

# Psychologie v přípravě budoucích učitelů: diskurzy studijních textů vybraných psychologických předmětů

KATEŘINA JUKLOVÁ, JINDRA VONDROUŠOVÁ

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá otázkou aktuální role psychologie v přípravě budoucích učitelů, která je nahlížena prostřednictvím diskurzu studijních textů doporučených v rámci studia dvou psychologických předmětů – psychologie sociální a psychologie pedagogické. Studie využila smíšeného výzkumného přístupu a kombinovala metodu diskurzivní analýzy s obsahovou kvantitativní analýzou a analýzou latentních tříd. Nominace studijních textů do analýzy proběhla na základě aktuálních sylabů učitelských studií pro 2. stupeň základních škol všech pedagogických fakult v České republice. Celkový počet analyzovaných jednotek čítal 113 studijních textů. Metodou diskurzivní analýzy bylo identifikováno pět kvalitativně odlišných repertoárových konstrukcí, které se v diskurzu studijních textů zařazených do studia příslušných disciplín uplatňují. Obsahová kvantitativní analýza přinesla porovnání četností a proporcí ve využívání těchto konstrukcí v celkovém rozsahu i s ohledem na příslušný předmět. Získané výsledky jsou interpretovány s ohledem na širší aktuální kontext profesní přípravy učitelů a diskutována jsou rovněž omezení studie.

**Klíčová slova:** výuka psychologie, budoucí učitel, pojetí přípravy, role, repertoár, žánr, diskurz, diskurzivní analýza, kvantitativní obsahová analýza, analýza latentních tříd, učebnice, studijní text, odborný text, metodický text.

## ÚVOD

O psychologii můžeme hovořit jako o stabilní součásti „společného základu“ v pregraduální přípravě učitelů, jejíž obsah a role však, na pozadí vývoje vědeckého poznání i společenských proměn, mohou podléhat změnám, ale také rozporům a nejjasnostem. Chybějící syntéza poznatků, které učitel v praxi potřebuje, je jednou z pro-

nášených výtek směrem k současné učitelské přípravě jak z řad veřejnosti, tak i samotných akademiků (Slavík, Štech & Uličná, 2017; Janík & Slavík, 2009). Přestože jsou poznatky pro budoucí učitele čerpány z mnoha oborů, stále se vyvíjí a nelze je tedy vymezit zcela definitivně a jednoznačně; ve shodě se Slavíkem, Štechem a Uličnou (2017) považujeme úsilí o jejich syntézu za potřebné. Jeho východiskem by měla



být analýza učiva v dílčích předmětech a oblastech, k čemuž směřuje náš článek. Jeho obecným cílem je přispět ke zmapování role, kterou psychologie v pregraduální přípravě učitelů aktuálně plní. Cílem tohoto příspěvku naopak není systematicky postihnout dlouhodobý vývoj pojetí učitelské přípravy, který je možné najít podrobně rozpracovaný v jiných statích.<sup>1</sup>

Oficiální vymezení obsahu a role psychologie v učitelském pregraduálním vzdělávání má stručnou podobu a je zakotveno v rámcových požadavcích na studijní programy ze strany MŠMT, jejichž naplnění má vést k získání odborné kvalifikace k výkonu pedagogické profese. Psychologie je v těchto dokumentech součástí tzv. učitelské propedeutiky zahrnující pedagogicko-psychologickou přípravu a speciálněpedagogickou přípravu, která má v rámci dalších složek tvořených obory, oborovými didaktikami a praxemi podle typu studijního programu zaujímat podíl 20–25%. Ke konkrétnímu obsahu psychologie se rámcové požadavky vyjadřují uvedením příkladů psychologických disciplín, které mohou být v této složce obsaženy (např. vývojová psychologie, pedagogická psychologie nebo pouze „psychologie“). Z tohoto vymezení nevyplývají přesně obsahy učiva ani role konkrétních složek a omezuje se odkazem na obecný cíl vést odpovídajícím způsobem k přípravě na výkon učitelského povolání. Vzhledem ke skutečnosti, že role

psychologie není ve strategických dokumentech vymezena explicitně a jednoznačně, lze předpokládat, že existující prostor může přispívat ke vzniku odlišných pojetí (konstrukcí), a to jak v rámci jednotlivých pracovišť připravujících učitele, tak i v případě jednotlivých vyučujících. Podobně je možné předpokládat, že jednotlivé předměty v rámci psychologické pregraduální přípravy učitelů budou plnit více rolí nebo role různé.

Pregraduální učitelskou přípravu typicky tvoří souhrn několika psychologických předmětů. Jejich složení v rámci pracovišť jednotlivých pedagogických fakult není zcela identické, mírně se liší. Protože by analýza studijních textů všech psychologických předmětů pro učitele překročila rozsah tohoto příspěvku, do analýzy jsme zahrnuly pouze dva z nich, konkrétně psychologii sociální a psychologii pedagogickou. Zmíněné předměty byly vybrány jako zástupci učitelské propedeutiky aktuálně platných studijních plánů učitelství 2. stupně základních škol,<sup>2</sup> byť v případě sociální psychologie v plánech některých pracovišť figuruje předmět sám, jinde naopak v kombinaci s psychologií osobnosti nebo psychologií vývojovou a v případě psychologie pedagogické s psychologií školní. V pozadí volby dvou disciplín je předpoklad, že jednotlivé předměty budou k roli psychologie v profesní přípravě učitelů přispívat specifickým způsobem. Před-

<sup>1</sup> Podmínky vývoje učitelského vzdělávání popsal Mareš (2007); vývoj pedagogické psychologie jako vědy reflektoval rovněž Mareš (2009); vývoj přístupů k obsahu vzdělávání, učiva a kurikulu po roce 1989 zachytili Slavík, Štech & Uličná (2017).

<sup>2</sup> Výjimkou byla Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde takto pojmenovaný předmět součástí studijních plánů není.

**Tab. 1.** Psychologie sociální a pedagogická ve studijních plánech devíti pedagogických fakult v ČR

Univerzita	Sociální psychologie	Semestr	Pedagogická psychologie	Semestr
JČU	–	–	Pedagogická a školní psychologie	7.
MU	Sociální psychologie	4.	Pedagogická psychologie	7.
OSU	Sociální psychologie	4.	Pedagogická psychologie	7.
TUL	Sociální psychologie a psychologie osobnosti	5.	Pedagogická psychologie pro ZŠ 1, Pedagogická psychologie pro ZŠ 2	7., 8.
UHK	Psychologie sociální a osobnosti	3.	Pedagogická psychologie	7.
UJEP	Sociální psychologie	9.	Pedagogická psychologie	7.
UK	Vývojová a sociální psychologie	3. či 4.	Pedagogická a školní psychologie	7.
UPOL	Základy psychologie 2, Seminář ze sociální psychologie	4., 4.	Pedagogická psychologie 1, Pedagogická psychologie 2	7., 8.
ZČU	Sociální psychologie	4.	Pedagogická psychologie A, Pedagogická psychologie pro ZŠ	7., 8.

pokládáné odlišnosti ve způsobu využívání psychologických poznatků v obou předmětech mohou vyplývat jednak z povahy samotných disciplín (základní vs. aplikovaná) a dále z jejich vazby na ostatní předměty a s tím souvisejícím časovým zařazením do průběhu studia (tab. 1).

Usuzování na pojetí role psychologie v pregraduální přípravě učitelů je možné z výpovědí jednotlivých vyučujících a garantů předmětů nebo z jejich produktů. Pro účely této studie jsme zvolily jako zdroj dat *studijní texty využívané, resp. uvedené v studijních plánech příslušných psychologických předmětů vyučovaných na výše uvedených devíti pedagogických fakultách v České republice.*

Studijní texty jsou tedy v kontextu naší analýzy definovány veškerými odbornými zdroji obsaženými v aktuálně platných syla-

bech příslušných psychologických předmětů. Přestože nejsou studijní texty jediným zdrojem poznatků, které si budoucí učitelé v rámci pregraduální profesní přípravy jako základ pro rozvíjení profesních dovedností osvojují (dalšími zdroji jsou zejména poznatky a s nimi související zkušenosti z přímé výuky a z praxí), je možné je považovat za zdroje významné, a to proto, že jsou závaznou součástí oficiální dokumentace jednotlivých předmětů a zpřístupňují znalostní obsahy ověřované dílčí i státní závěrečnou zkouškou. Navzdory stále stoupajícímu trendu elektronického učení je možné význam studijních textů pro učení doložit jak širokým výzkumným zájmem o hodnocení nejrůznějších parametrů učebnic obecně, tak i konkrétními výzkumnými výsledky (např. Mikš, 2000; Průcha, 1998; Sikorová, 2008). V kontrastu s relativně



bohatou výzkumnou aktivitou zaměřenou na hodnocení učebnic pro žáky základních a středních škol zůstává zatím oblast vysokoškolských textů výzkumně spíše nedotčena, a to přesto, že podíl samostatné práce s textem je u vysokoškoláků v porovnání s žáky nižších vzdělávacích stupňů výrazně vyšší.

## 1. METODA

Pro výzkum a hodnocení učebnic bylo dosud využíváno množství přístupů a metod sahajících od exaktního měření parametrů textu, jako je obtížnost, sémantická koherence, pojmová zatíženost textu, didaktická vybavenost, přes zájem o jejich reálné fungování v učení a ve výuce vzhledem k učebním situacím, jazykové a kognitivní vyspělosti nebo čtenářské gramotnosti žáků až po sociokulturně inspirované přístupy zaměřující se na koncepcce využívání učebnic ve vztahu k pojetí výuky a učení (Průcha, 2008).

Pro účely této studie jsme využily smíšeného výzkumného přístupu kombinujícího metodu *diskurzivní analýzy s obsahovou kvantitativní analýzou a analýzou latentních tříd*. V případě diskurzivní analýzy se nejedná o jednu metodu, ale o společné označení pro skupinu přístupů využívajících poznatky z lingvistiky, psychologie, sociologie, etnologie, kulturologie a filozofie, jejichž společnými rysy jsou: zájem o roli jazyka v procesu konstrukce sociální reality (Zábrodská & Petrjánošová, 2013), předpoklad, že pro pochopení psychosociální reality je třeba získat přístup k procesům, které jsou využívány k repre-

zentování, reprodukci nebo transformaci této reality v jazyce či dalších znakových systémech (Zábrodská, 2009), a spojení analýzy konverzace s analýzou organizování a konstrukcí znalostí (Hendl, 2005). Námi zvolený přístup má nejbližší ke *kritické diskurzivní psychologii* (CDA) předpokládající, že realita je utvářena spíše než reflektována a účastníci výzkumu nejsou pouze svědky událostí, ale jsou zároveň aktivními konstruktéry reality (Zábrodská, 2009). Kritická diskurzivní psychologie je syntézou etnometodologických přístupů zaměřujících se na funkci řeči a kritických směrů se zájmem o ideologickou funkci diskurzu a jeho zařazení do kulturně-historického kontextu. Obecně stojí v centru zájmu této metody několik otázek: jak mluvčí používají řeč k dosažení svých komunikačních a interpersonálních cílů, jaké společnosti sdílené vzorce stojí za konkrétními konstrukcemi významu a jaké jsou ideologické důsledky těchto konstrukcí (Zábrodská & Petrjánošová, 2013). Zaměřuje se tedy na způsoby, východiska a důsledky konstruování psychosociální reality s cílem nejenom porozumět konstrukcím reality, ale rovněž nahlédnout na úroveň hodnot, rolí, pozic a identit jednotlivých aktérů a jejich důsledky.

Jak usuzovat na konstrukci role psychologie ze studijních textů v přípravě budoucích učitelů? Ve shodě s Krausem (2003) jsme vyšly z předpokladu studijního textu jako sociálního jevu a součásti diskurzu, v němž vedle obsahu textu existuje interpretace vzájemného vztahu mezi textem a jeho působením a analýza vztahu mezi tímto působením a sociální kontextem.



