

SEBEREFLEKTIVNÍ DOVEDNOSTI UČITELE

EVA URBANOVSKÁ

Problém požadavku adekvátní sebereflexe u učitelství není nový. Zejména v poslední době se začíná i u nás zdůrazňovat význam rozvoje seberefektivních dovedností v rámci pregraduální i postgraduální přípravy učitelů. Seberefektivní dovednosti patří nepochybně mezi nejdůležitější pedagogicko-psychologické dovednosti, jimiž by měl učitel disponovat. Představují důležitý předpoklad optimalizace vyučovacího procesu, ale i sebevzdělávání a nutného sebezvoje jeho osobnosti.

Sebereflexe je chápána jako vědomé sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení, na jehož základě se formuje vztah k sobě. Jedná se o proces, který má dualitní charakter – jedinec je zároveň subjektem i objektem vlastního poznávání. Obsahem sebereflexe je jednak sebepoznání a sebeporozumění, ale také sebeprožívání a vlastní chování. Všechny aspekty obsahu sebereflexe jsou zahrnovány pod pojem sebesystém. (Zde odkazujeme na studium odborné psychologické literatury).

Profesionální sebereflexe učitele je chápána (Švec, 1997) jako zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, jako jeho zpětné ohlednutí za svým vyučováním a jednáním ve třídě, za svými myšlenkami, postoji, činnostmi i emocemi, které se vztahují i k jeho ostatním pedagogickým aktivitám. Je vnitřním dialogem, při němž si učitel uvědomuje svoje pedagogické myšlení, postoje, způsoby jednání se žáky, kolegy a rodiči, a své emoce. Tento dialog je navozován seberefektivními otázkami různé úrovně (mohou to být otázky popisné, hodnotící, kauzální, rozhodovací).

Pojem dovednost je obecně vymežována jako učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou.

Seberefektivní dovednost můžeme chápat jako předpoklad adekvátní reflexe (tedy uvědomování si) a hodnocení vlastní činnosti, ale také vlastních osobnostních rysů, vlastností, myšlenek, postojů a emocí.

J. Řezáč (1997) hovoří o seberefektivní kompetenci, kterou vymezuje 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 těchto aktivit a vztahů.“

Seberefektivní dovednost lze vzhledem k její funkci jako prostředku rozvoje specifických didaktických dovedností považovat za dovednost obecnou. Lze ji chápat jako soubor dílčích dovedností, mezi něž bude patřit dovednost:

- percipovat, popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání
- klást si seberefektivní otázky
- nalézat odpovědi

- srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním a požadovaným „já“
- odhalovat pravé příčiny zjištěného stavu sledovaných jevů
- vyvozovat závěry pro své zdokonalování

Proces utváření a rozvoje sebereflektivních dovedností je možné vidět v několika etapách stejně jako proces utváření i ostatních dovedností. Ve shodě s pojetím E. Perrotové /viz Kyriacou,1994:27/ můžeme rozlišit tři základní etapy: kognitivní (uvědomění si a dokonalé poznání dovednosti), praktickou (výcvik, procvičování) a zpětnovazební, která vede zpět k novému vstupu do etapy první.

Vzhledem k specifčnosti sebereflexe je však jistě vhodnější pojetí J. Řezáče (1997), který chápe proces sebereflektivní kompetence jako proces neustálé diferenciaci a integrace sociální zkušenosti, proces, který je podmíněn souhrou vnitřních dispozic (působení psychosociálního zrání -proměny sebepojetí a sebekoncepcie) na jedné straně a vnějších kultivujících vlivů (proměny prostředí a konstelace vlivů) na straně druhé. V procesu jejího vývoje rozeznává několik etap: etapu otevření se ven i dovnitř („OUT“ a „IN“) jako elementární předpoklad pozdější zralé sebereflexe, etapu nediferencovaného náhledu na sebe sama, jiné lidí a situace, etapu objektivizace náhledu, etapu kultivovaného posuzování sebe i okolí a etapu sebereflexe jako strukturovaného, diferencovaného vnímání, posuzování a chápání sebe sama v kontextu sociálních situací (konkrétní socioprofesionální role).

