční prožitky druhých lidí na základě vcítění).

První část instrukce pro studenty zní: „Máte za úkol si vybrat mezi třemi objekty – obrázky – ten, který reprezentuje vaši emoci radosti (viz obr. 13.2).“

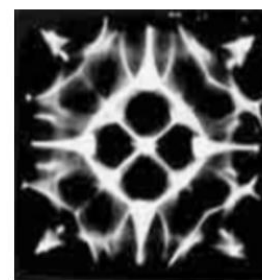
Obrázek 13.2. „Vzorce“ reprezentující emoci.



A



B



C

Student si musí vybavit ze své zkušenosti prožitků radosti. Zároveň by měl být schopen porovnat své zkušenosti radosti s nabízenými obrázky reprezentujícími radost a vybrat ten, který nejpřiléhavěji odpovídá jeho radosti. Student zde pracuje se všemi čtyřmi vlastnostmi reprezentujícími relace podle Goodmana. Reprezentující objekt (který je zde představen „vzorcem“ v podobě obrazce) je v asymetrickém postavení ve vztahu k reprezentovanému objektu (emoci radosti). To znamená, že významově se sice shodují, ale samozřejmě nelze zcela zaměnit „vzorec“ za emoci a obráceně. Také záleží na tom, na jakém základě student vybral právě daný „vzorec“ a ne jiný, to znamená, že je podstatnou vlastností kvalita a jedinečnost reprezentace. Dále zachází student s emoci, která je „neviditelná“ a již lze projevit jen v podobě vnějších znaků. V neposlední řadě student pracuje s misreprezentací. To znamená, že je schopen porovnávat několik mentálních modelů současně a operovat s chybou a jejím rozpoznáváním. Tato fáze výukové situace má vystihovat podstatný znak mentalizace: *náhled vedoucí k porozumění svému psychickému stavu* – v tomto případě *emoci radosti*. S tím souvisí rozvoj sebepoznání.

Ve druhé fázi studenti dostávají následující instrukci: „Máte za úkol rozdělit se do tří empatických skupin podle výběru obrazce (A, B, C).“

Po vytvoření empatických skupin studenti mezi sebou sdílejí, na základě čeho si vybrali právě daný objekt a ne jiný a zároveň se učí rozdílnostem mezi „svoji“ radostí a radostí „druhého“. Studenti tímto způsobem rozvíjejí porozumění, že druhý může prožívat a vnímat radost jinak než on, a učí se ohleduplnosti k odlišnému vnímání a prožívání emocí. Zároveň pracuje s ne-souladem mezi Já a Ty. V této fázi učební úlohy studenti pracují na pochopení mentalizace jakožto *schopnosti porozumět duševnímu stavu u druhých* a současně zacházejí s *empatií* (na kolik je student schopný vcítit se do prožitku emoce druhého prostřednictvím vybraného „vzorce“). Tím rozvíjejí i tuto dimenzi funkční psychologické gramotnosti – vnímání rozdílů mezi lidmi.

V další fázi výukové situace studenti pracují ve dvojici a odhadují, jaký „vzorec“ (obrazec) si vybere jeho spolužák, a tento odhad vzájemně sdílejí. Zadání zní: „Máte za úkol nyní vybrat obrazec, který nejlépe vystihuje emoci vašeho spolužáka (výběr emoce je na vyučujícím – např. smutek).“³¹

Studenti pracují s dalším podstatným znakem mentalizace: *odhadnout obsah psychiky druhého člověka prostřednictvím pozorování a porovnávání*, v našem případě „tří vzorců“, a na tomto základě *vybrat ten, který zastupuje danou emoci*, resp. jeho výraz. S tím souvisí i schopnost kritického myšlení.

Nezbytnou podmínkou uvedeného výukového úkolu je, aby vyučující byl schopen studenty dovést k propojení získané zkušenosti z aktivity s teorií mentalizace. To klade velké nároky na schopnost vyučujícího umět propojit empirickou složku studenta s pojmem z psychologie (mentalizace). Protože teprve v jejich propojení je rozvíjeno kritické a psychologické myšlení, které je v této výukové aktivitě postavené na uvědomování si vlastních psychických procesů a jejich porovnání s druhými. Zároveň na složitosti mentálních postupů vlastních a cizích. Důležité je i upozornění na „neškatulkování“ sebe a druhých na základě provedené aktivity, protože v různých situacích podle okolností se můžeme chovat

³¹ Studenti ve dvojicích pracují se stejnou triádou obrázků. To je možné, protože s obrázky zacházíme v expresivní rovině.

a jednat rozdílně. To je možné ukázat v rámci výukové aktivity například i tak, že studenti po svém výběru emoce radosti ještě před empatickými skupinami zkusí udělat výběr emoce radosti podle toho, co si myslí, že by vybralo nejvíce lidí. Právě porozumění okolnostem, tj. kontextům a kotextům vede k rozvíjení psychologického myšlení. Zároveň bychom měli studenty vést k tomu, aby nevnímali své chování za prototypické a předpokládali ho i u ostatních (tomu se říká efekt falešného konsensu).

Souhrnný postup semi-expresivní aktivity:

1. Prvním krokem k mentalizaci je *pozorování „vzorců výrazů“* (v našem případě reprezentovaných ve třech podobách pomocí „obrazců“).
2. Ve druhém kroku musí být pozorovatel schopen interpretovat pozorovaný „obrazec“ z hlediska vlastního obsahu psychiky, kterému daný „obrazec“ odpovídá. To znamená, že si musí umět *představit sebe sama uvnitř „obrazce“* (jak by mi bylo, kdybych byl sám tímto „vzorcem výrazu“).
3. Zároveň si musí uvědomovat rozdíl mezi „vzorcem“, který si představuje, a „obrazcem“. Uvědomuje si tedy *rozdíl mezi Já a „obrazcem“*. A na tomto základu vybírá obrazec, který nejvíce odpovídá jeho emoci.
4. Vznikají tři rozdílné výběry, které jsou „zosobněny“ *empatickými skupinami*: jejich prostřednictvím se ukazuje, že „totéž“ (stav psychiky: radost, smutek ad.) může být *reprezentováno variabilně*.
5. Při výběru „obrazce“ pro emoci smutku spolužáka student postupuje stejně, ale místo sebe by se měl umět *postavit na místo spolužáka* a představit si jeho prožívání dané emoce.
6. Schopnost rozumět emocím druhého člověka jako variantě svých vlastních emocí je jedna z podstatných složek mentalizace.

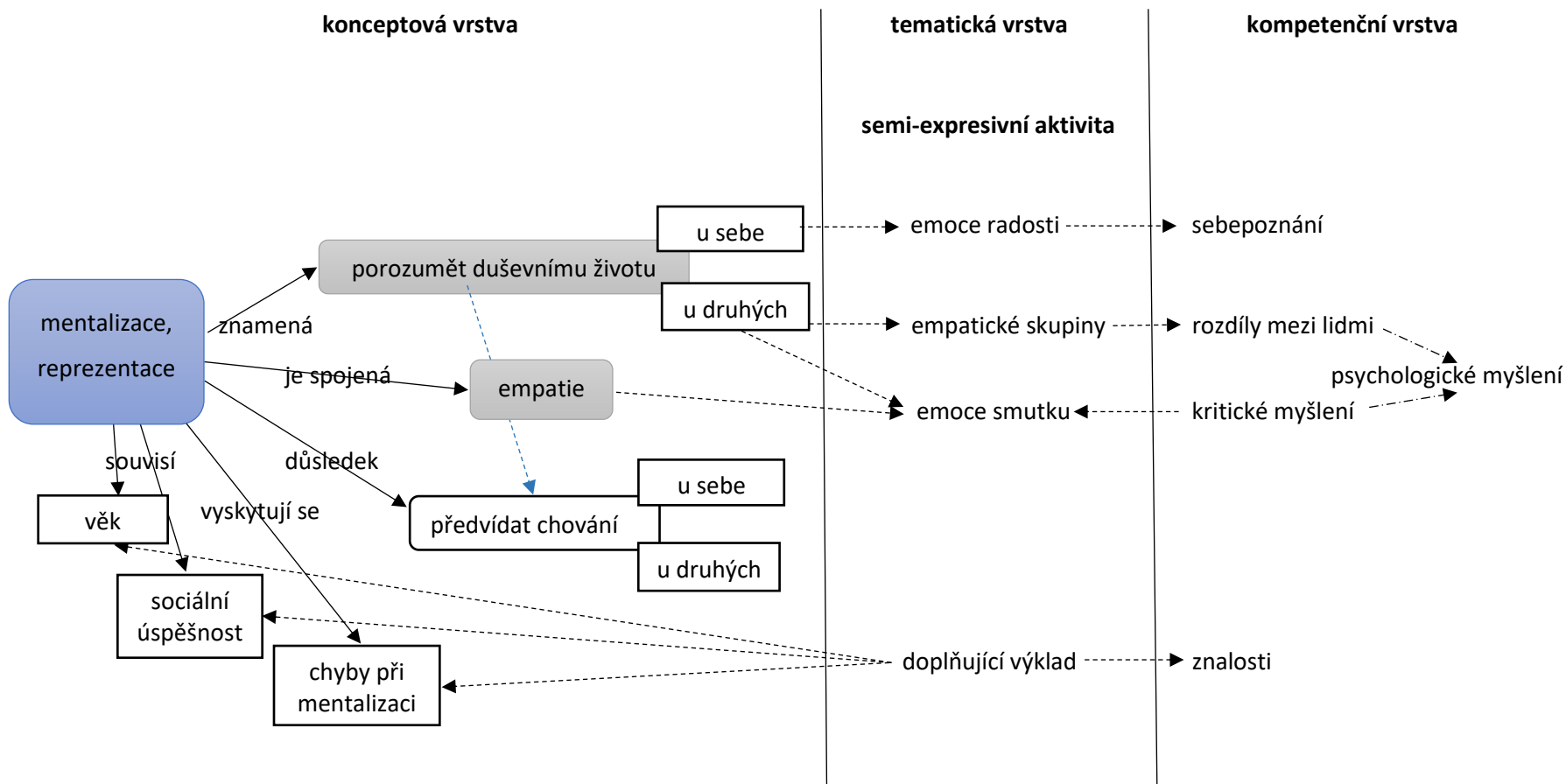
13.5.1. Rozbor alterace z hlediska konceptového diagramu

Navržená alterující učební úloha by měla rozvíjet funkční psychologickou gramotnost především v těchto jejích dimenzích: sebezpoznání, poznání druhých – vnímání rozdílů mezi lidmi, kritické myšlení, znalosti. V návaznosti na tyto cíle by měla rozvíjet i psychologické myšlení. Tyto dimenze vycházejí z funkční psychologické gramotnosti v pojetí McGoverna a kol. (2010) a Sokolové (2015) (viz kapitola 6). V modelu hloubkové struktury výuky spadají uvedené cíle do *kompetenční vrstvy*.

Připomeňme, že hlavním nástrojem pro jejich rozvíjení je auto-socio-konstruktivní učení postavené na práci s emocemi. Studenti by si měli prostřednictvím vlastní zkušenosti při sebereflexi i ve vzájemném dialogu uvědomit mentalizační procesy a na tomto základě (re)konstruovat své dosavadní poznání o mentalizaci. Úkolem semi-expresivní učební úlohy je tedy seznámit studenty se základními oblastmi mentalizace: na úrovni druhého řádu porozumět duševnímu životu u sebe, na úrovni třetího řádu porozumět duševnímu životu druhých lidí, v jejichž důsledku například předvídat chování své a ostatních. Zároveň by si měli uvědomit propojenost mentalizace s empatií. Na tuto semi-expresivní aktivitu, která zprostředkovává aplikační úroveň mentalizace, navazuje doplňující výklad, který má koncept mentalizace rozšířit o poznatky ve vztahu k věku, školnímu prostředí (konkrétně sociální úspěšnosti) a chybám

při mentalizaci. Uvedené základní konstrukty spojené s mentalizací patří do *konceptové vrstvy*. Semi-expresivní aktivita s doplňujícím výkladem patří do tematické vrstvy. Na obrázku 13.3 je uvedena a graficky znázorněna sémanticko-logická struktura obsahu mentalizace pomocí modelu hloubkové struktury obsahu: propojení konceptové vrstvy s tematickou a kompetenční vrstvou.

Obrázek 13.3. Sémanticko-logická struktura obsahu ke konceptu mentalizace pracující se semi-expresivní učební úlohou.



13.5.2. Sémanticko-logická síť konceptu *mentalizace* u studentů: stav znalostí bezprostředně po výuce

Výuky, v jejímž rámci probírala realizace semi-expresivní aktivity vedené autorkou této knihy, se účastnilo 22 studentů 2. ročníku bakalářského oboru Pedagogika volného času. Aktivita byla realizovaná v listopadu 2016. Po výuce studenti odpovídali na otázku: „*Co jste se dozvěděli o mentalizaci?*“ Písemně zaznamenané odpovědi studentů považujeme za prezentaci jejich *konceptuálního prostoru* (conceptual space) v pojetí Bodenové (2004, s. 4) nebo *mentálního prostoru* (mental space) v pojetí Fauconniera a Turnera (2002, s. 40–46) (srov. Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 68).

Jak je uvedeno v knize Tvorba jako způsob poznávání (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 68–70), podle Fauconniera a Turnera (s. 40–41) můžeme vysvětlit, že mentální prostor je trs (klastr) navzájem významově a logicky spojených prekonceptů (tj. konceptů v tom pojetí, jak je subjekt právě zná). To je v souladu s charakteristikou tzv. konceptuálního prostoru u Bodenové. Konceptuální prostor je tvořen subjektem během myšlení a komunikace za účelem vyjádřit určitý obsah, porozumět mu a dorozumět se o něm.

Konceptuální prostor propojuje momentální subjektivní stav znalostí a zkušeností s příslušným kulturním kontextem. Takže když studenti odpovídají na otázku, „*co jste se dozvěděli o mentalizaci*“, reprezentují svůj konceptuální prostor: momentální stav svých znalostí o konceptu „*mentalizace*“. Ten by studenti měli umět po výuce objasnit, což znamená popsat a vysvětlit jeho sémanticko-logickou strukturu a její důležité souvislosti v kontextu oboru psychologie a její instrumentální praxe. Předpokládáme, že v sémantické síti studentských vyjádření mohou být různé mezery nebo chyby v porovnání s expertní znalostí. A kromě toho předpokládáme, že stav studentských znalostí se může během času měnit. S tímto očekáváním přistupujeme k analýze empirických poznatků z výuky.

Pro vizualizaci sémanticko-logické sítě studentů mentálního prostoru ke konceptu *mentalizace* po výuce (obr. 13.4), ale i po půl roce od alterující učební úlohy (obr. 13.5) jsme použili software Gephi (Bastian, Heymann, & Jacomy, 2009). Ten také vizualizuje uzly a hrany, podobně jako výše uvedené konceptové diagramy. Na rozdíl od konceptového diagramu je schopen vizualizovat sílu uzlů a hran a u hran i směr (propojení jednotlivých uzlů). I když software je schopen seskupovat k sobě uzly (určovat mezi nimi vizuální vzdálenost) na základě četností spojení, s touto možností v našem výzkumném záměru nepracujeme. Důvodem je pouze lepší vizuální přehlednost sémanticko-logické sítě.

