

HODNOCENÍ ROZVOJE OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ KOMPETENCE V PÍSEMNÝCH REFLEXÍCH STUDENTŮ UČITELSTVÍ

HANA CISOVSKÁ

Rozvojem profesních kompetencí budoucích učitelů se na Ostravské univerzitě v předmětu, který nazýváme základy profesní praxe zabýváme již několik let. Snažíme se ovlivňovat především osobnostní a sociální složky učitelské činnosti a to převážně metodami dramatické výchovy.

V. Švec uvádí, že úspěšná činnost učitele je podmíněna jednak úrovní jeho odborných vědomostí (předmětových) a dovedností, pedagogických schopností, zájmem o žáky a výuku a pedagogickými a psychologickými vědomostmi. Působení učitele má charakter činnosti, jednání, ve kterém dominují jisté dovednosti. K úspěšnému zvládnutí činnosti učitele přispívají jednak odborné vědomosti a dovednosti, tak i fakt, že tyto jsou v praxi aplikovány v různých podmínkách. V této aplikaci se projeví pedagogické schopnosti, zkušenosti i osobní vlastnosti učitele (1998).

Z uvedeného vyplývá, že činnost učitele je složitá a všestranný proces a není snadné vymezit jeho základní profesní kompetence. V současné literatuře nejdeme několik přístupů k jejich definování a struktuře. Setkáváme se často s pojmy pedagogické dovednosti, pedagogická způsobilost, schopnosti a dovednosti učitele a v poslední době se velmi užívá termínu pedagogické kompetence nebo učitelské kompetence (profesní kompetence učitele).

V. Švec vnímá pedagogickou kompetenci jako vysoce individualizovanou proměnnou, obtížně objektivizovatelnou a měřitelnou (1998 a). Nejen vymezení pojmu kompetence je obtížné, ale také klasifikace jednotlivých kompetencí není jednoduchá.

Ráda bych se zabývala jednou kompetencí, která není vysloveně autory uváděna samostatně, ale je součástí jiných kompetencí. Přesto dnešní škola a škola budoucnosti bude zřejmě na ni stavět. Připomeňme změny, kterými má naše školství projít a směry vývoje v příštím století a tisíciletí. Tento náročný úkol očekává od učitelů i změnu náplně jejich role, která je ve změně úlohy školy a učitele neboť, jak se píše ve zprávě Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století s názvem Učení je skryté bohatství, „...Měli by (učitelé) dokázat přecházet z role “solisty” do role “doprovázejícího hráče”, být schopni místo poskytování informací pomáhat žákům

hledat a organizovat znalosti, pracovat s nimi. Měli by studenti spíše vést než formovat." (1997, s.92). Kompetentní učitel musí využívat nejen široké škály vyučovacích dovedností ale i lidských kvalit. K těm můžeme řadit empatie, trpělivost a pokora a další, které jsou ovšem v souladu s autoritou učitele (1997).

V. Švec se ve svém příspěvku z konference Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy v roce 1998 zabýval klíčovými kompetencemi, ke kterým by měl mířit učitel. Uvádí zřetelné tendence moderní školy současnosti a především budoucnosti, kde se přesouvá těžiště z kompetence odborně předmětové ke kompetencím, které zdůrazňují osobnost žáka a komunikaci s ním (1998, str. 21). Zdůrazňuje to nejen tím, že uvádí osobnostní kompetenci jako samostatnou, ale například ke kompetenci k vyučování a výchově řadí komunikativní kompetenci jako účinnou a humanisticky zaměřenou komunikaci. Ale i v ostatních skupinách profesních kompetencí bychom našli osobnostní a sociální složku. Např. diagnostická kompetence, kdy učitel dovede diagnostikovat nejen vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva, vztahy a klima třídy. Nebo ve skupině kompetencí, které pojmenoval autor jako rozvíjející najdeme kompetenci adaptivní, seberefektivní, autoregulační a tvůrčí.

V. Spilková také uvádí kompetence komunikativní. Podobně jako u V. Švece najdeme v dalších uvedených kompetencích výrazné složky osobnostní a sociální povahy. Např. kompetence diagnostická a intervenční umožňuje učiteli vnímat, jak žák myslí, cítí, jedná a proč, kompetence reflexe vlastní činnosti předpokládá, že se učitel dobře orientuje sám v sobě, citlivě vnímá své chování a jednání, které umožní jeho změny.

