

Pedagogická psychologie¹

Jiří Mareš

Ústav sociálního lékařství LFUK v HK

Pedagogická psychologie (angl. *educational psychology*, franc. *psychologie de l'éducation*, něm. *Pädagogische Psychologie*, rusky *pedagogičeskaja psihologija*) patří mezi vědní obory, které mají relativně dlouhou historii; vznikla už na přelomu 19. a 20. století.

Zařazení pedagogické psychologie. Obor leží na průniku řady věd, především pak pedagogiky a psychologie. Z psychologie ji ovlivňují zejména vývojová psychologie, psychologie učení, psychologie motivace, psychologie osobnosti, diferenciální psychologie a sociální psychologie. Z pedagogiky ji ovlivňují didaktika (o společných a rozdílných oblastech viz Kansanen, 2004), teorie výchovy a filozofie výchovy. Situování pedagogické psychologie v rámci humanitních věd je ovlivněno historickou tradicí, v různých zemích se liší. Zatímco ve většině evropských států, v USA, Kanadě, Austrálii je řazena mezi psychologické vědy, v Německu a ve skandinávských zemích bývá počítána mezi vědy pedagogické.

Vymezení pedagogické psychologie je nesnadné, neboť se odvíjí od názoru na její zařazení do soustavy vědních oborů, od její vývojové etapy (proměňovalo se v čase), od zastávané koncepce oboru.

Americká tradice vymezovala obor jednodušeji: pedagogická psychologie je obor, který aplikuje vědecké metody při studiu chování lidí v pedagogických podmínkách (Berliner, 1982) nebo jinak: je to obor, který shromažďuje psychologické poznatky, které jsou relevantní pro výchovu a vzdělávání a aplikuje je tak, aby zlepšil kvalitu edukačního procesu a jeho výsledků (Sternberg, Williams, 2002). Existuje i obecnější definice: jde o obor, který se systematicky věnuje zkoumání jedince v kontextu (Berliner, Calfee, 1996; Reynolds, Miller, 2003).

Česká a slovenská tradice je jiná. Neakcentuje aplikační charakter oboru, nýbrž chápe obor jako svébytný. Už V. Příhoda (1956) říkal, že pedagogická psychologie je soustava poznatků o vnitřních zákonitostech změn, navozených v chování člověka. Od psychologie se liší specifickým zaměřením na jevy sociálně a výchovně formující, od pedagogiky pak neuropsychickým pohledem na učební a výchovně vlivy působící na člověka. Pozdější práce definují pedagogickou psychologii jako vědu o psychologických zákonitostech výchovně-vzdělávacího procesu ve škole i v mimoškolních zařízeních (Đurič, 1974). V. Kulič a J. Mareš (1992) vymezili pedagogickou psychologii jako relativně samostatný psychologický obor, který sice přijímá podněty od mnoha dalších psychologických i nep psychologických disciplín, ale integruje je, rekonstruuje je a využívá v situacích pedagogického typu. Pedagogické psychologii jde o psychologický pohled na předpoklady, průběh a výsledky: a) rozvoje jednotlivce (zvláště jeho osobnosti), b) rozvoje skupin (žáků, učitelů, vychovatelů, rodin, týmů apod.) v situacích pedagogického typu. O pojetí oboru a jeho definování se ve světě i u nás dále diskutuje. Přehled kritických názorů je uveden níže.

Pedagogická psychologie jako vyučovací předmět. Předmět tohoto názvu se vyučuje jak v přípravě budoucích učitelů, tak v přípravě budoucích psychologů. V učitelské přípravě patří k základním psychologickým předmětům a mívá buď samostatnou učebnici

¹ Text je pracovní verzí hesla pro Pedagogickou encyklopedii editovanou prof. J. Průchou a je v této podobě určen jen pro studijní účely.

(např. Příhoda, 1956; Jiránek, 1968, Ďurič, 1974 aj.) nebo tvoří podstatnou část témat v souhrnné učebnici psychologie pro učitele (např. Čáp, 1976, 1993; Ďurič a Štefanovič, 1977; Čáp a Mareš, 2001). V přípravě odborných psychologů patří pedagogická psychologie k předmětům rozšiřujícím tradiční základ.

Pedagogická psychologie jako obor vědecké přípravy a jako odborná psychologická specializace. Po skončení pregraduálního studia psychologie může absolvent-psycholog pokračovat ve vědecké postgraduální přípravě. Jedním z oborů doktorského studia je také pedagogická psychologie. Studium připravuje absolventy jednak pro vědecko-výzkumnou práci v oboru (v ústavech Akademie věd ČR, ve výzkumných ústavech), jednak pro vědecko-pedagogickou činnost na vysokých školách.

V rámci sjednocující se Evropy se usilovně pracuje na koncepci tzv. Europsychologa. Jde o ucelený soubor požadavků, které musí splňovat pregraduální a postgraduální příprava psychologů v dané zemi, aby absolventům tohoto studia byl nejen uznán psychologický diplom v jiných evropských zemích, ale mohli také v těchto zemích vykonávat profesi psychologa. Předpokládá se, že psychologické studium bude sestávat ze tří stupňů: 3 roky bakalářského studia, 2 roky navazujícího magisterského studia a nejméně 1 rok praxe pod supervizí po absolvování vysoké školy. Jedním ze čtyř profesních oborů, v nichž se absolvent může po promoci specializovat, je také pedagogická a školní psychologie, tedy oblast edukace – *education* (EuroPsy, 2005).

Historie oboru ve světě. Pedagogická psychologie patří mezi nejstarší psychologické obory, neboť začala se rozvíjet už ke konci 19. století. Mezi její zakladatele patřili přední psychologové své doby.

Americká psychologická asociace zpracovala publikaci věnovanou stoleté existenci oboru pedagogické psychologie (Zimmermann, Schunk, 2003). Odborníci po diskusích dospěli k jednoduché periodizaci do tří velkých, mírně se překrývajících vývojových etap: 1890-1920, 1920-1960, od r. 1960 do současnosti. Po diskusích vybrali ze 60 nominovaných jmen 16 předních celosvětově proslulých badatelů, kteří výrazně obohatili pedagogickou psychologii a často i další obory.

Nejstarší vývojové období (1890-1920) reprezentuje šest osobností: W. James, A. Binet, J. Dewey, E.L. Thorndike, L.M. Terman, M. Montessoriová. Připomeňme zde výběrově alespoň první dvě zakladatelské osobnosti.

