

# Projekty rozvíjení pedagogických dovedností

---



---

## Rozvíjení sociálních dovedností ve strukturovaném bloku profesních praktik z psychologie

Jaroslav Řezáč

V rámci grantového úkolu GA ČR č. 406/98/1375 „*Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury*“ (garant doc. dr. V. Švec), řešeného na katedře pedagogiky PdF MU v Brně, se pokoušíme ve spolupráci s dr. H. Horkou o nové pojetí psychologických a pedagogických praktik, zařazených v prvním a druhém ročníku studia učitelství 1. stupně ZŠ.

Dlouhodobým cílem našeho výzkumného zájmu je projekt strukturovaných interakčních cvičení chápaných jako:

- relativně samostatná součást dovednostní **psychologické přípravy**, tzn. že obsah a pojetí cvičení reflektuje potřeby psychologického vzdělávání a respektuje kontext psychologické přípravy učitele (intradisciplinární vztahy),
- součást **pedagogicko-psychologické přípravy**, respektující potřeby následné výuky pedagogických disciplín (interdisciplinární vztahy), především pak profesních praktik pedagogických.

### A. Východiska

Sociální prostředí vysoké školy plní nepochybně významnou socializační funkci. Příchod do náročného prostředí akceleroje sociální zrání. Utváří se prekoncepce učitelské role, dochází k prvním střetům očekávání a reality a zároveň i k faktickému osvojování socioprofesionální role učitele.

Obrazně řečeno: v prvních semestrech se student jistě nestává *cestovatelem*, avšak od prvních dnů se již ocitá na imaginární *cestě* a zcela reálně *cestuje*. Onu imaginární cestu lze „upravovat“. Můžeme ji „vyvýšit“, aby z ní byl dobrý rozhled, můžeme přidat rozcestníky a možná poskytnout i podrobné mapy s vysvětlivkami a upozorněními na vše, co by se nemělo přehlédnout, co je třeba si zapsat či zakreslit do deníku...

Existuje ovšem i jiný přístup. Vydat se na cestu společně, společně objevovat nové kraje a také ostatní cestovatele, kteří směřují stejným směrem, ačkoliv ještě

neví přesně, co se za obzorem vynoří. Povídat si při tom, možná se i přít, hájit svůj směr, tempo a techniku chůze, a přitom respektovat totéž u druhého a pomáhat si mj. i tím, že se spravíme o tom, jak se ty různé kopečky, vyvýšeniny, vršky a hory jeví právě z toho místa, kudy kráčíme my a které ten druhý z toho svého úhlu pohledu spatřit nemůže...

I bez složité terminologie lze vyjádřit to, co je v té chvíli ve hře: mladí, nepříliš zkušené lidé, z nichž některé přitahuje cíl (o němž mají ovšem logicky svoji subjektivní představu), jiní se na oné imaginární cestě k učitelství objevili spíše shodou okolností (nevyšly jiné cesty...), další mají možná rádi samo toulání a rádi se nechávají překvapit, kam vlastně dojdou... Možných variant je jistě mnohem více.

Všichni tito lidé s různými motivy, záměry a očekáváními jsou spojeni onou cestou, řečeno jinak: sociální situací, sociálním prostorem. Společným zájmem všech může být z naznačeného hlediska snad jenom potřeba vyznat se sami v sobě ve vztahu k profesnímu životu – ke *krajině*, ve které se nacházejí. A právě od tohoto sjednocujícího momentu odvíjíme koncepci úvodního, psychologického bloku praktik.

Metodika praktik vychází z obecně přijímaného předpokladu, že začlenění jedince do reálných (byť modelových) problémových interakčních situací a jeho identifikace s určitou rolí v kontextu ostatních prvků problémové situace, vytváří podmínky k cílenému a přitom (z hlediska subjektu) relativně spontánnímu interakčnímu učení.

Očekávaným efektem takto iniciovaného učení jsou nejen změny motivace, způsobů nazírání sebe i situací, ale též vytváření předpokladů pro pozitivní změny sociálních rysů osobnosti (tolerance, kooperativnost, sociabilita, sociální tvořivost etc.).

Zároveň chceme dát účastníkovi impuls k dalšímu hlubšímu sebepoznání v kontextu socioprofesionálního rozvoje (profesionální přípravy) a zároveň naznačit cestu k němu včetně možností seberegulace a sebekultivace.