Ch. Kyriacou mapuje učitelské dovednosti jako jisté závěry sledování samotné praxe. V úvodu rozlišuje mezi dvěma druhy dovedností a to rozhodovací a výkonové dovednosti učitele a zdůrazňuje rozvíjení obou. Mezi základní pedagogické dovednosti řadí plánování a přípravu na vyučování, realizaci vyučovací hodiny, řízení vyučovací hodiny, dovednosti týkající se klimatu třídy, dovednosti které pomáhají budovat kázeň, hodnocení prospěchu žáků a dovednosti reflexe a sebehodnocení vlastní práce. Přesto, že Kyriacou nevyčleňuje osobnostní či sociální kompetence, jsou v uvedených obsaženy. Dále je konkretizuje, např. „učitel dává najevo respekt k myšlenkám a názorům žáků" nebo „vztahy mezi učitelem a žáky jsou do značné míry založeny na vzájemné úctě a dobrém, důvěrném a uvolněném vztahu" či „učitel jedná jistě, uvolněně, se sebedůvěrou...".

Domnívám se, že uvedené modely v sobě zahrnují velkou míru dovedností osobnostně sociálního charakteru, které je možno nazvat **osobnostně sociální kompetencí**. Tvoří ji dva póly - osobnostní a sociální, které jsou navzájem velmi úzce propojeny. V oblasti **osobnostní** jde o sebepoznání, poznání potenciálů vlastní osobnosti. Dále spočívá v jistotě v odhadu sebe sama a zájmu o rozvoj vlastní osobnosti, ve vysoké emocionální stabilitě, v rozhodnosti, ochotě přijímat odpovědnost, přiměřený stupeň dynamismu a dominance, optimismus a základní orientace prosociální (podle Gillernové, Hermochové a Šubrtá, 1990). M. Langová uvádí, že: „Atmosféra pedagogických školních situací je ovlivněna učitelovou osobností jako celkem ne izolovanými vlastnostmi. Jsme si vědomi také toho, že téže výchovně vzdělávací atmosféry lze dosáhnout uplatněním různých vlastností učitele, volbou různých postupů“ (1987, str. 57). Lze tedy shrnout vlastnosti učitele, které přispívají k pozitivnímu ladění pedagogických situací. Jsou to především vlastnosti reflektivní (projevující se milým, laskavým, přátelským chováním, citlivým k potřebám žáků), integrace osobnosti (emocionální stabilita), přiměřenost sebepojetí (dostatečná sebedůvěra, pocit síly a energie, optimismus), rychlá adaptace (schopnost rychle postihnout změny, pružně se jim přizpůsobit) a přiměřený stupeň dominance a dynamismu (podle M. Langové, 1987).

Sociální oblast osobnostně sociální kompetence zahrnuje podle V. Švece: „sociální dovednosti, ale i vědomosti, postřehy, postoje a vlastnosti, které podmiňují účinnou sociální komunikaci - jejím jádrem jsou dovednosti; potřeby, vlastnosti a postoje jsou spouštěcím mechanismem těchto dovedností.“ (1998b, str.77). Mezi tyto dovednosti autor řadí dovednost identifikovat problém i sociální situaci, zvolit a realizovat strategii jeho řešení, získat partnera ke spolupráci, předejít konfliktním situacím apod. Za základ považuje sebereflexi. V. Švec cituje V. Smékala, který charakterizuje sociální kompetenci jako „obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti“ (1998b, str. 77). Tou obratností je myšlena především dovednost sociálně komunikovat a efektivitou pak dosahovat cílů a záměrů v sociální interakci.

A. Vališová definuje sociální kompetenci jako „přiměřené použití motorických, duševních a emocionálních způsobů chování, schopností, postojů i dovedností tak, aby bylo možno se úspěšně vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi“ (1994, str. 49). Upozorňuje, že sociální kompetence velmi úzce souvisí s osobní nezávislostí člověka (samostatností), se sociální odpovědností a to

určuje jeho sociální zralost. Ve vztahu k osobnosti učitele je sociální kompetence určena vhodným učitelovým chováním a jednáním, schopností vnímat skupinovou dynamiku, reagovat na ni, vnímat procesy dospívání dětí a mládeže, týmové práce, ale také jednání s dospělými. Autorka charakterizuje sociálně kompetentního jedince takto: je dobrým posluchačem, je přirozeně komunikativní, je vyrovnaný a optimisticky laděný, v jednání a řešení problémů je konstruktivní, dokáže svým chováním druhé uvolnit a uklidnit, rád poznává prostřednictvím komunikace ostatní lidi, má všestranné zájmy a je v mezilidských kontaktech zvědavý, má pozitivní vztah k lidem i sobě samotnému, má schopnost rozvíjet pozitivní osobnostní rysy lidí, je taktický, tolerantní, citlivý, dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat, je úspěšný v organizování a řízení lidí, je schopen cíleně ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samotnému (1994, str. 50).