Americký psycholog W. James, který je pokládán za jednoho ze zakladatelů vědecké psychologie, už v r. 1899 napsal *Rozpravy s učiteli o psychologii a se studenty o životních ideálech*. Upozorňoval, že sama psychologie jako věda nemůže zajistit efektivní výuku žáků, neboť vyučovací činnost učitele je tvořivou záležitostí, je tedy spíše uměním. Byl jeden z prvních, který zdůrazňoval, že je třeba přihlížet k individuálním zvláštnostem žáků a založil tak v pedagogické psychologii linii zaměřenou na dítě a jeho potřeby (*child-centered psychology*).

Francouzský lékař a psycholog A. Binet vnesl do pedagogické psychologie metodu experimentálního zkoumání lidského učení (při výzkumech používal i kontrolní skupiny) a studoval podmínky, za nichž učení ve škole probíhá. Zpočátku se zajímal o psychopatologii, zejména o tzv. abnormální děti. Pro zkoumání jejich kognitivních schopností vypracoval speciální zkoušky a tím se zařadil mezi zakladatele psychologického testování. Nešlo mu však o identifikaci mentálně znevýhodněných dětí proto, aby mohly být separovány od běžné populace. Naopak: snažil se je identifikovat proto, aby jim mohla být poskytnuta zvýšené péče s přihlédnutím k jejich potřebám. Výrazně ovlivnil hnutí moderní výchovy tím, že studoval zvláštnosti dětí; vyvracel představu, že dítě je pouhá zmenšenina dospělého člověka.

Střední vývojové období (1920 – 1960) ovlivnilo pět osobností: L.S. Vygotskij, B.F. Skinner, J. Piaget, L.J. Cronbach, R.M. Gagné. Nejmladší vývojové období (od r. 1960 do současnosti) reprezentuje pět osobností: B.S. Bloom, N.L. Gage, J. Bruner, A. Bandura, A.L. Brownová.

Za zmínku stojí, že pedagogická psychologie patří ve světě k nemnoha oborům, které přinášejí všem ostatním vědním oborům (dokonce nejen oborům psychologickým) nové metodologické impulsy, neboť obohacují obecné vědecké postupy. Aster (1990) připomíná alespoň ty nejzávažnější. Byli to právě pedagogičtí psychologové, kteří zdokonalili: regresní analýzu (R.T. Thorndike), analýzu kovariance (A. Porter), zjišťování reliability testů a dotazníků (L. Cronbach), multivariační metody později zužitkované ve statistických počítačových programech typu SPSS - *Statistical Programs for Social Sciences* (B. Cooley, P. Lohnes) a přišli i s meta-analýzou výsledků empirických výzkumů (G. Glass, I.V. Hedges).

Proměny pedagogické psychologie.

Vztah mezi pedagogickou psychologií a pedagogikou (včetně školní praxe) se v průběhu předchozího století proměňoval. Zajímavou metaforu zvolil Mayer (1992) když napsal, že ve 20. století se tento vztah podobal třem odlišným typům dopravní situace. Z počátku šlo o ulici s jednosměrným provozem – podněty mířily od psychologie k pedagogice. Psychologie se snažila formulovat nové teorie učení a vyučování, zatímco pedagogika se je snažila aplikovat na problémy, s nimiž zápasila školní praxe. V další vývojové etapě jak psychologie, tak pedagogika zajely do slepé ulice: psychologie se soustředila na problémy, které příliš nesouvisely s edukací lidí; pedagogika se zaměřila na řešení praktických úkolů a odklonila se od teorie. V poslední době byl naštěstí nastolen „obousměrný provoz“ mezi psychologií a pedagogikou. Oba obory už více spolupracují a vzájemně se obohacují.

Pedagogická psychologie, jejímž posláním je usnadňovat výchovu a vzdělávání všech lidí využíváním psychologických poznatků, je determinována obecnými trendy postindustriální společnosti. Podle Alexandrové (2004) ovlivňují pedagogickou psychologii čtyři výrazné trendy a formují podobu soudobého učení, vyučování, výchovy i výcviku: 1. informace se stávají komoditou, s níž je třeba umět zacházet, 2. populace akcentuje spíše současnost, méně už uvažuje o budoucnosti (zajímá ji to, co je „zde a nyní“), 3. populace začíná preferovat virtuální realitu a virtuální zkušenosti před skutečnou realitou a autentickými zkušenostmi, 4. struktura populace se mění (přibývá starších lidí; díky migraci se populace stává heterogennější, prohlubují se etnické, kulturní a sociální rozdíly).

Výčet můžeme doplnit minimálně třemi dalšími trendy: 5. do sfér společenského života vstupují stále výrazněji elektronická média, která mění také podobu učení a vyučování, 6. vzdělávání a výcvik se neomezují jen na školní prostředí a na mladou generaci; celoživotní učení se stává skutečností, lidé si rozšiřují a prohlubují svou kvalifikaci při zaměstnání, rekvalifikují se; probíhá též reedukace a resocializace, 7. prohlubuje se snaha integrovat zdravotně a sociálně znevýhodnění lidi do společnosti, tedy i do výchovně-vzdělávacích aktivit.

Tematicky se oblast pedagogické psychologie rozrůžňuje (Good, Levin, 2001). Oproti ranému období se úplně proměnily výzkumné akcenty (O'Donnell, Levin, 2001). Např. v roce 1910 se v prestižním časopise *Journal of Educational Psychology* objevovalo na prvních místech toto pořadí publikovaných témat: 1. vyučování jakožto aktivita učitelů (30 %), 2. psychologické testy a měření (23 %), 3. – 4. inteligence (13 %), učení (13 %). V roce 1999 bylo pořadí jiné: 1. učení jakožto aktivita lidí v roli žáků (60 %), 2. postoje, emoce, osobnost (14 %), 3.- 4. motivace (10 %), psychologické testy a měření (10 %).

Podívejme se, které tématické oblasti se v pedagogické psychologii začaly prosazovat od roku 1960. Podle amerických autorů, kteří poněkud preferují zaoceánský pohled a nesledují tolik vývoj v Evropě, jde o níže uvedené oblasti (Pressley, Roehringová, 2003).