Postupně se v průběhu těchto etap jedinec stává citlivějším k podnětům, zlepšují se jeho rozlišovací schopnosti, mění se charakter percepce a apercepce.

Proces uvědomělého záměrného rozvíjení sebereflektivních dovedností je ovšem podmíněn:

- ochotou jedince zabývat se sám sebou jako objektem poznání
- ochotou a připraveností ke korekci vlastních postojů, názorů, myšlení, způsobů chování a jednání apod.
- osvojením si sebereflektivních technik
- povahou vlastního „Já“, charakterem individuálního sebepojetí
- úrovní ideálního „Já“ a požadovaného „Já“ (případně nechtěného „Já“)
- celkovou úrovní pozorovacích a rozlišovacích schopností
- specifčností osobnostních vlastností a kauzálních atribucí
- dostatečným množstvím a charakterem podnětů k sebereflexi
- dostatečným množstvím a charakterem zpětnovazebních informací

Velmi významnou roli sehrává v procesu reflexe a sebereflexe vzájemná mezilidská komunikace. Jejím prostřednictvím je možné poznávat odlišné reflexe a interpretace těchto skutečností, odlišné názory, postoje a konfrontovat je s výsledkem naší subjektivní interpretace skutečnosti.

Sebereflexi ovlivňují také další významné mechanismy, o nichž jsme nehovořili, ale s nimiž je nutné počítat: např. výběrovost lidské percepce,

egocentričnost, individuálně odlišné procesy kauzálních atribucí, obranné tendence v kauzální atribuci.

Problematika rozvoje sebereflektivních dovedností je řešena intenzivněji v poslední době především v pedagogice. Psychologie (zejména kognitivní sociální psychologie) se orientuje spíše na zkoumání vlastního procesu vědomé sebereflexe a sebehodnocení jako součásti sebesystému.

U nás se v poslední době problematikou sebesystému, sebereflexe, sebemonitorování a kauzálních atribucí zabývali např. P. Říčan (1971), J. Papica (1983), V. Bokorová (1988), M. Blatný, L. Osecká a P. Macek (1993).

I když v poslední době vystupuje požadavek rozvoje sebereflektivních dovedností budoucích i stávajících učitelů stále více do popředí, je nutné zhodnotit celkový stav praktického naplňování a ověřování tohoto požadavku jako ne zcela uspokojivý. Zřejmě je to dáno tím, že se jedná o dlouhodobý, vzhledem k složitosti dynamiky osobnostního růstu nesnadno postižitelný a zvečň záměrně regulovatelný proces, podmíněný existencí řady faktorů.

Studenti jsou sice více či méně vedeni k reflexi vlastní pedagogické činnosti alespoň v rámci rozborů vlastních vyučovacích pokusů. Na mnohých fakultách pak probíhá reflexní výuka, studenti mají možnost rozvíjet sebereflektivní dovednosti v rámci mikrovyučování, v procesu analýzy videozáznamů vlastního mikrovýstupu apod.

Celkově však v programech studia učitelství (zejména pro 2. st. ZŠ a SŠ) neexistuje zpravidla dostatečný časový prostor pro navození takových činností, které by napomáhaly rozvoji sebereflektivních dovedností, mnohdy chybí potřebné spojení s pedagogickou praxí. Problematikou je rovněž diagnostika sebereflektivních dovedností.

Právě na možnost utváření a rozvoje sebereflektivních dovedností ve výuce psychologie v rámci disciplin společného učitelského základu se zaměřujeme v našem výzkumném projektu, který je součástí grantového projektu GA ČR č. 406/98/1375 „Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury.“

Cílem výzkumného projektu je:

- zkoumání vztahů mezi způsobem výuky sociální a pedagogické psychologie a rozvíjením dovedností v oblasti reflexe a sebereflexe a
- postižení případných změn, které nastaly v sebehodnocení studentů v důsledku pravidelné sebereflektivní činnosti.

