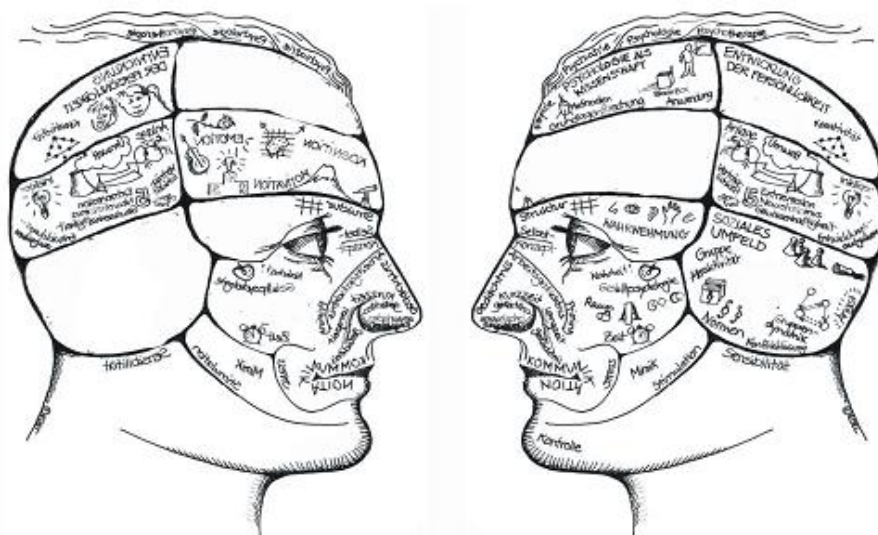




MASARYKOVA UNIVERZITA PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Učíme psychologii / Teaching Psychology 2014

Elektronický sborník příspěvků z konference

Editor: Jan Mareš

Brno 2014

Editor: Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

Lektoroval:

Mgr. Martin Švanda

© 2014 Masarykova univerzita

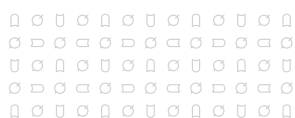
© Cover design Jaroslav Řezáč 2014

ISBN 978-80-210-7564-1



Obsah

Obsah	3
1. Úvodem	4
Setkávání nad výukou psychologie – pokračování tradice	4
2. Příspěvky	5
Vyučovanie psychológie na ekonomických a technických fakultách – platforma GEPARD	5
Biodromálna psychológia - analýza reflexií študentov učiteľstva	12
Výzkum jako aktivizační metoda.....	20
Ověření možnosti rozvoje emočně-sociální inteligence a empatie ve výuce psychologie na VŠPJ	29
Domácí úkoly k přemýšlení	35



1. Úvodem

Setkávání nad výukou psychologie - pokračování tradice

Encounters of high school psychology teachers continues - the foreword

Další setkání nad otázkami výuky psychologie na vysokých školách krom řady zajímavých příspěvků, které v tomto sborníku prezentujeme v jejich autentické podobě, přineslo i potřebu rozvíjet debatu nad otázkami výuky psychologie i mimo formát konference. Konference v roce 2014 tak představuje určitý kvalitativní zlom v podobě konkrétních kroků směřujících k založení Pracovní skupiny pro výuku psychologie při ČMPS. Od tohoto kroku si účastníci i organizátoři konference slibují možnost prezentovat výsledky své (spolu)práce i na širším fóru největšího profesního sdružení psychologů v České republice. Domníváme se totiž (a pozitivní reakce členů ČMPS to potvrzují), že se jedná o téma aktuální, živé a profesně zajímavé.

Letošní ročník konference ukázal, že se tradici podzimního setkání podařilo od roku 2011 nejen udržet, ale i rozvinout. Jsme rádi, že si cestu na konferenci našli další reprezentanti psychologických výukových pracovišť i mimo kontext tradičních účastníků z pedagogických a filozofických fakult. Vlastní příspěvky můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupina příspěvků mapuje širší kontext výuky psychologických disciplín na některých vzdělávacích institucích, druhá konkrétní příklady dobré výukové praxe. Formát sborníku ale bohužel neumožňuje zcela zachytit vlastní atmosféru konference a aktivní výměny názorů jejích účastníků. Proto si dovoluji čtenáře, které sborník zaujme, pozvat i na další ročníky konference, které budou stabilně v průběhu listopadu organizovány v Brně na Pedagogické fakultě.

Jan Mareš



2. Príspevky

Vyučovanie psychológie na ekonomických a technických fakultách - platforma GEPARD

Teaching psychology at business and technical faculties - a GEPARD platform

Ing. Pavel Žiaran, Ph.D.¹, PhDr. Daniela Hrehová, PhD.², Ing. Katarína Melasová³

¹ Mendelova Univerzita v Brne, Provozně-ekonomická fakulta, Ústav manažmentu

² Technická univerzita v Košiciach, Katedra spoločenských vied

³ Komenského univerzita v Bratislave, Fakulta manažmentu

Abstract

The objective of the paper is to suggest a pedagogic platform "Gepard" (Generator of Economic and organizational behavior in the frame of Pedagogic Activities for Research of managerial theories and personal Development of students) to teach psychological topics in management at technical and business faculties. Pedagogic platform is based on the principles of behavioral experiment and Kolb's cycle of experiential learning. The platform has three aspects: 1. Innovative teaching based on experiential learning. 2. Platform provides direct feed-back to the participating students with the aim to improve their effectiveness and performance in the given managerial context. 3. Platform works as a generator for testing managerial theories and creating new ones.