Způsob utváření textů, a to jak po stránce obsahové, tak i formální, působí na jeho uživatele a má důsledky pro jeho učení. Texty nejsou pouhým rezervoárem poznatků, ale obsahují rovněž odlišné způsoby práce s nimi, které jim v kontextu profesního učení dávají určitý význam. V rámci této perspektivy je text kulturní a sociální produkt, kterým jsou vyjadřovány nebo reprodukovány významy a ideologie. V pozadí volby tohoto typu zdroje dat byla úvaha, že se jedná o zdroj věrohodně dokládající roli psychologie pro učitele, a to z několika důvodů: 1. studijní text svým účelem splňuje podmínku použití CDA tím, že se jeho prostřednictvím autoři snaží o utváření reality (přípravy budoucích učitelů); 2. svou povahou média mají studijní texty potenciál ovlivňovat psychosociální realitu svých uživatelů; 3. jsou produktem vysokoškolských pedagogů, kteří vycházejí ze zkušeností s pregraduálním vzděláváním a z této pozice mohou roli psychologie v přípravě budoucích učitelů tvořit; 4. jejich typickou součástí jsou pasáže, prostřednictvím kterých se autoři explicitně vyjadřují k tématům bezprostředně souvisejícím s námi položenou výzkumnou otázkou [úvod nebo předmluva autora, pasáže oslovující (budoucí) učitele, regulační a další prvky textu apod.].

### 1.1 Postup volby textů

Studijní texty zařazené do naší analýzy byly nominovány na základě sylabů vybraných psychologických předmětů v aktuálně platných studijních plánech učitelství pro 2. stupeň základních škol na všech pedago-

gických fakultách v České republice, v nichž tyto publikace figurují jako základní nebo doplňující literatura. Takto získaný datový soubor čítal 125 publikací, z nichž 12 se v čase analýzy nepodařilo získat, a proto bylo nutné je z analýzy vyloučit. Výsledný datový soubor tedy obsahoval 113 studijních textů, z nichž bylo 29 určených pro sociální psychologii a 84 pro psychologii pedagogickou. Jejich seznam včetně příslušnosti k předmětu a počtu pracovišť, která na konkrétní texty odkazují, uvádíme v tabulce 7. (Pozn. red.: Tabulka je dostupná v archivu na webových stránkách *Pedagogiky* [www.pedcas.cz](http://www.pedcas.cz).)

### 1.2 Výzkumný rámec a analytický postup

Podle Fairclougha (1995), jednoho z hlavních představitelů kritické analýzy diskurzu, je text, jeho produkce i recepce součástí diskurzivní praxe, která je ovlivňována praxí sociokulturní a v níž se uplatňují různé druhy vědění prostřednictvím užívání diskurzivních typů – diskurzů a žánrů. *Diskurzem* jsou chápány výroky, formulace a výpovědi, které jazyk zprostředkovává o určitém druhu vědění v určité společnosti. Tvorba výpovědí jednotlivých diskurzů je regulována pravidly, podle nichž je tento diskurz identifikovatelný. Některé typy „výpovědí“ tak může daný diskurz předem vylučovat anebo, jsou-li přesto přítomny, působí nepatříčně. Obecně je v tomto smyslu rozlišováno užití normativní (v souladu s pravidly žánru) a kreativní, což často ukazuje na změny v sociokulturních praxích. *Žánr* označuje způsob používání jazyka související s konkrétní sociální praxí, kterou



je utvářen anebo kterou utváří. Žánry pak významně ovlivňují sociální vztahy aktérů, jejich role a vzájemná očekávání (tamtéž). Kraus (2003) však upozorňuje, že v praxi dochází velmi často k překrývání různých diskurzů nebo jejich řádů, což může mít vliv na změnu pravidel. Tyto procesy jsou označovány jako neustálé vyjednávání pravidel sociální praxí.

Někteří autoři v rámci diskurzivní analýzy pracují s tzv. *interpretačními repertoáry* (Potter & Wiggins, 2007; Potter & Wetherell, 1995), které vymezují jako soubory popisů využívané ke konstruování odlišných verzí jednání, self a sociální struktury (Potter & Wetherell, 1995). Na rozdíl od diskurzů interpretační repertoáry představují flexibilnější a variabilnější zdroje, které jsou orientovány na konkrétní interakční kontext a napříč kontextem se mohou měnit (Zábrodská & Petrjánošová, 2013). Diskurzy a interpretační repertoáry neutvářejí pouze odlišné významy psychosociálních jevů, ale také příležitost nahlédnout na důsledky identifikovaných vzorců pro subjektivní zkušenost. Na základě teorie umístování diskurzů / interpretační repertoáry otevírají nebo uzavírají určité *subjektové pozice*, které, jsou-li přijaté, mají důsledky pro identitu a jednání (Davies & Harré, 2001).

Z hlediska přístupu kritické diskurzivní analýzy nahlédíme na tvorbu studijního textu jako na určitý typ sociální praxe, který je součástí širší sociální (diskurzivní) přípravy budoucích učitelů. V této praxi se prostřednictvím užívání diskurzivních typů – diskurzů a žánrů – uplatňují různé druhy vědění. V žánru studijních textů

mají v rámci normativní praxe všechny texty tohoto typu společné charakteristiky, které objasníme porovnáním s texty odbornými. *Intencionalita* textu je vyjádřena záměrem autora ve vztahu k funkci, kterou má text plnit. V případě studijních textů, na rozdíl od textů odborných, které plní funkci odborně sdělnou, se vedle této úlohy předpokládá plnění dalších funkcí, *vysvětlovací* a *regulativní* (Höflerová, 2011).

Dalšími vlastnostmi studijních textů jsou koherence a koheze. *Koherence* textu označuje jeho kompaktnost ve vztahu k intenci autora. Studijní texty dosahují koherence kompozičními prvky jako je vertikální a horizontální členění textu. Členění textu je potřeba uzpůsobit nejenom oborové správnosti a rozlišování informací základních a doplňujících (styl odborný), ale také ohledu na potřeby uživatele textu. V textu učebním by proto neměly chybět vysvětlující komentáře, příklady, upozornění na chybné kognitivní procesy apod. Kompozice by měla přispívat k úspěšnému vnímání textu a zajistit, aby se text stal předmětem kvalitní elaborace a inference (Höflerová, 2011). *Koheze* neboli spojitost textu je zajišťována výběrem přesných lexikálních, morfologických a syntaktických prostředků. V případě studijních textů by měla být dodržována přesnost v pojmosloví, avšak jeho užívání by mělo být přizpůsobeno kompetenci adresáta. Pro zajištění pochopení by měl být studijní text opatřen vysvětlujícími komentáři, souvěti by neměla být nadměrně komplikovaná a dlouhá, měl by ustupovat tlak na nominální vyjádření.



Výše uvedené obecné charakteristiky je možné z pohledu kritické diskurzivní analýzy v souladu s pravidly žánru studijních textů označit za *normativní*. Mohou nabývat různých hodnot a proporcí v rámci různých žánrových kategorií (např. učebnice, skripta, příručky a cvičebnice), avšak v obecné rovině mají společný ohled na uživatele textu a na účinnost ve vztahu k jeho učení. Vedle různých žánrových typů však můžeme v diskurzu produkce studijních textů očekávat přítomnost charakteristik  *kreativních* (Zábrodská, 2009), které pravidla žánru nebo diskurzu nenaplnují. V kontextu vysokoškolských studijních textů to může být například přítomnost textů čistě odborného stylu.

Jak vyplývá z porovnání výše, má odborný žánr s žánrem učebním/studijním mnohé společné, liší se však v obecné rovině s ohledem na porozumění uživatele textu. Tyto žánry i žánrové kategorie se vzhledem ke své intenci mohou odlišovat v kompozici, užitými stylistickými prostředky, (ne)přítomností vysvětlujících komentářů, mírou své regulativnosti a komunikativnosti s uživateli textu. *Regulativnost textu* je vyjádřena způsobem, jakým se text snaží svého uživatele podněcovat k učení. Patří sem například zařazení otázek, které mohou sloužit jak k řízení záměrné pozornosti čtenáře (na začátku oddílu), k opakování prezentovaných poznatků nebo k další práci s nimi formou usuzování či aplikace (po úsecích výkladu), zahrnování námětů k aplikaci, případně odkazů na zdroje dalších poznatků. *Komunikativními prvky* textu se rozumí míra a způsob, jakým je čtenář „oslovován k dialogu“, nakolik

s ním text „počítá“ jako s uživatelem, obrací se na něho. Z této perspektivy můžeme rozlišovat neutrální pozici autora, který se na uživatele nijak neobrací, neoslovuje jej a konstruuje text jako přísně „monologický“. Oproti tomu lze v jiných textech najít formulace v první osobě množného čísla (tzv. *my-jazyk*), oslovování čtenáře, reflexi autorových úvah ve vztahu k uživateli textu apod.

V rámci našeho přístupu neusilujeme o exaktní posuzování těchto výše zmíněných charakteristik studijních textů, ale využíváme jich k registrování způsobů, jakými je jejich společné (ne)využívání v textech vyjádřením odlišných repertoárů používání jazyka, které mohou být užitečné a normativní v rámci různých diskurzů. První část naší analýzy je vedena cílem *identifikovat a pojmenovat interpretační repertoáry, které se v diskurzu studijních textů objevují jako odlišné konstrukce role*. Ve druhé části (obsahová kvantitativní analýza a analýza latentních tříd) budeme *mapovat míru využívání identifikovaných interpretačních repertoárů a jejich současnou přítomnost v jednotlivých studijních textech*. Tato zjištění budou využita k úvaze nad důsledky identifikované sociální praxe pro uživatele textů, budoucí učitele a jejich pedagogy v kontextu pregraduální profesní přípravy.

V souladu s postupem doporučeným Zábrodskou a Petrjánošovou (2013) jsme v průběhu analýzy každého ze studijních textů postupovaly v několika krocích. Nejprve jsme prostřednictvím opakovaného čtení v jednotlivých textech vyhledávaly odlišné konstrukce reality (role psychologických poznatků v profesním učení bu-



doucích učitelů). V průběhu této fáze jsme si klady otázky: Jaké vědění o učení je při práci s poznatky uplatňováno? Jaká jsou pravidla těchto způsobů práce s poznatky? Co je od čtenáře očekáváno? Co je naopak vyloučeno? Jaké důsledky pro uživatele textu konkrétní způsoby práce s poznatky přinášejí?

Všimly jsme si výše popsaných charakteristik textů a metodou konstantního porovnávání odlišností ve způsobech práce s psychologickými poznatky z hlediska důsledků pro procesy učení budoucích učitelů jsme zpřesňovaly popisy, vyjasňovaly rozdíly mezi konstrukcemi a hledaly výstižná pojmenování jednotlivých interpretačních repertoárů. Identifikované repertoáry jsme následně zasazovaly do globálnějších ideologických souvislostí (diskurzů). U každého z těchto repertoárů jsme si klady otázku po původu (Jaké perspektivy a pojetí pregraduální učitelské přípravy stojí za konkrétními způsoby práce se znalostmi?), funkci a důsledcích (Co jednotlivé repertoáry od uživatelů textů očekávají?) a uvažovaly o tom, jaké příležitosti (subjektové pozice) repertoáry pro pregraduální učitelkou přípravu otevírají.

## 2. VÝSLEDKY

### 2.1 Kvalitativní analýza

V následujícím oddíle popíšeme identifikované konstrukce role psychologické přípravy. Repertoáry budeme dokumentovat stavby ukázkami a jejich popis doplnovat úvahami o subjektivních pozicích. Tabulka 2 na konci tohoto oddílu shrnu-

je a porovnává identifikované repertoáry z hlediska relevantních charakteristik.

#### 2.1.1 Repertoár: příprava jako zpřístupňování teoretické struktury předmětu

Texty jsou horizontálně členěny na větší množství témat či oblastí pokrývajících velkou část disciplíny. Zpřístupňované poznatky mají převážně charakter *pojmu*, *konceptuálních struktur* a *teorií*, které uspořádávají danou disciplínu (předmět) a uvádějí do postupů budování poznatkové základny v disciplíně.