Po výuce na otázku: „*Co jste se dozvěděli o mentalizaci?*“ z 22 studentů 1 studentka uvedla, že k zodpovězení by si musela „*ještě jednou a pozorně projet prezentaci*“ (MPV_14). 3 studenti dále pouze obecně shrnuli, že se dozvěděli, co je *mentalizace*, co si pod tímto pojmem představit, a jak ji použít v praxi. Již ale samotnou definici nerozepsali (MPV_9, 17, 19). Tyto odpovědi celkem od 4 studentů nejsou zahrnuty do sémanticko-logické sítě studentů ke konceptu *mentalizace* po výuce.

Níže uvedená sémanticko-logická síť mentálního prostoru studentů ke konceptu *mentalizace* po realizaci výukové aktivity (obr. 13.4) zahrnuje jednak nepropojené pojmy, mezi které patří souhrnné vyjádření o *mentalizaci*: „*Já vím, že ty víš, že já vím,*“ které zmínili 2 studenti (MPV_7, 12). Dále studenti uvedli hledisko věku – kdy jedinec začíná *mentalizovat* (4 studenti, MPV_1, 2, 5, 7). Do sémanticko-logické sítě je zahrnuto i vyjádření studenta, že *mentalizace* „*je důležitá pro osobní rozvoj a žití mezi lidmi (nežijeme ve vzduchoprázdnu)*“ (MPV_3), což tvoří uzavřené propojení. Dalším zjištěním je, že přestože ve výkladové části studenti byli seznámeni se vztahem mezi *mentalizací* a sociální úspěšností, toto spojení nikdo ze

studentů po výuce nevedl. Souhrnně lze říci, že s výjimkou vztahu mezi mentalizací a sociální úspěšností, byly do sémanticko-logické sítě po výuce zahrnuty informace z výkladu.

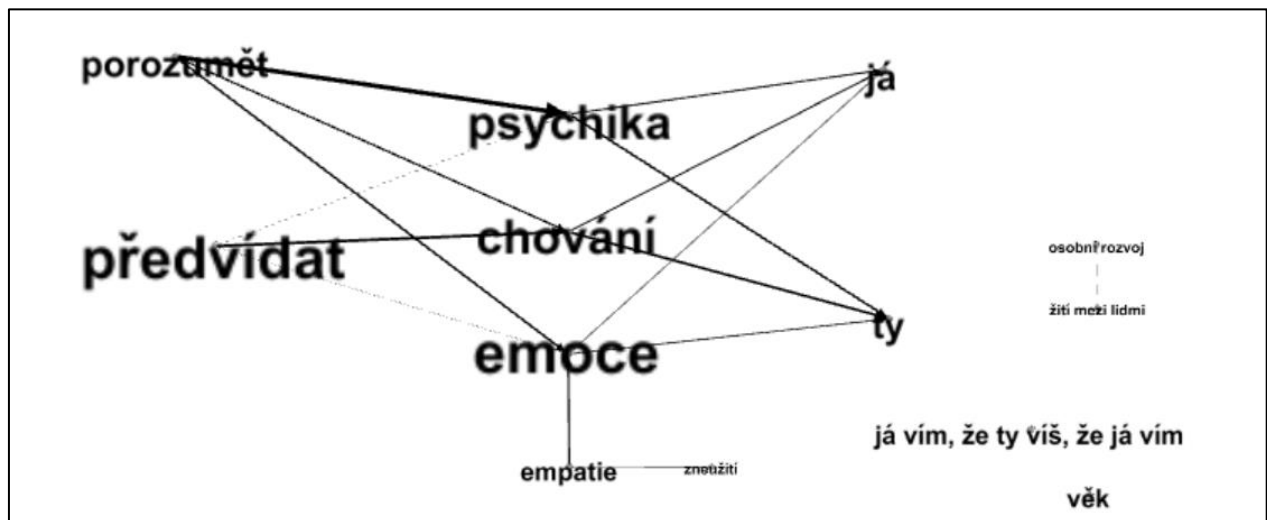
Dále sémanticko-logická síť studentů obsahuje pojmy, které jsou vzájemně provázány. Největší zastoupení, a i propojení, má pojem *chování*. To bylo uvedeno, jak v souvislosti s pojmem *předvídat* (předvídat chování), tak i *porozumět* (porozumět chování). Předvídat chování i porozumět chování studenti uváděli ve spojitosti s *druhými* i se *sebou*. Dalším nejobsazenějším pojmem byl pojem psychika. *Psychika* byla uváděna ve spojení s porozuměním. Slovní *spojení porozumět – psychika* bylo zmiňováno jak ve vztahu *k sobě*, tak *k druhým*, ale i ve vztahu k pojmu *předvídat*. Dalším významným pojmem k souvislosti s mentalizací byly *emoce*. A to jak v podobě porozumění (*porozumění emocím*) u druhých a u sebe, tak především ve vazbě s empatií. Vyskytla se i spojitost pojmů *předvídat – emoce*. Empatie byla uváděna ve spojitosti s emocemi, jak jsme již uvedli, dále i samostatně nebo ve vztahu k *možnosti zneužití* schopnosti mentalizace, pokud není právě empatie přítomna.

Výsledky můžeme interpretovat tak, že studenti po aktivitě byli schopni provést nezbytný abstrakční zdvih získaných informací a poznatků z aktivity do obecného konceptu mentalizace – porozumět psychice u sebe a u druhých a předvídat (výběr) emoce u druhých. Z tohoto pohledu byli schopni kognitivní penetrability představit, tj. ze semi-expressivní výukové aktivity provést uvedený abstrakční zdvih směrem k obecnému konceptu mentalizace, což je první nezbytný krok k propojení osobní zkušenosti ze semi-expressivní aktivity s konceptem mentalizace.

Také to ovšem může znamenat, že si pouze zapamatovali definici mentalizace z výuky. Protože po výukové aktivitě mohl nastat tento efekt, je pro nás důležité podívat se na to, jak s konceptem mentalizace studenti zacházeli po půl roce od výukové aktivity.

Dodáme ještě informaci, že ke zkreslení nebo k nevhodnému provázání („spletení“) obsahu konceptu mentalizace po výuce nedošlo. Nesprávné vymezení ve vztahu k praxi – operacionalizaci – jsme nesledovali, stejně jako jsme se nezaměřovali na generalizaci, tj. na schopnost převést zkušenost do vědomého chování a jednání.

Obrázek 13.4. Sémanticko-logická síť studentů ke konceptu mentalizace po výuce (n=18).³²



13.5.3. Sémanticko-logická síť konceptu *mentalizace* u studentů: stav znalostí půl roku po výuce

Na koncept mentalizace jsme se studentů ptali znovu po půl roce. Studenti měli v květnu 2017 za úkol znovu napsat, co si představují pod pojmem mentalizace, a znovu se vyjádřit k tomu, jakým způsobem jim aktivita s obrázkem (ne)pomohla k porozumění a k zapamatování si tohoto konceptu.

- **Jak studenti rozumějí konceptu mentalizace po půl roce od semi-expresivní aktivity**

Z 22 studentů, kteří se účastnili semi-expresivní aktivity, po půl roce odpovědělo na otázku k pojetí mentalizace (ve stejném znění jako v první fázi) 20 studentů. Respektive 14 studentů, protože 6 studentů napsalo, že neví, co mentalizace znamená anebo místo toho popsali aktivitu s obrázkem (3 studenti ze 6 popsali fáze semi-expresivní aktivity). Těchto 6 studentů po půl roce nebylo schopno provést kognitivní penetrabilitu představ na základě semi-expresivní učební aktivity. Kognitivní penetrabilita představ je základem pro to, aby student mohl povýšit svoji osobní zkušenost do struktury psychologických pojmů a konceptů, v tomto případě do struktury konceptu mentalizace a ukázalo se, zmíněných 6 studentů po půl roce požadovaný abstrakční zdvih již neprovedlo, i když se semi-expresivní aktivity zúčastnili. Těmto studentům tedy semi-expresivní aktivita v uvedené rovině nepomohla z dlouhodobého časového hlediska. Vyskytl se i opačný příklad, kdy studentka uvedla definici mentalizace, ale „nespojila jsem si danou problematiku s obrázkem“ (MPP_21).

Obecné vyjádření o mentalizaci: „Já vím, že ty víš, že já vím,“ nikdo neuvědl. Stejně jako nebyl uveden věk, kdy děti začínají mentalizovat. Ani po půl roce nebyla zmíněna spojitost mentalizace se sociální úspěšností. To znamená, že do sémanticko-logické sítě nikdo ze 14 studentů po půl roce nezahrnul informace, které

³² Parametry zobrazení sémanticko-logické sítě byly zvoleny tak, aby výsledek byl co nejvíce ilustrativní s ohledem na cíle výzkumu.

se dozvěděli z výkladu. Tudiž ani výklad z dlouhodobého časového hlediska se v kontextu tématu mentalizace u těchto studentů neukázal jako příliš efektivní.

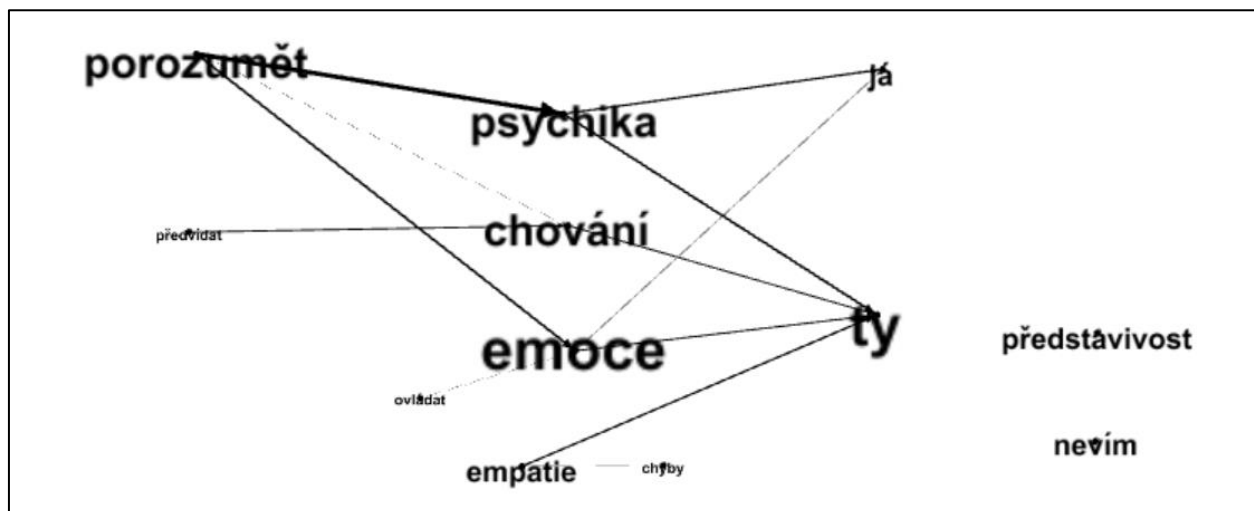
Sémanticko-logická síť ke konceptu mentalizace po půl roce obsahuje méně pojmů, což je způsobeno i tím, že nyní je hlavní část sítě tvořena odpověďmi od 14 studentů (po výukové aktivitě jich bylo 18). I přes tuto skutečnost je možné vidět, že studenti opomněli i další prvky sémanticko-logické sítě. Žádný student nevedl vazbu *předvídat své vlastní chování*, které znamená predikci toho, co udělám, když ..., tj. důsledek mentalizace. Zajímavostí je, že do semi-expresivní aktivity tato část schopnosti mentalizace nebyla zahrnuta, tudíž je možné se domnívat, že studenti se neměli o co „opřít“ při abstrakčním zdvihu ze semi-expresivní aktivity.

Slovní spojení *porozumění – psychika u sebe a u druhých* i po půl roce od aktivity bylo jedním z nejfrekventovanějších spojení. Dále to byly emoce ve vazbě na porozumění (*porozumění emocím*) u *druhých* a *u sebe*. Následně byla uvedena *empatie* a ve spojení s ní jednou byly zmíněny i *chyby*. *Chování* bylo nejčastěji uváděno v souvislosti s *předvídaním* a ve spojitosti pouze s *druhými*.

Ke zkreslení nebo k nevhodnému provázání, „spletení“ obsahu konceptu mentalizace po půl roce nedošlo. Operacionalizaci – nesprávné vymezení ve vztahu k praxi jsme nesledovali, stejně jako jsme se nezaměřovali na generalizaci, tj. na schopnost převést zkušenost do vědomého chování a jednání.

Ze 14 studentů, kteří popisovali koncept mentalizace po půl roce, *11 studentů uvedlo*, že semi-expresivní aktivita jim pomohla *buď ve fázi zapamatování anebo vybavení si pojmu mentalizace*. Zapamatování usnadnila i neobvyklost obrazců podle vyjádření jednoho studenta (MPP_12). Jedna studentka si vzpomněla i na celou hodinu a situaci, kdy aktivita probíhala. Další studentka aktivitu měla jako „stavební kámen pro vybavení okolních paměťových stop k aktivitě“ (MPP_15).

Obrázek 13.5. Sémanticko-logická síť studentů ke konceptu mentalizace po půl roce od výuky (n=20).

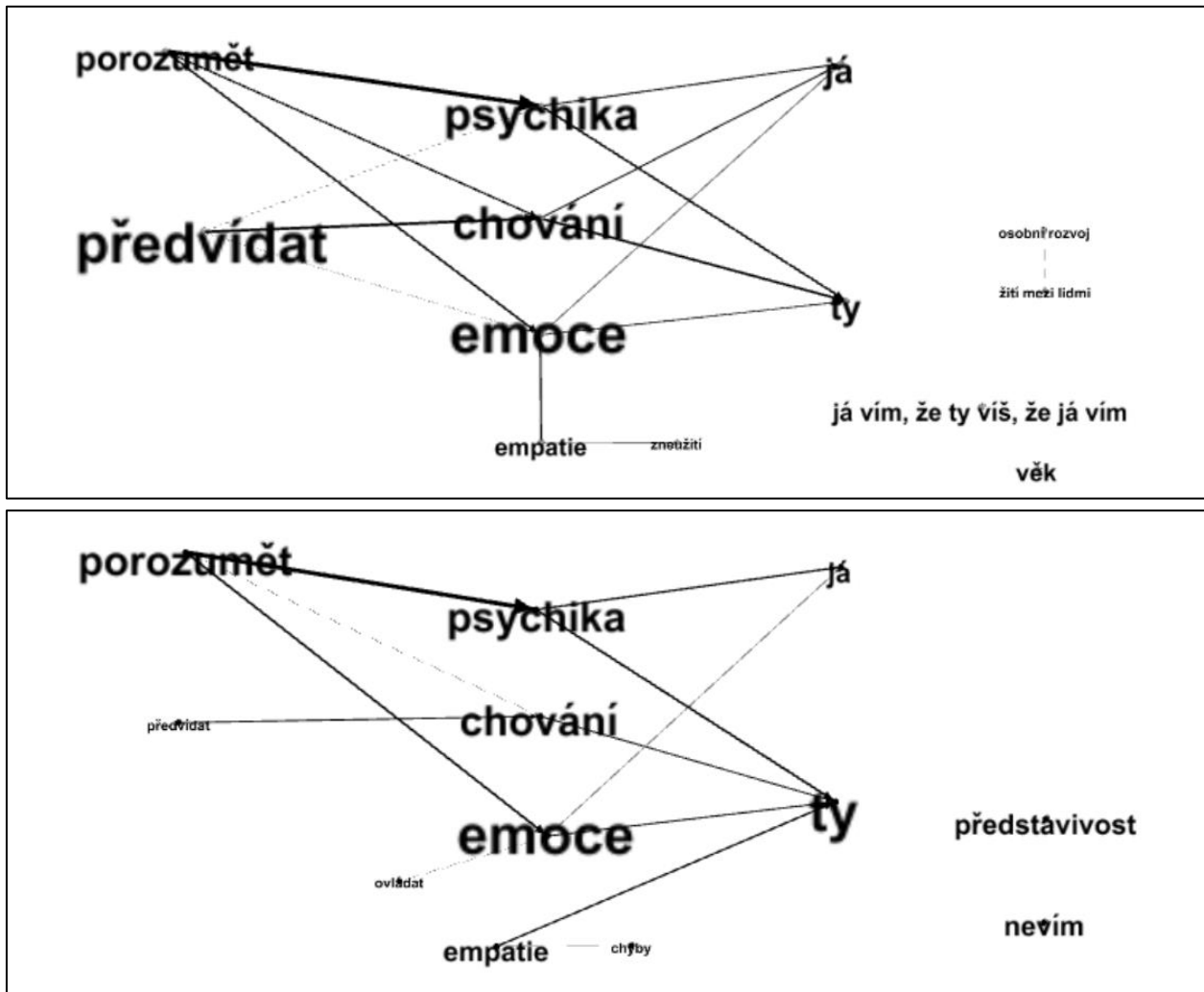


Při porovnání sémanticko-logických sítí po výuce a po půl roce (viz obr. 13.6) lze vidět, že vyjádření o mentalizaci jakožto schopnosti porozumět psychice u sebe a u druhých zůstává významným a silným spojením. Obdobně silným spojením zůstává i vazba porozumět emocím svých i druhých lidí. Pojem chování po půl roce celkově byl méně frekventovaný a uveden pouze v souvislost s předvídáním (předvídat chování) druhých (opět dodejme, že je to důsledek mentalizace). Propojení mentalizace se sociální úspěšností nebylo uvedeno vůbec.