Nejdůležitější změnou je výrazná orientace na způsob, jímž lidé poznávají svět. Kognitivistický přístup nastoupil tak razantně, že se někdy mluví o „kognitivní revoluci“ v psychologii. V pedagogické psychologii se projevila hlubším studiem verbálních, paměťových, myšlenkových aj. procesů. Především však ideou, že jedinec si neosvojuje poznatky v hotové podobě, neukládá si je v definitivní podobě do paměti a nevyvolává si v případě potřeby v nezměněné podobě. Naopak: jde o složitý děj, při němž si jedinec postupně konstruuje nové poznatky a pokud nezapadají do jeho dosavadního poznatkového systému, nastupuje rekonstruování stávajících poznatků, někdy i zásadní změna celého jedinceva systému poznatků. Konstruktivistický pohled na učení a vyučování - inspirovaný výzkumy švýcarského psychologa J. Piageta a jeho následovníků - pronikl až na psychodidaktickou úroveň, tedy do jednotlivých vyučovacích předmětů či skupin předmětů.

Učení se přestalo chápat jako ryze individuální záležitost a stoupá zájem o jeho sociální a kulturní determinanty. Pedagogická psychologie „znovuobjevila“ inspirující myšlenky ruského psychologa L.S. Vygotského z 30. a 40. let minulého století. Sociokulturní přístup k učení oslovil badatele i pracovníky školské praxe v mnoha zemích, zejména pak dvě Vygoteského ideje: idea o kulturních nástrojích, s jejichž pomocí je lidské poznání předáváno z generace na generaci a idea o zóně nejbližšího vývoje člověka. V prvním případě výzkumy naznačují, že jedinec může účinně čerpat ze společenskohistorické zkušenosti předchozích generací tím, že je nemusí sám pracně objevovat. Můžeme mu zprostředkovat celosvětové poznání vhodnými kulturními nástroji (např. učebnicemi, příručkami, slovníky, schémata) a tím učení a poznávání zefektivnit. Ve druhém případě výzkumy ukazují, že člověk, který se něčemu novému učí, prochází různými vývojovými etapami. Pokud už jeho vývoj pokročil a blíží se nové, vývojově vyšší etapě (i když zatím jedinec nedokáže určité aktivity provádět sám), pak citlivá vnější pomoc zkušenějších lidí mu umožní, aby se jeho myšlení rozvinulo, aby zvládl úkoly, na které by jinak ještě nestačil. Sociokulturní vlivy tedy mohou vývoj myšlení urychlit. Tato vnější pomoc může mít různé podoby, ale lze ji přiblížit metaforou: při stavbě nového domu je výhodné použít lešení (*scaffolding*). Až je stavba pevná, lešení (tj. vnější pomoc) ztrácí svoji funkci a může být odstraněno. Ve školní praxi se sociokulturní přístup nejčastěji využívá při učení dětí, neboť interakce mezi dítětem a dospělým (rodičem, učitelem) je pro rozvoj dětského myšlení klíčová. Na tomto základě vznikly psychodidaktické systémy vázané na konkrétní vyučovací předměty, např. reciproční vyučování (*reciprocal teaching*) Paliscandra a Brownové pro rozvoj čtenářských dovedností.

V pedagogické psychologii se pozornost badatelů nezaměřuje jen na učení a vyučování lidí, ale též na problémy výchovné. Badatelé zkoumají vývoj morálního usuzování dětí, dospívajících a dospělých a souběžně s tím i jejich morální či nemorální jednání v konkrétních situacích. Kohlberg rozlišil jednotlivé vývojové stupně morálního usuzování a ukázal, jak je diagnostikovat a ovlivňovat. Jeho spolupracovníci i jeho kritici tento směr úvah dále tvořivě rozpracovávali, včetně názoru, že existuje dvojí morálka, odpovídající rozdílnému pohlaví, rozdílným sociálním rolím a rozdílnému pohledu na svět, druhé lidi i sebe sama. Těžištěm u žen je prý morálka péče o druhé lidi, těžištěm u mužů je morálka spravedlnosti (Gilliamová).

Další rychle se rozvíjející tematickou oblastí pedagogické psychologii je psychologie motivace. Nejde jen o to zkoumat, jak se lidé učí, jaké účinky mají odměny a tresty. Podstatné je zjistit, proč se lidé učí nebo proč se nechťejí učit. Připomeňme zde několik kognitivních teorií motivace. B. Weiner doložil, že velmi záleží na tom, čím si lidé vysvětlují své úspěchy a neúspěchy v učení. Pokud hledají příčinu svých neúspěchů ve faktorech, které nemohou sami ovlivnit (v nedostatku schopnosti, štěstí, v obtížnost zadaných úkolů), pak nejsou motivováni se snažit. Pokud je hledají ve faktorech, které mohou sami ovlivnit (snaha, úsilí), pak jsou motivováni po neúspěchu pracovat s větším nasazením, vynaložit příště více

práce. Jiný směr úvah zvolil C. Ames se spolupracovníky. Přišli s teorií osobních cílů jedince. Říkají, že je rozdíl v tom, proč se žák učí. Pokud se žák domnívá, že lepších známek dosáhne jen v soutěžení s ostatními (tj. snaží se být lepší než oni), je to motivace slabá a nefunguje u všech žáků. Pokud se však snaží sám se stále zlepšovat (usiluje o to umět více, než dříve), tj. srovnává se sám se sebou v minulosti, pak má silnější a dlouhodobější motivaci. Zmíněná teorie upozorňuje i na rizika příliš soutěživého klimatu při výuce, které navozují některé školy a někteří učitelé. C. Dwecková konstatovala, že existují dva typy lidí. Jedni předpokládají, že inteligence je převážně vrozená a neměnná. Pokud dospějí sami k závěru (nebo jim ho okolí vnutí), že jejich intelektové schopnosti jsou nižší, přestávají se při učení snažit, neboť je to zbytečné. Druzí předpokládají, že intelektové schopnosti jsou do jisté míry měnitelné, že se dají učením postupně zlepšovat. Ti jsou pak mnohem více motivováni na sobě pracovat. Ryan a E. Deci se zase věnovali rozdílům mezi vnější a vnitřní učením motivací a hlavně přechodu od vnější motivace a motivaci vnitřní. Právě vnitřní motivace je pro učení cennější a působí dlouhodoběji. Vnější motivace v podobě odměn a trestů postupně ztrácí svoji účinnost.