V sociální psychologii, tak jako v psychologii vůbec, existují různé koncepční směry, které se liší pojetím této vědy a její metodologií. Jde tu obvykle o derivace či extrapolace základních směrů v psychologii, v podstatě o psychoanalyticky, behavioristicky, gestaltisticky a fenomenologicky chápané **rozdíly v pojetí sociálněpsychologických jevů**, jejich geneze a funkcí v rámci různého pojetí vztahu individua ke společenským a sociálním vlivům. (Nakonečný, 2009, s. 39).

Z hlediska kompozice mají texty tohoto typu obvykle lineární charakter. Vertikálně je jinak souvislý text členěn zdůrazňováním *pojmu*, v některých případech také *definíc* či *hlavních myšlenek* daného tématu. Nacházíme texty různé obtížnosti. Podíl regulačních a komunikačních prvků v těchto textech bývá nízký, nelze je však vyloučit. Autor textu popisuje, definuje, vyjadřuje vztahy mezi pojmy a vysvětluje. Zaujímá pozici odborné autority v oboru. Čtenář je uváděn do způsobu uvažování v oboru, způsobu výstavby jeho poznatků.





Očekává se od něho pochopení epistemologie oboru a osvojení si jeho pojmové struktury, která dává možnost porozumět obsahu.

V námi analyzovaných publikacích jsme se setkaly s dvojím žánrovým typem studijních textů, v nichž se tento repertoár objevuje – s publikacemi *kompendiálního typu* a s *texty typu vysokoškolských skript*, lišícími se zejména rozsahem a náročností. Kompendia kladou nároky na čas potřebný k osvojení, zahrnují však souvislosti, které zasazují poznatky do kontextu a zpřístupňují vhléd do disciplíny. Skripta i učebnice redukují rozsah, čímž mohou usnadňovat osvojování poznatků, rizikem je však větší dekontextualizace zpřístupňovaných poznatků. Rozsahová redukce obvykle zasahuje souvislosti, bez nichž může text nabídat k pouhému memorování za absence porozumění jako předpokladu k využívání poznatků. Následující ukázka je příkladem zestručnění obsahu a snahy orientovat se na klíčové prvky. Autor (Lašek, 2011, s. 90) využívá horizontálního i vertikálního členění textu a opakování klíčových myšlenek (výčty, shrnutí, klíčová slova).<sup>3</sup>

## SOCIÁLNÍ PERCEPCE

### Hlavní myšlenky:

1. Poznání jedince je výběrově organizované.
2. Reakce jednotlivce na osoby a věci se vytvářejí tím, co si o nich myslí – jeho světem poznání. Ale obraz nebo „mapa“ světa každé osoby je individuální. Ani dvě osoby nežijí ve stejném světě poznání. Často se proto dopouštíme chyby: máme za to, že naše

vidění světa, naše perspektiva je správná a že ostatní musí vidět svět stejně jako my.

**Klíčová slova:** kognitivní mapa, podnětový činitel, osobní činitel, výběrové zkreslení, implicitní teorie osobnosti, efekt primárnosti, haló-efekt, výběrová organizace, vztahový rámec, stereotypy, kauzalita, nesnášení dvojznačnosti.

Reakce jednotlivce na osoby a věci se vytvářejí tím, co si o nich myslí – jeho světem poznání. Ale obraz nebo „mapa“ světa každé osoby je individuální. Ani dvě osoby nežijí ve stejném světě poznání. Často se proto dopouštíme chyby: máme za to, že naše vidění světa, naše perspektiva je správná a že ostatní musí vidět svět stejně jako my.

Každý člověk má individuální vidění světa, které závisí na:

- jeho fyzickém a sociálním prostředí,
- jeho fyziologické struktuře,
- jeho potřebách a cílech,
- jeho minulé zkušenosti.

Přes tyto individuální zvláštnosti existují však mnohé společné črty v obraze světa u všech lidí. Je to proto, že fyziologická výbava, potřeby i problémy jsou lidem společné.

Poznání jedince je výběrově organizované:

- a. Jedinec vidí předměty organizované (krajina, stavby, lidé – poznává předmět jako smysluplný).
- b. Ze všech předmětů, které člověka obklopují, vnímá jen některé.
- c. Na všech vnímaných předmětech vidí jen některé kvality.

<sup>3</sup> Tučné písmo je součástí autorské kompozice.



### 2.1.2 Repertoár: příprava jako přehled vývoje vědeckých poznatků

Texty obsahující tento repertoár jsou zaměřeny na popis procesů získávání nových poznatků prostřednictvím empirického výzkumu nebo na jejich reflexi ve vztahu k praxi. Poznátky mají charakter faktů, konceptů, teorií, hypotéz, metod získávání dat a jejich analýzy. Zpřístupňují tak příslušnou tematickou oblast jako neustále se vyvíjející jev. V čisté podobě je tento repertoár obsažen v odborných knihách, vědeckých sděleních a textech typu přehledových studií, v kombinaci s některými dalšími repertoáry může být součástí náročnějších učebnic. Charakteristické jsou pro něj podrobné popisy, logické argumentování, operacionální definice a vyvozování důsledků z nových zjištění. Autoři jsou buď sami výzkumníci, anebo se odkazují na autory jiných výzkumných studií a zamýšlejí se nad jejich přínosy pro poznání v dané oblasti.

V rámci této konstrukce je autor typicky v roli vědce, případně facilitátora kritického uvažování. K udržení pozornosti a podpoře porozumění může pracovat s některými komunikačními a motivačními prvky textu (například si sám klade otázky), shrnuje hlavní zjištění, demonstruje na příkladech konkrétních výzkumných studií. I přesto, že se primárně obrací na členy výzkumné komunity, usiluje o porozumění, kterého dosahuje pečlivou argumentací a uváděním konkrétních příkladů.

Od čtenáře je očekávána aktivace vlastních poznatkových struktur a vyhodnoce-

ní možností i mezi uplatnitelnosti nových poznatků. K porozumění se předpokládá základní orientace v problematice a odborné terminologii i ve způsobu metodologického uvažování, zájem o kontakt s aktuálními trendy, samostatné kritické i tvůrčí myšlení. Následující ukázka z učebnice *Sociální psychologie* od Hewstona a Stroebeho (2006) tento repertoár demonstruje:

Zdůrazněním potřeby zkoumat kognitivní struktury a procesy se sociální kognice stala tavicím kotlem teorií, ve kterém se mísí některé z nejneproduktivnějších projektů sociální psychologie, zejména změna postojů (viz 8. kapitola), výzkum atribucí (viz 7. kapitola) a vytváření stereotypů (viz 15. kapitola). Je důležité vědět, že zaměřením na kognitivní struktury a procesy se výzkumní pracovníci nesnaží poznávání omezit na „chladnou racionální vědu“. Zastánci sociálně-kognitivního přístupu se stále víc zajímají o emoce (viz Clore, Schwarz & Conway, 1994), iracionální chování (Kahneman, Slovic & Tversky, 1982) a meziskupinové vztahy než jen o čistě intelektové procesy, jako je myšlení, usuzování a vybavování z paměti (viz Fiske & Taylor, 1991; Srull & Wyer, 1994).

Zaměření na reprezentaci informací a duševní procesy vede k tomu, že sociální kognice přebírá mnohé koncepty a předpoklady kognitivní psychologie. Podle prvního základního předpokladu je (sociální) usuzování pouze částečně ovlivněno podněty z dané situace, například tvrzením uchazečky. Náš úsudek bude velmi záviset také na dosavadních znalostech, s nimiž do situace vstupujeme. Tvrzení uchazečky proto může vyvolat řadu různých reakcí podle toho, jaké dosavadní znalosti Harry



Olds uplatní při jeho interpretaci. Dalo by se čekat, že jeho reakce bude velmi odlišná, pokud zastává sexistický stereotyp, že ženy jsou obecně méně sebejisté a pro danou práci se nehodí, nebo jestli zastává názor, že ženy jsou často vysoce motivované a rychle se přizpůsobují novým situacím. Podle toho, ze kterých dosavadních znalostí bude Harry Olds při své interpretaci vycházet, bude klást různé otázky a orientovat se na odlišné stránky situace a později si bude vybavovat různé momenty pohovoru (Hewstone & Stroebe, 2006, s. 152).

### 2.1.3 Repertoár: příprava jako budování porozumění

Pro tento repertoár je typický odklon od předávání širokých obecných poznatků jednotlivých psychologických disciplín směrem k více či méně originálnímu strukturování textu do menšího počtu témat s intencí podporovat porozumění studenta. Příznačný je například ve studijních textech Heluse (2007, 2009). Poznatková struktura je organizována tak, že vybírá učivo relevantní ve vztahu k potřebám pedagoga:

Kniha je rozdělena do čtyř částí. První je orientována spíše obecně; má poskytnout výchozí orientaci a navodit vědomí důležitosti sociální psychologie pro pochopení celé řady závažných problémů včetně těch, které musí řešit pedagog. (Helus, 2007, s. 10.)

Touto selekcí je umožněna intenzivnější práce s učivem, zejména důkladnější elaborace, která je základem porozumění. Text je *výrazně orientován na svého uživatele* – operuje s pozorností a zájmem čtenáře, modeluje způsob uvažování v předmětu,

demonstruje využívání poznatků pro řešení praktických problémů, uvádí bohaté příklady. V textu se objevují *komunikační prvky* – autor provází textem, vysvětluje význam jednotlivých kapitol, shrnuje, propojuje, zdůrazňuje a na čtenáře se obrací často prostřednictvím první osoby množného čísla, např.:

Zde se budeme výukou zabývat zejména s důrazem na její socializační funkci a na výukovou komunikaci mezi učiteli a žáky organizovanou tak, aby **byly využívány možnosti/potenciality žáků dosahovat vzdělávací úspěšnosti**. Sociální psychologie nám pomůže objasnit, jak se v komunikaci aktualizují, nebo naopak blokují potenciality žáků dosahovat školní úspěšnosti. (Tamtéž s. 181–182.)

Oproti prvně zmíněnému repertoáru přibývá zájem o procedurální a kontextové znalosti:

Úspěšné či neúspěšné řešení problémů plynoucích z neúplnosti rodiny je také ovlivňováno tím, co bylo příčinou neúplnosti, resp. jak se s neúplností vyrovnává matka. Zpravidla se matce daří neúplnost vzhledem k dítěti lépe kompenzovat, vznikla-li na základě ovdovění než rozvodu, zvláště probíhal-li rozvod příliš konfliktně a drasticky působil na matčiny city. V prvním případě zesnulý otec jaksi trvale „vstupuje“ do rodinného dění skrze matčiny vroucí vzpomínky; zůstává trvalou autoritou, kterou smrt jako by posvěcovala. Oproti tomu v druhém případě je obvyklé, že dítě nedokáže vlivem matčiny negativních citů a postojů prožít vztah k otci nekonfliktně a navíc mívá i ztíženou situaci v rozvíjení přirozených vztahů k autoritám mužského



pohlaví. Ukazuje se také, že situace tohoto typu prožívají zpravidla hůře chlapci než dívky. (Tamtéž, s. 171.)

Přestože autor textu zaujímá pozici odborníka s hlubokými oborovými znalostmi, který se odkazuje na výzkumy a nové poznatky, primárně je v tomto případě *průvodcem a facilitátorem* učení. Tato role je ztělesněním jeho expertnosti v oblasti učení, kterou v rámci tvorby textu aplikuje. V jeho komunikaci se čtenářem je studentovo učení v centru zájmu, autor „jde společně se studentem, aniž by ho výrazně předbíhal“, pomáhá mu porozumět „závažným skutečnostem“ a překonávat „nedostatečné pohledy“. Tato pozice se na mnoha místech textu objevuje rovněž v sémantice používaného jazyka: „uvedené příklady nám dobře dokládají...“ (tamtéž, s. 51). Čtenáři je tak zpřístupněna pozice člena odborné komunity, v níž je *veden, chápán a aktivizován k přemýšlení a k porozumění a aplikaci na modelové výchovně-vzdělávací problémy*. Očekává se od něho důkladná práce s pojmy a porozumění hlavním principům.

