

Didaktické a psychologické aspekty výuky psychologie na středních školách

Didactic and psychological aspects of teaching psychology in secondary schools

Maria Vašutová^{1*}, Anna Schneiderová¹

¹ *Katedra psychologie, Filozofická Fakulta Ostravské univerzity v Ostravě*

Abstrakt

Smyslem prezentované studie je upozornit na úlohu didaktiky psychologie v přípravě budoucích učitelů tohoto oboru. Je věnována modernímu procesu vyučování a učení, které se opírá o zážitkové učení žáků jako prostředku jejich osobnostního rozvoje. Na vybraných modelech zážitkového učení dokladuje jejich přínos ve vzdělávání.

Klíčová slova: didaktika, psychodidaktika, zážitkové učení, zkušenostní učení, zážitkové vyučování

Abstract

The purpose of the present study is to draw attention to role of didactics of psychology in the preparation of future teachers of psychology. The paper aims on proces of modern teaching and learning, which is based on the experiential learning of students as a means of personal development. We present the contribution of experiential learning in education on selected examples.

Keywords: didactics, psychodidactics, experiential learning, experiential teaching

Úvod

Od akademického roku 2013-2014 se na Katedře psychologie Ostravské univerzity bude vyučovat navazující magisterský studijní obor Učitelství psychologie pro střední školy. Již z názvu oboru je zřejmé, že absolventy připravuje k vyučování psychologických předmětů na

*Korespondenční autor: Katedra psychologie, Filozofická Fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Reální 5, 701 03 Ostrava
e-mail: maria.vasutova@osu.cz

různých typech středních škol a kromě výuky psychologie díky širšímu psychologickému vzdělání i k zastávání pozic výchovných poradců, případně preventistů sociálně-psychologických jevů a v součinnosti s výchovnými poradci, poradenskými a školními psychology, speciálními pedagogy apod. i k tvorbě koncepcí a realizaci psychologické poradenské práce ve školních podmínkách. Pro naši katedru to znamená poskytnout oborovým studentům kromě psychologické erudice také vysokou kvalitu v podobě oborové didaktiky - tj. didaktiky psychologie.

Psychodidaktické pojetí psychologie

Poslání předmětu didaktiky psychologie pro učitele SŠ považujeme, vzhledem k jeho cílům, obsahu i prezentaci psychologických poznatků žákům, za velmi důležité. Jak uvádí Sokolová (2010, s. 3), didaktika musí zohledňovat zvláštnosti obsahu psychologických disciplin, cíle, metody a etické aspekty vyučování psychologie v sekundárním vzdělávání. Didaktika psychologie připravuje „učitele jako zprostředkovatele žákova poznání, kdy nejde jen o předávání učiva, ale vzrůstá důraz na pozornost k osobnosti žáka, na rozvoj jeho kognitivních, učebních i osobnostních charakteristik“ (Kosíková, 2011, s. 11). Předmět didaktika psychologie by měl klást důraz na formativní cíle, rozvíjet tzv. psychodidaktické kompetence učitele (Vašutová, 2007) vyjádřené také pojmy psychodidaktická způsobilost, psychodidaktická citlivost (Slavík, Janík, in Kosíková, 2011). Předmět musí respektovat vzdělávací cíle výuky psychologie, které jsou stanoveny podle typu a zaměření střední školy a z toho vyplývajícího postavení předmětu psychologie v učebním plánu, je jim podřízen obsah učiva – jeho výběr, kvantita i kvalita. Vzdělávacími cíli jsou ovlivněny i metody, formy a prostředky výuky psychologie, které úzce korespondují s cíli výchovnými – rozvojovými. Do výchovně-vzdělávacího procesu vstupuje při výuce psychologie na SŠ kromě osobnosti pedagoga a jeho interakce se žáky, spolu dalšími již uvedenými determinantami didaktického procesu, i samotný obsah vyučovacího předmětu, tj. psychologie jako vědy o člověku, o jeho chování a prožívání. Nabízí se otázka, zda akcent zůstává i ve výuce psychologie jako u ostatních odborných předmětů na vzdělávacím efektu, nebo zda je kladen na integrující nadpředmětné vzdělávací cíle teoretické i praktické psychologické gramotnosti k rozvíjení soft skills a osobností zralosti, tj. dovedností interakčních, komunikačních, asertivity, empatie, práce v týmu (tzv. sociální kompetentnosti), dovedností řešení konfliktů a problémových situací, sebekritičnosti, seberegulace, sebepojetí, hodnotové orientace aj.

