

## K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení

Jaroslav Řezáč

V našem příspěvku bychom se k problematice sebereflexe rádi vyjádřili na základě našich zkušeností z tzv. interakčních cvičení a psychologických praktik, která jsou na PdF MU realizována v rámci psychologie a pedagogiky (Řezáč, 1991). Chceme se podělit o některé zkušenosti při vytváření předpokladů k využívání sebereflexe jako prostředku kultivace sociálních dovedností budoucích učitelů.

Dovednost chápeme jako souhrn relativně rozvinutých a případně i zautomatizovaných vnitřních předpokladů vztahujících se k určité činnosti, aktivitě. Dovednosti se utvářejí v konkrétních činnostech a aktivitách. Připomeňme již okřídlené rčení: „kolik činností — tolik dovedností“. Inspirujeme se autory, kteří považují dovednosti za „zvnitřněné činnosti“ a míní tím, že vykonávání určité vnější činnosti aktivizuje a zřetězuje ty vnitřní psychické a fyziologické děje, které umožňují její realizaci. Vlivem učení pak dochází k vytvoření relativně stabilního vnitřního „programu“, na němž se podílí řada různých psychických a fyziologických dějů z různých úrovní struktury osobnosti. Tento vytvořený „program“ se v průběhu dalších aktivit zpřesňuje, optimalizuje a stabilizuje do podoby předpokladu určité činnosti či připravenosti k ní. Aktivizuje se vždy, když má jedinec vykonávat činnost obdobnou nebo velmi blízkou činnosti původní, v níž se dovednost utvářela.

Sociální dovednosti jsou ovšem vázány především na mezilidské vztahy a aktivity, kterými se tyto vztahy materializují. Na základě dispozic se ve vztazích a jejich situačním kontextu rozvíjejí a stabilizují. Ve svém souhrnu pak vytvářejí to, čemu říkáme sociální kompetence nebo sociální způsobilost osobnosti.

Rozvoj sociálních dovedností recipročně souvisí se sociabilitou. Sociabilita ovšem není pouhou extroverzí a zahrnuje nejen *orientaci*, ale také *povahu* vztahů člověka k jiným lidem. Lze v tomto smyslu vyčlenit velmi odlišné formy sociability, např.: sociabilitu „altruistickou s převládajícím instinktem družnosti“; „utilitárně-filantropickou“, která odpovídá egoismu a chytráctví řízenému „strachem a zájmem“, nebo „humanistickou tvořivě a efektivně orientovanou na druhého člověka“ (Ciger, 1984).

Člověk je tedy nejen více či méně sociabilní, ale je zároveň sociabilní „určitým způsobem“. Tato povaha sociability je předznamenána hodnotovou orientací osobnosti.

Při záměrném rozvíjení sociability a sociální kompetence máme také tento zřetel na mysli.

Sociální dovednosti, k jejichž rozvoji se snažíme v rámci psychologických praktik přispívat různými technikami, strukturujeme následujícím způsobem:

#### *interakční dovednosti*

- dovednost iniciovat, navázat, prohlubovat a ovlivňovat vztahy mezi lidmi; působit na jiné lidi, uplatňovat svůj vliv, aniž by byla narušována autonomie osobnosti i aktivit jiných lidí,
- sociální obratnost, tj. způsobilost vést a rozvíjet určitou smysluplnou interakci,
- dovednost realizovat (iniciovat a řídit) sociální aktivity;

#### *percepční dovednosti*

- dovednost odpovídajícím způsobem vnímat vnitřní a vnější realitu,
- dovednosti interpretační (apercepční-atributivní), a to:
  - dovednost posuzovat a hodnotit,
  - dovednost interpretovat sociální svět;

#### *komunikační dovednosti*

- dovednost symbolicky vyjadřovat kognitivní i emotivní obsahy vědomí (svého vnitřního stavu, svých pocitů, mínění, názorů a postojů, apod.),
- dovednost přijímat a zpracovávat signály a sdělení z vnějšku;

#### *organizační dovednosti*

- dovednost záměrně ovlivňovat, řídit činnosti, aktivity a sociální kontakty (intrapersonální, inter- a intraskupinové atd.),
- dovednost vytvářet plány, taktiky a strategie jednání;