#### 2.1.4 Repertoár: příprava jako zpřístupňování praktických znalostí

Další identifikovaný repertoár pracuje s poznatky strukturovanými do konkrétních výchovně-vzdělávacích problémů a témat (šikana, delikvence, nesoustředěné dítě, nadané dítě, komunikace apod.). Poznatky nejsou výlučně deklarativního a obecného charakteru, jako je tomu v případě prvního repertoáru, ale převládají znalosti procedurální, které mo-

hou mít charakter obecnějších principů a strategií uplatňovaných při řešení problémů, nebo naopak značně konkretizovaných metodik, tipů a doporučení (jak učit děti myslet a učit se, jak vzdělávat nadané děti, jak komunikovat s dítětem v krizi, jak řešit výchovné problémy, jak řídit třídu).

Tento repertoár čerpá z praktické zkušenosti s řešením různých výchovných a vzdělávacích problémů a pro řešení využívá také poznatky z různých specializovaných oblastí (psychologické poradenství, etopedie, sociální patologie, speciální pedagogika, zážitková pedagogika). Texty mají různou míru obtížnosti v závislosti na tom, zda jsou určeny budoucím pedagogům, širší veřejnosti nebo spíše odborníkům v dané oblasti.

Dominantou tohoto repertoáru jsou praktické zkušenosti, strategie, metodiky a dovednosti. Ani zde nemusí chybět výklad jevů a uvádění dovedností do souvislosti s teorií, klíčové jsou však popisy dovedností a vedení k jejich nácvikům.

Autoři těchto repertoárů zaujímají *roli zkušených praktiků*, čtenáři je zpřístupňována *pozice do praxe zasvěcovaného kolegy (partnera)*. Následující příklad demonstruje způsob práce s poznatky až na úroveň podpory rozvoje dovedností (Fisher, 1995, s. 31–32):

#### Dobré otázky

Výzkum ukazuje, že mnoho učitelů podléhá pokušení kladt příliš mnoho otázek – příliš mnoho uzavřených otázek nižší úrovně. U dětí dosáhneme lepších výsledků v učení, budeme-li postupovat takto:



- Dávejte méně otázek, ale lepší. *Dvě nebo tři promyšlené otázky jsou lepší než deset, které jste si nepromysleli. Snažte se spíše o kvalitu než o množství.*
- Chtějte lepší odpovědi. *S méně otázkami máte čas vyžádat si více odpovědí a poskytnout více času na myšlení. Nespěchejte s hodnocením. Pracujte na získání lepší odpovědi.*
- Povzbuzujte děti, aby se více ptaly. *Schopnost ptát se je jedním z klíčů k úspěšnému učení a získává se cvikem. Oceňujte otázky dětí stejně jako jejich odpovědi.*

Jedním ze znaků dobré otázky je, že se vyhýbá pasti zodpovězení pouhým „ano“ nebo „ne“. Když jedna učitelka vedla své žáky k hodnocení jejich vlastních výkonů, ptala se: „Jste spokojeni s tím, jak jste to vypracovali?“ Pak si poslechla záznam diskuse a uvědomila si, že její otázka vyžadovala pouze odpověď „ano“ či „ne“, zatímco otázka: „Co myslíte, jak to dopadlo?“ by přinesla více.

Příklady otázek s otevřeným koncem, které svou povahou vedou děti k přemýšlení:

- Co si myslíš?
- Jak to víš?
- Máš k tomu důvod? Jak si můžeš být jistý? (zkráceno)

Dobrá otázka vyvolá neklid v mysli. Provokuje myšlení, hledání vysvětlení. Dobré otázky bývají nesnadné, málokdy založené na jistotě a žádají uvážlivou odpověď s otevřeným koncem. Jsou produktivní, protože vytvářejí něco nového.

Příklady takových otázek jsou:

- Usuzování: Může být někdy oprávněně krást, lhát, někoho zabít?

- Porovnávání: Čím jsou si podobné tyto dva předměty, obrázky, texty, činy? Čím jsou odlišné?
- Hodnocení: Který z těchto obrázků, textů, předmětů, činů... je lepší? Proč?

Nejlepší otázka je otázka náročná i zajímavá. Vezměme téma ptactva. Jaké otázky by mohly vzbudit zájem žáků a vyprovokovat je k myšlení? Uvažujte o některých alternativách:

- Co je pták?
- Co víš o ptácích?
- V čem se pták podobá kočce?
- Kdyby ses znovu narodil, chtěl bys být ptákem?

#### ÚKOL 11. Tvoření dobrých otázek

Vyberte si nějaké zajímavé téma.

1. Utvořte k tomuto tématu ty nejpodněnější otázky, které by byly vhodné pro vaše posluchače.
2. Vyberte z nich takové otázky, které pokládáte za nejzajímavější.
3. Požádejte ostatní (své žáky ve skupinkách), aby k vašemu tématu také utvořili otázky. Proberte společně, které otázky jsou nejlepší a proč.

#### 2.1.5 Repertoár: příprava jako podpora osobnostního rozvoje

Poslední identifikovaná konstrukce se zaměřuje na rozvoj porozumění vlastnímu vnitřnímu prožívání, které má být základem kvalitního vztahu budoucího učitele k žákovi i k ostatním lidem. Porozumění vlastnímu prožívání má prohlubovat kvality jako jsou autentičnost, (sebe)akceptace a empatické porozumění, které jsou zárodkem konstruktivního vztahového



klimatu. Nástrojem pro rozvíjení těchto dispozic je sebereflexe v atmosféře, která se vyznačuje přijetím:

Náš komplexní svět naléhavě vyžaduje vyvinout si lepší vnímání a větší respekt ve vzájemném postoji, který je založen na další senzibilizaci a harmonizaci osobních „zdrojů“ nebo dispozic (Nykl, 2005). To znamená nejprve osvobození od zaběhnutých vzorců myšlení a chování, ale i předsudků (Senge, 2006), dále subjektivní rozvoj v emoční oblasti a podporování bohatých a plynulých vazeb mezi emoční a kognitivní oblastí. Stručně řečeno, jde o rozmanitou, uspořádanou, flexibilní a přizpůsobivou krajinu zkušeností (vnitřní svět), která se za vhodných podmínek může dál vyvíjet. (Motschnig & Nykl, 2011, s. 17.)

Text tohoto repertoáru obsahuje poznatky různého druhu. Zpravidla nechybí teoretické vymezení pojmů, které je následováno také ukázkami, výčty, popisy cvičení, úlohami a doporučeními. Autor je především praktik, zaujímající roli *facilitátora rozvoje osobnosti*. Student je touto konstrukcí nabádán k aktivní spolupráci, k formování vlastní zkušenosti a reflektování sebe i svého okolí.

Zkuste někdy věnovat pozornost tomu, co se ve vás v/po určitých komunikačních zážitcích odehrává, jak se cítíte a v kterých oblastech svého těla to vnímáte (napětí, pocity tíhy, „těžký vzduch“, lehkost, teplo, vibrace, bušení srdce, dýchání atd.). Jsou situace a pocity, které se často opakují? Jaké významy vyvozujete ze svých zkušeností? Poskytují vám orientaci? Chcete se pokusit být více v kontaktu se sebou samým a věnovat pozornost procesům ve vašem nitru? (Tamtéž, s. 31.)

## 2.2 Shrnutí nálezů a vztah interpretačních repertoárů k diskurzům

V předchozí části jsme popsaly pět repertoárů identifikovaných ve studijních textech dvou předmětů zařazených do pregraduální přípravy učitelů – psychologie sociální a psychologie pedagogické. V procesu jejich vzájemného porovnávání se nejvíce rozlišujícím znakem ukázal být charakter vědění, které studijní texty skrze používané repertoáry zprostředkovávají. Napříč pěti identifikovanými repertoáry variuje charakter předávaných znalostí z hlediska původu, míry abstrakce a obecnosti/konkrétnosti, rozsahu i typů (podrobněji viz tab. 2), který se odrážel ve způsobu používání jazyka, včetně formálních vlastností textů (kompozice, členění textu, komunikační a regulační prvky). Naše další porozumění nálezům bylo vedeno předpokladem intencionality (Searle, 2004) nebo také funkčnosti nalezených repertoárů ve vztahu k pravidlům, záměrům a hodnotám určitých širších rámců (diskurzů). Všechny identifikované repertoárové konstrukce směřují v obecné rovině ke shodnému cíli, jsou příspěvkem k pregraduální přípravě budoucích učitelů. O tento cíl však mohou usilovat různými způsoby vycházejícími z odlišných perspektiv. Tyto způsoby přispívání k pregraduální přípravě učitelů mohou být považovány za indikátory pojetí pregraduální učitelské přípravy, v nichž se zároveň odráží způsob chápání učitelské profese.

Modely učitelské přípravy a pojetí učitelské profese byly popsány jak našimi, tak



Tab. 2. Porovnání repertoárů identifikovaných v analyzovaných textech

č.	Identifikované interpretační repertoáry	Intence	Šíře poznatků	Kompoziční prvky	Stylistické prvky	Regulační prvky	Pozice autora
1.	Zpřístupňování teoretické struktury předmětu	Budovat přehled o konceptech a teoriích disciplíny a vzájemných vztazích. Důraz na koncepty a souvislosti.	Celá disciplína nebo široká tematická oblast.	Souvislý výklad; linearita textu.	Nižší až střední složitost vět.	Reflexe záměru a cílů, provázání textem.	Autorita, odborník
2.	Přehled vývoje vědeckých poznatků	Rozvíjet pojetí znalostí jako neustále se vyvíjejícího jevu. Rozvíjet schopnost hodnocení a samostatného usuzování.	Od vybraných tematických oblastí až po širší tematickou oblast.	Precizní popisy, textově zdůrazněné příklady, shrnutí a implikace.	Odkazování se na vědecké autority v oboru; bohaté argumentování, vyvozování, shrnování.	Chybí podněty k usuzování či aplikaci.	Autorita, odborník
3.	Budování porozumění	Prohlubovat porozumění jako předpoklad k využívání znalostí nebo vyšším kognitivním procesům. Důraz na deklarativní i procedurální znalosti.	Klíčové tematické okruhy/ celky.	Výsoce vertikálně i horizontálně členěný výklad; příklady, ukázky, kazuisitky; tabulky, schémata, grafy.	Oslovování čtenáře, metaforická vyjádření, „my-jazyk“.	Reflexe cílů a záměrů; provází textem; podněty k aktivizaci čtenáře k vyšším kognitivním procesům (otázky, úlohy na usuzování, hodnocení, analýzu).	Průvodce učním
4.	Zpřístupňování praktických znalostí	Rozvíjet schopnost využívání a aplikace znalostí. Důraz na procedurální a metakognitivní znalosti.	Výbrané tematické okruhy/ oblasti.	Vysoká vertikální i horizontální členitost; stručný výklad; ukázky, cvičení, úlohy.	Oslovování čtenáře, metaforická vyjádření, „my-jazyk“.	Reflexe cílů a záměrů; provází textem; podněty k aktivizaci čtenáře k vyšším kognitivním procesům (otázky, úlohy na usuzování, hodnocení, analýzu).	Průvodce učním
5.	Podpora osobnostního rozvoje	Rozvíjet praktické dovednosti. Důraz na (sebe)reflexe a (sebe)hodnocení v oblasti.	Výbrané oblasti dovedností.	Vysoká členitost textu; stručný výklad; pokyny; ukázky, cvičení, úlohy; doporučení/tipy.	Odkazuje se na praktické zkušenosti v oboru.	Reflexe cílů a záměrů; vybízí k procvičení, vyzkoušení, sebereflexi, hodnocení. Shrnuje.	Zkušený praktik, trenér



i zahraničními autory. V tomto stručném přehledu zmíníme pouze některé z nich. Štech (2007) nahlížel na učitelství optikou sociologických i psychologických teorií a rozlišil čtyři pojetí učitelství. *Učitel-odborník* se těší vysoké společenské prestiži založené na hlubokých odborných znalostech, uspokojuje významnou společenskou potřebu a má vysokou míru odpovědnosti a autonomie v rozhodování. Učitelství však vzhledem ke své komplexnější povaze nemohlo být považováno za zcela čistý typ, přestože o to usilovalo. Další snahy o zachycení jeho podstaty vedly ke vzniku alternativních modelů, mezi které patří učitel-dělník, učitel-řemeslník a učitel-umělec. Pojetí *učitele-dělníka* je výsledkem tzv. proletarizace profesí, v rámci které učitelé pod kontrolou vnějších expertů narůstá množství práce za ztráty jeho autonomie. Na rozdíl od učitele-dělníka, který poznatky pouze předává, se *učitel-řemeslník* zapojuje také do tvorby koncepce vlastní výuky. Tento učitel čerpá poznatky především z praktické zkušenosti a osvojuje si je nápodobou zkušenějších kolegů z praxe. Konečně *model umělce* akcentuje učitele jako autentickou osobnost, která je motivovaná pro práci s dětmi. Štech dále zdůrazňuje důležitost psychologické perspektivy v pohledu na profesi, pomocí které vymezuje učitelství jako tzv. *vztahově vlivovou profesi* (2010, s. 6). Ta je v učitelství, podobně jako v mnoha dalších oblastech lidské činnosti, charakteristická důrazem na vztah s druhým člověkem. Ze své podstaty je tento vztah učitele a žáka vystaven mnoha rozporům a dilematům, které nemohou mít jednoznačně správná řešení,

a proto kladou požadavky na osobní a sociální citlivost a vyzrálост učitele.