Abstrakt

Cieľom článku je návrh pedagogickej platformy „Gepard“ (Generator of Economic and organizational behavior in the frame of Pedagogic Activities for Research of managerial theories and personal Development of students) pre vyučovanie psychologických tém v manažérskom kontexte na technických a ekonomických fakultách. Pedagogická platforma je založená na princípoch behaviorálneho experimentu a Kolbovom cykle zážitkového učenia. Platforma Gepard v sebe integruje tri aspekty: 1. Inovatívne vyučovanie zážitkovou formou. 2. Poskytuje priamu spätnú väzbu pre participujúcich študentov, s cieľom zvýšiť ich efektívnosť a výkon v danom manažérskom kontexte. 3. Funguje ako generátor vedeckých dát pre testovanie a tvorbu manažérskych teórií.

Keywords

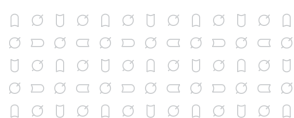
teaching methods, psychology, management, experiential learning

Kľúčová slova

vyučovacie metódy, psychológia, manažment, zážitkové učenie

1. Úvod

Cieľom článku je návrh systému Gepard ako aktivizačnej platformy pre vyučovanie psychologických kurzov pre nepsychológov, na technických a ekonomických fakultách. Gepard je skratka anglického výrazu: Generator of Economic and organisational behaviour in the frame of Pedagogic Activities for



Research in managerial theories and for personal Development of students, teda v preklade Generátor Ekonomického a organizačného správania v rámci Pedagogických aktivít pre Výskum manažérskych teórií a osobnostný Rozvoj študentov.

Gepard je platforma pre tvorbu a vyhodnocovanie pedagogických aktivít, ktorá spája dva aspekty: 1. behaviorálne experimenty v manažérskom kontexte a 2. psychometrické / osobnostné meranie, s cieľom poskytnúť študentom syntetickú spätnú väzbu o ich vlastnom výkone/správaní a o tom, kde sa ich výkon/správanie umiestňuje v rámci celej skupiny v súlade s ich psychologickými / osobnostnými predispozíciami v rámci kréda „porozumieť sebe, porozumieť druhým“ a vďaka tomuto porozumeniu optimalizovať ich vlastný výkon, ako i výkon skupiny. Týmto sa vytvára priestor pre osobnostný rozvoj študentov v manažérskom i širšom sociálnom kontexte. Ďalším zaujímavým aspektom je fakt, že platforma Gepard pri vhodnom nastavení je generátorom vedeckých dát pre overovanie a tvorbu manažérskych teórií.

Článok je rozdelený na dve časti. Najprv bude stručne popísaný projekt Gepard a metodické fenomény, na ktorých je založený. Následne predstavíme niekoľko zrealizovaných pilotných pedagogických modulov na báze Gepard a stručne popíšeme výsledky, ktoré priniesli v rámci manažérskych teórií ako i v rámci sebazpoznania účastníkov.

2. Časť metodická - princípy platformy Gepard

Platforma Gepard sa zakladá na prepojení behaviorálneho experimentu (predovšetkým v manažérskom kontexte) a príslušných psychometrických meraní resp. osobnostných nastavení a predispozícií, v rámci jednej pedagogickej jednotky. Dôležité je, že na záver vyučovacej jednotky inštruktor štatisticky spracuje výsledky behaviorálneho experimentu spoločne s výsledkami psychometrických / osobnostných meraní a prezentuje celej skupine analytickú maticu, kde sa ukáže ako je výkon / správanie v experimente determinované konkrétnym osobnostným nastavením. Jedná sa syntetickú formu spätnej väzby, kde študent porozumie sebe i druhým v rámci daného psychologického/osobnostného fenoménu v manažérskom kontexte.

Metodika projektu je tvorená širším spektrom rôznych metodických modulov, keďže každá funkčná časť projektu má svoje špecifické metodické postupy a princípy. Platformu Gepard zobrazuje nasledovná schéma (obr. 1). Základom je ekonomický alebo behaviorálny experiment, ktorý simuluje určitú situáciu s manažérskym kontextom. Výsledky tejto situácie sú konfrontované s príslušnými psychometrickými meraniami. Tieto výsledky sa zaradia do databázy a potom prostredníctvom modulu pre výpočty a prezentácie je participujúcim študentom poskytnutá spätná väzba k výkonu v rámci simulácie.

Obrázok 1: Schéma jednej výukovej jednotky Gepard



Zdroj: autori



2.1 Behaviorálny a ekonomický experiment

Behaviorálny experiment má spoločné metodické menovatele ako experiment ekonomický. Behaviorálna ekonómia študuje vplyvy psychologických, sociálnych, kognitívnych a emočných faktorov na ekonomické rozhodnutia jednotlivcov a inštitúcií (Camerer a kol., 2011). Dôvodom k hľadaniu nových metód na báze behaviorálnej a experimentálnej je nedostatočná výpovedná schopnosť čisto racionálnych faktorov, vychádzajúcich z konceptu homo economicus (Kahneman, 2003).