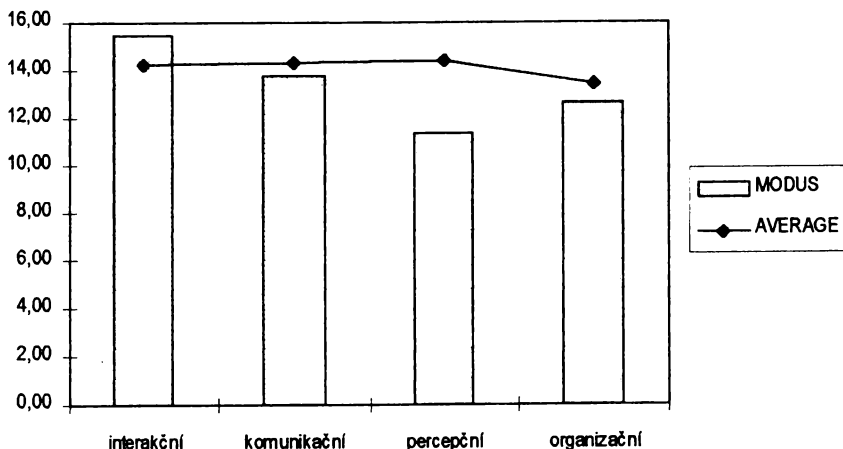
#### *behaviorální dovednosti*

- dovednost chovat se kongruentně a autenticky, tj. tak, aby expresivní složka výrazu (mimika, pantomimika, posturologické a proxemické aspekty projevu člověka atd.) odpovídala skutečnému prožívání sociální skutečnosti a aby sociálnímu okolí signalizovala skutečné záměry, které jedinec se sociálním prostředím spojuje.

Zdá se nám, že všechny uvedené trsy sociálních dovedností, přesněji adekvátní úroveň jejich rozvoje, vytvářejí určitou bázi, na níž se proces sebe-reflexe odehrává. Tyto dovednosti sebereflexi umožňují a současně se ve

vnitřním seberefektivním dialogu dotvářejí. Sociální dovednosti tak vytvářejí v závislosti na stupni svého rozvoje, míře obecnosti i specializace připravenost — kompetenci k sociálnímu chování a jednání.

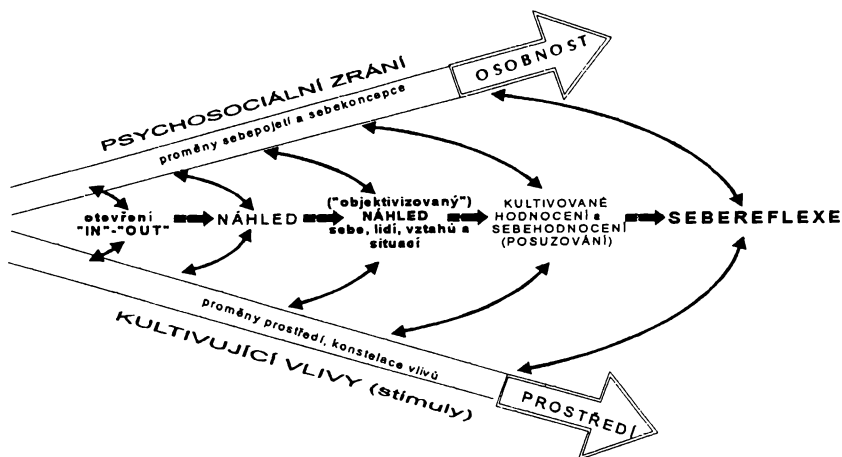
Pro zajímavost uvádíme, že v sebehodnocení studentů bývá v našich šetřeních už po několik let právě úroveň percepčních dovedností uváděna jako nejnižší (viz graf zachycující výsledky skupiny studujících 1. stupně ZŠ — 1. ročník;  $n = 129$ ).



Souhlasíme proto s tím, že by se „sebereflexe měla stávat trvalejší součástí pedagogické, ale i psychologické přípravy budoucích učitelů“ (Švec, 1995) a chtěli bychom přispět ke hledání specifik psychologického přístupu především k utváření podmínek kultivace seberefektivní kompetence.

Z výzkumného hlediska nás problematika sebereflexe zajímá mj. i proto, že sdílíme názor o převaze diagnostických přístupů nad autodiagnostickými při nácviku, či tréninku (výcviku) sociálních dovedností. A právě při utváření sociálních dovedností vyplývá akcent na sebeřízení již z podstaty věci. Bez důrazu na iniciování a vytváření podmínek pro autentické a autonomní „seberozvíjení“ hrozí nebezpečí, že budeme rozvíjet pouze *ochotu být* „někým“ *rozvíjen*.