Kašćák a Pupala (2009) se zaměřili na výchovný rozměr pedagogického diskurzu a dospěli k šesti odlišným pojetím. Patří mezi ně diskurz *humanistický*, zdůrazňující autonomii, autoregulaci a seberozvoj; *diskurz funkcionální*, pohlížející na jedince jako na produkt sociálního prostředí a osvojování norem; *diskurz interakční*, v jehož centru zájmu jsou koncepty učení, vyučování a jeho podmínky, *diskurz rekonstrukcionistický*, obracející pozornost k emancipaci utlačovaných, diskriminovaných, sociálně slabých a znevýhodňovaných; *diskurz konsenzuální*, směřující k osvojování paradigmatických vzorů kultury, a *diskurz neoliberalní*, soustřeďující se na vzdělávání jedinců k ekonomické soutěži a pro pracovní trh.

Píšová et al. (2011) zmiňují tři hlavní modely učitelova odborného vývoje, *učitelství jako reflektivní praxe*, *učitelství založené na důkazech (evidenci)* a *učitelství založené na znalostech*, charakteristické oborem k oborovosti.

Multiparadigmaticčnost je reflektována také v příbuzných sociálních vědách. Například Navrátilová a Navrátil (2016) vymezili čtyři hlavní vzdělávací diskurzy uplatňující se v sociální práci, které z velké části odpovídají diskurzům reflektovaných Píšovou et al. (2011): *diskurz sociálně-pedagogický*, *diskurz vědecký* (evidence based), *diskurz výcvikový* (na kompetence zaměřený) a *diskurz reflexivní*. V následujícím oddíle budeme hledat souvislosti mezi námi identifikovanými repertoáry a jim odpovídajícími diskurzy pregraduální učitelské přípravy. Shrnutí jsou v tabulce 3 (s. 24).





### 2.2.1 Zpřístupňování teoretické struktury předmětu – učitel-odborník (diskurz vědecký, akademický a konsenzuální)

Texty obsahující repertoár *zpřístupňování široké teoretické struktury předmětu* využívají především dekontextualizované a zobecněné poznatky deklarativního typu, k jejichž osvojování dochází verbálním nebo pojmovým učením. Tento způsob prezentování poznatků různých oborů se opírá o přesvědčení o potřebě socializovat budoucího učitele v příslušné disciplíně, seznámit jej se způsobem, jakým na „realitu“ nahlíží „expertní vědění“ daného oboru. Nahlížení jakékoli sociální reality optikou vědeckých disciplín předpokládá pojmenování základních prvků poznatkové struktury. Seznámení se s pojmovým aparátem je základem pro porozumění a další komunikaci v oblasti. Osvojování si pojmů však není záležitostí pouhého pamětního učení (Nesbit & Adescope, 2006), ale uplatňují se při něm různé myšlenkové operace (generalizace, analýza, syntéza a abstrakce). Učení se pojmům navíc není možné nahlížet jako jednou provždy ukončený proces, ale spíše jako neustále probíhající diskriminaci, kdy student rozumí stále hlubším a relevantnějším aspektům pojmu, dokáže je odlišit od aspektů nepodstatných a uvažovat o nich v nových souvislostech (Schunk, 2012). V případě, že však nedojde k důkladné elaboraci pojmů a k jejich dalšímu využívání, učivo zůstane na úrovni pamětního učení a efekt tohoto učení pro učení budoucí bude minimální.

Tento repertoár odpovídá pojetí *učitele-odborníka*, jehož hlavním nástrojem jsou specializované a hluboké teoretické znalosti, „které nejsou běžně dostupné každému“ (Štech, 2007, s. 2). Jde o tradiční pojetí vzdělanosti, usilující o tzv. *kulturní transmissi* spočívající v zabezpečování mezigenerační stability a ve formování stabilních kulturních hodnot. Současně je možné tento repertoár ztotožnit s diskurzem, který Kaščák a Pupala (2009) pojmenovali jako *konsenzuální*, charakteristický přesvědčením, že obsah vzdělávání nepodléhá času ani pojetí užitečnosti.

Teoretickou oporu této koncepci poskytl zejména práce Bernsteina (2003), který analýzou dvou způsobů prezentace učiva rozlišil tzv. seriální a integrovaný kód. Zpřístupňování poznatků skrze struktury vědeckých disciplín a oborů vystihuje podstatu seriálního kódu. Ten organizuje učivo hierarchicky a odděluje jej od konkrétních situací, což umožňuje operaci s abstraktními pojmy a utváření vlastního řádu významů, které je základem alternativních možností a hlubšího porozumění různým situacím (Štech, 2009).

Transmisivní charakter výuky je svými kritiky vnímán jako omezeně efektivní způsob zejména pro nedostatečnou aktivizaci žáka. Bývá stavěn do protikladu k výuce konstruktivisticky orientované, která je interaktivnější a více zaměřená na žáka. Ta více odpovídá učivu uspořádanému podle integrovaného kódu, které je prezentováno v tematických rámcích překračujících hranice jednotlivých předmětů a osvojováno v konkrétním kontextu. Důraz je kladen na každodenní poznávání, které je charakteristické



pro praktický život. Sociologové kurikula již od druhé poloviny 20. století konstatují tendenci k „vytlačování“ seriálního kódu a k rušení oborových hranic, v čemž vidí potenciální ohrožení intelektuální hodnoty vzdělávání (tamtéž).

### **2.2.2 Přehled vývoje vědeckých poznatků – učitel-vědec (diskurz vědecký)**

V pozadí repertoáru zaměřeného na prezentování znalostí jako neustále se vyvíjejícího jevu a úsilí o podání přehledu o nových trendech a objevech lze rozeznat *diskurz vědecký nebo odborný*. Nové poznatky jsou utvářeny vědeckým ověřováním na základě aplikace standardizovaných vědeckých postupů a jsou výsledkem logických operací. Podmínkou jejich začlenění do stávající poznatkové základny je kritické posouzení jejich platnosti, které vyžaduje znalosti o procesu a detailech vzniku nových poznatků.

Univerzity jsou místem, kde se výzkum realizuje i reflektuje, což se aktuálně promítá také do jejich hodnocení a formuje tak směřování publikační činnosti. V této souvislosti nepřekvapí, že velká část námi analyzovaných studijních textů tento repertoár v nějakém rozsahu obsahuje. Mnoho publikací má však charakter čistě odborného textu bez vztahení ke konkrétním praktickým problémům. Naopak publikace, které přehled aktuálních výzkumných poznatků zpřístupňují jako součást komplexnějšího učiva pro budoucí učitele nebo jako oporu pro řešení určitých praktických problémů, jsou vzácné (např. Mareš, 2013). V tomto směru se většina tuzemských studijních textů odlišuje

od zahraničních, v nichž je důsledněji kombinován aspekt odborný s reflexí aktuálních empirických poznatků na jedné straně a důrazem na čtenářovo učení na straně druhé (např. Hewston & Stroebe, 2006, nebo Sternberg & Williams, 2010).

V rámci tzv. evidence-based přístupu je porozumění teoretickým poznatkům klíčovým východiskem pro řešení výchovně-vzdělávacích problémů. Od učitele se očekává identifikování vhodných poznatků, racionální posouzení jejich platnosti, spolehlivosti a využitelnosti a logická argumentace pro volbu určité intervence. Kritici tohoto přístupu v čisté podobě přirovnávají takovéto jednání ke geniálnímu procesoru, který dokáže vybrat to nejlepší řešení pro danou situaci a udělat to nejlepší rozhodnutí (Rose, 1985, cit. dle Navrátilová & Navrátil, 2016).

### **2.2.3 Budování porozumění – učitel-odborník a průvodce učením (diskurz interakční)**

Tento repertoár je protikladem k mechanistickému pojetí učení rozvíjenému v duchu behavioristů a nebehavioristů, a je proto charakteristický přítomností psychodidaktické roviny, zaměřující se na čtenářovo porozumění.

Důkladné porozumění učivu je předpokladem k jeho dalšímu využívání. Jedná se o složitý proces, na němž se podílí interakce individuálních charakteristik studenta (předchozí znalosti, zájem, hodnoty a potřeby) a charakter studijního prostředí (například učivo a způsob jeho zprostředkování). V psychologii je porozumění konceptualizováno různými způsoby,

mezi nejnámější konstrukty patří teorie konceptuální změny (Posner et al., 1982), smysluplného učení (Ausubel, 1968) nebo koncept hloubkového učení (Marton & Saljö, 1976).

Již jsme zmínily, že osvojování pojmu je složitý proces, v rámci kterého dochází ke stále jemnější diskriminaci a hlubšímu porozumění relevantním aspektům pojmu (Schunk, 2012). Vývoj porozumění pojmu a přechod ke kvalitativně odlišnému způsobu chápání je v kognitivní psychologii označován jako *konceptuální změna* (Posner et al., 1982). K ní však nedochází zákonitě a spontánně, ale pouze za určitých podmínek: 1. nespokojenost s aktuálními konceptuálními znalostmi; 2. srozumitelnost nového pojetí; 3. propojitelnost nového pojetí s ostatními znalostmi; 4. přesvědčení, že nové pojetí má vysvětlující sílu. Dosažení těchto podmínek není samozřejmé. Pintrich, Marx a Boyle (1993) poukázali na skutečnost, že složité poznávací procesy při zpracování informací, jako je aktivace původních znalostí nebo transfer, nelze vysvětlit pouze kognitivními faktory – v běžném životě jsou silně ovlivňovány motivačními přesvědčeními. Cíle žáků a studentů nebývají totožné se záměry vědců, kteří o porozumění usilují. Aby byl student ochoten zaměřit pozornost, vyvinout úsilí a hledat porozumění na nové úrovni, potřebuje být přesvědčen o využitelnosti a smysluplnosti nového poznání.

Také koncept *hloubkového přístupu k učení* (deep learning), který se prosadil

a rozšířil v anglofonním prostředí, popisuje porozumění jako interakci vhodných podmínek studijního prostředí a individuality studenta. Projevuje se záměrem studenta učivo porozumět, který vede k využívání kognitivních strategií, pomocí nichž je dosaženo hlubšího porozumění (Biggs, 1989; Marton & Saljö, 1976; Marton & Pang, 2006). Obdobně koncept smysluplného učení popisuje několik podmínek, za kterých k němu dochází (Ausubel, 1968).

Všechny výše zmíněné konceptualizace shodně vnímají učení jako výsledek interakce jedince a jeho prostředí a vedle důrazu na učivo je pro ně charakteristický ohled na učícího se jedince, na jeho motivaci, cíle, potřeby a individuální zvláštnosti. K rozpracování tohoto přístupu v našich podmínkách přispěly práce o dětském pojetí světa, žákově pojetí učiva a učitelově pojetí výuky (Mareš et al., 1996) inspirované konstruktivismem, které obrátily pozornost k potřebě diagnostiky žákově pojetí učiva, včetně miskonceptů a podpory konceptuální změny u žáků (Strike & Posner, 1992). Důkladná práce s pojmy společně s respektováním podmínek tzv. *horké kognice*<sup>4</sup> (Pintrich, Marx & Boyle, 1993) je v souladu s tzv. *interakčním diskurzem*, perspektivou zajímavější se o procesy učení, podmínky těchto procesů a jejich zefektivňování.