## B. Cíle praktik

Hlavní cíle:

1. navození a usnadnění sebeotevření,
2. motivace k sebepoznávání a seberozvoji sociálních dovedností podmiňujících efektivitu přípravy na profesi,
3. kultivace sociálního chování a sociálních dovedností podmiňujících úspěšnost dějů uvedených ad 1 a 2.

### *Navození a usnadnění sebeotevření*

Již jsme naznačili, že proces vývoje sebereflexe má etapovitou povahu a že se odvíjí od počátečního sebeotevření („dovnitř“ a „ven“) až ke kultivované sebereflexi

(případně až ke zralé autodiagnostice).<sup>1</sup> Proto se v psychologickém bloku praktik zaměřujeme především na etapy úvodní.

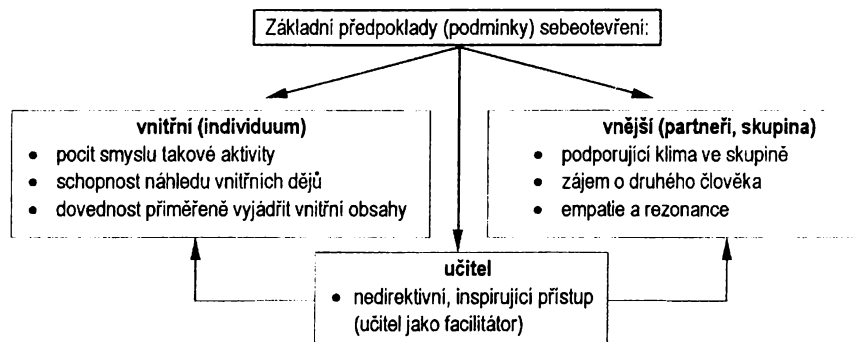
Naše zkušenosti naznačují, že otevření se, zvláště pak otevírání se „IN“ (*dovnitř*) je hlavním problémem první etapy, protože se jeví jako předpoklad rozvoje sebenahlížení. Jde zároveň o problém složitý metodicky („jak ji rozvíjet“), ale též metodologicky („jak ji zkoumat“) i teoreticky („co to je?“).

Je otevření se *dovedností* nebo spíše *sociálním rysem*? Znamená především „*umět*“ se otevřít, či spíše „*dokázat*“ se otevřít, či popřípadě „*být*“ otevřený. **Otevření** chápeme jako stav, projevující se ochotou k sebezprojevení či sebezprezentaci. Tento stav je limitován úrovní dovedností<sup>2</sup> adekvátně vyjádřit vnitřní prožitky či myšlenky a dovedností přijmout, projevit a poskytnout zpětnou vazbu.

**Otevřenost** chápeme jako sociální rys, vlastnost osobnosti, jeden z důležitých předpokladů optimalizace meziosobních vztahů. **Otevřenost IN** chápeme jako ochotu přijímat názory, prožitky, soudy apod. jiných bez bariér (předsudků, apriorních hodnotících stereotypů atd.). **Otevřenost OUT** chápeme jako ochotu prezentovat hodnotící soudy, zpětnovazební informace apod. k jiným osobám a prvům vnějšího prostředí bez záměru je jakkoliv ohrozit či poškodit.

Jak strukturovat tento děj tak, aby bylo možno podrobit zkoumání jeho průběh, podmínky, determinanty vývoje (rozvíjení)? Jak jej terminologicky nazírat tak, abychom byli schopni promítat výsledky zkoumání do praktického života a nepřispěli pouze k produkci dalších schémat a teoretických paradigmat?

Z hlediska praktické realizace cvičení lze základní podmínky sebeotevření v podmínkách výcvikové skupiny vymežit následovně:



<sup>1</sup>Viz Řezáč (1997). V této stati jsme rovněž charakterizovali specifika jednotlivých etap.