Značnou pozornost odborné i laické veřejnosti přitahovalo a přitahuje téma „rozdíly mezi lidmi“, neboť má nejen odborný rozměr, ale bývá předmětem politických sporů a extrémistických snah. Trvalým předmětem debat jsou intelektové schopnosti lidí. Byly publikovány práce, které tvrdí, že inteligence je vrozená a rozdíl mezi lidmi v jejich schopnostech jsou určovány jejich původem, rasou (Herrnstein, Murray, 1994). Pro svůj zjednodušující přístup vyvolala publikace oprávněnou kritiku.

Nové psychologické teorie a nové empirické výzkumy přinesly hlubší a v praxi využitelnější pohledy na intelektové schopnosti lidí. Uveďme např. R. Sternberga, který publikoval triarchickou teorii inteligence, zavedl pojmy praktická inteligence a úspěšná inteligence. H. Gardner přišel s názorem, že existuje mnoho druhů inteligence a postuloval teorii rozmanitých inteligencí. Oba autoři ovlivnili názory praktiků na vzdělávání lidí a inspirovali inovace ve školství.

Psychologický pohled na učivo je další svébytnou – a dlouho opomíjenou - oblastí. Cílené výzkumy navázaly na piagetovskou tradici zkoumání toho, jak si děti vytvářejí obecné pojmy. Tato linie úvah je pro školní i mimoškolní vzdělávání důležitá právě proto, že ve všech vyučovacích předmětech výuka staví na systémech odborných pojmů. Škola obvykle zjišťovala, zda děti umí pojmy reprodukovat a používat, ale příliš se nezajímala o to, jak děti k odbornému pojmu docházejí: jak postupují od „pracovní verze“, od přechodné podoby tzv. prekonceptu, jak si pojem konstruují a co si pod ním samy představují. V naší pedagogické psychologii se pro tento směr úvah ujal název „žakovou pojetí učiva“ (Čáp, Mareš, 2001 aj.). Kromě správného konstruování odborného pojmu se učitelé i rodiče se potýkají s úkolem, jak dovést žáky k rekonstruování chybně utvořeného pojmu nebo dokonce, jak přimět žáky, aby při učení se novým pojmům či zásadně novým poznatkům a principům, dokázali rekonstruovat celý svůj dosavadní systém poznatků. Výzkumy toho typu lze shrnout pod označení záměrná konceptuální změna (Sinatra, Pintrich, 2003).

Školní pedagogické situace nejsou jen kognitivní záležitostí. Ve hře jsou i postoje učitelů a žáků vůči sobě, rozdílná očekávání, emoce spojené s učením žáků i vyučovací a výchovnou činností učitelů. Výzkumy ukázaly, že průběh školní výuky výrazně ovlivňují učitelovy postoje vůči jednotlivým žákům (postoje kladné, neutrální, záporné) i učitelovy postoje k celým třídám. Totéž platí i opačně: výsledky žakovského učení jsou ovlivňovány žakovskými postoji k jednotlivým učitelům (a tím i k předmětům, jimž vyučují), ale i ke škole a školnímu vzdělávání. Značnou pozornost vyvolaly výzkumy toho, jak učitelovo očekávání vůči konkrétním žákům může navodit tzv. sebesplňující předpověď: učitel si udělá určitou představu o žakově – a bez ohledu na reálný stav – dělá všechno proto, aby „na jeho slova došlo“. Může jít o pozitivní změny u žáka (pak mluvíme o Pygmalion-efektu či Galatea-

efektu) anebo o negativní změny u žáka (pak mluvíme o Golem-efektu). Současný stav poznání shrnuje přehledová studie, navrhuje nové modely a hlavně ukazuje, jak vhodně intervenovat (Good, Nichols, 2001).

Vzdělávání lidí ve stále větší míře ovlivňují technická edukační média – počítače, počítačové sítě, multimedia. Celá oblast nemá jen své inženýrské a infromatické aspekty, ale též aspekty pedagogicko-psychologické. Řízení lidského učení se totiž ujímají počítačové programy, které vytvářejí lidé pro řízení lidí. Vzniká tak nová pedagogická situace, která vyžaduje nové psychologické pohledy (podrobnosti viz Kulič, 1992, Mareš, 2007). Šířeji se chápe proměnná kognitivní zátěž při učení. Objevují se nové proměnné, např. počítačová gramotnost, jedincem vnímaná počítačová zdatnost, počítačová úzkostnost, kooperativní učení pomocí počítače (Hadwin et al., 2005).

Tematické posuny v pedagogické psychologii, které jsme naznačili výše, vyžadují také změny v metodologii. Zpočátku byla snaha nově koncipovat výzkumné projekty, zejména hlouběji propracovat metodologii experimentu. Hledaly se též metodologické přístupy, které jsou bližší reálnému životu. To si vynutilo i nové výzkumné metody. Zmíňme např. širší využívání technických prostředků při výzkumu (videozáznamy, snímací a registrační zařízení, počítače). Vznikly též speciální programy pro počítačovou analýzu obrazu a zvuku, počítačové programy pro analýzu textů, pro vedení rozhovoru (Hadwin et al., 2005). Změnila se podoba psychodiagnostiky: uplatňuje se např. adaptivní testování lidí pomocí počítače, při němž obtížnost každé další testové položky závisí na míře úspěšnosti odpovědi na položku předchozí; nastupuje dynamické testování, které rozvolňuje standardní testovou situaci. Kromě tradičního kvantitativního přístupu, který vychází z dotazníků a testů, se ve výzkumu bohatě využívá kvalitativní přístup či kombinace obou přístupů, označovaná jako smíšený přístup.

Výzkumy v české pedagogické psychologii po r. 1989

Po roce 1989 badatelská činnost v české pedagogické psychologii výrazně zvýšila. Dokonce i přesto, že spolu s Pedagogickým ústavem J.A. Komenského ČSAV zaniklo v r. 1993 jeho oddělení pedagogické psychologie – jediné pracoviště základního výzkumu. Výzkumnou štafetu převzaly vysoké školy. Podívejme se blíže na charakteristiky soudobého českého empirického výzkumu v pedagogické psychologii (podrobnější údaje viz Mareš, 2000, 2001).

Typ školy, stupeň školy. Výzkumníci se zatím nejvíce věnovali 2. stupni základní školy. Na druhém místě se objevují různé typy středních škol a s určitým odstupem 1. stupeň základní školy. Zvýšil se poněkud zájem o vysoké školy a o předškolní instituce. Mimo pozornost badatelů dosud zůstávají dospělí lidé po absolvování školy.