Když se na tyto výsledky podíváme z hlediska nastavení výukové aktivity, můžeme najít určité souvislosti. Aktivita byla zaměřena na práci s emocemi, což se promítlo do definice již po učební úloze samotné, ale následně i po půl roce. Součástí aktivity byla práce s empatií, která v definici po půl roce také zůstala. Aktivita nepřímou upozorňovala i na předvídání chování u druhých (to si studenti mohli uvědomit na základě výběru emoce za spolužáka). Což opět byla vazba, která byla v definici zachována i po půl roce, na rozdíl od vazby předvídat své vlastní chování, jako jeden z možných důsledků mentalizace, na kterou aktivita necítila. Podle těchto zjištění můžeme opatrně formulovat hypotézu o souvislosti mezi nastavením semi-expresivní výukové úlohy a uchováním informací o mentalizaci z dlouhodobého hlediska. K tomuto předpokladu přispívá i skutečnost, že informace o mentalizaci, které byly zprostředkovány pouze pomocí výkladu (vývoj mentalizace z hlediska věku, propojení mentalizace se sociální úspěšností), nebyly do definic studentů pojmu mentalizace po půl roce zahrnuty.

Ve vztahu k formulaci této hypotézy je zajímavé se podívat ještě na souvislost s chybami při mentalizaci. Ty sice byly uvedeny jak ve výkladové části výuky, tak s nimi bylo pracováno během aktivity (studenti si je měli uvědomovat především při projekci svého vnímání emocí do druhých), ale přesto nebyly do sémanticko-logické sítě po výuce vůbec zahrnuty, a po půl roce byly uvedeny v jednom případě (a to u studentky, která napsala, že si pamatuje definici, ale ne její vazbu na výukovou aktivitu). To je možné interpretovat tak, že studenti se soustředili na to, aby popsali, co je mentalizace, ne kdy je chybná. Tudíž se soustředili na jádro konceptu, ne na navazující souvislosti (vyjma empatie).

Obrázek 13.6. Sémanticko-logické sítě studentů ke konceptu mentalizace: horní síť – po výukové aktivitě (n=18), dolní síť – po půl roce (n=20).



13.6. Diskuze k poznatkům výzkumu sémanticko-logických sítí mentálních prostorů studentů ke konceptu mentalizace

Výsledky analýzy alterace z hlediska sémanticko-logické sítě k psychologickému konceptu mentalizace po výuce a po půl roce poodhalují problematiku *abstrakčního zdvihu z časového hlediska*. Analýza alterace naznačuje, že někteří studenti po půl roce nedokázali odpovědět na to, co je to mentalizace (6 studentů, tj. 30 %). Těmto studentů semi-expresivní aktivita nepomohla, protože abstrakční zdvih po půl roce již neprovedli. To je patrné na odpovědích 3 studentů, kteří pouze popsali semi-expresivní aktivitu, ale již nebyli schopni provést nutný abstrakční zdvih ke konceptu mentalizace. Proto můžeme usuzovat, že abstrakční zdvih ke konceptu mentalizace u nich nedosáhl potřebné kvality. Z hlediska didaktických formalismů jejich znalost zůstala na úrovni „utajeného poznání“: pamatovali si akci, ale postrádali souvislosti s odborným poznáním.

Dalších 14 studentů (70 %) uvedlo definici s různým obsahem, přičemž žádná z uvedených znalostí nebyla zkreslena nebo nevhodně provázána. Z vyjádření těchto studentů ke konceptu mentalizace je možné doložit, že 13 z nich si správné poznatky o psychologickém konstruktu *mentalizace* vybavovali na základě své reálné aktivity v semi-expresivní úloze. Z toho 11 studentů napsalo, že jim semi-expresivní aktivita pomohla buď ve fázi zapamatování anebo vybavení si pojmu mentalizace.

Z vyjádření studentů ke konceptu mentalizace se ukázalo, že někteří provedli abstrakční zdvih jenom v dimenzích aktivity samotné. Studenti po půl roce také neuvedli informace, které byly předány pouze v podobě doplňujícího výkladu k semi-expresivní aktivitě.

Z hlediska nastavení výukové aktivity se jeví jako problematická informace předvídání chování u sebe a u druhých. Tento důsledek mentalizace totiž studenty spletl a autorka semi-expresivní aktivity (tj. autorka knihy) si uvědomila, že ve výkladu měla setrvat u vysvětlení mentalizace druhého a třetího řádu. A pokud chtěla studenty seznámit i s důsledky mentalizace, měla je lépe vysvětlit. Ovšem jak upozorňují Buty, Tiberghien a Le Maréchal (2004, s. 600) právě *uvedení všech poznatků, které se skutečně podílejí na dané výukové aktivitě, je náročným a obtížným úkolem*. A to uvažujeme o aktivitě samotné a nezahrnujeme do těchto úvah učitele, který svým přístupem může aktivitu znehodnotit nebo není na tento typ práce zvyklý a může provést jinou znalostní analýzu (Buty, Tiberghien, & Le Maréchal, 2004, s. 600), než je záměrem navržené aktivity využívající semi-expresi ve výuce psychologie.

Zároveň připomeňme výsledky výzkumu učitelů psychologie středních škol vztahující se k výuce psychologie z hlediska obtížnosti (snadnosti): učiva (orientace v oboru, vysvětlení učiva, příprava studijních materiálů), interakce se studenty (komunikace, získání jejich zájmu, udržení pozornosti) a informačních technologií (viz podkapitola 6.2.1). Učitelé uvedené kategorie vnímají ve vzájemných kladných souvislostech, což odkazuje na *vnímání integrity výuky* (srov. Šedová & Šalamounová, 2016, s. 48 n.; Slavík et al., 2017a, s. 148 n.). Učitelovo vnímání souvislostí mezi uvedenými kategoriemi (na škále snadné – obtížné) dokládá skutečnost, že na výuku a s ní spojené prvky je potřeba se dívat jako na dynamický a živý „organismus“. A tudíž pouze změna jedné části – například přenastavení výukové aktivity nezaručuje změny v dalších navazujících rovinách. Proto i samotnou semi-expresivní aktivitu je potřeba vnímat ve vztahu k dalším proměnným ve výuce.

Uvedená semi-expresivní aktivita s obrazci je postavena na principu metafor a zvládnout metaforický přesun je základem pro porozumění mentalizace prostřednictvím této výukové aktivity. Z odpovědí studentů k sebepoznání a poznání druhých se ukázalo, že tento přesun studenti zvládli. Byli schopni *rozpoznat metaforickou podobnost*, tj. v obrazcích byli schopni uvidět svoji emoci radosti a emoci smutku spolužáka a odnést si z toho poznatky na úrovni dvou dimenzí funkční psychologické gramotnosti – sebepoznání a vnímání rozdílů mezi lidmi. Někteří zacházeli i s kritickým myšlením (například si uvědomili, že výběr emoce smutku dělali na základě toho, co by si vybrali pro sebe, a že je to strategie, kterou v životě často využívají).

SHRNUTÍ A ZÁVĚR

Tato kniha je věnována didaktice psychologie. Didaktika psychologie je u nás, ale i ve světě teprve v počátcích svého rozvoje, na rozdíl od oborové didaktiky matematiky nebo didaktik cizích jazyků, které mají poměrně dlouhou a bohatou mezinárodní i národní tradici podloženou mnoha výzkumy a odbornými publikacemi. Dokladem toho, že didaktika psychologie se u nás mezi oborovými didaktikami doposud neprosadila, je například skutečnost, že v přehledové studii věnující se oborovým didaktikám není didaktika psychologie uvedena (viz Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy, Stuchlíková & Janík et al., 2015).

Proto jsme se v této publikaci soustředili na zcela základní didaktické otázky spojené s výukou psychologie: jaké může být pojetí didaktiky psychologie, jaký je její předmět a jaké jsou její cíle, jak souvisí didaktika psychologie s oborem psychologie a dalšími pomocnými disciplínami, jaké jsou možnosti a způsoby výzkumů v didaktice psychologie apod. Jedna kniha určitě nemůže takto složité otázky sama vyřešit, ale může k tomu alespoň nabídnout nějaké přístupy, které jsou otevřené pro další společné přemýšlení a pro diskuse v rámci oboru i v širších souvislostech vzdělávání a výchovy.

Starost o rovnováhu a propojení

Nejenom didaktika psychologie, ale s ní i všechny ostatní oborové didaktiky se musí ve svých výzkumech, teoriích a ve svém zakotvení v praxi vyrovnávat se zvláštním protikladem nebo snad napětím mezi dvěma oblastmi: zobecněnými poznatky svých oborů a jedinečnou životní zkušeností žáků/studentů, kteří těmto oborovým poznatkům mají porozumět. Mezi těmito dvěma póly oborové didaktického zájmu má být udržována rovnováha a vhodné propojení jak v teorii, tak v praxi. Hledání takové rovnováhy nebo propojování je příznačné i pro tuto knihu. Proto se v ní vícekrát objevuje symbol vah. Na jejich miskách zvažujeme, co by mělo být v teorii i praxi v rovnováze, a zároveň hledáme jejich vhodné propojení.

Úsilí o rovnovážnost a vyváženost se promítlo do pojetí cíle didaktiky psychologie, o něž se tato kniha opírá. Je vyjádřeno pojmy *funkční psychologická gramotnost* (McGovern et al., 2010 ad.) a *psychologicky gramotný občan* (Halpern, 2010 aj.). Takto pojaté cíle obsahují dvě hlavní didaktické podmínky moderní výuky psychologie: (a) *znalosti*, které se opírají o psychologický výzkum a základní psychologické konstrukty a (b) *schopnost jejich aplikace do života* (např. McGovern et al., 2010; Cranney & Dunn et al., 2011; Cranney, Botwood, & Morris, 2012; Mair, Taylor, & Hulme, 2013 ad.). Pojem „psychologická gramotnost“ se vztahuje k oboru, k psychologii, zatímco slovo „funkční“ je podloženo respektem ke zkušenostem a potřebám studentů a zároveň k běžné životní praxi. Požadavkem na funkční psychologickou gramotnost a na výchovu psychologicky gramotného občana by tedy měla být didaktika psychologie co nejlépe spojena nejenom se svým „mateřským“ vědeckým oborem – s psychologií, ale právě tak s reálným občanským životem stejně jako s praxí výuky, v níž se poznatky z psychologie mají propojovat se zkušeností studentů a obohacovat je nebo rozvíjet.

Tyto požadavky ukazují, že výzkumné pole, kterému se didaktika psychologie má věnovat, je mnohem širší, než jen samotná výuka a metodika vzdělávacích postupů. Přijetím tohoto širšího hlediska se didaktika psychologie v české didaktické tradici řadí k tzv. *komunikačnímu pojetí oborových didaktik* (srov. Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000). Oborová didaktika v komunikačním pojetí se zaměřuje nejenom na studium samotné výuky nebo přípravy na ni, ale i na zkoumání celé oblasti sociálních

a kulturních procesů, které zprostředkovávají poznání mezi vědními obory a společností. Takto šířeji pojatý předmět oborové didaktiky psychologie vyhovuje výše zmíněným cílům: funkční psychologická gramotnost a psychologicky gramotný občan.

Didaktika psychologie ve svém komunikačním přístupu má být schopna sledovat různé pro ni důležité komunikační prostory kultury či oborů a případně se vůči nim kriticky vymezovat, jestliže se promítají do výuky psychologie. Výuka psychologie na středních školách a na vysokých školách pro nep psychologické obory se v tomto směru nemůže omezit jenom na vědeckou psychologii, ale musí se vyrovnávat také s tzv. psychologíí všedního dne a taktéž nemůžeme opomenout odbornou psychologickou pomoc a její specifičnost.

Předmětná oblast didaktiky psychologie má proto za úkol všítat si průniků a odlišností mezi rozdílnými světy, do kterých psychologie zasahuje, a má je propojovat takovým způsobem, aby například nepřebírala kompetence z oblasti, která jí nepřísluší, nebo se jinou oblastí dokonce nestala (např. poradenstvím). Dále zároveň ale musí brát ohled na obsah a na strukturu předmětu, v rámci kterého je psychologie ve školní praxi vyučována. Tou sice na středních školách může být samotná výuka psychologie, ale jsou to také společenské vědy anebo občanské vzdělávání, ve kterých psychologie může být vyučována pouze v podobě témat nebo dokonce jenom jako prostředek k dosažení jiného vzdělávacího cíle, např. výchovy demokratického občana.

Starost o propojení teorie – praxe

Bez ohledu na to, v rámci jakého předmětu se psychologie stává obsahem vyučování a učení, měl by její obsah být prospěšný pro studenty a pro jejich uplatnění ve společnosti. To je dáno nárokem na rozvoj funkční psychologické gramotnosti. Proto by výuka psychologie měla mít požadovanou kvalitu. V prodloužení této úvahy jsme se v knize věnovali způsobům, jakými může být s vybraným vzdělávacím obsahem ve výuce psychologie zacházeno. Všimli jsme si, že přitom v praxi hrozí nerovnováha mezi výše uvedenými póly uvnitř výuky: zobecněné poznatky oboru vs. osobní zkušenosti studentů. V teorii kurikula je napětí mezi nimi terminologicky vyjádřeno pojmy *zprostředkující vs. vstřícný model kurikula* (Harbo, 1991) a pojmy *seriální vs. integrovaný kód učiva* (Bernstein, 1975; Štech, 2009).