V tomto výzkumu je ve shodě s metodologickými a etickými zásadami výzkumné práce manipulováno metodami výuky jako nezávisle proměnnou. Závisle proměnnou jsou změny ve struktuře reflektivních a sebereflektivních dovedností.

Byl vytvořen takový program výuky, v němž je i při nepříliš velké hodinové dotaci dán prostor nejen pro osvojování důležitých teoretických poznatků, ale i pro

utváření obecných pedagogických dovedností zejména v oblasti reflexe, sebereflexe a sociálních vztahů.

Program (a volba vyučovacích metod) vychází z předpokladu, že dovednost se nevytváří pouze na základě teoretického poučení nebo jen na základě pouhé činnosti bez předchozího poučení. Při utváření dovednosti je třeba rozvíjet složku kognitivní, afektivní i seberefektivní a anticipační.

Interaktivní model výuky pedagogické a sociální psychologie byl zatím realizovaný v zimním semestru u studentů učitelství 2.ročníku přírodovědecké fakulty UP s hodinovou dotací 1/1, respektive 1 hodina semináře týdně. Program seminářů je zaměřen na reflexní, sebereflexní a sociálně komunikativní činnosti (analýza a řešení modelových situací, realizace situačních cvičení, mikrovýstupů – pedagogických etud, párové a skupinové diskuse, pravidelné reflexe a sebereflexe a jejich konfrontace, konfrontace pocitů a zkušeností před a po etudě, zařazování jednoduchých autodiagnostických dotazníků a sebehodnotících škál, psaní sebereflexních deníků).

Studenti zařazení do experimentální skupiny byli na rozdíl od skupiny kontrolní systematicky vedeni k pravidelné sebereflexi na základě předkládaných návodných seberefektivních otázek, nabádání k psaní sebereflexních deníků, a absolvovali mikrovýstup včetně analýzy videozáznamu a sebereflexe.

Předpokládali jsme, že v procesu interaktivního modelu výuky pedagogické a sociální psychologie zaměřeného na sebezpoznání a sebereflexi dojde zejména ke:

- změnám v sebehodnocení studentů
- zvýšení motivace k hlubšímu sebezpoznávání a vlastnímu rozvoji (změně)
- rozvoji schopnosti reflexe a sebereflexe
- vytvoření kompetence samostatného kladení seberefektivních otázek
- subjektivnímu pocitu větší seberefektivní kompetence

K ověření těchto předpokladů bylo kromě pozorování provedeno v obou skupinách vstupní dotazníkové měření na počátku semestru a výstupní na konci semestru. Dotazník obsahoval kromě Rosenbergovy škály sebehodnocení osm položek zaměřených na zjišťování změn v sebereflexi.

V současné době probíhá zpracování vyplněných dotazníků a dalších materiálů. Zpracovaná data budou následně porovnána s výsledky šetření, které u stejného výzkumného vzorku získali nebo získají kolegové z katedry pedagogiky PdF UP. (Projekt je plánován do roku 2000.)

První analýza získaných výsledků šetření ukazuje na to, že k jistým změnám v sebereflexi studentů došlo a mnozí studenti si tuto změnu jasně uvědomují. A to i přesto, že někteří studenti zaujímali od počátku semestru negativní postoj k výuce psychologie, mnozí pak veřejně projevovali nechuť zabývat se sami sebou, provádět pravidelnou sebereflexi, účastnit se mikrovýstupu a poskytovat k nahlédnutí své písemné sebereflexe (z toho důvodu také neproběhlo sledování a analýza sebereflexních deníků).

Ze získaných dat vyplývá, že nastala změna ve frekvenci záměrně prováděné sebereflexe. V experimentální skupině (SE) se zvýšil o 11% počet studentů, kteří provádí sebereflexi často a o 11% snížil počet těch, kteří ji realizují pouze občas, zatímco v kontrolní skupině (SK) se naopak nepatrně zvýšil počet těch, kteří sebereflexi vůbec neprovádí (o 3,7%). V SE se při druhém měření projevilo v většího počtu respondentů zlepšení zejména v přesnosti formulace seberefektivních otázek a širí zřetelů, které zahrnovaly (z hlediska množství otázek a jejich konkrétnosti nebyly rozdíly mezi skupinami výrazné).