Budování porozumění v duchu konstruktivistických přístupů je proces náročný na čas a jeho odpůrci poukazují na riziko ztráty odbornosti a struktury.

<sup>4</sup> Tzv. horká kognice (hot cognition) je přístup k poznávání, který překonává nedostatky kognitivních teorií učení uznáním důležitosti nekognitivních faktorů, mezi něž patří zejména ty motivační, zahrnující self-efficacy, atribuce, zájem a cíle (Linnenbrink & Pintrich, 2002).



#### **2.2.4 Zpřístupňování praktických znalostí – učitel-řemeslník (diskurz kompetenční nebo výcvikový)**

V textech s tímto repertoárem je čtenáři prezentováno řešení výchovných a vzdělávacích problémů na principu zpřístupňování praktických znalostí, které mají charakter příkladů dobré praxe a metodik z příslušné oblasti. Oproti již popsanému repertoáru přehledu vývoje vědeckých poznatků má v tomto případě dominantní úlohu praktická zkušenost a trénink dovedností. Učitel je zde v roli *řemeslníka*, který tyto dovednosti rozvíjí na základě pozorování a nápodoby zkušenějších kolegů. Výhodou tohoto modelu je posilování jistoty učitele v tom, jak postupovat. V případě nedostatečné reflexe teoretických východisek, která jsou základem těchto metodik, je však znemožněna teoretizace poznatků a schopnost improvizace (Štech, 2009). Tento *kompetenční nebo také výcvikový model* (Navrátilová & Navrátil, 2016) je založen na behavioristické tradici a je pro něj charakteristický důraz na efektivitu výsledku řešení, nikoli na samotný proces řešení nebo jeho teoretickou reflexi. Obecné a abstraktní teoretické poznatky v tomto přístupu nejsou příliš potřebné.

#### **2.2.5 Podpora osobnostního rozvoje – učitel-umělec nebo reflektivní praktik (diskurz humanistický nebo reflexivní)**

Repertoár se značně odlišuje od všech předchozích. Jde za technickou i praktickou racionalitu až k subjektivní zkušenosti, která není a priori dána ve smyslu konkrétní nebo absolutní entity, ale je

konstrukcí složenou z percepce a porozumění založených na interakci subjektivních přesvědčení a hodnot s objektivními událostmi, jednáním a okolnostmi (Sartre, 1976, cit. dle Thompson, 2003). Kořeny tohoto přístupu leží ve fenomenologii, která se staví proti technické racionalitě a ukazuje na důležitost reflexe subjektivní zkušenosti.

Za hlavní přínos *reflektivní praxe* je považován rozvoj sebezkušenosti a intuice, která se ukázala být základem praktické moudrosti. Thompson (2003) zmiňuje práci Goulda (1996), která obsahuje empirické důkazy o tom, že expertství není založeno na pouhém dodržování pravidel nebo procedur aplikovaných deduktivně pozitivistickým způsobem. Jeho základem je naopak intuice založená na tzv. reflektivní konverzaci v situaci (srov. reflexe v akci, Schön, 1983). Tento způsob reflexe je oporou při zvládání dilemat a nejistoty, což je klíčový moment profesní praxe, která nemůže spoléhat ani na teorii, ani na typy praktiků.

Cílem tohoto pojetí učitelova vývoje je podpořit jeho porozumění vlastním motivům, hodnotám a prožívání, zvýšit citlivost vůči potřebám vlastním i ostatních a rozvíjet schopnost vnímat různá řešení. Student je podporován při zvládání nejrůznějších úkolů a je brán ohled na jeho individuální preference. Reflexe a sebereflexe je nástrojem k rozvoji a seberozvoji. Kritici přístupu zaměřeného na subjektivní zkušenost poukazují na skutečnost, že je postaven na individualismu a nebere v úvahu širší kontext (například sociální, politické nebo organizační faktory).

**Tab. 3.** Identifikované repertoáry ve vztahu k diskurzům a jejich charakteristikám

Identifikovaný repertoár	Diskurz	Obecná východiska diskurzu	Charakter učení	Klíčové pojmy	Identita (budoucího) učitele	Funkce psychologie
Zpřístupňování teoretické struktury předmětu Přehled vývoje vědeckých poznatků	vědecký	pozitivismus, technická racionalita, ontodidaktika	pojmové učení, vědecké důkazy	pojmové učení, vědecké důkazy, logický úsudek	odborník, vědec	explanační
Budování porozumění	interakční	konstruktivismus, psychodidaktika	smysluplné, hloubkové učení	hloubkové učení, smysluplné učení, konceptuální změna (ohled na učivo i na studenta)	odborník a průvodce učení	explanační, usměrňující
Zpřístupňování praktických znalostí	kompetenční (výcvikový)	praktické vědění	zkušenostní učení, observační učení	zkušenost, dovednost, kompetence	řemeslník	explanační, usměrňující
Podpora osobnostního rozvoje	reflexivní (humanistický)	fenomenologie, humanistická psychologie	(sebe) zkušenostní učení	subjektivní zkušenost a její reflexe	umělec, reflektivní praktik	explanační, usměrňující

## 2.3 Kvantitativní obsahová analýza

### 2.3.1 Cíle a postup

Další část naší analýzy patřila vystižení četností, s jakými se identifikované repertoáry vyskytovaly ve studijních textech obou sledovaných předmětů. V jejím průběhu jsme znovu procházely všechny analyzované texty a na dichoto-

mické škále zaznamenávaly přítomnost či nepřítomnost jednotlivých repertoárů. Tento postup nám následně umožnil vyslovit vyjádření o míře výskytu jednotlivých repertoárů v diskurzu studijních textů sociální a pedagogické psychologie a na základě evidence o současném výskytu určitých repertoárů u jednotlivých textů později také vytvořit typologii studijních textů.



### 2.3.2 Zastoupení jednotlivých repertoárů z hlediska disciplín

Jak vyplynulo již z popisu identifikovaných repertoárů, ne všechny analyzované studijní texty využívaly pouze jednu repertoárovou konstrukci, ale docházelo v nich k současnému výskytu více z námi identifikovaných repertoárových konstrukcí.

K vyjádření četnosti využívání jednotlivých repertoárů jsme nejprve každý studijní text ohodnotily na dichotomické škále z hlediska absence či výskytu všech pěti repertoárů a celý tímto způsobem utvořený datový soubor jsme následně podstoupily k analýze prostřednictvím metody analýzy latentních tříd.

Analýzu latentních tříd (LCA) jsme zvolily jako metodu sloužící k utváření typologií používaných v sociálních vědách k vysvětlení různých jevů a vztahů mezi nimi. Cílem metody je na základě analýzy manifestních proměnných hledat proměnné latentní, stojící v pozadí a odrážející latentní (skryté, dispoziční) koncepty. Soukup (v tisku)<sup>5</sup> metodu LCA připodobňuje k metodě faktorové analýzy, neboť z matematického hlediska si obě techniky kladou za cíl redukovat řády mnohorozměrného prostoru datové matice. Oproti faktorové analýze však LCA umožňuje pracovat s daty na nominální úrovni měření, což odpovídá povaze námi získaných dat. Typologie jsou v LCA vytvářeny na základě výpočtu tzv. nepodmíněných pravděpodobností přiřazení do jednotlivých tříd (odhadem proporce velikostí latentních

tříd) a podmíněné pravděpodobnosti určité odpovědi při přiřazení do jednotlivé třídy. Na podkladě výpočtu pravděpodobností je možné interpretovat věcný význam latentních tříd a vyslovit závěry o přiřazenosti zkoumané jednotky (v našem případě je jí studijní text) k určitému typu.

K LCA jsme využily verzi 22 softwaru IBM SPSS, volně šiřitelný software R a pro spojení SPSS se softwarem R také volně stažitelný doplněk Integration Plugin for R v příslušné verzi SPSS. Postupovaly jsme dle doporučení Soukupa (v tisku) v několika krocích. Všechny proměnné v datové matici jsme překódovaly tak, aby jejich označení obsahovala pouze přirozená čísla, v našem případě se jednalo o čísla 1 (vyjadřující přítomnost repertoáru) a 2 (vyjadřující absenci příslušného repertoáru). Po ujistění se, že v našem souboru nechybí žádné hodnoty, jsme provedly výpočet pravděpodobností pro jednu latentní třídu.

Výpočet modelu LCA pro jednu latentní třídu zahrnoval dva výstupy, jednak celkové vyhodnocení modelu a dále tabulku pravděpodobností odpovědí pro jednotlivé proměnné. Celkové vyhodnocení modelu informuje o počtu zkoumaných jednotek, počtu odhadovaných parametrů, hodnotě stupňů volnosti, hodnotách testového kritéria a dále o hodnotách informačních kritérií AIC a BIC. Testové kritérium chi-kvadrát funguje na principu nulové hypotézy předpokládající, že model LCA s příslušným počtem latentních tříd

<sup>5</sup> Poděkování za zpřístupnění dosud nepublikovaného autorského textu o této metodě a za odbornou konzultaci patří PhDr. Ingu. Petru Soukupovi, Ph.D.



vyhovuje našim datům. Soukup (v tisku) však upozorňuje, že tento test je obdobně jako v případě metod SEM příliš striktní, a tedy že zamítnutí jeho nulové hypotézy nemusí jednoznačně indikovat nemožnost pokračovat v analýze. Pro vyšší počty stupňů volnosti (cca od 6) uvádí přibližné pravidlo, že kritická hodnota je maximálně dvojnásobkem počtu stupňů volnosti. V našem případě byla hodnota počtu stupňů volnosti 26 a hodnota testu chi-kvadrát 118,132.

Dalším výstupem z této části LCA byla tabulka pravděpodobností odpovědí (1 = výskyt, 2 = absence) pro jednotlivé proměnné, která je v případě řešení s jednou latentní třídou v podstatě četnostní tabulkou vystihující reálný výskyt jednotlivých repertoárů ve všech datech. Tento typ výstupu je zaznamenán v tabulce 4, ve sloupci s označením „Oba předměty celkem“. Je z něho patrné, že považujeme-li studijní texty obou disciplín za jeden celek, pak zjišťujeme, že zastoupení repertoárů v tomto celku není rovnoměrné. Nejvíce je ve studijních textech zastoupen

repertoár zpřístupňování praktických znalostí (0,68) následovaný repertoárem přehled vývoje vědeckých poznatků (0,64), dále repertoárem budování porozumění (0,43) a zpřístupňování teoretické struktury předmětu (0,36). Pouze nepatrná četnost byla ve studijních textech obou disciplín zaznamenána ve výskytu repertoáru podpora osobnostního rozvoje (0,05).

O četnosti zastoupení repertoárů v každém předmětu zvlášť vypovídá 3. a 4. sloupec tabulky 4. Porovnáním pravděpodobností v těchto dvou sloupcích zjišťujeme, že jednak opět nejsou zastoupeny rovnoměrně, a dále, že se vzájemně odlišují, zejména v četnosti výskytu repertoáru zpřístupňování praktických znalostí, která je v případě pedagogické psychologie oproti psychologii sociální výrazně vyšší. Další markantní odlišnost spočívá v repertoáru zpřístupňování teoretické struktury předmětu, jehož výskyt je naopak výrazně vyšší v psychologii sociální. V ostatních repertoárech se předměty odlišují méně a shodně se v nich také repertoár podpora osobnostního rozvoje objevuje pouze ojedinele. Rozdíly jsou

**Tab. 4.** Pravděpodobnost zastoupení jednotlivých repertoárů ve studijních textech obou disciplín jako celku a v sociální a pedagogické psychologii zvlášť

Proměnná	Oba předměty celkem	Sociální psychologie	Pedagogická psychologie
Zpřístupňování teoretické struktury předmětu	,363	,552	,298
Přehled vývoje vědeckých poznatků	,637	,759	,595
Budování porozumění	,434	,379	,452
Zpřístupňování praktických znalostí	,681	,448	,762
Podpora osobnostního rozvoje	,053	,069	,048
N	113	29	84



Tab. 5. Odhad podmíněných pravděpodobností repertoárů podle tříd

Třída	Zpřístupňování teoretické struktury předmětu	Přehled vývoje vědeckých poznatků	Budování porozumění	Zpřístupňování praktických znalostí	Podpora osobnostního rozvoje
1	,997	,903	,000	,561	,024
2	,000	,485	,682	,750	,070

v souladu s výše popsanými a předpokládanými odlišnostmi obou předmětů, které vyplývají jak z povahy obou disciplín (základní vs. aplikovaná), tak z jejich zařazení do studijního plánu a návaznosti na praxe (psychologie sociální nejčastěji ve 4. semestru, psychologie pedagogická v 7. semestru).

Vzhledem k tomu, že budeme testovat řešení s více latentními třídami, zaznamenaly jsme si hodnoty informačních kritérií AIC a BIC<sup>6</sup>, které budeme v dalším testování užívat pro srovnání na základě pravidla nižších hodnot indikujících lepší model (Soukup, v tisku).

### 2.3.3 Typologie analyzovaných textů z hlediska skladby repertoárů

V následujících krocích jsme vytvořily a testovaly modely LCA také pro dvě, tři, čtyři a pět latentních tříd. Pro jejich srovnání jsme využily hodnoty AIC a BIC vypočítané pro jednotlivé modely. Nejnižší hodnoty těchto informačních kritérií dosáhl model LCA pro dvě latentní třídy. Vzhledem k tomu, že toto řešení bylo v souladu s naším předpokladem a spl-

ňovalo rovněž požadavek na maximální úspornost modelu, považujeme řešení pro dvě latentní třídy za nejlepší model.

V pozadí námi identifikovaných repertoárů byly tedy nalezeny dvě latentní třídy, které rozlišují studijní texty z hlediska míry pravděpodobnosti současného výskytu jednotlivých repertoárů. Konkrétní hodnoty podmíněných pravděpodobností výskytu jednotlivých repertoárů dle tříd shrnuje tabulka 5.

Typ studijních textů náležejících do třídy 1 je zaměřený vědecky a zároveň na obecné poznatky širší poznatkové základny. Dominantou textů tohoto typu jsou teoretické poznatky pojmového charakteru a reflexe jejich vývoje. Tento typ jsme označily jako *odborný text*.

Oproti tomu studijní texty patřící do třídy 2 neobsahují deklarativní teoretické poznatky v širších strukturách, ale jsou dominantně zaměřeny na zprostředkování praktických zkušeností, sdílení příkladů dobré praxe, metodických postupů a tipů. Tento typ odborné knihy jsme označily jako *metodický text*.

Celkové zastoupení těchto dvou latentních tříd indikuje druhý sloupec tabulky 6,

<sup>6</sup> Hodnoty informačních kritérií LCA modelů jedné latentní třídy byly: AIC(1) 649,061 a BIC(1) 662,698, pro dvě latentní třídy AIC(1) 569,140 a BIC(1) 599,141.



**Tab. 6.** Zastoupení latentních tříd celkově a v obou předmětech

<b>Třída</b>	<b>Podíl latentních tříd v obou předmětech</b>	<b>Podíl latentních tříd v psychologii sociální</b>	<b>Podíl latentních tříd v psychologii pedagogické</b>
Odborný text	36 % (41 knih ze 113)	52 % (15 knih z 29)	36 % (30 knih z 84)
Metodický text	64 % (72 knih ze 113)	48 % (14 knih z 29)	63 % (54 knih z 84)

podíly tříd v jednotlivých předmětech sloupec třetí a čtvrtý. Jejich vzájemná proporce v rámci jednotlivých předmětů je rovněž odlišná.

V rámci současného výskytu jednotlivých repertoárů, kterými jsou vytvářeny studijní texty, můžeme tedy spolehlivě odlišit dva typy publikací: typ orientovaný na kompendiální teoretické poznatky a typ orientovaný na aplikaci poznatků v dílčích oblastech. V případě sociální psychologie jsou tyto dva typy knih zastoupeny téměř rovnoměrně, v případě psychologie pedagogické převažují publikace orientované na řešení praktických problémů. Výsledky porovnání obou disciplín jsou v souladu s výše prezentovanými výsledky porovnání předmětů z hlediska četnosti jednotlivých repertoárů, s povahou disciplín vyučovaných v rámci předmětu i s jejich zařazením do studijního plánu.

Námi zjištěné četnosti však nemusí nutně vypovídat o jejich častějším využívání. Odborný text poskytující širokou teoretickou základnu nepotřebuje tolik variant a alternativ, zatímco text metodický, pokrývající pouze jednu omezenou oblast a obsahující pouze lokální znalosti určitého tématu, je třeba doplnit dalšími publikacemi. Uvedená úvaha je v souladu s mírou používání jednotlivých textů, kterou obsahuje tabulka 7. Z letmého pohledu na poslední sloupec

tabulky můžeme vyčíst, že texty, které se objevují v sylabech více fakult, jsou obvykle ty, v nichž převládá *repertoár zpřístupňování teoretické struktury předmětu*. (Pozn. red.: Tabulka je dostupná v archivu na webových stránkách *Pedagogiky* [www.pedcas.cz](http://www.pedcas.cz).)

### 3. SHRNU TÍ A DISKUSE

Náš příspěvek si položil otázku: Jak je konstruována role psychologie v diskurzu studijních textů doporučovaných v rámci sociální a pedagogické psychologie?

Diskurz studijních textů je jednou ze součástí sociální praxe učitelské přípravy, která vedle sociální praxe produkce zdrojů poznatků obsahuje také sociální praxi jejich používání a práci s nimi. Je zjevné, že tyto dvě sociální praxe nejsou zcela totožné. Produkce textů analyzovaných v rámci dvou vybraných psychologických předmětů může mít více důvodů a rovněž více zamýšlených uživatelů (učitele, budoucí učitele, psychology, studenty nebo absolventy dalších humanitních oborů). Stejně tak sociální praxe reálného užívání doporučovaných textů může mít různé podoby a texty v rámci ní mohou plnit různé účely (jako zdroj klíčových poznatků, jako zdroj doplňkových poznatků, jako zdroj volený v situaci nedostupnosti vhodnějších zdrojů poznatků). I přes tyto možné diskrepance



jsme vyšly z předpokladu, že vzorce identifikované v diskurzu (repertoáry) dvou psychologických předmětů mají potenciál odrážet výpovědi o aktuální roli psychologie v pregraduální přípravě učitelů, a to vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o zdroje závazné, obsažené v oficiálních dokumentech (sylabech), kterými je dokládáno nabývání učitelovy kvalifikovanosti.

K hledání odpovědi na výše zmíněnou výzkumnou otázku jsme využily smíšeného výzkumného designu, v rámci kterého jsme celkem 113 studijních textů figurujících v aktuálních sylabech dvou předmětů (psychologie sociální a psychologie pedagogická) učitelských studií pro 2. stupeň základních škol všech pedagogických fakult v České republice podrobily diskurzivní analýze a následně, pro vystižení četností a vzájemných vztahů nalezených vzorců, obsahové kvantitativní analýze a analýze latentních tříd.

Pět různých – námi identifikovaných a výše popsaných – repertoárových konstrukcí zprostředkovávajících vědění se vzájemně odlišuje v několika charakteristikách: původem poznatků (teoretické, výzkumně získané vs. poznatky z praktické zkušenosti), typem (deklarativní, procedurální, kontextové), rozsahem, způsobem jejich uspořádání a mírou obecnosti. Jejich různé kombinace utvářejí specifické vzorce, které jsme shledaly jako funkční ve vztahu k určitým pojetím učitelovy role a způsobu jeho profesního rozvoje (diskurzům). Co z těchto nálezů pro reflexi aktuální role psychologie v přípravě učitelů vyplývá?

Naše zjištění o existenci více druhů repertoárů v diskurzu studijních textů pro

budoucí učitele korespondují s již dříve konstatovanou skutečností, že učitelství je profese svou povahou multiparadigmatická, podléhající vlivům vícero ontologických, epistemologických i axiologických východisek. Tato profesní povaha činí také z pregraduální učitelské přípravy komplikovanou a nesnadnou záležitost, která může být v dobách vysokého vlivu různých společenských a zájmových skupin snadno interpretována redukcionisticky. Průběžnou reflexi způsobů, jakými se různé vlivy a perspektivy v aktuálním diskurzu psychologických studijních textů odrážejí, proto považujeme za příležitost pro informované utváření psychologické pregraduální učitelské přípravy v budoucnosti. K tomuto cíli směřovala také naše studie.

Dva z identifikovaných repertoárů (zpřístupňování teoretické struktury předmětu a přehled vývoje poznatků) pracují dominantně s teoretickými, abstraktními a obecnějšími poznatky převážně deklarativního typu. Jejich osvojování má charakter pojmového učení, které se děje skrze chápání způsobu nahlížení sociální reality optikou příslušného předmětu/disciplíny a porozumění vzájemným vztahům mezi pojmy v příslušné oblasti. Oba tyto repertoáry mají společnou orientaci na teoretické vědění, které je uspořádáno seriálně, tj. sémantickou logikou vědeckých disciplín. Jedná se zároveň o repertoáry, které vystihují první typ publikace identifikované metodou analýzy latentních tříd – *odborný text*. Jde o repertoáry typické pro diskurz odborný či vědecký, který je klíčovou součástí koncepce učitelství založeného na důkazech (evidence-based) nebo učitelství za-



loženého na znalostech (Shulman, 1987). Opírají se o teoretickou racionalitu, jejíž nástroje v podobě pojmů, racionálních soudů a úsudků i logické argumentace pomáhají utvářet realitu, která je racionálně zdůvodňována a má intersubjektivní platnost (Slavík et al., 2017). Omezení tohoto přístupu spočívá ve skutečnosti, že schopnost přenášet toto hluboké porozumění do praktického života se utváří dlouho a je ohrožována také nesplněním podmínek správné práce s pojmy. Překonávání stávající úrovně vlastního poznání a směřování ke konceptuální změně je dále podmíněno motivačními faktory (Pintrich, Marx & Boyle, 1993). V případě, že z jakýchkoli důvodů nedojde k důkladné elaboraci pojmů a k jejich další práci s nimi (například aplikace), hrozí, že dekontextualizované učivo bude osvojováno na úrovni paměťového učení s omezeným efektem pro budoucí jednání.

V případě pregraduální učitelské přípravy naráží ideál studentova pozvolného teoretického zrání na časové i další kapacity. Budoucí učitel je touto cestou zasvěčován do relativně velkého množství oborů, v nichž by se podle této logiky měl stávat expertem (v případě učitele 2. stupně základní školy jde o dva obory, dále o pedagogiku, psychologii, speciální pedagogiku a jejich dílčí disciplíny). Při velkém rozsahu teoretického učiva, nedostatku času na jeho kvalitní pojmové uchopení a strukturování učiva podle logiky odborných věd/disciplín hrozí, že pro studenty bude postrádat smysluplnost a budou si jej osvojovat pouhým memorováním, které povede k rychlému zapomínání. Slavík

hovoří o „nesnadno uchopitelném švu“ a upozorňuje, že při hledání odpovědi na otázky praxe pomáhají propracované vhledy a poznatky různých oborů, ale to si žádá „překonávat spleť různých teoretických hledisek“, nezřídka i rozporných stanovisek autorů nebo badatelských škol, a vybírat jen hlavní myšlenkové tahy jako teoretická nebo filozofická východiska pro řešení speciálních otázek (Slavík et al., 2017, s. 23).