Zjednodušeně řečeno, ve zprostředkujícím modelu kurikula a seriálním kódování učiva převažuje hledisko vědeckého oboru (v našem případě samotné psychologie), zatímco ve vstřícném modelu kurikula a v integrovaném kódování učiva převažuje ohled ke zkušenostem studenta s výhledem k oboru. Ve výuce vedené cílem funkční psychologické gramotnosti by tato dvě hlediska měla být citlivě vyvážená. Pokud mezi nimi nastane nerovnováha, můžeme ji chápat jako rozpor mezi požadavkem „myslet psychologicky“ (nárok jenom na vědecké znalosti) a požadavkem „pomáhat si psychologíí“ (důraz jenom na praktické využití). V prodloužení těchto úvah potom mluvíme buď o *formální psychologické gramotnosti*: při přílišném důrazu na znalosti oboru bez jejich vazby na rozvoj dovedností stránky. Nebo o *emoční inteligenci (emočních kompetencích)*: při důrazu na dovedností stránku rozvoje, ale bez spojitosti s odbornými znalostmi psychologie.

Když se nerovnováha mezi těmito póly zvlášť prohloubí, může vyústit do různých typů snížené kvality výuky. V didaktice se o nich obecně mluví jako o *didaktických formalismech*. Doposud byly popsány tyto

didaktické formalismy: utajené, odcizené, nezavršené, zavádějící či neadekvátní poznávání (např. Janík et al., 2013; Slavík et al., 2017a; Šalamounová et al., 2017).

Téma kurikula a jeho realizace ve výuce spolu s nebezpečím didaktických formalismů nás přivedlo ke zkoumání vzdělávací praxe. V něm jsme se snažili postihnout všechny důležité úrovně kurikula: *očekávané, realizované a dosažené kurikulum*, abychom získali ucelenou představu o výuce psychologie. Soustředili jsme se přitom na výuku psychologie na středních školách. Ve výsledcích výzkumu se ukázalo několik dalších oblastí, u kterých také hrozí riziko pramenící z nerovnováhy či nepropojení mezi různými polaritami provázejícími výuku. Jednou z nich je nepropojenost mezi dvěma základními póly: *teorie – praxe*. Pro bližší prozkoumání tohoto obecnějšího problému vztahu mezi teorií a praxí bylo užitečné využít Giddensova (1986) rozlišení mezi tzv. primární a sekundární hermeneutikou (srov. Slavík et al., 2017a, s. 126–128).

Zatímco *primární hermeneutika* je Giddensův pojem, který reprezentuje výkladový rámec používaný praktikem k výkladu vlastních zkušeností z praxe, pojem *sekundární hermeneutika* označuje výkladový systém používaný teoretikem anebo výzkumníkem při interpretacích pozorování praxe. Přestože oba dva (praktik i teoretik) vycházejí z výkladu praxe, pro sekundární hermeneutiku je charakteristická snaha o objektivizaci tvrzení o praxi, která je založena na teoretickém myšlení. Ani praktik, ani teoretik se tedy neobejdou bez zkušenosti z praxe, aby o ní mohli přemýšlet a něco o ní tvrdit. Ale jejich „jazyky“ – užívání pojmů při popisu a výkladu praxe – se přitom navzájem částečně liší (srov. Nohavová, 2017a). Důvod je ten, že praktik a teoretik se mezi sebou obvykle liší jak ve způsobech získávání zkušeností z praxe, tak ve způsobu komunikace o ní.

V ideálním případě by se primární a sekundární hermeneutika měly vzájemně doplňovat tak, aby to bylo prospěšné jak pro rozvoj praxe, tak teorie. Tuto možnost Giddens (1986) pojmenoval „klouzání“ (slippage): jedná se o pohyb pojmů a myšlenkových konstruktů mezi sférou (jazykem) teorie a sférou (jazykem) praxe. Ve skutečnosti „klouzání“ často bývá málo uvědomělé a nekontrolované, některé pojmy z teorie si totiž praxe přebírá spontánně a mnohdy bez hlubšího porozumění pro jejich vztahy k teoretickému kontextu. Ale také sama teorie může „klouzání“ zanedbávat a nevěnovat dostatečnou pozornost rozdílům mezi první a druhou hermeneutikou, tj. mezi zkušenostmi praktiků a poznatky teoretiků. Tím vznikají různé nesoulady, které se potom promítají do mnoha rovin didaktiky psychologie. Téma je zde o to komplikovanější, že na rozdíl od sociologie, z níž pocházejí Giddensovy pojmy, v didaktice psychologie je mezi oběma hermeneutikami ještě vmezeřený „interface“: *kurikulární dokument*.

Jak ukázal *výzkum očekávaného kurikula*, malý ohled na soulad mezi oběma zmiňovanými hermeneutikami v kurikulárních dokumentech na úrovni cílů se může projevit např. nevyjasněnou kategorizací pojmů, jejímž důsledkem je nereálnost požadovaného cíle. Ve výzkumu jsme tento jev pojmenovali termínem *diskutabilní formulace v kurikulu*. V případě těchto diskutabilních formulací se kurikulární dokument vzdaluje jak od první, tak od druhé hermeneutiky, protože z hlediska teorie není dostatečně přesně vysvětlený a z hlediska praxe je málo funkční. Příkladem je následující požadavek z očekávaných výstupů v RVP: „Provede psychologický rozbor chování zákazníka (klienta).“³³ Pokud by opravdu měl být tento

³³ Očekávaný výstup je uveden v RVP pro obor Kadeřník (s. 44), Rekondiční a sportovní masér (s. 45), Masér sportovní a rekondiční (s. 54), Ekonomika a podnikání (s. 53), Knihkupecké a nakladatelské činnosti (s. 52), Kosmetické služby (s. 52).

očekávaný výstup do důsledků splnění, ukáže se jeho nereálnost, protože by od studentů vyžadoval kvalifikaci klinického psychologa. A jestliže nemá být tak náročný, chybí v něm informace o úrovni požadovaných znalostí a dovedností. V uvedené podobě tedy ponechává příliš velký prostor libovůli, co vlastně studenty učit. Tím zároveň postrádá smysl, respektive možnost jeho naplnění.

Tentýž problém se na úrovni obsahu výuky nebo učiva týká např. problematiky kategorií užívaných pro typologii osobnosti. Vypovídá o tom například porovnání učebnic. Pro ilustraci je možné uvést příklad typologie z učebnice *Psychologie obchodní činnosti pro střední odborná učiliště* (Bedrnová & Pauknerová, 2004, s. 95–96). Zde je typologie osobnosti od Gretze a Drozdecka (1992), která byla vytvořena pro obchodní oblast, což je srozumitelné. Méně srozumitelné je, že stejnou typologii najdeme v učebnici *Psychologie 2. díl pro studenty zdravotnických oborů* (Kelnarová & Matějková, 2014, s. 18). Na tomto příkladu je možné ukázat problematiku nepropojení teorie s praxí, která provází kurikulum ve výuce psychologie. Mohli bychom ji nazvat „Pandořinou skříňkou“, protože stačí jen pootevřít, koutkem oka do ní nahlédnout a vyhrne se na nás řada problémů nebo otázek, jak ze strany teorie, tak ze strany praxe. Z jedné strany je totiž možné se ptát, proč by se studenti zdravotnických oborů měli učit obchodní typologii. Také je možné zkoumat, zda tato typologie má takovou univerzální platnost, že je přenositelná do dalších profesí. Anebo je možné se na celou problematiku podívat ze strany teorie. Poskytuje vědecká psychologie takové typologie, které jsou využitelné v jednotlivých profesích? Nebo je skutečností, že vědecká psychologie v tomto směru není dostatečně propojená se vzdělávací praxí? Respektive žádají jednotlivé obory (ekonomické, zdravotnické, pedagogické ad.) po vědecké psychologii speciální typologie pro svůj konkrétní obor? A z opačného pohledu: má vědecká psychologie zájem o to, aby se její poznatky užívaly ve vzdělávací praxi, nebo o to, jakým způsobem se tam užívají? Nedořešenost těchto otázek v praxi znamená, že učitelé použijí ty typologie, které „nějak mají k dispozici“ a „nějak“ si je přenesou do diskurzu svého oboru. Rozmanitost užitých typologií potom může být opravdu široká: od typologií vědecké psychologie, po typologie pop-psychologie nebo dokonce pseudo-typologie nebo typologie, které si vytvoří sám vyučující na základě své osobní zkušenosti. Problém spočívá v tom, že tyto víceméně skrytě užívané typologie (téměř) nejsou vystavené kontrole v odborné komunitě (ani psychologické, ani oborově didaktické), takže nepodléhají žádné revizi a korekci. Situace tu připomíná stav poznatků na internetu – směsice informací velmi rozrůzněných svojí kvalitou.

Cílem didaktiky psychologie z tohoto hlediska by mělo být vytvoření takového systému, který bude zahrnovat teoretické pojmy a koncepty psychologie zakotvené v národních dokumentech, ale s ohledem na jejich využitelnost v praxi jednotlivých oborů, i praxi života obecně. Tudíž základní a zásadní otázkou je, které psychologické pojmy a koncepty tvoří neopomenutelný základ, na němž je postaven rozvoj funkční psychologické gramotnosti. Diskuze by měla proběhnout na všech úrovních, kterých se tato problematika týká – národní, školní a praxe. Paradoxně tento požadavek nás vrací na začátek devadesátých let, ve kterých Boneau (1990) prvně zavedl pojem psychologická gramotnost právě v podobě 100 základních psychologických pojmů. Dnes bychom k tomuto „seznamu základních pojmů a konceptů“ měli přistoupit jinak, s ohledem na jejich funkčnost.

Ostatně připomínané výzvy se opakovaně objevují z různých kontextech v posledních dvou desetiletích. Například v roce 2008 v časopise *Psychology Teaching Review* je možné se dočíst o rozdílných náhledech na výuku psychologie (především se zaměřením na vysokoškolské studium), kde se mimo jiné objevuje

stejná výzva: provádět další výzkumy témat, která mohou skutečně přispět ke konstruktivnímu rozvoji jedinců a společnosti (Popovic, 2008, s. 45). Autor dále uvádí, že témata by se měla dotýkat především těch oblastí, která ovlivňují každodenní život jedince (jako je například práce s emocemi, konstruktivní myšlení, řešení stresu, komunikace, nastavení cílů a motivace ad.). Z toho je zřejmé, že se jeho úvahy řídí cílovým konstruktem *funkční psychologická gramotnost*.

Z výsledků *výzkumu realizovaného kurikula* výuky psychologie na středních školách se dále ukázaly mezery v kurikulu středních škol. Těmi jsou ty oblasti funkční psychologické gramotnosti, které jsou málo rozvíjeny a shodou okolností souvisejí s koncepcí psychologicky gramotného občana (Halpern & Butler, 2011). Autorky píší, že *občan s psychologickou gramotností je osoba, která má znalosti z psychologie, dispozice pro kritické myšlení, dovednosti kritického myšlení a využívá vědeckého usuzování* (Halpern & Butler, 2011). Takto charakterizovaný konstrukt *funkčně gramotného občana* ukazuje na dvě málo rozvíjené oblasti funkční psychologické gramotnosti u nás – jednou z nich je kritické myšlení a druhou je vědecké myšlení. Proto jsme se rozhodli právě na kritické myšlení a na vědecké myšlení zaměřit pozornost při formulování teoretických principů komunikačně pojaté didaktiky psychologie a při uchopení učebních úloh ve výuce psychologie. A to v podobě jejich jednotícího jmenovatele, kterým je *psychologické myšlení* (Sokolová, 2015, s. 68). Umět psychologicky myslet totiž znamená jednak se kriticky z psychologického hlediska dívat na kontext a kotext dané situace, dále ale také vybírat zdroj informací, způsob usuzování atd. Jinými slovy při psychologickém myšlení musíme použít kritické i vědecké myšlení konkretizované pro obor psychologie.

Já, ty, my: starost o konstruktivní dialog a zobecňování zkušenosti

Přístup k výuce psychologie jsme založili na dvou propojených a vzájemně se doplňujících cílových kategoriích: *funkční psychologická gramotnost* a *psychologicky gramotný občan*. Jak již bylo uvedeno, tyto cílové kategorie požadují, aby byla udržena rovnováha mezi nároky na znalosti oboru a požadavky na jejich praktické uplatnění spolu s ohledem ke zkušenostem studentů. To je v praxi zvláště obtížné a učitelé musí rovnováze mezi oborem a studentem věnovat hodně pozornosti. Na to jsme mnohokrát upozorňovali v textu, a i nyní v závěrečné kapitole. Téma je natolik závažné, že k němu didaktika psychologie potřebuje odpovídající terminologii. Ta se nabízí s oporou v klíčových termínech *obsah* (významy, koncepty, pojmy, termíny oboru) a *psychická modalita* (myšlení, prožívání a osobní zkušenosti). Rozlišením těchto dvou termínů, které je obvyklé ve filozofii (Searle, 2004; srov. Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015), získává didaktika psychologie náhled na výše zdůrazněné napětí mezi zobecněnými poznatky oboru a jedinečnou životní zkušeností studenta.

Obsah je komunikovaný v pojmech vzniklých vývojem jazyka tím, že lidé postupně zobecňovali jedinečné životní zkušenosti. Proto je v konceptech zachycená zkušenost jako by „osobně neutralizovaná“, je zbavená svého emočního a prožitkového náboje. Tento „neutralizovaný“ obsah je ale na úrovni *psychické modality* každého člověka uchopen jinak a jiným způsobem a je opatřen jiným emočním a prožitkovým doprovodem. Proto jeho osobní uchopení závisí na mnoha okolnostech, jako jsou jedinečné zkušenosti s tímto obsahem, získané znalosti, dále osobnostní předpoklady, ale i dovednosti a další.

Rozdílnost mezi obsahem a psychickou modalitou je příčinou *zvláštní povahy badatelského předmětu psychologie a didakticky psychologie* – zvláštní povahy výuky zaměřené na rozvíjení funkční psychologické gramotnosti. Vyplývá to ze skutečnosti, že právě psychická modalita se v psychologii stává hlavním

obsahem a předmětem zkoumání a poznávání (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 29). V jazyce psychologie je totiž možné „neutrálně“ vyjádřit a popisovat nebo vykládat jak to, co bylo výše označeno za *obsah*, tak způsob jeho uchopení nazvaný *psychická modalita*. V této psychologické meta-úrovni se můžeme zabývat představou, vnímáním anebo vědomím coby předmětem svého sdělování, myšlení a své imaginace. To znamená, že „psychická modalita se může stát obsahem myšlení, vyjádření a sdělování do té míry, do jaké ji lze uchopit jako nadčasový invariant či konstantu komunikace, tj. právě jakožto obsah, resp. jeho jednotky: koncept či význam“ (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 29).

Jestliže tedy ve výuce psychologie podlehneme pokušení soustředit se pouze na „neutralizovaný jazyk“ vědeckého oboru psychologie, snadno se stane, že se výuka „obsahově vyprázdní“ právě proto, že bude postrádat tu stránku oboru psychologie, která je pro něj zvláště příznačná – hledisko osobní zkušenosti, reálné žité praxe a i to, co je pro psychologii vlastním předmětem jejího zájmu: psychickou modalitu (srov. Nohavová, 2017a). Podle Searlova dělení poznávacích perspektiv (2004, s. 67–68, 83–84) tento nedostatek můžeme vyjádřit tvrzením, že se výuka omezila pouze na poznávací perspektivu tzv. *třetí osoby* a pominula tu poznávací perspektivu, od které se nesmí odhlížet při výchově zaměřené na funkční psychologickou gramotnost: „jáské“ poznávací hledisko neboli poznávací perspektivu tzv. *první osoby*.

