

tě. Často se stávají pozitivní motivací k dalšímu studiu i k tomu, že studenti začínají nahlížet na teorii z jiného úhlu pohledu. Teoretické poznatky, názory a zkušenosti si utřídí, zpřesní, uvádějí v systém. Svědčí o tom i úroveň vypracovaných projektů ekologické výchovy v seminárních pracích. Účinnost této integrace se projevuje i v tom, že přibližně 1/5 studentů se dále vzdělává v klubu při DEV. Zvyšuje se i zájem o zpracování projektů ekologické výchovy v diplomových pracích, o aplikaci ekologických zřetelů v oborových didaktikách i na pedagogických praxích.

Ekologická příprava má interdisciplinární charakter a ovlivňuje studenty nejen v rovině kognitivní a metodické, ale především v rovině osobnostní, v oblasti hodnotově-orientační. Lze říci, že většina aktivit vede k sebereflexi jednání a chování, k sebepoznání a následně k postupné sebestoproměně (nejen při hledání a objevování lepšího způsobu života, ale i v metodice ekovýchovného působení). Student vede dialog se sebou samým při úvaze o způsobu života. U mnohých zcela evidentně dochází k postupnému překonávání různě deformované individuální zkušenosti, k opuštění dosavadního způsobu uvažování. Zajímavé jsou výsledky šetření, jež ukazují, jak je prožívání a chování determinováno vnitřním světem studenta, jeho plány, představami, hodnotovými ideály, nadějemi, očekáváním, obavami, prožívanými hodnotami. Častou emoční odezvou (strach, obava, pesimismus) je třeba ovlivňovat nejen vysvětlováním situace, ale i nabídkou jisté perspektivy mladému člověku, která by zabránila jevům jako je únik, odcizení, osamocení ap.

I ze stručného nástinu vyplývá, že se snažíme organicky propojovat vědomostní přípravu s rozvojem dovedností při konkrétních činnostech a neopomíjet osobnostní pojetí učitelské způsobilosti.

K pedagogicko-psychologické přípravě učitele

Jaroslav Řezáč

K problematice psychologické složky socioprofesionální přípravy učitele, zvláště ke zřetelům koncepčním, k problému přípravy teoretické (nikoliv znalostní) i smyslu praktické psychologické přípravy jsme se již vyjádřili (Řezáč, J. 1991, 1993).

Přesto bychom rádi připomenuli ještě některé aktuální zkušenosti, jež máme z výuky sociální psychologie a realizace interakčního výcviku u studentů učitelství pedagogické fakulty.

Poznámka první: zdá se nám, že aktivizující (a formativní) techniky prá-

ce s vysokoškolským studentem nenacházejí ještě své adekvátní uplatnění. Jakoby se „na akademickou půdu nehodily“. A když, tak „vedle“ dosavadních stabilních základních a „stěžejních“ psychologických disciplín. Což má vzhledem k tomu, že více prostoru pro pedagogicko-psychologickou složku přípravy v učebních plánech prakticky nelze získat, jen jeden možný důsledek.

Nemůžeme a ani nechceme zobecňovat, ale zdá se nám, že problém je spíše v motivaci a (ne)ochotě ke změnám navykklých vzdělávacích stereotypů.

Nasvědčuje tomu skutečnost, že význam aktivizujících technik v kontextu celkové pedagogicko-psychologické přípravy učitele sice nebývá v odborném styku nijak zpochybňován, v praxi však už tomu bývá jinak.

Naše zkušenost je taková, že nejednou zaznívají výroky o tom, že volání studentů po výcvikových technikách je výrazem spíše jejich nechuti skutečně pracovat, než zájmu o praktickou přípravu.

Doceňována podle našich zkušeností není ani práce učitelů, kteří se výcvikům věnují. Ne snad programově. Nedocení vyplývá z logiky věci. Dlouhé hodiny strávené analýzou předchozích a přípravou dalšího sezení, rozborem videozáznamů a přípravou individuálního postupu pro toho kterého účastníka výcviku, „nejsou vidět“. Ovšem např. takový příspěvek na konferenci, který je možno ve stejném čase připravit, je (alespoň občas) publikován a později figuruje v seznamech prací katedry. Přispívá tedy její odborné prestiži. Akreditační komise ho jistě nepřehlédnou. A tak se stabilizují mechanismy, které by již bylo možná záhodno opouštět. Pokud jde o teoretickou přípravu, akcent zůstává na tradičních přístupech, zřejmě i proto, že umožňují poměrně snadnou „kontrolu efektu práce“ pedagoga. Znalosti lze u zkoušky hodnotit poměrně snadno, i s využitím úsporné metody znalostních testů. Změny v úrovni dovedností se posuzují mnohem nesnadněji.

Myslíme si, že smyslem teoretické psychologické přípravy by mělo být v podstatě pouze vytvoření: základů psychologického myšlení, nutné terminologické výbavy pro komunikaci s odbornou literaturou a odborným psychologem, vytvoření integrované a přitom otevřené soustavy psychologických poznatků o osobnosti dítěte a učitele v kontextu výchovně-vzdělávacích interakcí.

Poznatková soustava by měla být strukturována podle profesních aktivit a potřeb učitele, nikoliv podle jednotlivých základních psychologických disciplín.

Zdá se tedy, že jedním z předpokladů zvýšení podílu „činnostních“ technik psychologické přípravy učitele bude redefinování pojetí, cílů a prostředků vysokoškolské teoretické a praktické přípravy budoucího učitele, včetně kon-

cepce profesní role vysokoškolského učitele. Aktuální se nám jeví problém rozvoje osobnosti vysokoškolského učitele (srv. též Švec, V. 1993 s. 82–3).