Při vlastním hodnocení změn, které od počátku semestru v oblasti sebereflexe nastaly, nespátřuje žádnou změnu pouze 13,8% studentů SE, ale plných 40,7% studentů SK. Ostatní respondenti uváděli nejčastěji pozitivní změnu v oceňování významu sebereflexe pro učitelské povolání. Tento posun byl výraznější u studentů SE (=50%, SK =29,6%). Přibližně 28% studentů uvádělo, že jejich seberefektivní otázky jsou nyní konkrétnější (rozdíly mezi skupinami se v tomto bodě neprojevily), 22,2% studentů SE uvedlo, že jejich sebereflexe jsou častější a pravidelnější (u SK pouze 11,1%), 22,2% studentů SK se domnívá, že se zdokonalily metody jejich sebereflexe (je zajímavé, že u SE se totéž domnívá pouze 16,6%).

Velmi malé procento respondentů uvedlo změnu ve směru k adekvátnější, hlubší a přesnější sebereflexi (7,9%).

Příčinu těchto změn spatřovali studenti SE nejčastěji v absolvování výuky pedagogické a sociální psychologie, v získání dostatku informací o sebereflexi a v probuzení většího zájmu o sebereflexi (větší četnosti se vyskytují v SE). Dále jsou příčiny změn viděny ve změně přístupu k vlastní osobě, v procesu zrání a v ovlivnění určitou konkrétní situací.

Přínos seminářů z pedagogické a sociální psychologie oceňují podle očekávání daleko více studenti experimentální skupiny.

V rámci SE i SK však existují velké rozdíly mezi jednotlivými seminárními skupinami, které významně korespondují s počátečním postojem k problematice sebereflexe a celkovým přístupem k výuce psychologie. Domníváme se proto, že v procesu rozvoje seberefektivních dovedností zaujímá pravděpodobně významnou roli ochota zabývat se sám sebou a v neposlední řadě i postoj k disciplíně, v jejímž průběhu je rozvoj těchto dovedností sledován.

Na druhé straně někteří ze studentů napsali, že v průběhu semestru změnili svůj postoj k disciplíně, sebereflexi a aktivitám na seminářích a že je dokonce mrzí jejich zprvu odmítavé stanovisko.

Tato skutečnost, výše uvedené výsledky a nakonec i celkové pozitivní hodnocení seminářů prostřednictvím evaluačního dotazníku motivují k pokračování v realizaci popsáného programu výuky sociální a pedagogické psychologie a zkoumání rozvoje seberefektivních dovedností studentů v rámci jejich pregraduální přípravy.

Literatura:

- Blatný, M.-Osecká, L.-Macek, P.: Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. Československá psychologie XXXVII/1993, č.5, s.444-454.
- Chris Kyriacou: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 1996.
- Mareš, J.-Slavík, J.-Svatoš, T.-Švec, V.: Učitelovo pojetí výuky. Brno, MU-CDVU 1996.
- Papica, J.: Sebesystém a sebeuvědomění. In: Psychologie v péči o člověka. Praha SPN, AUPO, Psychologica I, 1983, 129-140.
- Řezáč, J.: K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. Pedagogická orientace, Brno 1997, č.4, s.12-18.
- Švec, V.: Sebereflektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. Pedagogická orientace, Brno 1997, č.4, s.45-52.
- Výrost, J.-Slaměňík, I.: Sociální psychologie. Praha, 1997.
- Vyskočilová, E. (Ed): Dovednostní model učitelovy profese. Praha, Ústřední knihovna – Oborové informační středisko Pedagogické fakulty UK 1986.

AUTORKA – KONTAKT:

PhDr. Eva Urbanovská, Dr.,

Katedra psychologie Pedagogické fakulty UP

Olomouc