Ve výuce psychologie potřebujeme v ideálním případě střídání obou dvou poznávacích perspektiv prostřednictvím dialogu, tudíž pomyslnou kategorii „*druhé osoby*“. Prostřednictvím dialogu se totiž může dostat do ohniska pozornosti samotný proces, v němž se jedinec postupně z osobní zkušenosti vyzdvihuje ke snaze tuto zkušenost sdílet s druhými lidmi, a společně se pak mohou propracovat až k jejímu pojmovému zobecnování a vyhodnocení v rámci oboru psychologie (srov. Nohavová, 2017a). Takovému procesu můžeme říkat *konstrukce poznání* a vřadit ho tím do rozsáhlé oblasti sociálního nebo pedagogického konstruktivismu (srov. Kaščák, 2002; Štech 1992). Ve výuce psychologie zaměřené na rozvíjení funkční psychologické gramotnosti je konstruktivistický přístup efektivním a již vyzkoušeným způsobem, jak dosáhnout plnohodnotného propojení mezi osobní zkušeností studentů s jejich vlastními psychosociálními procesy a zobecněním, které jim pro jejich poznávání nabízí obor psychologie.³⁴

Konstruktivistická koncepce se ve výuce psychologie uplatňuje prostřednictvím *učebních úloh*. Didaktika psychologie potřebuje takovou teorii, která by poskytla analytický náhled na souvislosti mezi poznávacími perspektivami první a třetí osoby během řešení učebních úloh zaměřených na rozvíjení funkční gramotnosti a na výchovu psychologicky gramotného občana. V těchto úlohách by mělo docházet mezi studenty ke spolupráci opřené o konstruktivní dialogy, v nichž se obohacuje poznání poznávacími motivy: podněty k prohloubenému studiu. Úlohy postavené na dialogu a na spolupráci mají studenty vést ke

³⁴ Ke konstruktivistickému přístupu dodejme, že jeho filozofie se uplatnila například v inquiry-based education, v překladu *badatelsky orientované vyučování*, ve kterém také jde o generování informací a jejich významu na základě osobních a společenských zkušeností. Ovšem k tomu je třeba poznamenat, že ne všichni autoři s tímto srovnáváním souhlasí (srov. Bächtold, 2013, s. 2477–2478). Nicméně, i když Dewey, Vygotskij, Piaget a další konstruktivisté programově nepoužívali termín „bádání“ (inquire), studovali nebo podporovali proces „bádání“ v průběhu lidského kognitivního vývoje a utváření osobnosti (Stuchlíková, 2010, s. 129). Spojujícím článkem mezi oběma uvedenými oblastmi je proces experimentování spojený s formulací předpokladů (otázek, hypotéz) a s jejich obhajobou a zdůvodňováním v dialogu opřeném o dobré argumenty a o faktické důkazy. To je společné jak konstruktivistickému, tak badatelskému pojetí.

konstrukci poznání a k tzv. auto-socio-konstrukci (Štech, 1992, s. 208–222): mají jim přinášet vhledy do vybraných témat či konceptů psychologie, mají je motivovat k dalšímu poznávání a současně by jim měly poskytovat funkční oporu pro řešení běžných životních situací založenou na psychologických znalostech.

Výukové situace, které vznikají během řešení takových úloh, nejsou „skutečným životem“, ale jsou jeho symbolickým modelem a probíhají prostřednictvím společné „tvorby významů“ během symbolizace. Tomu musí odpovídat teoretický výklad výukových situací. Ten musí vhodně vystihnout jak perspektivu první osoby (perspektivu zkušenostní, emoční a prožitkovou), tak perspektivu třetí osoby (perspektivu zobecňující a „neutralizační“). Vzájemná korespondence mezi oběma poznávacími perspektivami je příznačná pro kulturní doménu, o kterou se psychologie často zajímá, a mnohdy se z ní inspiruje – doménu umění (srov. Doležel, 2003, s. 76).³⁵ Proto v didaktice psychologie považujeme za užitečné inspirovat se v teoriích, které se věnují umění. Pro potřeby této knihy jsme využili teorii *expres* N. Goodmana (2007).

Starost o semi/expresi

Teorie *expres* a s ní spjaté zkušenosti z uměleckých vzdělávacích oborů mohou být v didaktice psychologie inspirací pro konstrukci učebních *úloh pro výuku psychologie* (Nohavová, 2017a). *Expres* je pro výuku psychologie zaměřenou na funkční gramotnost důležitá proto, že prostřednictvím expresivních učebních úloh dovoluje propojovat obě výše uvedené poznávací perspektivy a směřovat tím ke konstrukci poznávání v dialogu a během tzv. *expresivní experimentace* (viz dále). Z tohoto hlediska přistupujeme k *expresi* jako k „obecnému referenčnímu principu, na jehož základě prostřednictvím „mísení“ (blending) obsahu původně separovaných momentů zkušenosti dochází k sjednocování mezi časově a místně lokalizovaným obsahem myslí jednotlivého člověka a nadčasovým relativně neomezeným veřejným obsahem,“ který je sdílený v kultuře nebo ve specializovaných oborech (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 39).

Princip *expres* umožňuje během řešení expresivních úloh symbolicky (tj. v režimu „jako“, *pretend modu*) zkoušet varianty – výrazové alternativy pro tentýž psychický obsah, tedy i pro určitý psychologický koncept. Jedná se o obecný postup, při kterém probíhá učení a výcvik prostřednictvím porovnávání a výběru expresivních variací. Pro jeho pojmenování užíváme výše zmíněný termín *expresivní experimentace* (Nohavová, 2012, s. 153; Nohavová & Slavík, 2012; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 39). *Expresivní experimentaci* považujeme za ústřední typ učební úlohy pro rozvíjení psychologické gramotnosti v sebezkušenostním režimu s oporou v konstrukci poznání prostřednictvím reflektivního dialogu (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 39; Nohavová, 2017a).

Systematický rozvoj funkční psychologické gramotnosti by měl dbát na to, aby učební úlohy byly v reflexi a reflektivním dialogu opřeny o pojmy nikoliv „folkové“ psychologie, ale o terminologický aparát

³⁵ Literární vědec Doležel (2003, s. 76) cituje psychologa de Sousu: Co se týká emocí, nic není *dobře* pochopeno v plném smyslu slova „pochopení“. A sám k tomu dodává (tamtéž): „Hlavním důvodem tohoto stavu je to, že je obtížné popsat v objektivních termínech subjektivně prožívanou (fenomenologickou) povahu emocí. Emocionalita je jedna oblast psychologie, kde rozvinutá fikční sémantika může být spíše dárce než příjemce. Fikční konstrukce emocí se těší velké popularitě mezi filozofy a psychology a jsou často citovány místo skutečných případů nebo spolu s nimi.“ Doležel v citovaném úryvku nepochybně poukazuje na rozdílnost mezi ontologií první a třetí osoby nebo mezi *obsahem a psychickou modalitou*.

psychologie v těch funkcích a v tom rozsahu, jaký odpovídá aktuálnímu stavu oboru psychologie a jaký požadují vzdělávací cíle a učivo, k němuž je úloha zaměřena (srov. Nohavová, 2017a). Tímto způsobem se koncept funkční psychologické gramotnosti dostává do kritické konfrontace s tzv. folkovou (intuitivní či laickou) psychologií, jejíž problematické rysy by měly být studentům odhalovány a kriticky reflektovány. Ale kromě toho se konfrontuje také s problematikou záměrného zacházení s psychickým obsahem v takových úlohách, které překračují hranice psychologie a stávají se buď psychoterapií, nebo jsou obecně neetické a nepřijatelné.

Výuka psychologie využívající expresivní úlohy opřené o psychologickou terminologii a směřující k rozvoji funkční psychologické gramotnosti se v některých bodech přibližuje osobnostní a sociální výchově, snad i zážitkové pedagogice. Z těchto oborů mohou být výuce psychologie blízké např. některé metodické postupy týkající se expresivní experimentace, a tedy i některé úlohy s ohledem na vlastní aktivitu studentů. Zároveň však výuka psychologie v žádném případě není s těmito rozdílnými vzdělávacími oblastmi zaměnitelná, protože zahrnuje svůj jedinečný cíl: rozvoj psychologické gramotnosti opřené o psychologické poznání a o psychologickou terminologii.

Soustředění na psychologickou terminologii a na sociální a osobnostní rozvoj odlišuje výuku psychologie také od další rozsáhlé oblasti, k níž má v některých ohledech blízko díky svému zaměření na ontologii první osoby: k vzdělávací oblasti, která je v současných vzdělávacích programech pro gymnázia nebo základní školy nazvána *Umění a kultura*. Z této oblasti může didaktika psychologie čerpat inspirace, protože s ní sdílí zájem o expresi a expresivitu. Podstatný rozdíl je však v tom, že ve výuce psychologie, ve shodě s osobnostní a sociální výchovou, chybí zřetel na umělecký a estetický obsah, a to jak s ohledem na jeho praktické realizace, tak na jeho teoretické uchopení. Jeden z našich teoretiků osobnostní a sociální výchovy se tímto rozdílem zvláště zabýval a navrhl pro něj terminologické vyjádření: *semi-exprese* (Valenta, 2015). S oporou v tomto termínu tedy můžeme rozlišovat *expresivní* učební úlohy v kurikulární oblasti Umění a kultura od úloh *semi-expresivních* ve výuce psychologie.

Starost o způsob usuzování a myšlení ve výuce psychologie

Semi-expresivní učební úlohy ve výuce psychologie vyžadují, aby při nich bylo *přemýšleno psychologicky* (to znamená jak na úrovni kritického myšlení, tak vědeckého myšlení v oboru psychologie). Tím se zřetelně liší od expresivních úloh v uměleckých oborech, o nichž se přemýšlí umělecky nebo v termínech estetiky, teorie umění apod., ale liší se také od semi-expresivních úloh v osobnostní a sociální výchově, které si nekladou za cíl funkční psychologickou gramotnost.

Psychologické myšlení podle McGhee (2001) směřuje k poznávání, a proto je založeno na obou základních typech usuzování pojmenovaných v epistemologii: na *indukci* a na *dedukci*. Indukce vychází ze znalosti (z pozorování) řady případů, na jejichž základě usuzuje a vyvozuje výsledky – obecné pravidlo. Dedukce jde opačnou cestou, kdy usuzování se opírá o (pravdivé) pravidlo a logické vztahy mezi zobecněnými znalostmi, takže u daného případu může předvídat výsledek jenom na podkladě logicky správného usuzování.

Semi-expresivní učební úlohy v sobě obsahují oba dva způsoby usuzování. Na základě své osobní zkušenosti během semi-expresivní aktivity a jejího porovnání se zkušeností druhých studenti hledají shodu mezi různými případy a z ní vyvozují obecné pravidlo (princip indukce), zároveň tento princip zpětně kontrolují prostřednictvím deduktivního usuzování v kontextu příslušné psychologické teorie.

Samotná indukce spolu s dedukcí by však nestačila pro objevování nových poznatků a jejich konstruování prostřednictvím reflektivního dialogu v semi-expressivních učebních úlohách. K objasnění této objevné stránky poznávání didaktika psychologie potřebuje další pojem zavedený ve filozofii, přesněji v Peirceově sémiotice: pojem *abdukce* (in Eco, 2004, s. 172). Tento pojem vysvětluje, proč je možné prostřednictvím semi-expressivní učební úlohy získat poznatky o situaci nebo věci, o které v daném okamžiku dost přesně nevíme, kde se vzala, a jaké jsou její okolnosti, ale je tu a je s ní nějakým způsobem zacházeno (Peirce, in Eco, 2004, s. 172). Tato situace nebo věc je tedy „podivným případem“, pro který je potřeba najít nějaké vysvětlení nebo pravidlo, aby přestal být podivným. Toto pravidlo nesestavíme ani na základě indukce, ani dedukce a ani jejich propojením, protože nevíme, co případu předcházelo a co bude následovat. Proto naše hypotézy o něm nemohou vycházet ani jen z opakované zkušenosti (a vést tedy k indukci), ani ze samotné znalosti logických vztahů, které by případ deduktivně objasnily.

Proces abduktivního uvažování vyžaduje vytvořit několik zkusmých hypotéz k neznámému případu. Tyto hypotézy obsahují několik myslitelných a reálně možných variant výkladu daného případu, které nazýváme *situačními hypotézami*. Dále si potřebujeme všimnout okolností (kontextu a kotextu) daného jevu. *Kontext* (dosavadní znalost oboru psychologie) a *kotext* (poznatky nabyté v aktuální situaci) nabízejí indicie, které by nám měly pomoci z několika přijatelně pravděpodobných situačních hypotéz vybrat tu, která nejlépe odpovídá neznámému případu (srov. Eco, 2004, s. 241). Formulace takové hypotézy je příležitostí k reflektivnímu dialogu a ke konstrukci poznání: k diskusi o tom, zda hypotéza ob stojí při společné snaze o její kritické vyvrácení. Toto pátrání, které se podobá práci detektiva, je zaměřené na hledání pravdivé nebo alespoň dost věrohodné hypotézy. A stojí na začátku celého auto-socio-konstruktivního učení, které pracuje se semi-expressivními učebními úlohami ve výuce psychologie.

Starost o analýzu (kvality) výuky

S oporou v abdukci, indukci a dedukci by studenti při výuce psychologie měli během expresivní experimentace a při reflektivním dialogu s podporou v dalším studiu konstruovat své poznání psychologie a nabývat tak funkční psychologickou gramotnost. Tím by se zároveň měli stávat psychologicky gramotnými občany. Nemohou přitom „vařit z vody“, jak ostatně vyplývá z nutnosti, aby usuzovali deduktivně v propojení s indukci i s abdukci. Proto se expresivní experimentace a všechny s ní spojené semi-expressivní aktivity musí opírat o psychologické pojmy či koncepty, které jsou oborově správné, tj. nejsou v rozporu s aktuálním stavem poznání v oboru psychologie. Tato správnost a celková kvalita výuky rozhodují o *přínosu výuky* (o její „přidané hodnotě“), tj. o tom, co si student odnese ze semi-expressivních aktivit z výuky psychologie.

Vyhodnocení přínosu výuky navazuje na hodnocení její vzdělávací kvality. Je náročné tím, že se v něm spojuje zřetel k osobnímu poznatkovému přínosu u každého jednotlivého studenta se zřetelem k obecným (pro všechny studenty společným) kvalitám učebního prostředí (srov. Najvar, 2017). Propojení těchto dvou zřetelů se nabízí prostřednictvím zvláštní výzkumné metodiky v didaktických oborech: *didaktické kazuistiky* (též *didaktické případové studie*). Výběr tohoto výzkumného postupu byl podpořen tím, že je schopen překlenout tzv. *slepé skvrny ve výzkumu*. Za slepé skvrny výzkumu výuky jsou obecně označovány dva stěžejní a obtížně sledovatelné momenty výuky. Jednak je to vztah mezi zkušeností studentů a obsahem výuky a v návaznosti na to též absence teoretického výkladu metod výuky a neuspokojivá hloubka analýzy učebních úloh (srov. Najvar, 2017; Rodová & Slavík, 2018). Proto jsme se rozhodli využít k reflexi výuky

právě didaktickou kazuistiku, která se na tyto slepé skvrny výzkumu zaměřuje, protože poskytuje možnost sledovat proces výuky a obsahové transformace, které ho doprovázejí.