Vzorek osob a metody jeho výběru. Ukazují se zde dva zřetelné trendy: příklon k hlubším sondám na menších vzorcích (sem nepochybně patří výzkumy opírající se o kvalitativní metodologii) a potom klasické empirické výzkumy na rozsáhlejší populaci. Jen málo článků však specifikuje postupy, které autor použil při výběru osob, škol, obcí, lokalit, což ztěžuje zobecňující úvahy.

Zkoumané proměnné. Klesá zájem o schopnosti žáků, o jejich výkony. Na první místo se posouvá psychologie učitele spolu s nově pojímanou psychologií žáka. Důležité místo si drží proměňující se psychologie vyučování, kde se výrazně prosazuje psychologický pohled na učivo. Nově se přidává se psychologie výchovy, zejména rodinné výchovy. Stoupá zájem o psychologii školní třídy, nově též o psychologické pohledy na školu jako svébytný typ instituce.

Pokud jde o psychologii učitele, setkáváme se s několika trendy. Jeden si všímá jeho konkrétní vyučovací činnosti (např. typů používaných otázek) anebo obecnějších charakteristik (např. interakčních stylů učitele v jednání se žáky). Další analyzuje subjektivní fenomény, jako je učitelem prožívaná odpovědnost na úspěšnost žáků nebo pocit vyhoření z pedagogické práce. Třetí trend mapuje osobnostní rysy učitele, např. autoritářství. Čtvrtý trend se zajímá o učitele a jeho zvláštnosti z pohledu jeho žáků.

V psychologii žáka můžeme zaregistrovat zvýšený zájem o předškolní období, o vstupní předpoklady dítěte zvládnout školní docházku; tedy o soubor proměnných, které by se daly poněkud nepřesně označit jako „školní zralost“. Sleduje se efekt odkladu školní docházky či vliv speciálních řečových programů pro romské děti na jejich další školní kariéru. Méně se už dnes zkoumají verbální schopnosti žáků; pozornost se obrací k jiným schopnostem: cizojazyčným, organizačním, uměleckým, sociálně praktickým, pohybovým. Pokračuje se ve studiu psychických stavů žáků, jako je strach ze školy a osobnostních zvláštností typu pudové napětí, úzkostná sebenejistota. Prohlubují se poznatky o učební motivaci žáků, včetně neadekvátní motivační činnosti učitelů. Stranou nezůstávají ani patologické způsoby chování dospívajících, mezi něž patří poruchy příjmu potravy.

K novým oblastem psychologie žáka patří výzkumy stylů učení a osobnostních předpokladů zvládat zátěžové situace. Rozsáhlou tematikou, která propojuje psychologii žáka s psychologií učení a vyučování i s psychologickým pohledem na učivo, je žákovo pojetí světa, učiva a dětské prekoncepce pojmů, s nimiž se ve škole běžně pracuje. Detailněji se studuje sociální kontext, v němž žák žije a pracuje, zejména sociální opora, jíž se mu dostává ze strany rodičů, vrstevníků, učitelů a dalších příslušníků pomáhajících profesí.

Pokud jde o psychologii vyučování, zde se empirické výzkumy zaměřily na zvláštnosti verbálního projevu žáků v hodině, komunikačního klimatu navozovaného učitelem, ale též na účinnost konstruktivistického pojetí výuky. Použití počítačů ve výuce dostává konečně psychologický rozměr. Výchovné momenty se studovaly jednak ve škole (humanistické pojetí výuky), ale především v rodině (propracovaný výzkum stylů rodinné výchovy). Svěbytnou oblastí je výchovný a vzdělávací vliv médií, kupř. televizních pořadů pro děti a mládež.

Pozornost se začala věnovat i širším pohledům. Badatelé zkoumali fungování školy jako instituce, srovnávali různé koncepce školní práce, detailně studovali psychosociální klima školy a jeho důsledky pro žáky a učitele.

Použité metody. Poslední přináší určité změny metodického instrumentária. Poněkud ustupuje éra autorských dotazníků. K výjimkám patří dotazník identifikující žáky nadané pro cizí jazyky či způsoby výchovy v rodině. Nastupuje výraznější přebírání a ověřování zahraničních metod v našich podmínkách. Nahrávání vyučovací hodiny a její detailní analýza na základě protokolu se stává standardní metodou. Stále se obohacuje spektrum používaných psychodiagnostických testů, neboť se jejich vydávání a distribuci věnují specializované firmy. Kromě kvantitativní metodologie se začíná stále častěji uplatňovat metodologie kvalitativní. V nové podobě se objevuje rozhovor jako nezbytná součást tohoto typu výzkumu, včetně fenomenografického rozhovoru. Přibývají projektivní metody, stupňuje se zájem o dětskou kresbu.

Kritika pedagogické psychologie „zvenku“

Kritika přichází ze tří zdrojů: od laické veřejnosti, od učitelské veřejnosti, od představitelů jiných psychologických oborů.

Laická veřejnost (a zčásti i učitelská veřejnost) tvrdí, že obor toho málo nabízí reálné praxi. Veřejnost očekává, že dostane jednoduché návody typu: jak nejlépe postupovat, když...

Protože je nedostává (a nemůže v této podobě dostat), mívá výhrady. Někteří učitelé (i někteří rodiče) zase v diskusích s odborníky argumentují jednotlivými „případy ze života“, které znají a současně se odvolávají na své osobní pedagogické zkušenosti s dětmi a dospívajícími. Avšak, jak výstižně poznamenávají Good a Levin (2001), když je příběh ze života použit jako náhražka za seriózní výzkum, když je kasuistikou argumentováno místo teoretického rozboru a zobecnění empirických nálezů, vzbuzuje to vážné odborné výhrady.

Někteří představitelé jiných psychologických oborů se domnívají, že pedagogická psychologie je aplikační obor, který jen „převádí“ poznatky jiných psychologických disciplín do oblasti učení, vzdělávání, výchovy a výcviku lidí. Kritizují pedagogickou psychologii za to, že se málo zabývá laboratorním výzkumem, tedy výzkumem za přísně kontrolovatelných podmínek. Neuvědomují si, že psychické procesy jsou spoluurčovány obsahem (např. zvláštnostmi učiva), zaměřeností (např. výchovně-vzdělávacími cíli školy, osobními cíli učícího se jedince), způsobem řízení (nelze přenášet poznatky získané např. spontánním učením na situace pedagogického typu), sociálním kontextem, v němž se vše odehrává.