Hlavným prínosom experimentálnej metódy je opakovateľnosť a možnosť vysokej kontroly podmienok experimentu, na rozdiel od terénneho výskumu. Podmienky experimentu možno upraviť v súlade s potrebou hodnotiť alternatívne teórie a prístupy. V rámci kontroly experimentu je nutné dodržať štandardizované procedurálne pravidlá, zaistiť správnu motiváciu účastníkov a nezaujatosť pozorovania. Dôležitá je podobnosť so skutočným ekonomickým prostredím, s cieľom zaručiť nadväznosť na reálne ekonomické procesy (Mikeszová, 2007).

Problémom pri experimentálnych metódach je otázka do akej miery správanie pozorované v laboratóriách zodpovedá skutočnosti a či výsledky zo zjednodušeného modelu budú platiť i pri komplexnej realite. Tento argument môže mať svoju váhu pri simulácii komplexných spoločenských a inštitucionálnych fenoménov.

Avšak pri simulácii podnikového mikroprostredia, resp. práce v teame, s nízkym počtom účastníkov a pri relatívne nízko štruktúrovaných úlohách, je validnosť teoretických záverov na základe experimentálneho prístupu vysoká, za predpokladu splnenia vyššie uvedených podmienok experimentu.

2.2 Behaviorálne experimenty v triede ako priestor pre testovanie manažérskych teórií

Behaviorálny experiment (alebo simulačná hra) v triede môže pri dodržaní vhodných podmienok slúžiť ako zdroj, resp. generátor hodnotných dát pre vedecké výskumy v oblasti manažmentu. Allery (2004) definuje simulačnú hru ako hru založenú na realite, s presnými pravidlami a štruktúrou, na základe ktorej sa študenti učia priamo, implicitne z procesu hrania a nie z explicitného akademického obsahu. Simulácia nemusí mať súťažný prvok.

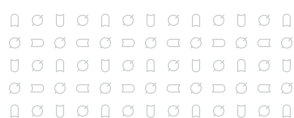
Pokiaľ sa simulačná hra nastaví v súlade s požiadavkami pre štruktúrovaný experiment, ako ich definoval napr. Cooper (2007), môže byť platformou pre tvorbu a verifikáciu manažérskych teórií. Kvalitný experiment sa snaží zachytiť najdôležitejšie rysy reality v jednoduchom, starostlivo kontrolovanom prostredí a je navrhnutý tak, aby testoval konkrétne hypotézy, odvodené z ekonomickej alebo manažérskej teórie, prípadne z predchádzajúcich pozorovaní v experimentoch alebo terénnych dátach.

Jadrom tu navrhovaných postupov je Kolbov cyklus zážitkového učenia (angl. experiential learning), ktorý je založený na štyroch fázach: 1. aktivita, 2. reflexia aktivity, 3. zovšeobecnenie do teoretického rámca, 4. uplatnenie v reálnom živote, resp. zlepšenie vlastného výkonu v manažérskom kontexte.

Prepojenie zážitkovej aktivity v triede a jej následná teoretická konceptualizácia umocňuje efekt učenia a transformáciu tejto skúsenosti do štruktúrovanej schopnosti použiteľnej v praxi (Young, 2002). Veľká výhoda tohto prístupu spočíva v tom, že umožňuje veľmi systematicky a hlboko konfrontovať to, čo študent v rámci aktivity v triede prežíva, napr. v rámci rozhodovacích procesov, s teoretickou literatúrou a výskumom kvantifikujúcim ľudské správanie (Castilla, 2014).

2.3 Psychometrické merania

V rámci batérie psychologických testov, budú používané osobnostné testy v súlade so špecifikami daného experimentu. Predovšetkým osobnostný test Hexaco (Ashton - Lee, 2007, 2008), ktorý vysvetľuje rozdiely v osobnostiach na základe 6 osobnostných faktorov. Test je k dispozícii vo verzii 60, 100 a 200 položiek. Ashton – Lee (2009) uvádzajú, že na použitie v školách v rámci vyučovania s obmedzeným časovým rozpočtom postačuje i verzia so 60-timi položkami, pri zachovaní konzistentnosti výsledkov. Ďalším zvažovaným štandardným testom je osobnostný test MBTI (Cohen a kol., 2013, Ayoubi – Uswani, 2014). Do úvahy tiež prichádza Hollandov test kariérnych preferencií (Balkis – Isiker, 2005, Huang –



Healy, 1997), prípadne testy pracovných hodnôt podľa Schainovho konceptu (Dumitrescu 2009,) a testy teamových rolí na základe Belbínovej koncepcie (Smith a kol. 2012, Higgs. 2006). Výpočet navrhovaných prístupov je indikatívny.

3. Časť aplikačná – prezentácia pilotných výsledkov

Súčasný stav riešenej problematiky v rámci projektu Geparď je nutné vnímať z dvoch pohľadov: (1) empiricko-pedagogického a (2) výskumno-vedeckého.