V didaktické kazuistice jsme sledovali propojení mezi obsahem oboru, činnostmi studentů a cílem výuky pomocí tzv. metodiky 3A (více Janík et al., 2013). Tu jsme dále doplnili metodou tzv. sémanticko-logických sítí (srov. Bruun & Evans, 2018). Metodika 3A vyhovuje relačnímu pojetí zkoumání prostřednictvím didaktické kazuistiky a dává možnost sledovat proměny znalostí u studentů. V našem případě byla podkladem pro detailní analýzu uchopení psychologického konstruktů mentalizace (ten byl klíčovým konceptem výuky) v mysli studentů v delším časovém úseku (půl roku po učební aktivitě).

V tomto shrnujícím textu se zaměříme jen na hlavní poznatky z didaktické kazuistiky. Ty se týkají nejcitlivějšího místa ve výuce psychologie zaměřené na funkční psychologickou gramotnost: spojení mezi vlastní „experimentální“ aktivitou studentů a odborným konceptem (konstruktem), kterému mají porozumět. Můžeme to vyjádřit i tak, že se jedná o poznatkové propojení mezi semi-expresivní aktivitou a psychologickým pojmem anebo konstruktem (mentalizace). Zjišťujeme jeho kvalitu a jeho setrvání v paměti z hlediska delšího časového úseku.

Vycházíme ze základního předpokladu, který je dán nastavením semi-expresivní učební úlohy. Studenti během své expresivní experimentace ve výuce získávají osobní zkušenost s obsahem příslušného konceptu, který je studován v oboru psychologie. Tuto novou zkušenost propojují s dosavadní zkušeností a se znalostmi tak, že jsou schopni ji popsat a charakterizovat prostřednictvím pojmů, které již znají. Přitom se různě mísí a proplétá jejich běžný „osobní jazyk“ a případně folkové pojmy s odborným jazykem psychologie.

Postup od reálné zkušenosti k jejímu pojmovému zobecnění se v didaktice nazývá *abstrakční zdvih* (Janík et al., 2013, s. 174–178). Student při něm „prostřednictvím abstrakce proniká ke struktuře a k pravidlům spojeným se zvládnáním příslušného obsahu. Tímto způsobem dochází k propojení mezi obsahem, činností a vzdělávacími cíli“ (Janík et al., 2013, s. 176). Takové spojování ovšem může mít různou kvalitu, může být lepší i horší. Studentova schopnost dobře použít příslušný pojem se pak prokazuje při tzv. *operacionalizaci*, při níž student používá pojmy k popisu nebo výkladu reálné situace. Měl by je používat empiricky přiléhavě a teoreticky průkazně je umět zdůvodňovat (srov. Slavík et al., 2017a). A následně by je měl umět generalizovat a být schopen tyto pojmy a koncepty používat v rozmanitých životních situacích.

Na procesy abstrakčního zdvihu jsme zaměřili výzkum, který sledoval relační změny tzv. sémanticko-logických sítí v mentálním prostoru studentů. „*Mentální prostor* je kategorie, která dovoluje vysvětlit poznávací a mediační proces, v němž individuální akty tvorby nabývají kulturní hodnotu a význam,“ objasňují Slavík, Chrz a Štech (2013, s. 22) tento teoretický konstrukt Fauconniera a Turnera (2002). Fauconnier a Turner vysvětlují mentální prostor jako klastř logicky propojených konceptů vytvářený subjektem během myšlení a komunikace pro účely momentálního porozumění něčemu, dorozumění se o něčem nebo kvůli vysvětlení probíhajícího jednání (Fauconnier & Turner 2002, s. 40–41).

Mentálním prostorem v praxi může být třeba jen pronesená věta, zapsaná poznámka, ale také podrobný výklad nebo zápis řešení učební úlohy. Tento zápis je možné *konceptově analyzovat*, tj. určit jeho významové uzly a významové i logické spojnice mezi nimi. Tím získáme *sémanticko-logickou síť* (pojmovou mapu) příslušného mentálního prostoru. Lze očekávat, že sémanticko-logická síť se bude u studentů

během času proměňovat podle toho, jak studenti získávají nové znalosti, nebo naopak jak je postupně zapomínají nebo jak je subjektivně zkreslují pod vlivem různých interferencí, které provázejí aktivitu paměti. Těmto změnám, které provázejí proces učení a pamatování, se v didaktice říká *relační změny*.³⁶

Náš výzkum byl založen na semi-expresivní učební úloze, která měla studentům přiblížit jeden z důležitých psychologických konstruktů – termín *mentalizace*. Učební úloha byla připravena s oporou v konceptové analýze reálné výuky v posledním ročníku na gymnáziu (leden 2016, n=13) podle metodiky 3A, jejíž vyhodnocení vedlo k návrhu zlepšující alterace (Nohavová, 2017b). Tuto alteraci pak autorka reálně vyzkoušela ve vlastní výuce u studentů 2. ročníku bakalářského oboru Pedagogika volného času (listopad 2016, n=22). Po skončení výuky studenti zapsali své poznatky a jejich zápisy (tj. konkrétní pojmová podoba jejich mentálního prostoru) byly konceptově analyzovány s cílem získat zobecněné poznatky o společných rysech sémanticko-logických sítí jejich znalostí. Po půl roce (květen 2017) studenti (n=20) opět zapsali ty poznatky, které jim utkvěly v paměti o aktivitě a mentalizaci. Rozdíly mezi podobami sémanticko-logických sítí v první a druhé fázi sběru údajů byly vyhodnoceny (podrobněji viz výše v textu a podkapitole 13.3.2–13.4).

Poznatky získané konceptovou analýzou a porovnáním zobecněných sémanticko-logických sítí ukázaly, že pro větší část studentů po půl roce (70 %) byla semi-expresivní aktivita přínosná: vedla nejenom k zapamatování potřebných pojmů, ale také k jejich porozumění, které se projevilo ve schopnosti studentů pojmy vysvětlit ve vztahu ke konceptu mentalizace. Další část studentů (30 %) neprokázala v tomto směru přínos semi-expresivní aktivity. Konkrétně, 6 studentů z 20 po půl roce nedokázalo odpovědět na otázku, co je to mentalizace. Tři z těchto šesti studentů byli sice schopni popsat semi-expresivní aktivitu, ale nebyli schopni provést další nezbytný krok, tj. propojit tuto svou vzpomínku s odpovídajícím odborným pojmem. Proto můžeme usuzovat, že abstrakční zdvih ke konceptu mentalizace u nich nedosáhl potřebné kvality. Z hlediska didaktických formalismů jejich znalost zůstala na úrovni „utajeného poznání“: pamatovali si akci, ale postrádali souvislosti s odborným poznáním.

Na případu těchto tří studentů je zajímavé, že si dokázali správně vybavit představu příslušné situace a své konkrétní aktivity, ale tuto představu nepropojili s příslušným pojmem. Můžeme proto usuzovat, že nějakým způsobem se u nich ne dost dobře uskutečnila tzv. *kognitivní penetrabilita představ* (Pylyshyn, in Currie & Ravenscroft, 2002, s. 89). Rozsah a kvalita kognitivní penetrability „rozhoduje o tom, do jaké míry budou představy při reflexi uchopené v pojmech, v přesvědčení nebo [...] ve vědomě kontrolovaném jednání“ (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 89). Tudíž kognitivní penetrabilita představ je základem pro abstrakci osobní zkušenosti do pojmové struktury (v případě našeho výzkumu – do konceptu mentalizace). Zároveň je podmínkou pro generalizaci této pojmové struktury do běžných situací.

Bylo uvedeno, že pro 70 % studentů (14 z 20) semi-expresivní výuka byla naopak přínosná. Těchto 14 studentů uvedlo definici mentalizace s různě podrobným obsahem, přičemž však žádná z uvedených znalostí nebyla zkreslena nebo nevhodně provázána. 11 studentů z těchto 14 napsalo, že jim semi-

³⁶ Relační změny jsou příznačné tím, že proměna dílčích prvků sémanticko-logické struktury („gestaltu“) je provázána pohybem v celé síti významových a logických souvislostí (Slavík et al., 2017a, s. 130–135).

expresivní aktivita pomohla buď ve fázi zapamatování anebo vybavení si pojmu mentalizace. Z vyjádření těchto studentů ke konceptu mentalizace je možné doložit, že 13 z nich si správné poznatky o psychologickém konstrukt *mentalizace* vybavovali na základě své reálné aktivity v semi-expresivní úloze. Přitom tito studenti po půl roce již zapomněli na poznatky, které nebyly přímou součástí semi-expresivní aktivity, ale byly předány pouze v podobě doplňujícího výkladu.

Podnětné zjištění spojené s náhledem na to, co studenti po čase zapomněli, se týká zvláštního problému: chyb při mentalizaci. V tomto případě je zajímavé, že problém chyb v mentalizaci byl jak součástí semi-expresivní úlohy, tak byl studentům vyložen při navazujícím výkladu. Přesto studenti tento problém nezmínili ani bezprostředně po výuce, ani po půl roce (vyjma jedné studentky, která ale uvedla, že koncept mentalizace nemá spojený se semi-expresivní učební úlohou). Je možné, že pro studenty bylo nejdůležitější charakterizovat hlavní pojem v jeho klíčových funkcích, ale nevěnovali tolik pozornosti tomu, co jeho klíčové funkce zpochybňuje, tj. chybám mentalizace.

Podle těchto zjištění můžeme opatrně formulovat hypotézu, která by mohla být ověřována v navazujících výzkumech. Předpokládáme, že koncepty obsažené v semi-expresivní aktivitě si studenti lépe pamatují a vybavují než ty, které jsou pouze verbálně zprostředkovány ve výkladu. K tomuto předpokladu přispívá zjištění, že informace o mentalizaci, které byly sděleny pouze pomocí výkladu (vývoj mentalizace z hlediska věku, propojení mentalizace se sociální úspěšností), nebyly do definice studentů ke konceptu mentalizace po půl roce zahrnuty.

Výše uvedené úvahy provázející výzkum, který uzavíraly kapitoly o teoretickém pojetí komunikačně pojaté didaktiky psychologie a užití semi-exprese ve výuce psychologie, jsou spojovacím můstkem k závěru, a tedy k posledním několika řádkům textu této knihy. V nich se krátce zamyslíme nad tím, čím byl v celém průběhu práce na této knize podnětný a přínosný ústřední konstrukt současné didaktiky psychologie, který jako hlavní osa prochází všemi předcházejícími kapitolami – cílový vzdělávací konstrukt *funkční psychologická gramotnost*.

Funkční psychologická gramotnost jako inspirace pro didaktiku psychologie: o čem přemýšlet a diskutovat

Konstrukt *funkční psychologická gramotnost* je inspirativní především tím, že ostře zaměřuje pozornost na problém, který se týká všech oborových didaktik: jak spojovat zkušenost žáků/studentů s oborovým poznáním. Jak jsme vyložili již v prvních kapitolách, tento problém vede ke starosti o *vyváženost* mezi různými polaritami, které jsou pro výuku nutné, ale současně též ohrožující. Je to zvláštní rozpornost v samých základech vzdělávání, kterou můžeme pojmenovat jako *vzdělávací paradox* (Kaščák, 2002, s. 407; Nohavová & Slavík, 2012). Vzdělávací paradox je vyvolán tím, že učební úloha má na jedné straně respektovat osobní zkušenost studentů a respektovat individualitu, jak vyplývá z názvu *psychická modalita*, na straně druhé má zprostředkovat intersubjektivně sdílené poznání – *obsah* oboru, a tedy i vzdělávací obsah. Rozvoj funkční psychologické gramotnosti se podle její základní definice neobejde bez jednoho ani druhého, pokud důsledkem má být zkvalitnění osobního, pracovního a společensko-kulturního života (McGovern et al., 2010; Mair, Taylor, & Hulme, 2013; Boyer, 2010; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015; Nohavová, 2017a aj.).

Jestliže didaktika psychologie explicitně pojmenuje a přijme svůj úděl zvládat vzdělávací paradox, ukáže se, že v některých ohledech má asi obtížnější úlohu než mnohé jiné obory. Tato obtížnost vyplývá z výše často připomínané skutečnosti, že sama psychologie jako obor se zabývá především psychickou modalitou. To znamená, že její obsah (a s ním i příslušný vzdělávací obsah výuky) nemá srovnatelně „osobně neutrální“ povahu jako např. obsah matematiky, fyziky, geologie a všech přírodních věd, pokud se ovšem z nějakého hlediska programově nezabývají člověkem a jeho psychikou.

Výuka psychologie se tím ocitá ve skupině vzdělávacích oborů, které se mají speciálně věnovat rozdílům a souvislostem mezi Searlem (2004) pojmenovanými ontologiemi první a třetí osoby. Jsou to např. osobnostní a sociální výchova nebo také umělecké obory. Umělecké obory ve všeobecně pojatém vzdělávání mohou sloužit jako ilustrativní příklad, protože se ve své tradici nikdy neobešly bez „dělání umělecké zkušenosti“ – nikdy nebyly omezeny jenom na její teoretický výklad (estetiku, teorii umění, dějiny umění). Co by byla hudební výchova bez zpěvu anebo hry na hudební nástroj, výtvarná výchova bez výtvarné tvorby a výchovná dramatika bez dramatizací a divadelní tvorby? Tedy bez *funkční* gramotnosti?

Pokud didaktika psychologie explicitně pojmenuje a přijme svůj úděl zvládat vzdělávací paradox, musí přijmout i cílový konstrukt *funkční psychologickou gramotnost*. A pak si může položit stejnou otázku jako umělecké obory: co by byla výchova k funkční psychologické gramotnosti bez „dělání psychosociální zkušenosti“? Autorka této knihy si takovou otázku bere k srdci asi zvláště naléhavě proto, že druhou částí její vzdělávací aprobace je jedna z jejích celoživotních lásek – hudba. Proto si opravdu neumí představit hudební výchovu bez „dělání zkušenosti v ontologii první osoby“, která se od hudby nedá odmyslet. Přitom je podivuhodné, že hudba dokáže tuto zkušenost člověku zprostředkovat společně s druhými lidmi, takže ji všichni spolu intenzivně sdílejí, ale přitom každý plnohodnotně sám za sebe. Není právě takový stav sdílení spolu se zachováním osobní jedinečnosti ideálem i pro výchovu, a možná i pro vzdělávání v psychologii?

Na rozdíl od psychologie si však hudba a s ní i hudební výchova během své historie systematicky vypracovaly kulturně uznávané způsoby, jak se takové nabývání zkušenosti v ontologii první osoby má dělat (podobně jako hudba to umí i psychoterapie, ale to je jiná píseň, ve výuce psychologie stěžejí využitelná). Kultura má velkou tradici v tom, jak se v umění zabezpečuje přiměřená *psychická distance*, která garantuje hloubku prožívání, a přitom zajišťuje jeho bezpečí i poznávací přínos (srov. Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015). Nikdo se nepozastaví nad tím, když mu během koncertu nebo při divadelním představení vyhrknou slzy dojetí nebo pocítí záchvěv čisté radosti, nebo snad dokonce chvíle napětí, úzkosti, ohromení a další. Kdyby se totéž stalo při výuce psychologie, mohl by to být problém – didaktický, pedagogický, pedagogicko-psychologický. Nebo nemusel? Za jakých okolností by to problém být mohl a za jakých nikoliv? Právě osobní zkušenost autorky knihy s tímto problémem ve výuce hudební výchovy na střední škole, do které byly přidány tzv. psychohry, které nebyly profesně zvládnuty, byly prvním podnětem k vlastnímu přemýšlení o těchto otázkách.