Výuka psychologie na SŠ by se měla výrazně promítnout do volby další životní cesty, osobní a profesní kariéry, životního stylu atp. Podle Kosíkové (2011, s. 17) modernizace současného pojetí výuky psychologie spočívá v tom, že:

- není pouhým výkladem psychologických témat, ale naopak prostředkem formování, rozvíjení a kultivace osobnosti žáka;
- pomáhá porozumět sobě i světu, orientovat se v životních situacích a v řešení konkrétních problémů;
- rozvíjí proces, ve kterém subjekt aktivně odráží svůj vztah k okolnímu světu, aktualizuje potřebu účinné sebereflexe;

- iniciuje rozhodovací procesy, ve kterých se jedinec orientuje podle svých potřeb, osobní angažovanosti, důležitosti, a za svá svobodná rozhodnutí nese odpovědnost;
- akcentuje psychologické porozumění, které je založeno na poznání reálné skutečnosti, učí tak jedince schopnosti reálně posuzovat věci kolem nás a schopnosti řešit skutečné problémy;
- vstupuje svým aktivním, formativním přístupem do poznávacího i hodnotícího procesu hierarchizující reflexe, ovlivňuje tak postoje k sobě i k okolí, k životu vůbec.“

Efekt výuky psychologie ovlivňuje kromě volby témat a způsobu práce s nimi v rámci vyučování také zařazení psychologie do učebního plánu jako samostatného předmětu (povinného nebo volitelného) nebo jako součásti obsahu jiných předmětů.

S ohledem na multifunkční působnost výuky psychologie na středních školách se do popředí pozornosti didaktiky oboru psychologie dostává kromě výběru učebních témat psychologie a jejich analýzy i samotný proces učení, způsob a míra jeho řízení pedagogem. Volba strategií vyučování pedagogem přímo ovlivňuje učební styl žáků. Vnější regulace podmiňuje autoregulaci a v případě souladu vnějšího řízení se sebeřízením k autonomii má facilitační rozvojový účinek. Nesoulad vnějšího a vnitřního řízení učení vyvolává efekt inhibiční, žákovo učení a následně jeho rozvoj je působením pedagoga brzděn. Didaktika psychologie by měla primárně naučit budoucí pedagogy řídit učení žáků s preferencí zaměření na proces učení před osvojenými výkony. Vyučování psychologie více než vyučování jiných předmětů musí být v souladu s psychologickou teorií. Učení by mělo být hravé, aktivní, podle W. Schmida (Ruckerová-Voglerová, 1994) by mělo být komplexní, uskutečňované prostřednictvím optimálního vnímání při zapojení všech smyslů a obou mozkových hemisfér, uvolněné (relaxované), aktivní a tvůrčí. Teorie moderního vyučování charakteristické pro nové tisíciletí se více než k modelu vyučování považujícího učitele za zprostředkovatele obsahu přiklání k tzv. vstřícnému modelu vyučování zaměřenému na proces učení, na učební činnosti žáků. Zprostředkující pojetí je charakteristické zaměřeností na cíle, na faktografickou stránku obsahu, učitel plní roli zprostředkovatele-mediátora poznání, klade důraz na racionalitu, na dosažení cílů, na výkony. Pro vstřícné pojetí je typické zaměření na činnost, na vztahy, učitel je v roli facilitátora. Toto pojetí je individualizované, tvůrčí, pečující, cíle a podmínky jsou personalizované s důrazem na emoce, na prožitky, vyučovací strategie působí formativně na kognitivní strategie a způsoby učení žáků (inspirováno Kosíková, 2011).

Zážitkové učení a vyučování

Z pohledu pedagogické psychologie vede k naplnění úlohy psychologie ve vzdělávání personalizovaný proces vyučování. Učení se psychologickým poznatkům klade vysoký důraz na proces učení žáků, vyžaduje učení aktivní, zážitkové a zkušenostní. Zážitkové učení, na rozdíl od reproduktivního shromažďování učitelem vybraných a předložených informací v klasickém vyučování, přináší kromě bezprostředních výukových efektů založených na autoregulačním aktivním jednání (např. trvalost zapamatování látky, rozvoj tvořivosti při