Naše zkušenosti z interakčních cvičení opodstatňují předpoklad, že proces vývoje sebereflexe má etapovitou povahu (viz následující graf). Vyčlenění jednotlivých etap (které je zatím spíše hypotetické) má svůj smysl i z praktických důvodů. Vývoj seberefektivní kompetence má individuální povahu a právě s ohledem na individuální aktuální úroveň je třeba přistupovat k projektování i realizaci aktivizujících technik její kultivace.



**Etapa první:** utváření elementárního předpokladu pozdější zralé sebereflexe — otevření se „OUT“ a „IN“, tedy nejen „ven“, ale rovněž, a řekli bychom — především: „do“. Především proto, že otevření se jiným pohledům, odlišným prožitkům je nutným předpokladem přechodu do následné etapy. Otevřenost „IN“ znamená přijímat prožitky jiných vážících se k situacím, jež sami prožíváme odlišně. Odlišnost prožitků je východiskem chápání prožívání jiných lidí na základě empatie. Napětí odvíjející se z konfrontace prožitků vede v adekvátním skupinovém klimatu k objevování kritérií nazírání jiného člověka, k chápání jeho prožívání v kontextu jeho předchozí životní zkušenosti. Podle našich zkušeností je otevřenost „IN“ rovněž předpokladem otevřenosti vůči vlastním prožitkům a otevření se sobě. Teprve chápání jiných umožňuje kvalitativní posun k pochopení sebe.

Tak jako kdysi na začátku vývoje tranzitivních citů musí malé dítě zažít smutek, aby rozpoznalo, až bude smutná maminka, a bylo postupně schopno s maminkou její smutek spoluprožít, je třeba později pochopit, proč jsou jiní lidé smutní, či veselí, abychom porozuměli příčinám prožitku vlastního.

Z našich zkušeností z realizace interakčních cvičení (nejen studentské populace) vyplývá, že lidé, kteří nejsou schopni adekvátního sebenáhledu, jsou obvykle zároveň příznační neochotou či neschopností přijímat od druhých, naslouchat jim, vnímat a akceptovat druhé (a naopak). Nejsou schopni respektovat osobní styl a sebepojetí druhého člověka. Učitel tohoto typu například nerespektuje samozřejmost individuálního stylu komunikace žáka, často není schopen se s ním z tohoto důvodu dorozumět a také (např.) diagnostikovat úroveň jeho znalostí a zvláště pak myšlení a prožívání.

Otevřenost mínění, názorům, náhledům jiných lidí chápeme jako předpo-

klad postupné „objektivizace“ subjektivních kritérií posuzování a kultivace sebeposuzování.

**Etapa druhá** je příznačná vytvářením prvotního, globálního, ještě nepřilíhajícího pohledu „náhledu“ na sebe sama, jiné lidi a situace. Jde o prvopohledný pohled dispozic a možností, přání, motivů a tendencí, který je orientovaný čistě subjektivními („nesocializovanými“) kritérii, jež jsou produktem převážně jen individuální zkušenosti. Ve vztahu k sobě je tento pohled vyvolán spíše potřebou průběžné sebekontroly (pro kterou se vžil termín „monitoring behavior“), v níž jde spíše o aktuální doladování sociálního chování na základě bezprostřední zpětné vazby.

Ve **třetí etapě** dochází již k určité objektivizaci pohledu v tom smyslu, že do individuální percepce vstupují sociálně determinovaná kritéria posuzování, hodnocení. Předchozí pohled na sebe sama se mění. Pohled je již uvědomován jako prostředek seberegulace a sebevýchovy, *nahlíženo je samo nahlížení*.

Ve **čtvrté etapě** lze již mluvit o kultivovaném posuzování sebe i okolí. Sebehodnocení již vyžaduje nahlížení na sebe v kontextu nějakých kritérií (norem, hodnot), a to jak aktuálně, tak následně. Je také vždy spjato s určitou situací a probíhá tedy zároveň jako zvažování vlastní kompetence k zvládnutí toho, co ze situace vyplývá. Nejde tedy pouze o posouzení „sebe jako takového“, ale o posouzení připravenosti něčeho dosáhnout, něco zvládnout, vyřešit atp. U takového hodnocení vlastní kompetence bývá rozlišována výše (magnitude), míra obecnosti a stupeň jistoty.

Teprve v **další etapě** vývoje nazírání je však možné hovořit o sebereflexi jako strukturovaném, diferencovaném vnímání, posuzování a chápání sebe sama v kontextu sociálních situací, protože se vztahuje ke konkrétní socioprofesionální roli. Dominuje zde posuzování vlastní kompetence k výkonu role.