3.1 Pohľad pedagogický

Pohľad pedagogický je založený predovšetkým na vlastných skúsenostiach autorov, ktorí sledovali vyučovanie širokého spektra seminárov a predmetov v oblasti manažmentu, manažérskych zručností a komunikácie, ktoré v rokoch 2013 – 2014 poskytovali nasledovné inštitúcie: Provozně-ekonomická fakulta Mendlovej univerzity, Inštitút Celoživotného vzdelávania Mendelu, inovatívne predmety pre manažérske zručnosti na Právnickej fakulte a Fakulte sociálnych štúdií Masarykovej univerzity a v rámci Kariérneho centra Masarykovej univerzity v Brne ako i v rámci predmetu Sociálna komunikácia na Fakulte psychológie Univerzity Palackého v Olomouci a tiež v rámci vyučovania predmetov zameraných na manažérske zručnosti na Technickej univerzite v Košiciach. Autori sa taktiež zúčastnili viacerých projektov v rámci vzdelávania kariérnych poradcov (sociálne-dynamické poradenstvo Euroguidance ČR, Navigácia v povolání – Bratislava, SR) ako i ďalších programov na báze zážitkového učenia. Autori tiež previedli niekoľko prehľadových štúdií o inovatívnych pedagogických metódach (Žiaran-Melasová, 2013 a Žiaran-Hrehová, 2013).

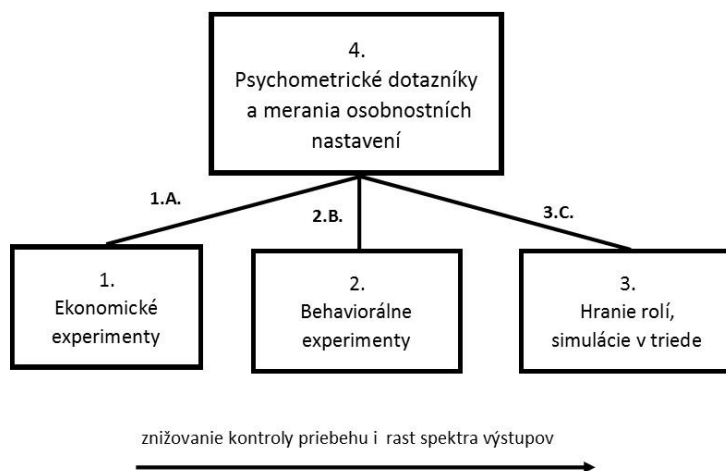
Celkovo možno predmety v oblasti manažérskych zručností a komunikácie rozdeliť na dve typové skupiny: Predmety, väčšinou vysoko inovatívneho charakteru, kde je jadrom zážitková aktivita, resp. hranie rolí simulujúce určitú manažérsku aktivitu. Pri tomto prístupe sa prejavuje široké spektrum osobnostných kvalít a charakteristík, ktorý môžu byť silným osobným sebaopoznávaním zážitkom. Avšak pri tomto type aktivít sa nevyhnutne robí prepojenie so štandardnými psychologickými a osobnostnými testami. Na jednej strane je to pochopiteľné, na strane druhej vyvstáva otázka, či by nebolo zaujímavé konfrontovať výsledky resp. správanie v aktivitách s príslušnými osobnostnými testami a tak pochopiť dané psychologické výsledky v dynamike bezprostrednej skúsenosti resp. zážitku, čo by umožnilo lepšiu systematizáciu a pochopenie „veľkého obrazu“ vzťahov a interakcii v manažérskom kontexte.

Druhá skupina modulov sa objavuje pri špecializovanejších psychologických seminároch s manažérskou tematikou na báze vypracovania psychometrických osobnostných testov. Tento prístup je založený na tom, že po vyplnení a vyhodnotení sú výsledky vysvetľované na všeobecných príkladoch bez priameho prepojenia s aktuálnym správaním účastníkov v rámci daného vzdelávacieho modulu. Čím sa nerealizuje potenciál kurzu, ktorý by študentom umožnil prežiť určitú manažérsky štruktúrovanú situáciu a zároveň pochopiť a systematizovať vlastný výkon ako i výkon kolegov v komplexnejšom teoretickom koncepte.

V tu predkladanom projekte chceme zaviesť prepojenie (1) psychometrického a osobnostného merania a (2) aktivizačných metód s rôznym stupňom kontroly správania a výstupov, od ekonomických a behaviorálnych experimentov až po komplexnejšie zážitkové aktivity v manažérskom kontexte. Tento projekt navrhujeme na báze niekoľkých pilotných projektov, ktoré sme previedli v rokoch 2013 až 2014, a ktorých prínos stručne popisujeme v nasledovnom texte. Štruktúru prístupov znázorňuje obr. 2.



Obrázok 2: Prístupy k inovatívnemu vyučovaniu manažmentu a manažérskych zručností



Zdroj: autori

3.2 Pohľad vedecko-teoretický

Prístup 1.A: Prepojenie ekonomických experimentov s psychometrickými meraniami.

Na tejto báze autori realizovali už dva výskumné projekty. Prvým projektom bolo prepojenie ekonomického experimentu „čierny pasažier“ s meraním profesijnej orientácie podľa Hollanda (Balkis – Isiker, 2005) a úrovne kognitívneho morálneho vývoja podľa Kohlberga (Eastman – Yetmar, 2000). Výsledkom bolo zistenie, že altruisticky orientovaní účastníci majú sklon ku kariérnej orientácii idealistickej a prosociálnej, kým študenti s vyššou úrovňou individualizmu inklinovali ku kariérnej orientácii prakticky orientovanej (konvenčnej) a podnikateľskej. Výsledky o podrobná metodika k tomuto prístupu je popísaná v článku (Žiaran, 2013).