<sup>2</sup>*Dovednost* chápeme jako způsobilost k provádění určitých činností a aktivit, vázanou na určitou činnost či aktivitu a strukturovanou v závislosti na obsahu, formě a kontextu činností, v nichž se v průběhu socializace utvářela. Vnitřní stránka dovedností je sycena *schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy, prožitky* apod. (podrobněji Švec, 1998). *Schopnost* chápeme jako individuální potenciál jedince, obecný předpoklad jednotlivých dovedností, závislý na vlohách (celkové vrozené výbavě člověka), latentní do doby, než je vědomě či nevědomě, cíleně či spontánně rozvíjen jako součást celkové osobnostní kompetence.

**Otvírání se profesi** chápeme jako proces postupného objevování:

- motivů profesní volby,
- atributů profese,
- struktury profesních činností, aktivit,
- struktury meziosobních a sociálních vztahů,
- vlastních dispozic, úrovně dovedností, schopností a kompetence ve vztahu k profesi a přípravě na profesi (studiu učitelství),
- potřeb profesního i osobnostního seberozvoje,
- možností doplňujících technik přípravy na profesi.

Významným inspirativním zdrojem kultivace otevřenosti je pojetí *sebeexplorace*, jak je známe z humanistické psychoterapie.

### *Motivace k sebepoznávání a seberozvoji*

Převažující část studentů prvního ročníku učitelství 1. stupně ZŠ přitahuje „odhalování“ vnitřních, skrytých vlastností jiného člověka. Tato zřetelná tendence však není provázena teoretickým zázemím potřebným k hlubší interpretaci psychologické reality. Poznatky ze středních škol jsou, snad s výjimkou studentů přicházejících ze středních pedagogických škol, pro elementární výcvik v psychologické diagnostice a autodiagnostice nevyhovující. Na začátku prvního ročníku se studenti teprve seznamují se základy psychologického myšlení.

A tak začátky vlastního kultivovaného sebeobjevování je třeba chápat spíše jako „motivování k pozdější odpovědné a erudované autodiagnostice“, jako **motivaci sebeobjevováním**. Nově objevovaná skutečnost a samo objevování má pro jedince smysl, pokud pociťuje, jak se vztahuje k jeho reálnému chování. Pokud nově poznané vstupuje do života jako „zasahující“, tj. „využitelné“, „ovlivňující“, „měnící“.

Proto je vhodné volit modelové situace pro cvičení na základě „burzy nápadů“ účastníků a respektovat, že je více oslovují situace běžného života a interakční problémy, které se povětšinou nevztahují k realitě pedagogické.

Zdá se, že propojení praktik s následným blokem pedagogickým umožňuje respektovat tato specifika a soustředit se na místo vytváření „pseudodiagnostických“ dovedností na vytváření jejich potřebných předpokladů. Zaměřujeme se proto na kultivaci:

- reflexe vlastních osobnostních **rysů, vlastností**, specifík, zvláště těch individuálních proměnných, které jsou podstatné pro utváření identity osobnosti,
- reflexe směřování, **tendencí a cílů**,
- identifikace (rozpoznání) skutečných (často skrytých) motivů individuálních cílů („*co vlastně skutečně chci*“; „*co chci a proč to vlastně chci*“),
- rozpoznání reálnosti cílů (změny aspirací); („*je dosažení mých cílů vůbec reálné*“;); tedy reflexe všech těch proměnných, které ve svém souhrnu tvoří **sebe-pojetí osobnostní a zvláště profesní**,
- nahlížení vlastní úrovně **reflektivní** a sebehodnotící **kompetence** (hlavní předpoklad přechodu k utváření autodiagnostických dovedností).

### *Kultivace sociálního chování a sociálních dovedností*

Všude tam, kde jsou reakce jedince *vztaženy* k sociálnímu světu, kde jeho jednání ovlivňuje *fenomén skupiny*, všude tam, kde nastává projekce sociálních vztahů do vztahů mezilidských (obzvláště u rolového chování), jde o chování sociální.

Kultivované sociální chování je z hlediska osobnostního *autentické a svébytné*,<sup>3</sup> z hlediska postupu *asertivní a taktické*, z hlediska formy *integrované a kongruentní* a z hlediska obsahu *tvořivé, produktivní a hodnotné*.

Jako taktické označujeme v kontextu interakčních cvičení takové sociální chování, které odpovídá objektivním potřebám řešení interakčního problému. Jde především o dovednost rozpoznat problém, předefinovat ho na úkol a realizovat řešení.