Psychologická příprava učitele se nám stále ještě jeví spíše jako ne právě kvalitní kopie přípravy odborného psychologa, než svébytná příprava profesionálního pedagoga.

Poznámka druhá — související: při výcviku orientovaném na řešení modelových (interakčních) problémových situací zjišťujeme uspokojivou míru znalostí ze základních psychologických disciplín, ale velmi nízkou úroveň psychologického myšlení.

Je stále příznačným jevem, že nabyté znalosti nejenže zásadně neinterferují do percepčních schémat či atribucí při řešení modelových problémových situací, ale často chybí elementární schopnost vztáhnout je k určité situaci (např. vývojová specifika dítěte určitého období nebo vědomosti o temperamentu). Jejich suma informací prostě tvoří jakýsi celek strukturovaný spíše podle potřeb jejich reprodukce při zkoušce, než vztahující se k životu.

Naše zkušenost z interakčních cvičení realizovaných v rámci profesionálních praktik ukazuje, že přetrvávající trend akademické výuky vede k utváření oné „neohebné až strnulé struktury organizace informací“. Přitom je neustále výzkumně dokládáno, že učitelé tohoto typu bývají v praxi náchylní prožívat prioritně ohrožení své osobnosti a „cílem přestává být stimulace a usměrňování vývoje, obohacení a rozvoje osobnosti žáka, nýbrž především obrana vlastního já“ atp. (LANGOVÁ, M., KVAPIL, J. 1989 s. 440–441).

Poznámka třetí: zdá se, že prostor, který je věnován v podmínkách našeho pracoviště zvláště praktikám psychologickým a pedagogickým, by bylo možno zhruba z třetiny využít intenzivněji a zároveň poskytnout určitý prostor těm praktickým problémům, které mají jednoznačně specifickou povahu.

Výcvik v psychologické či pedagogické diagnostice, výcvik v analýze dětské kresby či písma anebo výcvik v hodnocení školní úspěšnosti atd. má nepochybně své místo v té které disciplíně.

Jinak už je tomu ale v síti mezilidských interakcí, v sociálním prostoru žáka, v němž je formativní efekt interakcí zprostředkován mnoha vlivy a v němž se spontánní a řízené sociální učení neustále prolíná.

Souhlasíme s myšlenkou, že „téměř každá pedagogická dovednost učitele uplatňovaná v sociální interakci se žáky má i složku psychologickou.“ (ŠVEC, V. 1990 s. 327).

Zdá se nám však, že zatím běžné „osamocené hledání“ specifík pedagogického a psychologického pohledu má svůj význam spíše v teoretické oblasti. Ne tak už ve cvičných modelových interakcích. Zde by podle našeho

názoru prospělo — přirozeně, že tam, kde to bude funkční, nazírání konkrétních aktuálních modelových i reálných interakcí „oběma očima zároveň“.

Naše zkušenost ukazuje, že relativně nezávislá „cvičení“ či výcvik v oblasti výchovně-vzdělávacích interakcí může u studentů vést nikoliv k pochopení psychologických a pedagogických specifik interpersonálních interakcí, ale spíše k jakémusi „rozpojování“ v percepci a interpretaci mezilidských aktivit a činností.

Velmi bychom se přimlouvali za užší spolupráci pedagogů a psychologů přímo při realizaci výcvikových a tréninkových technik.

Potřeby osobnostní a sociální výchovy, jak o nich referuje např. Spilková (1991 s. 28), k takové kooperaci přímo vybízejí. Rogersovské pojetí „fundamentálních vlastností učitele“, respektive socioprofesionální kultivace osobnosti vycházející z humanistické orientace, se bez aktuální promyšlené spolupráce neobejde.

Psychologická příprava by měla být více orientována na utváření odborné i lidské autenticity osobnosti učitele (tak, jak ji v oblasti interakcí charakterizuje s akcentem na schopnost navazování autentických interakcí např. P. VACEK 1991 s.45).

Literatura:

- LANGOVÁ, M., KVAPIL, J.: Přístupy k náročným výchovným situacím. Čs.psychol.1989, 5, 439–452.
- ŘEZÁČ, J.: První zkušenosti z interakčních cvičení v rámci profesionálních praktik na PdF MU. Pedagogická orientace, 1991, č. 2, 79–82.
- ŘEZÁČ, J.: K problému psychologické přípravy učitele. Pedagogická orientace, 1993, 8–9, s. 116–120.
- SPILKOVÁ, V.: Rozvoj sociální kompetence studentů učitelství pro 1.stupeň základní školy. In: SVATOŠ, T., MAREŠ, J.: Pedagogická interakce a komunikace. Sb.3.celost.sem. Hradec Králové 9.–10. září 1991.
- ŠVEC, V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele — módnost, nebo potřeba? Pedagogika 1994, 2, s. 105–112.
- ŠVEC, V.: Výchovně vzdělávací proces na vysokých školách. Pedagogická orientace, 1993, 8–9, s.77–85
- ŠVEC, V.:K situačnímu pojetí výchovně vzdělávacího procesu. Čs. psychol. 1990, 4, s. 325–330.
- VACEK, P.: Příprava učitele k autentické interakci se žákem. In.: SVATOŠ, T., MAREŠ, J.: Pedagogická interakce a komunikace. Sb. 3. celost. sem. Hradec Králové 9.–10. září 1991. s. 44–47