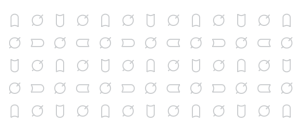
Druhým projektom bolo prepojenie ekonomických experimentov na prosociálne hodnoty diktátor a ultimátum (Suleiman 1996, Van Dijk a kol. 2000) s osobnostným testom Hexaco (Ashton – Lee, 2009) na základe metodiky Hilbig-Zettler (2009), so zistením, že oba ekonomické experimenty štatisticky významne predikuje predovšetkým širšia osobnostná dimenzia testu Hexaco p-faktor (pokora-poctivosť), čo je v súlade s empirickými očakávaniami i podobným výskumom. Výsledky i metodika sú podrobne popísané v článkoch Žiaran - Melasová (2014) a Melasová - Žiaran (2014).

Prístup 2.B: Prepojenie behaviorálnych experimentov s psychometrickými meraniami.

Pri tomto prístupe dochádza k prepojeniu behaviorálnych experimentov so širším spektrom možných výstupov, avšak stále s vysokou úrovňou kontroly aktivity s psychometrickými meraniami. Autori prepojili behaviorálny experiment, ktorý simuluje eticky senzitívnu situáciu (Cooper, 2007) s osobnostným testom Hexaco (Ashton – Lee, 2007, 2008), pričom sa potvrdilo, že širšia osobnostná črta p-faktor (poctivosť - pokora) je prediktorom etického rozhodovania v súlade s podobne zameranými výskumami (Ashton – Lee, 2007, 2008). Ďalším vedecky prínosným zistením, je potvrdenie faktu, že čiastočné osobnostné črty p-faktora môžu spresňovať predikciu správania, než širšia integrálna črta, čo je v súlade so zisteniami (Ashton a kol., 2014 a Salgado a kol., 2013). Výsledky týchto experimentov, vrátane metodiky sú zhrnuté v Žiaran – Melasová (2014) a Melasová - Žiaran (2014).

Prístup 3.B: Simulácie a hry rolí v triede s manažérskym kontextom v prepojení na osobnostné a psychometrické merania

Tento prístup je možné aplikovať na široké spektrum manažérskych zručností, vrátane leadershipu, motivácie, teamovej spolupráce, obchodných vyjednaní, atď. V rámci pilotného projektu bol tento prístup aplikovaný na seminári z predmetu Manažment na Mendlovej univerzite (fakulta Provozně-ekonomická) v



roku 2014. Výskum bol inšpirovaný metódami a princípmi využívanými v assessment centrách (Vaculík 2010, Hroník 2002, Montag 2002), kde cieľom bolo hľadanie vzťahu medzi štýlmi vedenia (Tannenbaum, Schmidt, 1973) a spokojnosťou zamestnancov. Výsledky výskumu boli prezentované v článkoch Žiaran - Kučerová – Melasová (2014) a Žiaran - Melasová (2013).

Literatura

- Allery, L. A. (2004). Educational games and structured experiences. *Medical Teacher*, 26(6), 504-505.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 150-166.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2008). The prediction of Honesty–Humility-related criteria by the HEXACO and Five-Factor Models of personality. *Journal of Research in Personality*, 42(5), 1216-1228.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2009). The HEXACO–60: A short measure of the major dimensions of personality. *Journal of personality assessment*, 91(4), 340-345.
- Ashton, M. C., Paunonen, S. V., & Lee, K. (2014). On the validity of narrow and broad personality traits: A response to. *Personality and Individual Differences*, 56, 24-28.
- Ayoubi, R. M., & Ustwani, B. (2014). The relationship between student's MBTI, preferences and academic performance at a Syrian university. *Education+ Training*, 56(1), 78-90.
- Balkis, M., & Isiker, G. B. (2005). The relationship between thinking styles and personality types. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(3), 283-294.
- Camerer, C. F., Loewenstein, G., & Rabin, M. (Eds.). (2011). *Advances in behavioral economics*. Princeton University Press.
- Castilla, C. (2014). Field Experiments in a Course on Behavioral Economics: Nudging Students Around Campus. *The Journal of Economic Education*, 45(3), 211-224.
- Cohen, Y., Ornoy, H., & Keren, B. (2013). MBTI Personality Types of Project Managers and Their Success: A Field Survey. *Project Management Journal*, 44(3), 78-87.
- Cooper, D. (2007). The Basics of Designing and Running and Economics Experiment. *Experiential Economics Class Material*. [online]. 27.11.2013 [cit. 31.5.2014]. Retrieved from: <http://myweb.fsu.edu/djcooper/teaching.html>
- Dumitrescu, D. M. (2009). Human resources profile in the virtual organization based on the career anchors of edgar schine. *Annals of DAAAM & Proceedings*.
- Higgs, M. J. (2006). What makes for top team success? A study to identify factors associated with successful performance of senior management teams. *Irish Journal of Management*, 27(2), 161-188.
- Hilbig, B. E., & Zettler, I. (2009). Pillars of cooperation: Honesty–Humility, social value orientations, and economic behavior. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 516-519.
- Hroník, F. (2002). Poznejte své zaměstnance: vše o Assessment Centre. ERA group. Brno. pp. 80-95
- Huang, Y. R., & Healy, C. C. (1997). The relations of Holland-typed majors to students' freshman and senior work values. *Research in Higher Education*, 38(4), 455-477.
- Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: Psychology for behavioral economics. *American economic review*, 1449-1475..
- Melasová, K., Žiaran, P. (2014). Preferencie manažérskej pozície a štruktúra osobnosti na báze testu Hexaco. *Management: science and education*. University of Žilina.