Jak chápeme tuto sebereflexivní kompetenci? Souhrnně řečeno jako kvalifikované nazírání osobnostních vlastností a rysů, projevujících se v prožívání a chování, ve vztahu k důsledkům aktivit orientovaných na jiné lidi, produktům společné činnosti a důsledkům vzájemných kontaktů s jinými lidmi za účelem optimalizace (dalšího zdokonalení) těchto aktivit a vztahů.

Uvedené schéma chce naznačit, že proces utváření a kultivace schopností a dovedností, jež ve svém celku tvoří sebereflexivní kompetenci, je podmíněn souhrou vnitřních dispozic a vnějších (kultivujících) vlivů. Je to proces neustálé diferenciaci a zároveň integraci sociální zkušenosti.

Každý následný kontakt s prostředím již probíhá na zcela jiné úrovni než předcházející. Prostředí je nazíráno diferencovaněji, i ve stejném sociálním prostoru jsou objevovány nové prvky a vztahy mezi nimi, jež byly dříve

pod percepčním prahem jedince. Mění se úroveň senzitivity jedince, mění se povaha percepce a apercepce. V důsledku toho se mění též vztahy, úrovně interakcí, do kterých jedinec vstupuje a v nichž se odehrávají další dějství jeho proměn.

Využívání sebereflexe jako prostředku kultivace sociálních dovedností a rysů studenta učitelství tedy vyžaduje:

- další propracování teorie sebereflexe z pedagogického i psychologického hlediska jako dynamického děje, jako specifické sociální interakce,
- studium sebereflexe jako prostředku a zároveň i produktu sociální kultivace osobnosti,
- definování specifik profesní sebereflexe učitele základní školy z hlediska obsahu, forem a vývoje jednotlivých etap.

V konkrétní praxi vysokoškolské výuky však narušuje takové úsilí řada okolností. Podle našich zkušeností mezi ně patří především obtížné zajištění kontinuity působení určité koncepce přípravy, zvláště pak funkční, výzkumně podložené „propojení“ její psychologické a pedagogické etapy v rámci profesionálních praktik. Především organizační důvody odvíjející se z kapacitních, prostorových a finančních možností škol znemožňují plánování dlouhodobější spolupráce týmu učitelů s určitou skupinou studentů. Ze stejných důvodů je obtížné umožnit studentům výběr určitého pojetí praktik, které by vyhovovalo individuálním potřebám studenta a jeho osobnímu naturelu (ne každý preferuje určitý typ výcviku). Situaci komplikuje také ta skutečnost, že problematika kultivace sociálních dovedností vyžaduje individuální přístup, což mj. znamená individuální konzultace a tedy i mnoho času mimo vlastní výuku (cvičení). Rovněž příprava na cvičení (analýza záznamů) patří k velmi náročným činnostem a její docenění (v kontextu pedagogických úvazků a hodnocení dalších aktivit učitele) bývá problematické.

Přesto nelze říci, že není určitý prostor pro výzkumnou i pedagogickou činnost v rámci praktické přípravy učitele. V kontextu příprav realizace grantového úkolu „Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury“ připravujeme ve spolupráci s kolegy katedry pedagogiky PdF MU projekt spolupráce při výzkumném šetření. V přípravné fázi je již propojení dvou vybraných skupin v rámci profesionálních praktik studentů učitelství 1. stupně ZŠ v rámci psychologické a následně pedagogické části přípravy.

Navazujeme na zkušenosti kolegů, s nimiž chceme do budoucna přispět k hledání možností interdisciplinární kooperace v praktické přípravě studentů učitelství (Švec, Svatoš aj.).

## Literatura

- Řezáč, J.: První zkušenosti z interakčních cvičení v rámci profesionálních praktik na PdF MU. Pedagogická orientace 1991, č. 2, s. 79–81.  
Řezáč, J.: K problému psychologické přípravy učitele. Pedagogická orientace 1993, č. 8–9, s. 116–120.
- Ciger, J.: Logika a norma osobnosti. Martin, Osveta 1984, s. 234–237.
- Švec, V.: Význam sebereflexe v učitelské přípravě. Pedagogická orientace 1995, č. 15, s. 21.

ŘEZÁČ, J.: K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. Pedagogická orientace 1997, 4, s. 12–18, ISSN 1211–4669.

**Adresa autora:** PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc., katedra psychologie PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno