

Řízená sebereflexe — pedagogova dovednost a zdroj speciálních schopností

Jiří V. Musil, Marcela Musilová

Sebereflexí může být rozuměna jednak nahodilá, chvilková či krátkodobá, jednak záměrná aktivita, záměrné jednání. I když pojem „**řízená sebereflexe**“¹ se může jevit jako sugestivně zavádějící, přesto odpověď na otázku, zda se v daném kontextu sebereflexí rozumí počínání založené na autonomní či heteronomní aktivaci, bude vycházet ze zdůraznění heteronomní průpravy, která směřuje k autonomní kvalifikaci. Adjektivum přitom vyjadřuje proces, znamenající především prohlubování kognice o sobě, tedy sebepoznání. Pojem sebereflexe nepochybně souvisí s obecným sebepoznáním a sebepojetím, které v kontextu osobnostního vývoje prospívá sebehodnocení a sebevědomí jako úhelných kamenů vlastní identity, zdroje individuální seberealizace a sebeaktualizace. Neopomenutelné jsou také mimoosobnostní konotace pojmu zohledňující průvodní významové a situační znaky, danosti a konsituační elementy, jakými jsou faktory ontogenetického vývoje², vnější činitelé zrání a učení, heteroevaluativní průběhy a akty, formativní faktory profesního vývoje a v neposlední řadě dobová „sociální filozofie“ determinující strukturu profese včetně mravních zřetelů a požadavků. Zvláště nepřehlédnutelným se nám jeví v tomto výčtu obecné společenské, politické a ekonomické klima. V této souvislosti vyvstává otázka, zda máme k dispozici odpovídající profesiogram pedagoga, tedy profesiografické zpracování učitelské profese z hlediska osobnostních předpokladů a psychologických nároků. S tím souvisejí další otázky týkající se možnosti kvantifikace posuzovacích zřetelů, vedoucí k formulování kritérií (míry a měřítka). Jako významné se jeví také otázky zaměřené na motivaci pro volbu povolání pedagoga, a to nejen v rovině uvědomované, nýbrž i na úrovni nevědomých motivů. Vyvstává zde tudíž také tematika výběru adeptů učitelství ke studiu.

Řízená sebereflexe — **pedagogova dovednost** — je ovšem především úkolem odborné průpravy, odborného výcviku prováděného a řízeného psychologicky kvalifikovanými instruktory, zkušenými psychagogy. V daném kontextu pojem řízené sebereflexe implikuje náročnou profesní dovednost, která není kongenitální, nýbrž kterou je potřebné si osvojit (naučit podle vlastních dispozic). Z obecné pedagogické psychologie je známo, že termín

dovednost úzce souvisí s pojmy odborná činnost, odborná operace, odborný návyk (zautomatizovaný úkon) a znamená dispozici (připravenost) k úspornému, rychlému a účinnému výkonu při plnění pracovních úkolů. Významnými parametry profesní pedagogické dovednosti jsou: stupeň osvojení dovednosti a šíře její uplatnitelnosti, tedy stupeň generalizovatelnosti dovednosti. Na základě rozvíjení pedagogických dovedností jsou v pedagogickém procesu formovány **získané speciální pedagogické schopnosti**. Příkladem je schopnost vychovávat, související úzce se schopností pedagogického taktu. Řízená sebereflexe je dovedností zprostředkující dosažení právě těchto speciálních schopností. Bez chápání sebe a rozumění sobě není náležitého pochopení druhých. Řízená sebereflexe zlepšuje heteroreflexi díky prohloubení empatie, genuinity, zvýšení sociální senzitivity, usnadnění sociální kognice a komunikativnosti. Stává se zpětnovazebným a operativním zdrojem zvyšujícím účinnost pedagogické práce³.

Výchozí tematizace a kritický rozbor problematiky „řízené sebereflexe“ jako pedagogické dovednosti vede k systémově strukturálnímu zdůraznění souvisejících otázek, úkolů a zadání zohledňujících: 1. sociální klima a obecné očekávání plynoucí z „filozofie“ společnosti a adresované pedagogům a škole, 2. osobnostní a motivační nároky na předpoklady adeptů pedagogického vzdělávání formulované v profesiogramu pedagoga, kterým by se měl řídit, 3. výběr budoucích posluchačů učitelství, který by měl ovlivnit 4. náplň jejich průpravy v souladu s požadavky uvedenými mj. sub 1 a znamenajícími svetonázorové určení významu pedagogické formace příslušných populačních strat a kohort. V demokratických podmínkách se očekává možnost optimalizace autonomie školy (včetně kurikulární autonomie) vzhledem ke zmíněné „sociální filozofii“, směřující ke zdůraznění autopoietických rezerv.

Poznámky a odkazy:

1. V takto specifikovaném zadání jsme uplatnili místo pojmu „sebereflexe“ vymezení „řízená sebereflexe“, vyjadřující podle našeho soudu lépe bližší určení „vnějších podmínek“, „míry“ či „modu“. Řízená sebereflexe je tudíž uchopitelná jako technika či metoda sebepoznání v profesně situačním kontextu, vyžadující metodické vypracování, metodologické vybavení, výzkumné ověření a systémové uplatnění. Výcvikem v dovednosti řízené sebereflexe by měli projít pedagogové ve vlastním zájmu.
2. Pozoruhodný je rozvoj prosté sebereflexe od nejranějších fází psychické ontogeneze. Probíhá předpokládaně od omnipotentního „nazírání“ sebe přes naprosto pasivní závislost na reflexi ze strany druhých osob až k aktivní, bdělé a sofistikované výsostné formě sebereflexe popisované sociálními psychology — harvardskými profesory Davidem C. McClellandem a jeho žačkou Abigail J. Stewardovou v jejich teorii sociálního zrání osobnosti. Pozn.: K nám uvedl prof. J. Křivohlavý.
3. Humanistická psychologie zastoupená C. Rogersem uvádí empatii jako jednu ze tří

základních podmínek efektivního vyučování. Flanders jmenuje mezi deseti prvky efektivního vyučování kategorií „akceptace žákových pocitů“, tedy rozumění na základě empatie.

Huntony práce (70. léta) zabývající se konceptuální úrovní učitele dělí vývoj konceptuální úrovně učitele na tři stadia — teprve v nejvyšším stadiu (Huntem označeno „C“) charakterizujícím učitelovy postoje ve vyučování uvádí autor učitelovu připravenost k provádění detailní analýzy výuky, a to nejen co do analýzy obsahu, nýbrž i co do prožitků, kdy učitel dokáže přiměřeně odpovídat na emoční potřeby žáků a vyznačuje se pečlivými hodnoceními založenými na objektivních kritériích, která odpovídají úrovni úkolů. Podle výzkumu Fullerové (1969) se během raných období procesu profesionalizace začínajících učitelů tyto pedagogové zabývají především sebereflexí při adaptaci v novém prostředí. Na základě zjištění plynoucích z orientace na sebe se posléze dokážou orientovat na žáky. Výzkum potvrdil potřebu sebereflexe pedagoga a vyvolal nutnost zřízení pedagogického pracoviště, které by zajišťovalo speciální výcvik ve školské supervizi (tzn. rozvoj projektů zaměřených na prohloubení pedagogické a psychologické připravenosti učitelů). Pozn.: Uvedené odkazy převzaty z Musil (1996).

Na místě je rovněž zmínka o rozvoji sebereflexe při edukaci dramatických umělců. Příkladem je výzkumné srovnání osobnostních charakteristik profesionálních herců, herců amatérů a neherců zaměřené na „privátní sebevědomí“, „pozornostní citlivost k informaci sociálního srovnání“, „sociální úzkost“, „lež“, „sociální nesmělost a plachost“, „sebecit“, „sociabilita“, „citlivost pro expresivní chování druhých“ a další.

Pozn.: Viz Hammond (1991).

Literatura:

- Hammond, J. — Edelmann, R. J.: The act of being: Personality characteristics of professional actors, amateur actors and non-actors. In *Psychology and Performing Arts* — G. D. Wilson (ed.). Amsterdam 1991, s. 123–131.
- McClelland, D. C.: *Power. The Inner Experience*. New York 1975.
- Musil, J. V.: Úvod do pedagogické psychologie. VUP, Olomouc 1996.
- Steward, A. J.: *The Measure of Social Emotional Maturity*. Harvard University, Dep. of Social Psychology, 1973.
- Tardy, V.: *Psychologie osobnosti*. Praha 1964.

MUSIL, J. V. — MUSILOVÁ, M.: Řízená sebereflexe — pedagogova dovednost a zdroj speciálních schopností. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 69–71, ISSN 1211–4669.

Adresa autorů: Doc. PhDr. Jiří V. Musil, CSc., CMTF UP Olomouc, PaedDr. Marcela Musilová, PdF UP Olomouc