nalézání netradičních řešení, reflexe vlastního učení aj.) učební výsledek v podobě rozvoje sebepojetí žáka, jeho autonomie ve smyslu „autonomie k učení, dovednost řídit učení, ale i kognitivní a metakognitivní strategie, jak se učit, jak využívat svých zkušeností“ (Kosíková, 2011, s. 188). David A. Kolb, který je považován za průkopníka učení na základě vlastních prožitků (sedmdesátá léta minulého století) výzkumně prokázal, že 80% poznání vychází z vlastních zážitků zobecněných jako zkušenost. Zážitek je transformací prožitku, tj. aktuálního emočně zbarveného pocitu, který člověku přináší něco nového. Zážitky jsou záznamy prožitého, které se v člověku hromadí celý život v podobě individuální zkušenosti. Ne každý prožitek je uchován jako zážitek, ne každý zážitek přináší novou individuální zkušenost. To, jestli zážitek v rámci učební aktivity, tj. při aktuálním setkání žáka s podněty zprostředkovanými školou, bude transformován do podoby zkušenosti, je dáno určitou mírou jeho intenzity a časoprostorového ukotvení, které se vzájemně ovlivňují. Podle pětistupňové škály míry zážitkovosti (Neill, 2005) je na nejnižším stupni učení jen pasivní recepce, která se na druhém stupni může změnit v pozorování a analýzu, případně pokračovat na třetím stupni tvůrčí aktivitou, na čtvrtém rozvojovými snahami – získáváním kompetencí a zvyšování kvality výkonu. Nejvyšší psychosociální stupeň, ve shodě s výchovně-vzdělávacími cíli soudobé školy, umožňuje osobní a sociální růst žáků. Míra prožitku koresponduje s mírou vnímání situace jako problémové – nejasné, zahrnující něco nového. Spolupůsobí tedy i tzv. prostor, ve kterém prožitek probíhá – prostor vnější (vlivy sociální, kulturní, sociodemografické aj.) i vnitřní (zejména osobnostní). Zážitek je novou zkušeností, která má silný emocionální podtext a je pro jedince individuálně významný. Zážitek plní v učení motivační funkci. Je-li vnímán subjektem jako výzva, přesahuje do budoucnosti v podobě očekávání úspěchu a aktivizuje ho k jednání v určitém směru. Efekt vzdělávání v podobě zážitkového učení se promítá do dlouhodobosti a snadnosti vybavování takto získaných poznatků. Působení aktivního přístupu v učení dokládá i Dalova pyramida učení znázorňující praktické využití poznatků získaných prostřednictvím různých médií: žáci si osvojí 10 % z toho, co čtou; 20 % z toho, co slyší; 30 % z toho, co vidí; 50 % z toho, co slyší a vidí; 70 % z toho, co řeknou a napíší; 90 % z toho, co udělají (Berger, Fuchs, 2009).

Učení prostřednictvím zážitku se od kognitivního a kognitivně behaviorálního učení liší zejména metodami a přístupy, které učícímu se jedinci dávají podstatně více prostoru pro samostatné aktivní zpracování látky. Nejznámější a nejužívanější teorií zážitkového učení je zkušenostní teorie Dave A. Kolba (Kolb, Kolb, 2009). Kolbův cyklický model zkušenostního učení vychází ze čtyř způsobů přijetí a zpracování informací, kterým odpovídá převažující styl učení, tj. získávání konkrétní zkušenosti – prožívání, reflektující pozorování – vnímání, abstraktní konceptualizace – myšlení a aktivní experimentování – konání. Z převažujícího způsobu práce s informacemi je odvozena typologie žáků – žák divergující (konkrétní zkušenost a pozorování), žák asimilující (pozorování a myšlení), žák konvergující (myšlení, aktivní experimentování), žák akomodující (aktivní experimentování a konkrétní zkušenost) (Mareš, 1998; Schneiderová, 2004). Poznání převažujícího stylu učení u žáků je pro učitele feedback ovlivňující didaktizaci učiva, umožňuje regulaci učení u žáka a následně jeho autoregulaci a autonomii. Kolbův konstruktivistický koncept zkušenostně reflektivního učení je rozpracován dalšími autory vycházejícími z faktu, že současná technologická společnost

vyžaduje změnu tradičního vyučování při nabývání nových poznatků, nových zkušeností. Uvedme např. metamotivační Apterovu teorii zvratu postavenou na neustále se měnící motivaci v průběhu učení v důsledku emočních zvrátů. Vnímání libosti a nelibosti prožitků ve vazbě na úroveň excitace navozuje stavy nudy (nelibé a nízká), úzkosti (nelibé a vysoká), relaxace (libé a nízká), vzrušení (libé a vysoká). Vysoce excitovaný a příjemný zážitek nabuzuje konání (Lloyd-Strovas, 2010).

Teorie zážitkového učení podmínily vznik zážitkové pedagogiky, zážitkového vzdělávání orientovaného na řízení procesu učení založeném na emočním prožitku, na aktivitě učícího se jedince, na reflexi (zhodnocení a zobecnění), na transformaci zážitku do prakticky aplikovatelné zkušenosti. Zatímco v klasickém vyučování je role vzdělavatele dominantní a aktivita je převážně na jeho straně, zážitkové vyučování očekává aktivitu především ze strany vzdělávaného, vztah vzdělavatele a vzdělávaného je provázející, spolupracující, partnerský. Učitel prostřednictvím znalosti cílů navozuje prožitkovou situaci, která je pro žáka výzvou k překonávání vyžadující od něho plnou koncentraci, racionální i emocionální aktivitu. Zásadní je partnerský přístup k žákům při zpracovávání prožitku směrem k cílům aktivity, k vytvoření zkušenosti. Učitel jako navozovatel procesů vyvolává zážitek a zaciluje ho, provází žáky, umožňuje reflexi (Jirásek, 2004; Černohlávková, 2009), učí žáka učit se. Ke kompetencím podporujícím facilitační didaktické působení učitele psychologie na SŠ patří osvojení dovedností, které umožňují efektivní transformaci obsahu učiva psychologie do poznatkové základny žáka a současně kultivují a rozvíjí osobnost žáka, jeho dovednost učit se.

Závěr

Didaktika psychologie pro budoucí učitele psychologie středních škol by měla studentům umožnit poznat a využívat i jiné, než tradiční způsoby pojetí výuky. Role učitele zahrnuje, kromě oborové připravenosti a osvojení dovedností a strategií poskytování informací, také poznání učebního stylu – svého i žáků. Učivo by se mělo především stát osobní zkušeností nejen pedagoga, ale i žáka. Zážitek je typickým prostředkem vyučování předmětů zaměřených na osobnostní a sociální výchovu, výchovu dramatickou a na artefietiku představující reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí expresivních projevů vizuální kultury. K této skupině předmětů se přiřazuje i výuka psychologie na středních školách. Pro mnohé učitele je zážitkově pojaté vyučování velmi náročné, učitel je zapojen intelektuálně, emocionálně, sociálně, duševně i tělesně. Cestou ke zvládnutí zážitkového vyučování je vlastní zkušenost učitelů, jejich sebezkušenostní vzdělávání. Před vyučování předmětu Didaktika psychologie pro učitele středních škol je tak postavena velká výzva pracovat se studenty na vysoké škole s prožitky, s emocemi podporujícími kognitivní systém a celkovou kultivaci osobnosti. Konkretizace využívání zážitkového učení v pregraduálním vzdělávání učitelů psychologie je součástí připravovaného příspěvku autorek věnovaného výuce didaktiky psychologie.

Literatura

- Berger, E., & Fuchs, H. (2009): *Učíme děti učit se - praktické využití poznatků o školní komunikaci, učení a prezentaci*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- Černohlávková, A. (2009). *Prožitek jako intervenční nástroj u dětí v riziku*. Diplomová práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Jirásek, I. (2004). *Zážitková pedagogika*. In: Gymnasion č. 1. Praha: PŠL.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009) The Learning Way: Meta-cognitive aspects od Experiential Learning. *Simulation & Gaming*, 40 (3), 297–327.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- Lloyd-Strovas, J. (2010). The Five Stage Model: Joplin 1981. *Experiential Environmental Education*. Získáno z:
<http://experientialenviromentaleducatin.blogspot.com/2010/01/5-stage-model-joplin.html>.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení u žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Neill, J. (2005). Scale of experientiality. *Outdooe Education Research & Evalution Center*. Získáno z:
<http://wilderdom.com/theory/ScaleOfExperientiality.html>.
- Ruckerová-Voglerová, U. (1994). *Učení bez stresu*. Praha: Portál.
- Schneiderová, A. (2004) Individual style of work with information. Conference *Modern Science and Textbook Creation*. Frankfurt am Mein, s. 9–13.
- Sokolová, L. (2010). *Didaktika psychologie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vyd. Praha: Univerzita Karlova.