- Mikeszová, M. (2007). Laboratorní experimenty v ekonomii. Socioweb.cz [online]. 30.4.2007 [cit. 31.5.2014]. Retrieved from: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=267&lst=105>.
- Montag, P. (2002). Assessment centre: moderní nástroj pro hodnocení, výběr a výcvik personálu. Pragoeduca. Praha.
- Salgado, J. F., Moscoso, S., & Berges, A. (2013). Conscientiousness, its facets, and the prediction of job performance ratings: Evidence against the narrow measures. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(1), 74-84.
- Smith, M., Polglase, G., & Parry, C. (2012). Construction of Student Groups Using Belbin: Supporting Group Work in Environmental Management. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(4), 585-601.
- Suleiman, R. (1996). Expectations and fairness in a modified ultimatum game. *Journal of Economic Psychology*, 17(5), 531-554.
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1973). How To Choose a Leadership Pattern. *Harvard business review*.
- Vaculík, M. (2010). Assessment centrum: psychologie ve výběru a rozvoji lidí. NC Publishing, Brno.
- Van Dijk, E., De Cremer, D., & Handgraaf, M. J. (2004). Social value orientations and the strategic use of fairness in ultimatum bargaining. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 697-707.
- Yetmar, S. A., & Eastman, K. K. (2000). Tax practitioners' ethical sensitivity: A model and empirical examination. *Journal of Business Ethics*, 26(4), 271-288.
- Young, M. R. (2002). Experiential learning= hands-on+ minds-on. *Marketing Education Review*, 12(1), 43-52.
- Žiaran, P. (2013). Influence of work-related ethical values on pro-social behavior. Konferencia doktorandov PefNet 2013, Mendel University in Brno.
- Žiaran, P., Hrehová, D. (2013). Efficient business ethics teaching. *Manažment a ekonomika podniku (MANEKO)*. 3(1), 144- 150.
- Žiaran, P., Kučerová, R., Melasová, K. (2014). The leadership triangle, suggestion for a new theory - an experimental approach. *Procedia Economics and Finance*. 2014 (12) 797-804.
- Žiaran, P., Melasová, K. (2013). Suggestion for a theory of a leadership triangle: empirical analysis and pedagogic aspects. Konferencia doktorandu 2013. Vysoká škola finanční a správní, Praha.
- Žiaran, P., Melasová, K. (2013). Vedecké časopisy v oblasti vyučovania etiky v manažmente a marketingu - témy a trendy. *Marketing Science and Inspirations*. Comenius University in Bratislava. 8(2), 28 - 36.
- Žiaran, P., Melasová, K. (2014). Postoje, hodnoty a osobnostné rysy ako prediktory preferencie manažérskej pozície v eticky exponovanej situácii. *Management: science and education*. University of Žilina, 2014(1).
- Žiaran, P., Melasová, K. (2014). Ekonomické experimenty Diktátor a Ultimátum ako prediktor manažérskeho správania v eticky senzitivných situáciách. *Management: science and education*. University of Žilina, 2014(1).

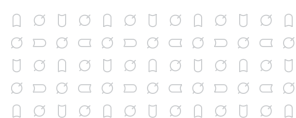
Kontakt:

Ing. Pavel Žiaran, Ph.D.

Mendelova Univerzita v Brne, Provozně-ekonomická fakulta, Ústav manažmentu

Zemědělská 1, 613 00 Brno

Email: pziaran@gmail.com



Biodromálna psychológia - analýza reflexií študentov učiteľstva

Biodromal psychology - analyze of pre-primar teachers reflection

Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, Ph.D.

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Abstract

Within the teaching base for students of the PdF UK University in Bratislava it is required to pass the subject biodromal psychology, which is also a precursor for other psychological subjects of general base. This paper reports the results of the examination of students ability to reflect on the information and experience on the subject biodromal psychology and transfer this information into practice. For the purposes of this study 70 reflections from students were analyzed. Opinions of students were investigated in the context of the statistical analyzes of the results of student success in the individual components of the subject. Content analysis monitored perception of the subject, teacher and applicability of learned information in practice of the students (n1 = 42) who completed the subject half a year up to a year before the actual reflection was produced and students who have just completed the subject (n2 = 28). Despite the complexity of the subject, students rated the subject as very important and necessary for teachers and inclined to the opinion, that future teachers need to know the psyche of a child, processes, that facilitate remembering curriculum in children and in particular the ways, in whose they themselves can help children to master and learn curriculum, suggesting to the development in not only functional but also interactive psychological literacy among students.