Domníváme se, že uvedené otázky přivolávají potřebu zamýšlení, analyzování praktických zkušeností z výuky, potřebu teoretického zdůvodňování, a tedy i hledání nebo utváření vhodné terminologie a vhodných teoretických konstruktů. V tom může být nakonec ten největší přínos pro didaktiku psychologie spojený s koncepcí *funkční psychologické gramotnosti*. Protože ale v centru uvedených otázek je skryt vzdělávací paradox, který je společný všem oborovým didaktikám, může *komunikačně pojetá*

didaktika psychologie spolu s ostatními oborovými didaktikami uvedené otázky sdílet a řešit, ale možná by mohla jiné vzdělávací obory i sama obohacovat svými poznatky.

Jako pomyslnou tečku za touto kapitolou a celou knihou zde nabídneme jednoduché schéma, do kterého se promítly předchozí myšlenky (obr. 14.1). Mělo by zobrazit koncentrovanou informaci o pojetí komunikačně chápané didaktiky psychologie, o kterém jsme v této knize mluvili jako o pojetí s cílem *rozvíjet funkční psychologickou gramotnost*.

Obrázek 14.1. Komunikačně pojatá didaktika psychologie pro střední školy a nep psychologické obory na vysokých školách.



SUMMARY

The Book of Didactics of Psychology: from the Objective of Teaching to its Implementation is divided into two main sections and thirteen chapters. *The first section of the book* – chapters one to eight – characterize the didactics of psychology as a discipline examining the relationship between teaching psychology in the context of curriculum and the scientific fields of psychology and laic psychology, thereby putting itself into the so-called *communication conception of field didactics*. It is devoted not only to the study of teaching but also explores the entire socio-cultural area of knowledge transformation between scientific fields and society at large.

From the point of view of the communication conception of the field of didactics, the first section of the book defines the subject of didactics of psychology. Its mainly focuses on teaching psychology in secondary schools and at the universities for non-psychological field of study, especially the teaching of psychology for teacher candidates based upon the often-discussed concept of the goals of teaching psychology in the world generally and in the Czech Republic specifically. The arguments for the choice of the goal, those that are preferred in this book, are organized through two key terms: *functional psychological literacy* and *psychologically literate citizen*. The choice of this goal thenceforth determines and organizes all other levels of curriculum and access to teaching psychology. The emphasis is placed on the balance between reference towards the subject with a high regard to the student-learner.

Great attention in the first section of the book is devoted to the curriculum of psychology at secondary schools. Following the theoretical research of school education, three levels of curriculum are distinguished: the intended curriculum, the implemented curriculum and the actual attained curriculum. These make up the support for the research of the curriculum psychology of the secondary schools. Their results are described and interpreted in the final chapters of the first section of the book. From this research there emerge other essential areas that need to be addressed in psychology didactics.

The second section of the book – chapters nine through thirteen – builds on the knowledge from the first section. The theoretical principles of interactive didactics of psychology are based on the two key goals of teaching psychology: functional psychology literacy. The second section of the book is dedicated to a further elaboration of theory as well as putting theoretical knowledge into concrete manifestations in the field of production, achievement and the didactic analysis of learning tasks in the teaching of psychology at the secondary school level and at the universities for non-psychological field of study. In the text of the second section, the methodological and methodical basis for constructions as well as for didactic analysis of learning tasks for teaching psychology are proposed and theoretically justified. The so-called semi-expressive concept of learning tasks in psychology focused on the development of functional psychological literacy and the possibilities and limits of this approach are debated, as well as concrete tasks based on semi-expressive activities and vital points of the curriculum of psychology. Moreover, the possibilities of using semi-expressive tasks in the teaching of psychology are examined with the assistance of didactic case studies. The qualitative analysis of the case study is performed on the basis of so-called 3A procedure (Janík et al., 2013 and others) and employs methods of network analysis (Bruun & Evans, 2018). The aim of these procedures of investigating the teaching process and content transformation is to support reflection of the quality of teaching psychology and the support for the enhancement of its teaching.

After a brief introduction of the two main sections of the book, we present an overview of individual chapters. The first chapter begins with the *subjects area of psychology didactics* into which the wider social and cultural contexts are included. However, the teaching of psychology may not be mistaken with counseling or even psychotherapy. The basic principle of psychology didactics is the search for perceptions and differences between scientific psychology, “everyday psychology,” counseling or therapy in psychology teaching. Nevertheless, the effort for this synthesis intensifies the conflict between the individuality of the student (typical for the personality approach) and the role of the school to provide society with the transmission of cultural content (typical for an enculturative approach). A worsening of the aforementioned conflict because of the tendency towards the individualized teaching concept is referred to by the term *paradox of education* (Nohavová & Slavík, 2012).

The subject of paradox of education directs the didactics of psychology to seek out a balance between the extremes in the conception of teaching psychology. The pursuit of this balance is characterized in the second chapter of the book by means of the theoretical approaches to the curriculum: encounter model versus means-end curriculum model (Harbo, 1991) and the encoding of the subject matter: the integrated code versus the serial code (Bernstein, 1975). In this chapter, the negative consequences of this unbalance between orientation to the field and orientation to the student are terminologically specified by means of the term *didactic formalisms*.

The third chapter pursues the goal of teaching psychology – functional psychological literacy (McGovern et al., 2010 and others) and the psychologically literate citizen (Halpern, 2010). Specifically, conceptualized goals include two main didactic conditions of the modern learning of psychology: *acquiring knowledge which is derived from the actual field, and its tangible application for the student’s life*.

The follow up on these two joined areas of teaching psychology – the goal and subject matter of learning psychology – is drawn up in the fourth chapter as the research of the secondary school curriculum in our country, the results of which appear in chapters five, six and seven.

The fifth chapter summarizes the results of the qualitative analysis of national educational documents for secondary schools (the so-called framework educational programs) from the standpoint of the goal of teaching psychology – of the functional psychological literacy and draws attention to the so-called *critical formulations of expected learning outcomes*. These critical, questionable formulations of expected learning outcomes point to *deeper problems of theory and practice* not being properly linked which is explained on the basis of Giddens’s conception of primary and secondary hermeneutics (1986).

The sixth chapter represents *the point of view of both teachers and students of the secondary schools regarding the goal of learning psychology*. Furthermore, this chapter shows the manner of how teachers aim to achieve the stated goals of learning psychology and what they are missing for the learning of psychology. The seventh chapter is subsequently dedicated to the *attitude of the teachers and students towards learning psychology* in these dimensions: meaning, interest and the level of difficulty. The fundamental stock of knowledge developed in the first section of the book is consequently summarized in the eighth chapter.

From the results of the research in the secondary schools it is shown that the dimensions of the functional psychological literacy it is not being advanced in a sufficient way through scientific and critical thinking

which engages those dimensions from which psychologically literate citizenship comes to fruition. A psychologically literate citizen is a person who not only has the knowledge of psychology but also disposition for critical thinking and the skills of critical thinking and additionally uses the scientific reasoning (Halpern & Butler, 2011). Supporting these developments also requires these dimensions of the functional psychological literacy. Therefore, we have decided to focus our attention on formulating the theoretical principles of communicatively conceptualized psychology didactics in the ninth chapter.

One of the main principles of communicative conception of psychology didactics which holds foremost the goal of functional psychological literacy in the learning of psychology, is the emphasis on the balance between the above-mentioned multitudes by focusing on the content of the field versus the focus on the learner. This creates the linking of the *content of education* (meanings, concepts, terms) derived from the field and the so-called *psychological modality*, which is a unique part of the personality of each student, for instance, his thinking, experience and personal experience (compare Searle, 2004). The philosophically clarified terminological distinction between content and psychological modality enables us through psychology didactics to analyze the main problem of learning psychology as reflected in the construction of learning tasks. Didactics issues related to the relationship between content and psychological modality in the teaching tasks during the teaching of psychology are dealt with in chapters ten, eleven, twelve and thirteen.

The principles of constructing teaching tasks for teaching psychology are explained in chapter ten. In this chapter, specific sets of teaching tasks are introduced using a theoretical explanation of expression (Goodman, 2007; Nohavová, 2013). Furthermore, chapter eleven advances a special concept of expression for the teaching of psychology, the so-called *semi-expressive learning tasks* (Valenta 2015; Nohavová, 2017). The author of this book describes this concept of learning tasks by the generic name *psycho-philetic* (Nohavová, 2017). The concept is derived from the philetic concept of teaching (Beittel, 1974; Bresler, 1994) and from its innovative concept in Slavík's conception of art-philetic (1994/1995 and others). How one verifies the quality of semi-expressive learning tasks in relation to the goal of teaching psychology, particularly functional psychological literacy in real classwork is addressed in the following chapter.

Chapter twelve introduces the research of teaching psychology and its quality based on a so-called *didactic case study*. The choice of the research design – a didactic case study – is supported by the main topic of this research through monitoring the process and the quality of learning, acquisition of the knowledge and the experience of the students. A didactic case study makes this research possible because it is able to focus on the process of psychology learning and the content transformation which accompanies it.

In the didactic case study, the connection between the intersubjective content of the field and the subjective content of the experience of the students is investigated in relation to the goal of classwork (Janík et al., 2013). The integrity of learning within these interconnected planes of content-objective-activity is investigated using the so-called *3A procedure* (more Janík et al., 2013). This is furthermore developed by the method of the so-called *network analysis* (Bruun & Evans, 2018) which integrate the relational concept of examining the learning process, because it allows for the observation of any development of knowledge by learners. These methods accomplished a detailed analysis of the understanding of the psychological construct of mentalization (which was the key concept of the learning

process) in students' minds after learning and consequently in longer time intervals (half a year after the teaching activity).

According to the findings of a didactic case study, a carefully formulated hypothesis for concepts contained in a semi-expressive activity, the students more thoroughly remember and are better able to recall the concept than the those that are only verbally referred to in the classroom teaching. This assumption, however, needs to be verified in follow-up studies.

The book presents the basic didactic issues of psychology teaching which are only in the beginning stages of their formation in the Czech educational environment. These are offered for further consideration and discussion within the field of psychology as well as in the wider context of education and training.

SEZNAM LITERATURY

Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf

Augustin, W. (2012). What do our students think of studying psychology? In *EFPTA Newsletter September 2012* (s. 15–19). Dostupné z http://www.efpta.org/docs/EFPTA_Newsletter_2012-1-119621-02-10-2012.pdf

Bächtold, M. (2013). What do students "construct" according to constructivism in science education? *Research in Science Education*, 43(6), 2477–2496. DOI:10.1007/s11165-013-93697

Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. (2009). Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks. In *Third International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*, 8, 361–362.

Bateman, A., & Fonagy, P. (2009). Randomized controlled trial of outpatient mentalization-based treatment versus structured clinical management for borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 166(12), 1355–1364. DOI: <http://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/appi.ajp.2009.09040539>

Bedrnová, E., & Pauknerová, D. (2004). *Psychologie obchodní činnosti pro střední odborná učiliště*. Praha: Fortuna.

Beittel, K. (1974). Formative hermeneutics in the arting processes of an other: the philetics of art education. *Art Education*, 27(9), 2–7.

Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: visible and invisible. in B. Bernstein (Ed.), *Class, codes and control*, Vol. 3 (s. 116–145). London: Routledge & Kegan Paul.

Bílková, P. (2010). *Vybrané aspekty výuky psychologie na středních školách a postoje učitelů k tomuto předmětu* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.

Boneau, C. A. (1990). Psychological literacy: a first approximation. *American Psychologist*, 45(7), 891–900. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.7.891>

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, N. J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bresler, L. (1994). Imitative, complementary, and expansive: Three roles of visual arts curricula. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 35(2), 90–104.

Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.

Bruun, J., & Evans, R. (2018). Network analysis as a research methodology in science education Research. *Pedagogika*, 68(2), 201–217. DOI: 10.14712/23362189.2017.1026

- Buty, C., Tiberghien, A., & Le Maréchal, J.F. (2004). Learning hypotheses and an associated tool to design and to analyse teaching-learning sequences. *International Journal of Science Education*, 26(5), 579–604. DOI: 10.1080/09500690310001614735
- Cranney, J., Botwood, L., & Morris, S. (2012). *National standards for psychological literacy and global citizenship: Outcomes of undergraduate psychology education*. Sydney: The University of New South Wales. Dostupné z http://www.groups.psychology.org.au/Assets/Files/Cranney_NTF_Final_Report_231112_Final_pdf.pdf
- Cranney, J., & Dunn, D. (Eds.). (2011). *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Cranney, J., & Morris, S. (2011). Adaptive cognition and psychological literacy. In J. Cranney & D. S. Dunn (Eds.), *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives* (s. 251–268). New York: Oxford University Press.
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2002). *Recreative minds: Imagination in philosophy and psychology*. New York: Oxford University Press.
- Čírtková, L. (2009). *Forezní psychologie*. Plzeň: Čeněk.
- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- Dunn, D. S., Baker, S. C., Mehrotra, C. M., Landrum, R. E., & McCarthy, M. A. (Eds.). (2013). *Assessing teaching and learning in psychology. Current and future perspectives*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- EUR-Lex. Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning [online]. European Commission, 17. 1. 2018 [cit. 2018-2-27]. Dostupné z https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0003.02/DOC_1&format=PDF
- Eysenck, M. W., & Keane, M. (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Fonagy, P., & Target, M. (2005). *Psychoanalytické teorie: perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie*. Praha: Portál.
- Geiß, P. B. (2016). *Fachdidaktik Psychologie: Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. UTB GmbH.
- Giddens, A. (1986). Action, subjectivity, and the constitution of meaning. *Social Research*, 53(3), 529–545.
- Gillernová, I. (1997). *Aktuální otázky didaktiky psychologie* (Rigorózní práce). Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Goldberg, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.

- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Gretz, K. F., & Drozdeck, S. R. (1992). *Psychologie prodeje*. Praha: Victoria Publishing.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Münster: Waxmann.
- Halpern, D. F. (Ed.). (2010). *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Halpern, D. F., & Butler, H. A. (2011). Critical thinking and the education of psychologically literate citizens. In J. Cranney & D. S. Dunn (Eds.), *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives* (s. 27–40). New York: Oxford University Press.
- Harbo, T. (1991). Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 41(3), 247–255.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola a matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál.
- Holzer, L., & Drlíčková, S. (2012). *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Husserl, E. (1993). *Karteziánské meditace*. Praha: Svoboda-Libertas.
- Chrz, V., & Čermák, I. (2017). Exprese a režim věrohodnosti. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=152
- Chrz, V., Nohavová, A., & Slavík, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, 20(3), 21–46. DOI: <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-3>
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušková, L., Hesová, A., Lukavský, J., Minaříková, E., Pišová, M., & Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. Výzkumná zpráva*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Kaščák, O. (2002). Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 52(4), 388–414.
- Kelnarová, J., & Matějková, E. (2014). *Psychologie 2. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada.

- Klafki, W. (1967). *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN.
- Kolektiv autorů (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Kolektiv autorů (2007). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání [...]*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Komzáková, M., & Slavík, J. (2017). Expresse jako experimentace mezi obrazností a doslovností. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. ISSN 2336-1824. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=159
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- Koukolík, F. (2013). *Já. O mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Karolinum.
- Kučera, D. (2013). *Moderní psychologie: Hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada.
- Kvasz, L. (2016). Princípy genetického konstruktivismu. *Orbis scholae*, 10(2), 15–45. DOI: <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.1>
- Lawley, J., & Tompkins, P. (2000). *Metaphors in mind: Transformation through symbolic modelling*. London: Developing Company Press.
- Lebl, Z. (2011). *Ticho & spol.* Olomouc: Prstek.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B. L. (2010). *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth: A textbook on art education*. New York: Macmillan.
- Mair, C., Taylor, J., & Hulme, J. (2013). *An introductory guide to psychological literacy and psychologically literate citizenship*. York: The Higher Education Academy.
- Mampaey, E., Coombs, D., Schrempf, R., & Stuchlikova, I. (2014, July) Psychological literacy: teaching psychology at the secondary school (pre-tertiary) level. In S. Dutke (Chair), *Teaching Psychology in Europe – Perspectives of the EFPA Board of Educational Affairs*. Symposium conducted at the International Congress of Applied Psychology. Paris.
- Mareš, J. (2017). Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika*, 67(1), 27–55. DOI: 10.14712/23362189.2017.390
- McGhee, P. (2001). *Thinking psychologically*. London: Palgrave.
- McGovern, T. V., Corey, L. A., Cranney, J., Dixon, Jr., W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., ... Walker, S. (2010). Psychologically literate citizens. In D. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: Blueprint for the discipline's future* (s. 9–27). Washington: APA.

- Najvar, P. (2017). Zkoumání (kvality) výuky: srovnání dvou přístupů. *Pedagogika*, 67(3), 219–246. DOI: 10.14712/23362189.2017.991
- Nohavová, A. (2012). *Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí jedince* (Disertační práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Nohavová, A. (2015). Expres v expresivní terapii a ve výuce psychologie. In M. Friedlová & M. Lečbych (Eds.), *Společný prostor / Common Space 2015* (s. 83–94). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nohavová, A. (2017a). Expres ve výuce psychologie. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=160.
- Nohavová, A. (2017b). Mentalizace aneb Kanzi mi to poví, nebo ne? In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar, et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (s. 363–379). Brno: Masarykova univerzita.
- Nohavová, A., & Mikulová, R. (2017). Krátkodobá a pracovní paměť. In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar, et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (s. 381–397). Brno: Masarykova univerzita.
- Nohavová, A., & Slavík, J. (2012). Expression – An experimental field for investigation and management of the paradox of education (with illustrations from voice education). *International Education Studies*, 5(6), 24–35. DOI: 10.5539/ies.v5n6p24
- Nohavová, A., & Slavík, J. (2013). Obrazné myšlení jako prostředek rozvoj *self* v expresivní výchově (na příkladu psychosomatické hlasové výchovy). In P. Bauman, M. Daniel, V. Erban, M. Kočerová, R. Macků, T. Machula, ... E. Niklesová, *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech* (s. 110–133). České Budějovice: Teologická fakulta JU v Českých Budějovicích.
- Nohavová, A., & Sokolová, L. (2018). Obsah a cíl výuky psychologie z pohledu studentů učitelských oborů. *Pedagogika*, 68(4), 349–366. DOI 10.14712/23362189.2018.1206 Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11967&lang=cs>
- Perner, J. (1993). *Understanding the representational mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Plhánková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Pokorný, J. (2010). *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada.
- Popovic, N. (2008). Psychology for all. *Psychology Teaching Review*, 14(2), 43–45.
- Pražská skupina školní etnografie (2004). *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Repacholi, B., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12–21. DOI: 10.1037/0012-1649.33.1.12

- Rodová, V., & Slavík, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia paedagogica*, 23(3), 9–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2018-3-2>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211. DOI 0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Searle, J. R. (2004). *Mind: A brief introduction*. New York: Oxford University Press.
- Sedláková, M. (1995, nepublikovaný rukopis). *Zdroje pojetí mentální reprezentace v současné teorii mysli*. Praha: Psychologický ústav AV ČR.
- Sedláková, M. (2000). Folková psychologie: její předmět, funkce a vztah k vědecké psychologii. *Československá psychologie*, 44(5), 451–470.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Slavík, J. (2015). Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92
- Slavík, J. (2017). Expresie jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017a). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., & Najvar, P. et al. (2017b). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. DOI: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8768-2017>
- Slavík, J., Štech, S., & Uličná, K. (2017a). Učitel, nebo chůva? Obsah a učivo jako memento učitelské profese. *Pedagogika*, 67(3), 185–190. DOI: 10.14712/23362189.2017.1038
- Slavík, J., Štech, S., & Uličná, K. (2017b). Ohlédnutí za vývojem přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989. *Pedagogika*, 67(3), 191–202.
- Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Sokolová, L. (2010). *Didaktika psychológie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Sokolová, L. (2015). *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Sokolová, L. (2018). Psychologická gramotnosť ako cieľ psychologického vzdelávania. In J. Duchovičová, D. Gunišová, N. Kozárová, & R. Š. Koleňáková (Eds.), *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe* (s. 206–212). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta.

Sokolová, L., Lemešová, M., Masaryk, R., Kanisová, D., Bašnáková, J., & Kostovičová, L. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Sokolová, L., Williamson, M., Coombs, D., & Schrempf, R. (2011). Pre-univerzitné vzdelávanie v psychológii. In *Cesty k múdrosti* (s. 492–498). Bratislava: Stimul.

Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., ... Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stuchlíková, I. (2010). O badateľsky orientovanom vyučovaní. In M. Papáček (Ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badateľsky orientované vyučování (DiBi 2010)* (s. 129–135). České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích [cit. 2010–10–05]. Dostupné z <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/bi/DiBi2010.pdf>

Stuchlíková I., & Janík, T. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj - stav - perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.

Stuchlíková, I., & Mazehóová, Y. (2017). Expresie emocií. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=155

Šalamounová, Z., Šedřová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2017). Problém účelnosti v dialogickém vyučovaní. *Pedagogika*, 67(3), 247–278. DOI: 10.14712/23362189.2017.768

Šedřová, K., & Šalamounová, Z. (2016). Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. *Orbis scholae*, 10(2), 47–70.

Šíp, R. (2017). Filozofická východiska výzkumu tacitní znalosti: znalost, figurativní jazyk a metafora. In V. Švec, J. Nehyba, P. Svojanovský, J. Lawley, R. Šíp, E. Minaříková, ... J. Slavík (2016). *Studenti učitelství mezi tacitnými a explicitními znalostmi* (s. 21–82). Brno: Masarykova univerzita.

Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Praha: Karolinum.

Štech, S. (2003). Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In A. Brabcová (Ed.), *Brána muzea otevřená* (s. 66–85). Náchod: Nakladatelství JUKO ve spolupráci s Nadací Open Society Fund Praha.

Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.

Švaříček, R., & Šedřová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Taylor, J., & Hulme, J. A. (2015). *Psychological literacy: A compendium of practice*. Dostupné z http://eprints.bournemouth.ac.uk/22906/4/psychological_literacy_compendium_final2._amended.pdf

Taylor, K., & Marienau, C. (2016). *Facilitating learning with the adult brain in mind: A conceptual and practical guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Vágnerová, M. (1996). *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2016). Význam sociálních podnětů pro rozvoj empatie a mentalizace u dětí aneb Dívej se mi do očí. *Pedagogika*, 66(1), 83–92.

- Valenta, J. (2015). Reflexe současných problémů teorie a praxe expresivních oborů ve vzdělávání. Osobnostní a sociální výchova jako obor „semi-expresivní“. In I. Stuchlíková & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 405–412). Brno: Masarykova univerzita.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, M., & Ježková, V. (2015). *Didaktika psychologie: vybrané kapitoly*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Vašutová, M., & Schneiderová, A. (2013). Didaktické a psychologické aspekty výuky psychologie na středních školách. *Psychologie a její kontexty*, 4(1), 81–86.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do profese*. Brno: Paido.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Whitehead, A. N. (1998). *Symbolismus, jeho význam a účín*. Praha: Panglos.
- Williamson, M., Coombs, D., Schrempf, R., & Sokolová, L. (2011). Pre-tertiary psychology education in Europe: A survey. *ATP Today - The Magazine of the Association for the Teaching of Psychology*, 14–15.
- Wynne, C. (1999). Do animals think? The case against the animal mind. *Psychology Today*, 32(6), 50–53.
- Závora, J. (2009). Salutogenetický charakter Artefiletiky Jana Slavíka. *Psychoterapie*, 3(3–4), 220–223.
- Zuska, V. (1995). Estetická distance – dialog, sebereflexe. *Estetika*, 32(1) 1–9.
- Žlábková, I., & Krninský, L. (2013). Pohled studentů učitelství na reflektivní a transmisivní přístup k učení. *ACORát*, 2(1), 19–27. Dostupné z http://www.acor.cz/getattachment/Studovny/ACORat---archiv/1-2013/Zlabkova,-Krninsky_opr.pdf.aspx

Seznam grafů, tabulek, obrázků a zkratk

Graf 6.1. Cíl výuky psychologie z pohledu učitelů středních škol (n=162)	50
Graf 6.2. Cíl výuky psychologie z pohledu učitelů 1. skupiny škol – střední zdravotnické školy, pedagogická lycea nebo pedagogické školy, střední školy veřejné správy či veřejnoprávní (n=64)	51
Graf 6.3. Cíl výuky psychologie z pohledu učitelů 2. skupiny škol – střední odborné školy a střední odborná učiliště, obchodní akademie, střední umělecké školy (n=40)	52
Graf 6.4. Cíl výuky psychologie z pohledu učitelů 3. skupiny škol – gymnázia (n=58)	52
Graf 6.5. Porovnání odpovědí učitelů k cíli výuky psychologie podle skupin středních škol	53
Graf 6.6. Rozdíly mezi typem školy podle počtu vybraných cílů výuky psychologie učitelem	54
Graf 6.7. Cíl výuky psychologie z pohledu studentů střední škol (n=366)	55
Graf 6.8. Odpovědi učitelů (n=162) a studentů (n=366) na cíl výuky psychologie na středních školách	56
Tabulka 5.1. První skupina analyzovaných rámcových vzdělávacích programů – 10 oborů vzdělávání	34
Tabulka 5.2. Druhá skupina analyzovaných rámcových vzdělávacích programů – 33 oborů vzdělávání	34–35
Tabulka 5.3. Výskyt dimenzí funkční psychologické gramotnosti v rámcových vzdělávacích programech u čtyř skupin	42
Tabulka 6.1. Sledované dimenze funkční psychologické gramotnosti ve výuce na středních školách	47
Tabulka 6.2. Sledované metody ve výuce psychologie na středních školách	48–49
Tabulka 6.3. Rozdíly mezi typem školy podle počtu vybraných cílů výuky psychologie učitelem – Tukeyův post-hoc test	54
Tabulka 6.4. Rozdíl mezi učiteli a studenty v pohledu na rozvoj jednotlivých dimenzí funkční psychologické gramotnosti ve výuce psychologie – dvouvýběrový test populačních pravděpodobností	56
Tabulka 6.5. Metody používané ve výuce psychologie na středních školách z pohledu učitelů (n=160)	58
Tabulka 6.6. Co je z pohledu vyučujících (n=158) ve výuce psychologie snadné – obtížné (na škále 1–5)	59
Tabulka 6.7. Spearmanův korelační koeficient mezi kategorií učivo (orientace v oboru, vysvětlení učiva, příprava studijních materiálů), kategorií interakce se studenty (komunikace, získání jejich zájmu, udržení pozornosti) a kategorií informační technologie u souboru učitelů středních škol (n=158)	60
Tabulka 7.1. Deskriptivní statistika – postoje učitelů k výuce psychologie (n=157)	63
Tabulka 7.2. Spearmanův korelační koeficient mezi oblibou, obtížností a významem u souboru učitelů středních škol (n=157)	63
Tabulka 7.3. Deskriptivní statistika – postoje studentů k výuce psychologie (n=375)	64
Tabulka 7.4. Spearmanův korelační koeficient mezi oblibou, obtížností a významem u souboru studentů středních škol (n=375)	64

Tabulka 10.1. Základní rozlišení expresivních terapií, artefiletiky, muzikofiletiky, psychofiletiky, osobnostní a sociální výchovy	92
Tabulka 11.1. Základní schéma teoretického modelu kulturního pole tvorby a tvorby jako způsobu poznávání (podle Rodová & Slavík, 2018, s. 42)	94
Obrázek 2.1. Ilustrace nároku na vyváženost mezi dvěma relativními protiklady v pojetí kurikula podle Harba (1991) a kódování učiva podle Bernsteina (1975)	17
Obrázek 2.2. Model učebního prostředí podle Slavíka a kol. (2017b)	18
Obrázek 3.1. Předpoklady pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti, včetně nástrah, které jsou s nimi spojené	26
Obrázek 9.1. Princip vztahů mezi pojmy obsah – poznávací perspektiva třetí osoby a psychická modalita – poznávací perspektiva první osoby a jejich vyvažování ve výuce psychologie	76
Obrázek 9.2. Muž sedící na lavičce před neudržovaným domem, v jehož okně je pes	81
Obrázek 10.1. Tři možné alternativy vyjádření emoce radosti a smutku	87
Obrázek 10.2. Schéma referenční struktury exprese v porovnání s denotací a doslovnou exemplifikací	88
Obrázek 11.1. Tři možné alternativy vyjádření emoce, na jejichž základě potom vznikají tři empatické skupiny	95
Obrázek 12.1. Model hloubkové struktury výuky psychologie	101
Obrázek 13.1. Konceptový diagram – Mentalizace	110
Obrázek 13.2. „Vzorce“ reprezentující emoci	112
Obrázek 13.3. Sémanticko-logická struktura obsahu ke konceptu mentalizace pracující se semi-expresivní učební úlohou	116
Obrázek 13.4. Sémanticko-logická síť studentů ke konceptu mentalizace po výuce (n=18)	119
Obrázek 13.5. Sémanticko-logická síť studentů ke konceptu mentalizace po půl roce od výuky (n=20)	120
Obrázek 13.6. Sémanticko-logické sítě studentů ke konceptu mentalizace: horní síť – po výukové aktivitě (n=18), dolní síť – po půl roce (n=20)	122
Obrázek 14.1. Komunikačně pojatá didaktika psychologie pro střední školy a nepsychologické	137
MPV_7, 9, 12, 14, 17, 19	Označení odpovědí jednotlivých studentů ke konceptu mentalizace po výuce
MPP_12, 15, 21	Označení odpovědí jednotlivých studentů ke konceptu mentalizace po půl roce od výuky
RVP	Rámcový vzdělávací program

O autorce



Mgr. Alena Nohavová, Ph.D. je absolventkou oboru Učitelství psychologie a hudební výchovy na Pedagogické fakultě ZU v Plzni. V roce 2012 dokončila doktorské studium v oboru Pedagogická psychologie (školicelka prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.) na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. Od roku 2011 působí na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích jako odborná asistentka. Od roku 2016 je místopředsedkyní odborné sekce pro výuku psychologie při Českomoravské psychologické společnosti. Zastupuje Českou republiku v European Federation of Psychology Teachers' Associations. Je členkou dvou odborných skupin revize RVP v oblasti psychologie. Další oblastí jejího profesního zaměření je užití exprese ve výchově a vzdělávání. Právě zkušenosti s expresí využívá při tvorbě učebních aktivit pro výuku psychologie.