Kritika pedagogické psychologie „zevnitř“

Diskuse uvnitř obce pedagogických psychologů mívá jinou povahu, jde spíše do hloubky. Shrňme názory, které v dlouhotrvající diskusi zazněly, do stručného přehledu.

Obor si jasně nevymezil svůj vztah k jiným psychologickým oborům, zejména k základním. Pedagogická psychologie je příkladem aplikačního oboru, který používá psychologické pojmy a psychologickou metodologii k hlubšímu poznávání edukačních jevů, ale musí doložit svoji svébytnost (Wittrock, 1992).

Vztah oboru a pedagogické reality není vztahem vnějším, nejde o jeden z mnoha „aplikačních terénů“ psychologického přístupu. Sama edukace a její jevy obsahují svébytné procesy a specifické zákonitosti. Odtud plyne, že si vynucují svébytnou výzkumnou metodologii a kategoriální aparát; nevystačíme s jednoduchou aplikací či „přetlumočením“ poznatků psychologických věd pro potřeby edukace (Štech, 2000).

Obor si jasně nevymezil svou podstatu. Stále existuje napětí mezi linií vědeckou, rigorózní, ryze badatelskou a linií praktickou, jejíž výsledky slouží výchovně-vzdělávací praxi (Berliner, 1992, Mayer, 1992, Wittrock, 1992). Obor nemá jasný společný základ (Grinnder, 1989).

Svébytnost oboru lze nejlépe doložit jeho vědeckostí. Badatelé musí důkladněji poznat podstatu edukačních jevů a dospět k jejich hlubšímu vysvětlení. Proto se musí orientovat především na experimenty, na zjednodušení složitých vztahů; musí jevy zkoumat za přísně kontrolovaných podmínek (Wittrock, 1992).

Příklon oboru k přírodním vědám a tzv. tvrdým datům má svá vážná rizika, neboť logicky vede ke dvěma důsledkům: máme-li složité edukační jevy přesněji měřit a sledovat jejich vztahovou strukturu, musíme je zjednodušit, tedy zredukovat na vybrané, odlišitelné, izolované složky; má-li zkoumání probíhat za přísně kontrolovatelných podmínek, je třeba kontext, v němž lidé žijí, učí se a pracují, značně zjednodušit. To vše vzdaluje naše poznání reality, vede k vážným zkreslením a zabraňuje využití výsledků v praxi (Salomon, 2000).

Obor, ve snaze o přesnost, převzal z kognitivní psychologie řadu nových pojmů a postupů, např. pojem „informace“ a „zpracování informací“. Tím ovšem zbavil jedince reálných kontextů, rezignoval na typicky lidské kategorie typu „význam“, „smysl“, „konstruování poznatků“. Obor se nejen vystavil riziku technizace, ale též trivializace (Bruner, 1991).

Obor příliš nezkoumá, jak skutečně probíhá edukace ve škole i mimo školu; soustřeďuje se na problémy, které jsou okrajové, drobné a pro praxi irelevantní (Grinnder, 1989). Je třeba obor „vrátit do školy“, zkoumat reálný kontext, rozvíjet strategii akčních výzkumů.

Vidět a zkoumat jedince v kontextu má přinejmenším dva významy. První upozorňuje na vzájemné působení sociálních, kulturních, etnických systémů a jedince, který v jejich rámci žije a funguje. Druhý říká, že dovednosti, strategie, procesy učení nejsou něčím „neutrálním“, obecně psychologickým, obecně použitelným, ale jsou vázány na historický kontext, na sociální kontext, na učivo a jeho zvláštnosti, jsou tedy „situované“. Přesněji řečeno: některé učení a poznávání je za určitých okolností situované, je řízeno více aktuální situací, než tradičně zkoumanými proměnnými, je ovlivněno sociálně či technicky. Právě poznání těchto souvislostí je důležité pro edukaci a přispívá též k ekologické validitě výsledků výzkumu (Salomon, 2000).

Obor by si měl přesněji definovat vhodnou svou jednotku analýzy edukační reality. Jinak hrozí nebezpečí, že se buď budou zkoumat přílišné detaily či naopak příliš rozsáhlé, nedostatečně diferencované celky. Možným řešením jsou tzv. kompozitní proměnné (Salomon, 2000). Jde o to nalézt vhodnou úroveň zkoumání problému: pod ní, ale ani nad ní už nejde o pedagogicko-psychologické téma. Někdy je zdrojem chyb už nevhodné, zavádějící pojmenování zkoumaných proměnných, která pak badatele směřuje do jiné úrovně, do jiného vědního oboru (Štech, 2000).

Poznatky, jež pedagogická psychologie předkládá veřejnosti, nejsou ovlivněny pouze zvoleným výzkumným paradigmatem či epistemologickým přístupem. Způsob zkoumání je výrazně determinován metodologickými postupy, které jsou v daném období dostupné i diagnostickými metodami, které jsou na trhu k dispozici. Zatím chybí nástroje, které by dovolovaly zkoumání edukačních jevů v přirozených kontextech, tedy zkoumání tzv. kompozitních proměnných (Salomon, 2000).

Pedagogická psychologie má plnit tři funkce: 1. explanační, tedy vysvětlující i predikční, dovolující hlouběji porozumět edukačním jevům (Salomon, 2000), 2. usměrňující, tedy ovlivňující stávající praxi (Berliner, 1992), 3. projektující, navrhuující a výzkumně ověřující vhodné projekty (Salomon, 2000).

Výsledky bádání nejsou příliš akceptovány ze strany klíčových uživatelů (učitelů, rodičů, žáků, pracovníků školské správy), neboť vznikají zjednodušení složitých dějů, jsou zbaveny přirozeného kontextu a jsou formulovány nesrozumitelným jazykem. Způsob prezentování výsledků se musí změnit. Vhodnější je spíše vyprávění; poznatky by měly být zasazeny do příběhů, které nesou prakticky využitelné poselství, srozumitelný význam a tím jsou snadněji využitelné (Berliner, 1992).