Cíle předmětu základy profesní praxe, který se zabývá rozvojem osobnostně sociální kompetence jsme zvolili v první fázi takto rozvoj schopnosti vnímat skutečnost (sebe sama, partnera, skupinu, sociální situaci), rozvoj schopnosti navázat kontakt a komunikovat verbálně i neverbálně, rozvoj schopnosti zdravě se prosadit, sdělit myšlenku, vlastní názor, rozvoj schopnosti naslouchat a rozvoj schopnosti sebereflexe. Ve druhé fázi jde především o rozvoj kompetence vnímat pedagogickou situaci, navázat kontakt a získat pozornost skupiny v pedagogické situaci, zaujmout a řídit svým verbálním i neverbálním projevem skupinu k určenému cíli, reflektovat pedagogickou činnost, ale také budování postoje k budoucí profesi.

Dramatická výchova, jejímiž metodami převážně pracujeme, jako systém sociálně uměleckého učení je založena na dramatické hře. Využívá spontánní lidské schopnosti hrát v řádu „jako“ a dává této schopnosti formu cestou divadelních prostředků s určitým cílem. Toto se děje v situaci, především takové, která obsahuje určitý konflikt a nutí hráče k řešení na místě. Cíle dramatické výchovy je možné vnímat ze tří oblastí. Za prvé její metody umožňují ovlivňovat postoje, protože se dotýkají jak složky kognitivní, tak emotivní a konativní. Dále pomáhají rozvíjet schopnosti a budovat dovednosti a to jak senzorké, motorické, intelektové, tak především sociální. Ze schopností není možné opomenout soubor specifických schopností, kterým je tvořivost. V neposlední řadě jde o vědomosti, které „jsou nezbytné nejen samy o sobě, ale podepírají rozvoj postojů, schopností a dovedností“ (Valenta, J., 1995, str. 42). V dramatické výchově jsou to především vědomosti o sobě samém, o vztazích, o komunikaci, o emocích.

Přesto, že jde o předmět již „zavedený“ je nezbytná jeho stálá inovace, upřesnění či změny, které reagují na různé nové okolnosti. K tomuto rozvoji je nutná kvalitní zpětná vazba, která by podávala zprávu o účinnosti působení na osobnostní a sociální kvality posluchačů. A proto se již nějakou dobu zamýšlíme nad možnostmi diagnostiky rozvoje této osobnostně sociální kompetence v hodinách základů profesní praxe. Nalezení možnosti diagnostického nástroje nemusí být důležité jen pro účely změn a inovací v programu, ale také může přispět k hodnocení vlastní práce vyučujícího tohoto předmětu a v neposlední řadě k nástrojům sebereflexe samotných studentů. Také z toho důvodu je dramatická výchova součástí institucionálního výzkumného záměru s názvem Nové možnosti vzdělávání učitelů a vychovatelů pro učící se společnost 21. století.

V závěru výuky prvního semestru tohoto předmětu jsem požádala své studenty, aby napsali písemnou sebereflexi s názvem „Mé ztráty a nálezy v seminářích základů profesní praxe“. Zadání poskytovalo studentům dostatečný prostor k jejich sebevyjádření a nikterak je neomezovalo. Dovolím si uvést několik závěrů této zpětné vazby.