Abstrakt

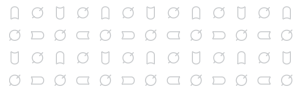
V rámci učiteľského základu je pre študentov PdF UK v Bratislave povinné absolvovať predmet biodromálna psychológia, ktorý je zároveň prekuzorom pre iné psychologické predmety všeobecného základu. Príspevok prináša výsledky skúmania schopnosti študentov reflektovať informácie a skúsenosti z predmetu biodromálna psychológia a prenášať tieto informácie do praxe. Pre účely tejto štúdie bolo analyzovaných 71 reflexií študentov. Názory študentov boli sledované v kontexte štatistických analýz výsledkov úspešnosti študentov v jednotlivých komponentoch predmetu. Obsahová analýza sledovala vnímanie predmetu, vyučujúceho a uplatniteľnosti naučených informácií praxi u študentov (n1=42), ktorí absolvovali predmet pol rok až rok pred samotnou reflexiou a u študentov, ktorí práve ukončili daný predmet (n2=29). Napriek náročnosti predmetu študenti hodnotili tento predmet ako veľmi dôležitý a potrebný pre učiteľov a prikláňali sa k názoru, že budúci učitelia potrebujú poznať psychiku dieťa, procesy, ktoré napomáhajú zapamätávaniu učiva u detí a predovšetkým spôsoby, akým oni sami môžu pomôcť žiakom zvládnuť a naučiť sa učivo, čo poukazuje na rozvoj nie len funkčnej ale aj interaktívnej psychologickej gramotnosti u študentov.

Keywords

biodromal psychology, students' success, error analysis, reflection

Klíčová slova

biodromálna psychológia, úspešnosť študentov, analýza chýb, reflexia



Úvod

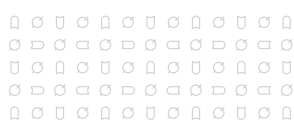
Študent učiteľstva okrem abrobačných predmetov má povinnosť absolvovať aj predmety z pedagogického a psychologického základu v rámci všeobecného učiteľského základu. Prvým predmetom z psychológie, s ktorým sa študenti učiteľstva stretávajú na vysokoškolskej pôde PdF UK a zároveň prekursorom pre iné psychologické predmety je na biodromálna psychológia. Bežne sa pod biodromálnou psychológiou rozumie životná cesta ako zvládanie vývinových úloh a prekonávanie vývinových kríz (Smékal, 2004, podľa Vašutová, 2010), pričom je ovplyvňovaná sociokultúrnym a socioekologickým prostredím každého individua. Predmet biodromálna psychológia vzhľadom na zrušenie predmetu Úvod do psychológie (všeobecná psychológia pre učiteľov) zlučuje poznatky oboch predmetov a cieľom predmetu je poskytnúť budúcim učiteľom všetkých aprobácií základné teoretické informácie, ústredné pojmy koncepcií a teórií modernej psychológie ako aj teoretické modely vývinovej psychológie, priebeh vývinových zmien psychických funkcií s dôrazom na obdobie detstva a dospelovania v podobe prednášok. Náročnosť množstva učiva je zvyrazňovaná trojhodinovou prednáškou a študenti sú na povinnosť úspešne absolvovať predmet upozorňovaní už pri zápise. Implicitným cieľom vyučujúceho je vzbudiť u študentov záujem a motiváciu o samostatné a doplňujúce štúdium tém daného predmetu a zároveň rozvíjať psychologickú gramotnosť budúcich učiteľov. Podľa Americkej psychologickéj spoločnosti (APA) je rozvoj psychologickéj gramotnosti kľúčovým cieľom nielen v rámci prípravy na psychologickú profesiu (Sokolová a kol., 2014), ale aj v oblasti pomáhajúcich profesií. Sokolová (Sokolová a kol., 2014, s. 12) rozpracovala tri typy psychologickéj gramotnosti:

- **funkčná psychologická gramotnosť** je charakterizovaná komunikáciou informácií ako sú faktické informácie o podstate prežívania a správania jedinca a o princípoch a zákonitostiach psychológie. Na tejto úrovni dochádza k správne narábaniu s psychologickými pojmami a umožňuje lepšie porozumenie odborným textom
- **interaktívna psychologická gramotnosť** sa týka rozvoja individuálnych spôsobilostí v zmysle uplatnenia poznatkov psychologickéj vedy vo svojej každodennej praxi.
- **kritická psychologická gramotnosť** umožňuje kriticky hodnotiť psychologické informácie a selektovať irelevantné zdroje (Sokolová a kol 2014).

Keďže biodromálna psychológia je prvým kontaktom niektorých študentov so psychológiou a je zameraná na získavanie teoretických poznatkov implementuje do vzdelávacieho procesu funkčnú psychologickú gramotnosť. Je otázkou, či sa na teoretickom predmete ako je biodromálna psychológia podarí vyučujúcemu natoľko zaujať poslucháčov, aby sa u nich rozvinuli aj vyššie psychologické gramotnosti.

Predmet Biodromálna psychológia

Predmet patrí na PdF UK medzi povinné predmety z predmet všeobecného učiteľského základu a má rozsah 3 vyučovacích hodín týždenne a študenti za jeho úspešné zvládnutie získavajú 4 kredity. Podobná situácia je sledovateľná aj na pedagogických fakultách iných vysokých škôl napr. UKF v Nitre alebo UMB v Banskej Bystrici. Podrobné informácie o vyučovaní obsahovo totožných predmetov poskytuje tabuľka č. 1.