Integrované chování se vyznačuje jednak harmonií, tzn. že jednotlivé stránky (kognitivní, emotivní, volní) a prvky (zúčastněné dílčí děje) tvoří sladěný celek (samo chování není vnitřně rozporné) a dále konzistencí (tzn. že chování je relativně stabilní i při změně situačních podmínek nebo prostředí). Kongruentní chování – chování příznačné souladem jeho vnitřních a vnějších komponent (vnější chování odpovídá vnitřnímu prožívání).

Jak už jsme zdůraznili, vycházíme z obecné teze, že určitou způsobilost strukturuje povaha úkolu, resp. povaha situace, a proto i kultivaci sociálního chování i sociálních dovedností je třeba důsledně vztahovat k určité konkrétní (reálné či modelové) situaci.

Situace, v níž se člověk ocitá, iniciuje člověka k akci, k adekvátní odpovědi. Situace v podstatě vyžaduje, aby jedinec:

- a) správně **rozpoznal** vnější **očekávání**, jež se k němu vztahují,
- b) správně zvolil **taktiku** a **strategii** přiměřenou situační **výzvě**,
- c) odpovídajícím způsobem na ni **reagoval**, tj. aby jeho sociální chování bylo přiměřené, **harmonické** a **konzistentní** a **kongruentní**.

Například: učitel přichází poprvé do třídy, v níž to „*vše probíhající pranicí*“. Adekvátní změna situace od učitele vyžaduje (a) upoutání pozornosti, (b) zklidnění a navázání kontaktu se žáky. Pokud učitel správně „nepřečte situaci“ a strategický cíl bude spatřovat primárně v prezentaci své moci („*oni musí vědět hned od počátku, kdo je tu pánem a že tohle já nestrpím*“), zvolí patrně ne zcela adekvátní způsob řešení problému. Stimulem jeho jednání nebudou podněty, vycházející ze situace, ale impuls odvíjející se od (dejme tomu) labilního sebecitu učitele, který daná situace pouze asociativně „zjistřila“. Zvláště u problémů interakční povahy je tedy správná percepce a **interpretace situace** klíčovou záležitostí.

Vyhovuje nám pojetí dovednosti jako „**komplexnější způsobilosti**“, protože i uvedený jednoduchý příklad naznačuje, že „*dovednost navázat kontakt*“

<sup>3</sup>Výcvikové techniky proto musí důsledně respektovat nezávislost a jedinečnost účastníka. K úskalím skupinových aktivit patří fakt, že se skupina může stát objektem závislosti stejně jako dominantní osobnost.

není jen souhrnem „*zvnitřněných činností*“ (i když ty ve smyslu teorií interiorizace nepochybně tvoří její fundament).<sup>4</sup>

Navázání kontaktu (jako reálné sociální chování) předpokládá, že jedinec nejprve přestrukturuje – vzhledem k povaze situace všechny „vnitřní obsahy a děje“ tak, aby aktuálně umožnily realizovat potřebný sled aktů chování.

Ve hře je úroveň pozornosti, senzitivita a kvalita percepce, aktualizována je suma již upevněných znalostí, které se asociují se situací (*co už vím o chování dětí v takové situaci?*), aktuálně se vyhodnotí dosavadní zkušenosti (*co se mi již osvědčilo dříve v obdobné situaci?*), mobilizují se energetické zdroje organismu i „duše“ (*jsem v kondici, která mi dovolí realizovat mé záměry?*), a do „operační paměti“ jsou připraveny vstoupit již vytvořené dílčí i obecnější (komplexnější) dovednosti (např. komunikační, organizační . . .). To vše (a ještě mnoho dalšího) předznamenává reálné jednání, jež se záhy projeví jako efektivní (správné, přiměřené), nebo naopak jako neefektivní, nepřiměřené situaci. Aktuální mobilizace vede k *funkčnímu uspořádání vnitřních dispozic a aktuálních dějů*. To vše předznamenává aktuální způsobilost učitele vyrovnat se s reálnou situací.

Vnitřní odpovědi subjektu je naladění, stenizace, připravenost, vnější odpovědi je situační chování a jednání.