Diskuse, jejíž hlavní body jsme zde stručně vyložili, podnítila snaha o nápravu identifikovaných nedostatků. Zmiňme výběrově alespoň tři. Americká psychologická asociace začala vydávat novou ediční řadu s názvem *Psychologie ve škole*. Tým amerických expertů vypracoval pro praxi soubor psychologických principů, které akcentují roli žáka při učení a vzdělávání (Learner-Centered Psychological Principles, 1997). V Evropě vznikla a úspěšně funguje mezinárodní Asociace pro výzkum učení a výuky - EARLI (*European Association for Learning and Instruction*), která prostřednictvím vlastních časopisů a každoročních konferencí stimuluje rozvoj oboru v evropských zemích.

Nejdůležitější časopisy. Pedagogické psychologii se věnuje řada specializovaných časopisů. K těm uznávaným patří: *Journal of Educational Psychology* (USA – vychází od r. 1910), *Contemporary Educational Psychology* (USA – vychází od r. 1975), *Educational*

Psychologist (USA – vychází od r. 1976), *Educational Psychology Review* (USA – vychází od r. 1989). Rada psychologických článků je publikována též v pedagogických časopisech typu *Review of Educational Research* (USA – vychází od r. 1931) a *American Educational Research Journal* (USA – vychází od r. 1964).

V Evropě jde mj. o časopisy *British Journal of Educational Psychology* (Velká Británie – vychází od r. 1931), *Educational Psychology in Practice* (Velká Británie – vychází od r. 1985), *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (Německo – vychází od r. 1954, zpočátku pod názvem *Schule und Psychologie*), *Revue de psychologie de l' éducation* (Francie, vychází od r. 1996), *European Journal of Psychology in Education* (Portugalsko, vychází od r. 1986). V České republice jsou práce věnované pedagogickému psychologii publikovány obvykle v časopise *Pedagogika* (ČR – vychází od r. 1951), někdy též v časopise *Československá psychologie* (ČR – vychází od r. 1957).

Novější vývojové trendy. Pedagogická psychologie jako obor se dále vyvíjí a tím i rozrůžňuje. Postupně se z ní vyčlenily další – relativně samostatné disciplíny - jako je poradenská psychologie (u nás reprezentovaná zejména pedagogicko-psychologickými poradnami) a školní psychologie (u nás reprezentovaná školními poradenskými pracovišti).

S tím, jak se ve vyspělých zemích propojuje výchova a vzdělávání všech dětí a dospívajících (jak zdravých tak handicapovaných) nabývají na závažnosti také psychologické problémy s tím spojené; nejde jen o začleňování handicapovaných jedinců do hlavního proudu vzdělávání, ale také o zvláštnosti jejich učení v nových podmínkách (Farell, 2006).

S měnícím se věkovým spektrem vzdělávaných osob a se stoupajícími nároky na samostatnost a odpovědnost lidí, vyvstávají před pedagogickou psychologií též úkol prozkoumat, jak vzniká, vyvíjí se autoregulace člověka. Jak zajistit, aby vnější řízení ze strany rodičů, učitelů, počítačových programů postupně ustupovalo ve prospěch autoregulace (Kulič, 1992). Téma autoregulace učení se stává jednou z priorit výzkumu i praktických realizací (Paris, Paris, 2001; Boekaerts, Corno, 2005).

Na vyšší úrovni se pedagogičtí psychologové vracejí ke starému problému, nakolik zvláštnosti jedince spolu se zvláštnostmi obsahu učiva ovlivňují jeho poznávací procesy. Ukazuje se, že zřejmě existují individuálně specifické, osobní způsoby poznávání (*personal epistemology*). Jedinec zaujímá rozdílné postoje k tématům, k oblastem poznání (která se nemusejí krýt s tradičními vyučovacími předměty), má své osobní postoje a přesvědčení, zda se jim učit (která se nemusí krýt s postoji očekávanými či školou vyžadovanými), má svébytné osobní cíle, zda se učit a proč se učit. To vše ovlivňuje jeho aktivity ve škole, jeho ochotu se učit a jeho postupy při učení různým oblastem lidského poznání (Hofer, 2006), tedy i přenos společensko-kulturních statků na další generace. Jde o problém, který S. Štech (2000) označuje jako hledání specifických zákonitostí, psychologických fenoménů uvnitř procesu výchovy, uvnitř transmise kultury; fenoménů, které by nám dovolily proniknout do subjektivního světa, ale nezanedbávat ani sociální kontext. Tato linie vede k proudu v pedagogické psychologii, který můžeme označit jako psychodidaktiku.

Pedagogická psychologie – obdobně jako další psychologické obory – se inspiruje též podněty tzv. pozitivní psychologie (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000). Ta upozornila, že je jednostranné, ba riskantní soustředit badatelské úsilí převážně na negativní jevy a procesy, na negativní charakteristiky lidí a zanedbávat výzkum pozitivních stránek. Zájem o pozitiva má pedagogické psychologii (na rozdíl kupř. od klinické psychologie) silnou tradici (Martin, 2006). Jedním z posledních dokladů tohoto směru bádání je také taxonomie pozitivních stránek charakteru člověka, jež je doplněna souborem vhodných diagnostických metod (Peterson, Seligman, 2004, Mareš, 2006).

V pedagogické psychologii – podobně jako v jiných oborech – ustupuje do pozadí éra jednotlivců, období lokálních výzkumů. Rozšiřuje se týmová práce a přibývá širších, často mnohonárodních výzkumů. Pomocí meta-analýz se hledají obecnější zákonnosti učení a vyučování, avšak nezapomíná se též na zmapování specifik, které vyplývají ze zdravotních, sociálních, kulturních, etnických a náboženských kontextů edukace.