Nejčastěji se v reflexích objevovalo téma, které bych nazvala téma sebereflexe. A to jak v rovině „poznání se“ jako takové (tato formulace se objevila v celé čtvrtině prací), ale také v rovině dovednosti „vnímat se“, vnímat své emoce, své stavy, v rovině poznatků, v rovině poznatků o sebereflexi, a v rovině postojů - důležitosti sebereflexe pro práci učitele. Je potěšitelné, že studenti sami hodnotí tuto rovinu, jako nejvýraznější, neboť to koresponduje s cíli předmětu. K nejzajímavějším výrokům patřil např.: „Začala jsem přemýšlet sama o sobě, myslím si, že je to to nejpodstatnější.“ „Na počátku semestru jsem si myslela, že se nic nedá změnit, protože je mi dvacet a cítila jsem se dospělá, kdybych se měla lépe vyjádřit „dotvořená, dodělaná, hotová“. Ale teď, když se chýlí zimní semestr ke konci, a já za sebou vidím určitý pokrok, poprvé si uvědomuji nedostatky a chyby, což si myslím, že je první krok k úspěchu, a ten druhý je, že začínám objevovat východisko, řešení a nápravu. Byť ne závratnou rychlostí, nalézám část svého já, o kterém jsem si myslela, že ho snad ani nemám.“, „Pomáhají mi (semináře) otevírat oči...Protože vždy budu dávat samu sebe (v roli učitele) měla bych se zamyslet co vlastně budu dávat.“

Dalším velmi častým tématem bylo téma týkající se vnímání druhých. A to jak ve vztahu ke studijní skupině, ale také ke všem partnerům v komunikaci. Velmi často bylo spojeno toto téma také s tolerancí a pochopením „Přicházím na to, že sice nikdo není dokonalý,

ale každý je svůj a je individuální osobností s právem se projevit ve společnosti, dosáhnout svého cíle a určité role."

Také se objevovalo téma naslouchání. Opět v rovině dovedností, postojů i poznatků. „Dovedlo mě to k tomu (semináře), že více poslouchám, než mluvím.“ „Hlavní přínos - naslouchat se musí.“ apod.

V oblasti komunikace zdůrazňovali studenti především oblast dovednosti, vědomosti a příležitost ke zkušenosti v oblasti neverbální komunikace. „Uvědomila jsem si, že můžeme pouze z gest, pohledů a mimiky vyčíst mnohé...“

Poslední nejčtenější téma, které se objevovalo v reflexích studentů tvoří ztráty části ostýchavosti, strachu vystoupit před skupinou, nesmělosti, trémy apod. „Několikrát mi to nedalo a navzdory zábránám jsem se nenuceně verbálně projevila. Nebyl to špatný pocit.“

Tato zpětná vazba je jedna z prvních, kterou získáváme v oblasti diagnostiky osobnostního a sociálního rozvoje budoucích učitelů v předmětu základy profesní praxe prostředky dramatické výchovy, která nám pomůže nejen inovovat tento předmět, ale také v dalším nalézání jiných diagnostických metod.

Na závěr bych uvedla ještě jeden výrok studenta: „Zkrátka - učíme se být citlivější, vnímavější a chápavější ve vztahu k druhým, při poznání sebe sama nejde o egocentrické pojetí, nýbrž o schopnost rozumět svým potřebám, myšlenkám a citům a veškerým signálům, které předcházejí jejich výlevům na povrch.“

Literatura:

- GILLERNOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R.: Sociální dovednosti učitele. Praha. Univerzita Karlova, 1990.
- KYRIACOU, CH.: Klíčové dovednosti učitele. (Cesty k lepšímu vyučování). Praha. Portál, 1996.
- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Portál. Praha, 1998. ISBN 80-7178-170-3
- LANGOVÁ, M., KODYM, M. a kol: Psychologie činnosti a osobnosti učitele. Praha. Academia, 1987.
- ŠVEC, V.: Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku, Brno. Masarykova univerzita 1998. ISBN 80-210-1937-9
- ŠVEC, V.: Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. Pedagogická orientace č. 4, 1998, s. 19 - 33, ISSN 1211-4669
- ŠVEC, V.: Jakými klíčovými pedagogickými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel?. In: Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů). Sborník z konference. Olomouc. Univerzita Palackého, 1998. ISBN 80-7067-871-2
- Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha. Pdf UK. Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1997.
- VALENTA, J.: Kapitoly z teorie dramatické výchovy. (Hraní rolí ve výchově a vyučování, Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí). Praha. ISV, 1995.
- VALIŠOVÁ, A.: Rozvíjení sociální kompetence ve školním prostředí. In: Pedagogické otázky současnosti. Praha. ISV, 1994.

AUTOR – KONTAKT:

Mgr. Hana Císovská
Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání
Pedagogická fakulta
Ostravská Univerzita
Reální 5
Ostrava

Tel.: (069) 616 0418
E-mail: hana.cisovska@osu.cz