Dovednosti se zde jeví jako součást širší vnitřní odpovědi na vnější požadavky vyplývající ze situace. Právě tzv. **situační výzva** tedy aktuálně strukturuje reálné chování i dovednost(i). V reálné situaci se dovednost nejen projeví, ale zároveň se v závislosti na dalších situačních vlivech modifikuje do nové podoby (struktura) či do nové úrovně (míra automatizace, stupeň zobecnění atd.).<sup>5</sup>

Je tedy třeba vyjít z analýzy situace a k ní vztáhnout uvažování o kompetenci, resp. o aktuální připravenosti.

Z hlediska naší koncepce projektu praktik jde o to, aby se student naučil číst svoji aktuální i globální (životní) situaci. Chceme napomoci tomu, aby tuto situaci vnímal za pomoci skupinové zpětné vazby jako zrcadlo, jako otevřenou a rozepsanou autobiografickou knihu.

<sup>4</sup>Tato „zvnitřněná činnost“ žije svým relativně autonomním vnitřním životem v tom smyslu, že podobně jako se vnější činnosti aktivity proměňují v kontextu vnějších podmínek (odpor materiálu, zásahy vnějších objektů apod.) dochází zde k proměnám nepřímo závislých na vnějším světě. Uplatňují se zde vnitřní procesy, mechanismy a obsahy (promyšlení, vnitřní dialog, vizualizace činností, fantazijní „přehrávání situací“, konfrontace se zkušenostmi atd.).

<sup>5</sup>Často se zdůrazňuje, že dovednost je „zautomatizovaná“. Život je však příliš „ne-standardní“, než aby člověk mohl obstat se sumou (jakkoliv obrovskou) latentních automatismů, které by byly „spuštěny na příslušný signál“. Úkolová situace vyžaduje téměř vždy aktuální modifikaci osvojených stereotypů. Přímou v reálných aktivitách probíhá „se-souhlasení“ vnitřních „navyklých“ způsobů činností (dovedností) se *strukturou* (stručně řečeno – *požadavky*) situace. Pouze výrazně rigidní jedinec obvykle nevládá tuto transformaci vnitřních předpokladů v reálný nástroj řešení aktuálního problému a ztroskotává, nebo se vyčerpává opakováním v dané situaci neproduktivního postupu. Postupu, který byl zautomatizován v řadě obdobných nebo velmi blízkých situacích, který však spolehlivě zajišťuje úspěch právě jen v situacích analogických.

Vedle profesní kompetence odlišujeme ještě **situační kompetenci**, tj. *aktuální připravenost vztáhnout veškeré vnitřní dispozice k problémové či úkolové situaci a využít energetický potenciál organismu a osobnosti k dosažení cíle*. Jde o pojem zahrnující hypoteticky poměrně širokou škálu psychického dění. Vyjadřuje *aktuální restrukturalizaci vnitřních obsahů a mobilizaci fyzických a psychických sil: zohledňující požadavky situace, cílenou potřebami jedince a poměřovanou jeho hodnotovou orientací*. I když jsme si vědomi určité vágnosti vymezení, považujeme pojem situační kompetence za užitečný. Naše zkušenosti z vedení interakčních cvičení naznačují, že u některých účastníků je největším problémem „dovednost“ připravit sám sebe na aktuální setkání s problémem, bez níž zůstává zvnitřněný „rezervoár dílčích dovedností“ nejednou nevyužit. Zdá se, že určitou kompetenci netvoří pouze určitá suma dovedností, ale až svébytná „dovednost využít jich“.

Při společné analýze videozáznamů z modelových problémových situací cvičení (psychologického a pedagogického bloku) se pokusíme odlišit, jaké proměnné podmiňují výkon a které dovednosti se uplatňují při zvládnání modelových situací (a později mikrovýstupů) a jaké další elementy vytvářejí spolu s těmito dovednostmi situační kompetenci. Pokusíme se identifikovat v kontextu modelových interakčních problémů jednotlivé elementy situační kompetence se zaměřením na psychologické (sociální) dovednosti a naznačit možnosti pozitivní intervence do její struktury.

## Literatura

- ŘEZÁČ, J. K problému rozvíjení seberefektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 12–18.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1998.

ŘEZÁČ, J. Rozvíjení sociálních dovedností ve strukturovaném bloku profesních praktik z psychologie. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 110–116. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc., Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Poříčí 31, 603 00 Brno