Literatura

- D'Agostino, J.V. Increasing the Role of Educational Psychology Theory in Program Development and Education. *Educational Psychologist*, 2001, vol. 36, no. 2, p. 127-132. ISSN 0046-1520.
- Alexander, P.A. In the Year 2020: Envisioning the Possibilities for Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 2004, vol. 39, no. 3, p. 149-156. ISSN 0046-1520.
- Asher, W. Educational Psychology, Research Methodology, and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 1990, vol. 25, no. 2, p. 143-158. ISSN 0046-1520.
- Berliner, D.C. Psychology. In Mitzel, H.E. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, vol.3. New York: Free Press 1982, p. 1494-1501. ISBN 0-02-900450-0.
- Berliner, D.C. Telling the Stories of Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 1992, vol. 27, no. 2, p. 143-162. ISSN 0046-1520.
- Berliner, D.C., Calfee, R. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan 1996.
- Boekaerts, M., Corno, L. Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 2005, vol. 54, no.2, p. 199-231. ISSN
- Bruner, J. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- Čáp, J. *Základy psychologie pro učitele*. Praha: SPN 1976.
- Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.
- Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha. Portál 2001.
- Ďurič, L. *Úvod do pedagogickej psychológie*. Bratislava: SPN 1974.
- Ďurič, L., Štefanovič, J. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN 1977.
- EuroPsy – *The European Diploma in Psychology*. Brussels: EFPA 2005.
- Farrell, P. Developing Inclusive Practices among Educational Psychologists: Problems and Possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 2006, vol. 21, no. 3, p. 293-304.
- Good, T.L., Levin, J.R. Educational Psychology Yesterday, Today, and Tomorrow: Debate and Direction in a Evolving Field. *Educational Psychologist*, 2001, vol. 36, no. 2, p. 69-72. ISSN 0046-1520.
- Good, T.L., Nichols, S.L. Expectancy Effects in the Classroom: A Special Focus on Improving the Reading Performance of Minority Students in First-Grade Classrooms. *Educational Psychologist*, 2001, vol. 36, no. 2, p. 113-126. ISSN 0046-1520.
- Grinder, R.E. Educational Psychology: The Master Science. In Wittrock, M.C., Farley, F. (Eds.) *The Future of Educational Psychology: The Challenges and Opportunities*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989, p. 3-18.

- Hadwin, A.F., Winne, P.H., Nesbit, J.C. Roles for Software Technologies in Advancing Research and Theory in Educational psychology. *British Journal of Educational Psychology*, 2005, vol. 75, no. 1, p. 1-24. ISSN 0007-0998.
- Herrnstein, R.J., Murray, C. *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press, 1994.
- Hofer, B.K. Domain Specificity of Personal Epistemology: Resolved Questions, Persistent Issues, New Models. *International Journal of Educational Research*, 2006, vol. 45, no. 1, p. 85-95.
- Jiránek, F. *Pedagogická psychologie*. Praha: KPÚ 1968.
- Kansanen, P. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladu. *Pedagogika*, 2004, vol. 54, no. 1, p. 48-57.
- Kulič, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia 1992, ISBN 80-200-0447-5.
- Kulič, V., Mareš, J. Pedagogická psychologie – současný stav a potřeby školy. *Pedagogika*, 1992, vol. 42, no. 3, p. 335-343.
- Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Reform and Redesign*. American Psychological Association 1997. 5 s. Dostupné na: <http://www.ap.org/ed/lcpnewtext.html>
- Mareš, J.: Pedagogicko-psychologické práce publikované v časopise *Pedagogika* v letech 1951-2000. I. část. *Pedagogika*, 2000, vol. 50, no. 4, p. 365-405.
- Mareš, J.: Pedagogicko-psychologické práce publikované v časopise *Pedagogika* v letech 1951-2000. II. část. *Pedagogika*, 2001, vol. 51, no.1, p. 70-131.
- Mareš, J. Nová klasifikace charakteristik mentálního zdraví. In Mareš, J. a kol. *Kvalita život u dětí a dospívajících I*. Brno. MSD 2006, p. 57-68. ISBN 80-86633-65-9.
- Mareš, J. Elektronické učení a zvláštnosti člověka. In Sak. P. (Ed.) *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007, p. ISBN 978-80-7367-230-0.
- Martin, J. Self Research in Educational Psychology: A Cautionary Tale of Positive Psychology. *Journal of Psychology*, 2006, vol. 140, no. 4, p. 307-316.
- Mayer, R.E. Cognition and Instruction: O Their Historic Meeting with Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 1992, vol. 84, p. 405-412.
- Mayer, R.E. What Good is Educational Psychology? The Case of Cognition and Instruction. *Educational Psychologist*, 2001, vol. 36, no. 2, p. 83-88. ISSN 0046-1520.
- McCaslin, M., Hickey, D.L. Educational Psychology, Social Constructivism, and Educational Practice: Case of Emergent Identity. *Educational Psychologist*, 2001, vol. 36, no. 2, p. 133-140. ISSN 0046-1520.
- O'Donnell, A.M., Levin, J.R. Educational Psychology' Health Growing Pains. *Educational Psychologist*, 2001, vol. 36, no. 2, p. 73-82. ISSN 0046-1520.
- Paris, S.G., Paris, A.H. Classroom Applications of Research of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 2001, vol. 36, no. 2, p. 89-102. ISSN 0046-1520.
- Peterson, C., Seligman, M.E. (Eds.) *Character Strengths and Virtues*. Oxford: Oxford University Press, 2004, 800 p. ISBN 0-19- 516701-5. (a)
- Prawat, R.,S. Educational Psychology: Getting to Heart of the Matter Through Technology. *Applied Psychology: An International Review*, 1998, vol. 47, no. 2, p. 263-283.

- Pressley, M., Roehring, A.D. Educational Psychology in the Modern Era: 1960- to the Present. In Zimmerman. B.J., Schunk, D.H. (Eds.) *Educational Psychology: A Century of Contributions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum 2003, p. 333-366. ISBN 0-8058-3682-9.
- Příhoda, V. Úvod do pedagogické psychologie. Praha: SPN 1956, 385 s.
- Reynolds, W.M., Miler, G.E. Current Perspectives in Educational Psychology. In Reynolds, W.M., Miler, G.E. (Eds.) *Handbook of Psychology. Vol. 7 Educational Psychology*. Hoboken: Wiley 2003, p. 3-20. ISBN 0-471-66670-X.
- Salomon, G. Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 2000, vol. 50, no. 2, p. 126-144.
- Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. Positive Psychology. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, no.1, p. 1-10.
- Sinatra, G.M., Pintrich. P.R. (Eds.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003, 479 p. ISBN 0-8058-3825-2.
- Sternberg, R.J., Williams, W.M. *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon 2002, 616 p. ISBN 0-321-01184-8.
- Štech, S. Komentář k Salomonovu textu „Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie“. *Pedagogika*, 2000, vol. 50, no. 2, p. 145-152.
- Štech, S. Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování. *Pedagogika*, 2004, vol. 54, no. 1, p. 58-63.
- Wittrock, M.C. An Empowering Conception of Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 1992, vol. 27, no. 2, p. 129-142. ISSN 0046-1520.
- Zimmerman. B.J., Schunk, D.H. (Eds.) *Educational Psychology: A Century of Contributions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum 2003, p. 490, ISBN 0-8058-3682-9.