Druhý typ studijních textů, nazvaný *metodiký*, je reprezentován zejména repertoáry zpřístupňování praktických znalostí a budování porozumění. Jedná se o poznatky, které mají charakter procedur a postupů uplatňovaných při řešení určitých okruhů výchovných nebo vzdělávacích problémů v praxi. Úroveň reflektování teoretických poznatků v tomto typu studijního textu je různá. Často je podíl deklarativních poznatků minimalizován, největší prostor dostává vědění typu strategií a postupů, které může vést až na úroveň praktických dovedností. To, co mají publikace tohoto typu společné, je organizace poznatků do témat, v Bernsteinově teorii podle pravidel tzv. integrovaného kódu (2003). Způsob osvojování těchto poznatků odpovídá nejvíce tzv. kompetenčnímu pojetí vzdělávání, založenému na zvládnutí praktických problémů a úkolů na základě již propracovaných, fungujících schémat a metodik. Jeho výhodou je rychlá přítomnost opory pro jednání, kdy (budoucí) učitel nemusí být oním „procesorem“, který metodiku ad hoc vymýšlí. Další výhodou je orientace na porozumění, na psychodidaktickou epistemologickou perspektivu.



Štech (2009) upozorňuje, že uspořádání poznatků do témat překračujících odborné poznatky a disciplíny nemusí automaticky znamenat výlučnou orientaci na praktické grify. Je však potřeba, aby bylo i toto učivo vhodně strukturováno a nechyběla v něm sémantická struktura a pojmy. V opačném případě pak sklouzává k nácviku dovedností. Způsob, jakým k řešení výchovně-vzdělávacích problémů různé texty obsahující tyto repertoáry přistupují, není shodný. Některé z nich k řešení praktických problémů využívají teoretické poznatky a nabádají k jejich tvořivé aplikaci studenta, jiné seznamují spíše s hotovým praktickým věděním, které má učitel napodobovat. Tyto dva přístupy mohou vést k odlišným důsledkům při řešení komplexnějších problémů. Zatímco v prvním případě se díky abstrakci může učitel zamýšlet nad dalším možným řešením, v případě druhém vytvořená metodika nemusí fungovat a bez teoretického základu má učitel omezené možnosti k nalezení alternativních řešení.

Psychologie, která nemá být studována jako jeden z aprobačních oborů, může být – podle našeho soudu zejména v pozdějších fázích pregraduální učitelské přípravy – strukturována do pečlivě vybraných oblastí. Tím se může stát zdrojem poznatků, které pomáhají vysvětlit učitelovy postoje a jsou mu oporou při jeho uvažování, rozhodování i jednání. Je však třeba pečlivě vybírat teoretické poznatky, které se zabývají vysvětlováním vztahu k učitelově praxi.

Z námi provedené obsahové kvantitativní analýzy vyplývá, že v pregraduální učitelské přípravě (její psychologické části)

jsou oba výše zmíněné způsoby strukturování učiva zastoupeny, přestože z ní nelze přesně odvodit, zda a jak důsledně je předcházeno výše zmíněným nedostatkům a rizikům obou z nich. Otázkou pro případná další empirická šetření tedy zůstává, jakým způsobem jsou oba tyto způsoby strukturování učiva vzájemně integrovány do funkčního celku, aby docházelo k průniku obou epistemologických rovin, roviny ontologické i psychodidaktické (Slavík et al., 2017).

V rámci psychodidaktické roviny, z níž jsme dosud zmínily akcent na studentovo porozumění, existuje dále ještě jedna dimenze, kterou jsme v analyzovaných textech identifikovaly a označily jako repertoár *podpora osobnostního rozvoje*. Překvapivým zjištěním pro nás bylo, že v oblasti psychologických předmětů měla dimenze tak malé zastoupení. Způsob naší evidence dat však nemusel zcela postihnout realitu skutečného využívání tohoto repertoáru, protože součástí analýzy nebyly údaje o průběhu seminářů psychologických předmětů, a nereflkuje ani možnou přítomnost dalších předmětů na tento repertoár přímo zaměřených. Domníváme se však, že tento repertoár si v psychologické přípravě prostor zaslouží. Úplné odtržení přípravy od subjektivity studenta a udržování si racionálního odstupu od vlastních prožitků a sebereflexe může být závažnou překážkou pro přenos a přetváření získaných poznatků do dovedností v prostředí praxe. Toto stanovisko je v souladu s požadavkem na rozvíjení tzv. ontologie první osoby nebo souladu mezi způsobem poznávání a povahou předmětu



(Chrz, Nohavová & Slavík, 2015). Podle Thompsona (2003) má tento potenciál přispívat k řešení rozporů mezi teorií a praxí v učitelství přípravě a prostřednictvím vnašení různorodých perspektiv a náhledů propojovat technickou a praktickou racionalitu ve funkční celek.

Výzkumné výsledky týkající se role psychologie v pregraduální přípravě učitelů v oblasti studijních textů dvou psychologických předmětů odrážejí aktuální stav pouze ve dvou předmětech, nelze je tedy zobecnit na širší oblast pregraduální učitelství přípravy. Vztahování diskurzu využívání studijních textů k aktuálnímu pojetí profesní přípravy může být také zasaženo určitým časovým posunem mezi pojetím přípravy, produkcí nového textu a jeho využíváním. I přesto je však zřejmé, že námi zvolená oblast pregraduální učitelství přípravy řeší obdobné problémy jako oblast celé pregraduální učitelství přípravy a společně jim dominují otázky výběru a strukturování učiva a řešení vztahu teorie a praxe.

## ZÁVĚR

Ve výše identifikovaných repertoárech bylo možné rozpoznat tři koncepce učitelství, a to *učitelství založené na důkazech*, jehož základem je teoretická racionalita, *učitelství založené na kompetencích*, charakterizované racionalitou praktické zkušenosti, a *učitelství jako reflektivní praxe*, založené na reflexi subjektivní zkušenosti. Poukázaly jsme na jejich podstatu, přednosti i nedostatky. Zatímco koncepce teoretické a kompetenční jsou podle našich nálezů relativně rovnoměrně zastoupe-

ny, výrazně nižší podíl jsme zaznamenaly u posledního pojetí zaměřeného na reflexi. Z naší analýzy bohužel přesně nevyplývá, jakým způsobem jsou příslušná pojetí v diskurzu pregraduální učitelství přípravy realizována. Smysluplným navázáním na tuto empirickou studii by podle nás proto mohla být jemnější analýza pojetí pregraduální učitelství přípravy realizovaných na jednotlivých pracovištích, která by vzájemné vztahy mezi různými koncepcemi pomohla vyjasnit.

Pro řešení komplikované otázky psychologické pregraduální učitelství přípravy, které podobně jako v pregraduální učitelství přípravě obecně dominuje problematika strukturace poznatků a vztahu mezi teorií a praxí, se tak jeví jako optimální namísto příklonu k jednostranným řešením zapojit jak oba typy racionalit, tak i práci s reflektovanou subjektivní zkušeností. Ve shodě s Thompsonem (2003) považujeme však za důležité se zabývat tím, jak jejich prvky vzájemně propojit, aby tvořily funkční systém. Autor varuje před eklekticismem, kdy je k elementům extrahovaným z různých koncepcí přistupováno jako k dílčím nástrojům bez jejich vzájemného propojení, a jako řešení nabízí syntézu prostřednictvím opakovaných cyklů. Jak vyplynulo z našich dílčích zjištění, psychologie v tomto procesu plní zejména funkci explanační, umožňující vzdělávacím jevům porozumět a předvídat je. Má však potenciál v učitelství významněji rozvíjet také roli usměrňující, a to především skrze podporu psychodidaktické perspektivy vyučování a práci s reflexí a subjektivní zkušeností budoucích učitelů.



LITERATURA

- Ausubel, D. P. (1968). *The psychology of meaningful learning: An introduction to school learning*. Grune and Stratton.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7–25.
- Clore, G. L., Schwarz, N., & Conway, M. (1994). Affective causes and consequences of social information processing. *Handbook of social cognition*, 1, 323–417.
- Davies, B., & Harré, R. (2001). Positioning: the discursive production of selves. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practices: A reader* (261–271). London: Sage/Open University.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Essex: Longman.
- Fisher, R. (1995). *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál
- Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. (3. vyd.). Praha: Portál.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. (2. vyd.) New York: McGraw-Hill.
- Gould, N. (1996). Introduction: Social Work Education and the ‚Crisis of the Professions‘. In N. Gould & I. Taylor (Eds.), *Reflective learning for social work*. Aldershot: Arena.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hewston, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Höflerová, E. (2011). *Elektronický učební text*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava.
- 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.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (Eds.). (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge University Press.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- Kraus, J. (2003). Vyjadřování polemičnosti a významových opozic v politickém diskurzu. In S. Čmejková & J. Hoffmannová (Eds.), *Jazyk, média, politika* (13–37). Praha: Academia.
- Lašek, J. (2011). *Sociální psychologie II*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, 31(3), 313–328.



- Mareš, J. (2007). Šedesátiletí pedagogických fakult: hledání svébytnosti. *Pedagogika*, 57/4, 312–325.
- Mareš, J. (2009). Pedagogická psychologie. In J. Průcha et al. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Marton, F., & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning sciences*, 15(2), 193–220.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). Symposium: learning processes and strategies. II. On qualitative differences in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Motschnig, R., & Nykl, L. (2011). *Komunikace zaměřená na člověka*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Navrátilová, J., & Navrátil, P. (2016). Vzdělávací diskurzy v sociální práci. *Sociální pedagogika*, 4(1), 38–56.
- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of educational research*, 76(3), 413–448.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational research*, 63(2), 167–199.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227.
- Potter, J., & Wiggins, S. (2007). Discursive psychology. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (73–90). London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. In J. A. Smith, R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (80–92). London: Sage.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (2008). Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In P. Knecht et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Searle, J. R. (2004). *Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.



- Schön, D. A. (1983). *The reflective practioner*. Basic Books.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
- Sikorová, J. (2008). Role využívání učebnic jako výzkumný problém. In P. Knecht (Ed.), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Slavík, J., Štech, S., & Uličná, K. (2017). Ohlédnutí za vývojem přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989. *Pedagogika*, 67(3), 191–202.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Soukup, P. (v tisku). *Pokročilá analýza sociálněvědních dat*. Brno: Munipress.
- Srull, T. K., & Wyer, R. S. (Eds.). (1994). *Handbook of social cognition: Basic processes. Applications*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Strike, K. A., & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. Duschl & R. Hamilton, R. (Eds.), *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice* (147–176). Albany, NY: SUNY Press.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Štech, S. (2010). Profese učitele. In S. Štech (Ed.), *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie* (139–144). Praha: Univerzita Karlova.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2010). *Educational psychology*. (2. vyd.) Pennsylvania: Merrill.
- Nykl, L. (2005). *Beziehung im Mittelpunkt der Persönlichkeitsentwicklung: Carl Rogers im Vergleich mit Behaviorismus, Psychoanalyse und anderen Theorien; Mutter-Kind und andere Beziehungen*. Münster: LIT.
- Thompson, N. (2003). *Theory and practice in human services*. McGraw-Hill Education.
- Zábrodská, K. (2009). *Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.
- Zábrodská, K., & Petrjánošová, M. (2013). Metody diskurzivní analýzy. In T. Řeháček, I. Čermák & T. Hytych, *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie  
e-mail: katerina.juklova@uhk.cz

PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie  
e-mail: jindra.vondrousova@uhk.cz





## JUKLOVÁ, K., VONDROUŠOVÁ, J. Psychology in the Training of Future Teachers: The discourses of study texts on selected subjects in psychology

*The contribution deals with the question of the current role of psychology in the training of future teachers. The theme is approached through the discourse of the study texts recommended as part of courses in two psychology subjects - social psychology and educational psychology. We used a mixed research approach combining the method of discursive analysis with quantitative analysis of contents and analysis of latent classes. The selection of study texts for analysis was made on the basis of the current syllabi of teacher training courses for the 2nd degree of basic school at all education faculties in the Czech Republic. The overall number of units analysed amounted to 113 study texts. Discursive analysis led to identification of five qualitatively distinct repertoire constructions that are applied in the discourse of the study texts included in the research. Quantitative contents analysis allowed us to compare the frequency and proportional appearance of these constructions overall and with reference to each psychology subject. The results are interpreted with an eye to the broader contemporary context of teacher training and the limitations of the study are also discussed.*

**Keywords:** *teaching of psychology, future teacher, concept of training, role, repertoire, genre, discourse, discursive analysis, quantitative contents analysis, analysis of latent classes, textbook, specialist text, text on method.*