Tab. č. 1 Prehľad vyučovania kombinácie predmeto úvod do psychológie a vývinová psychológia na prednotlivých pedagogických fakultách na Slovensku

Univerzita	Fakulta	Názov predmet	hodiny/týž	kredity	Všeob	vývinová
Univerzita Komenského	PdF	Biodromálna psychológia	3	4	x	x
Univerzita Komenského*	MatFyz	Biodromálna psychológia	2+1	4		x
Katolícka univerzita v Ružomberku*	PdF	Základy psychológie	2	4	x	
	PdF	Bio-psycho-sociálno-morálny vývin detí a mládeže	3	8		x
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre*	PdF	Všeobecná a ontogenetická psychológia	2	4	x	x
Trnavská Univerzita v Trnave*	PdF	Psychologická propedeutika	2	4	x	
		Základy vývinovej psychológie	3	4		x
Univerzita Mateja Bela BB*	PdF	Všeobecná a ontogenetická psychológia I.	2	3	x	x
Prešovská Univerzita v Prešove**	PdF	Predškolská a elementárna pedagogika a psychológia	1	4	x	
	PdF	Vývinová a sociálna psychológia	1	4		x

* Informácie boli získané z dostupných zdrojov a informačných listov predmetov na webovských stránkach jednotlivých univerzít

** Informácie získané prostredníctvom kontaktu priamo na vyučujúcu predmetu

Za posledné 4 roky (2010/2011 – 2013/2014) absolvovalo tento predmet na PdF UK 1949 študentov, pričom bolo vykonaných 2973 hodnotení, čo poukazuje na skutočnosť, že veľké množstvo študentov skúšku opakovalo. Predmet neurobilo 429 študentov, čo je v priemere za 4 roky 22,01% študentov (tab. 2). Na základe sledovania udelených hodnotení je možné si všimnúť, že predmet patrí medzi tie náročnejšie a študenti najčastejšie dostávajú hodnotenie E (27,29%), pričom až 69,55% udelených hodnotení je Fx.

Tabuľka č. 2 porovnanie výsledkov študentov z predmetu biodromálna psychológia počas 4 rokov.

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	spolu
A	1,24	6,62	6,41	7,49	5,34
B	2,43	11,85	10,03	9,74	8,42
C	9,63	26,48	18,38	17,98	17,89
D	19,88	19,16	24,79	16,85	20,49
E	28,88	28,57	27,3	27,7	27,29
Fx	115,84	37,28	61,56	59,13	69,55
uspel	64,11	89,2	86,63	79,78	78,19
neuspel	37,89	10,8	14,48	20,22	22,01
hodnot.	177,95	126,48	148,47	138,95	152,54
študenti %	26,07	23,24	29,07	21,62	100



Charakteristika výzkumu

Práca sleduje nárast psychologických kompetencií a schopnosť funkčnej psychologickéj gramotnosti u študentov pomocou sledovania korektného a adekvátneho používania psychologických pojmov v odovzdanej reflexii. Zároveň cez analýzu praktického využitia získaných poznatkov sleduje aj schopnosť interaktívnej psychologickéj gramotnosti.

Výskum bol realizovaný na PdF UK na predmetoch Psychológia osobnosti a Biodromálna psychológia (ďalej BP). Študenti boli vyzvaní, aby napísali reflexie, v ktorých zhodnotia a popíšu svoje očakávania z predmetu BP, čo ich na predmete najviac zaujalo, aké témy boli pre nich problematické, ktoré témy sa najradšej učili, či sa im podarilo poznatky osvojené na predmete aplikovať do praxe, či podľa nich im poskytuje predmet BP poznatky, ktoré sú využiteľné v ich profesii učiteľa a čo by na predmete zmenili.

Všetky zozbierané reflexie boli podrobené obsahovej analýze podľa modelu ukotvenej teórie (Strauss, Corbinová, 1999). Pri otvorenom kódovaní boli zaznamenané všetky zaujímavé postrehy a názory študentov. Tieto boli analyzované na základe ich vzťahov k jednotlivým podnetom, kontextu a podmienok, čo umožňovalo ich kategorizáciu a delenie. V rámci axiálneho kódovania boli používané induktívno-deduktívne procesy, ktoré poskytovali možnosti pre tvorbu hierarchického systému kategórií a subkategórií, čo nakoniec viedlo k selektívnemu kódovaniu, ktorého cieľom bolo vytvoriť centrálnu kategóriu a systematizovať subkategórie. Využitie všetkých postupov ukotvenej teórie presahuje prácu s takýmto typom materiálov. V prvej fáze kvalitatívneho výskumu boli kódy zlúčené do príbehu, ktorý kopíroval otázky výskumníka. Následne boli informácie z príbehu kategorizované a výskumníčka sa pokúsila o vytvorenie teórie.

Účastníci a účastníčky tréningu

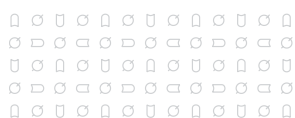
Účastníkmi a účastníčkami výskumu boli študenti predmetu BP a študenti predmetu Psychológia osobnosti, pre ktorý je BP prekurzorom. Študenti pochádzajú z Pedagogickej fakulty UK v Bratislave a študujú rôzne aprobácie v rôznych kombináciách od jazykov (anglický, slovenský, nemecký, francúzsky, taliansky, španielsky) cez biológiu, históriu, občiansku náuku až po výtvarnú a hudobnú vedu).

Prvá skupina študentov ($n_1=42$) odovzdávala reflexiu na predmete psychológia osobnosti. Študenti nemali informáciu o výskumníkovi a mohli sa voľne a kriticky vyjadriť k predmetu, ktorý povinne absolvovali pred jedným/dvomi až štyrmi semestrami u viacerých vyučujúcich. V skupine bolo 38 študentiek a štyria študenti. Väčšina študentov (23) bola z tretieho ročníka, 20 študentov pochádzalo z druhého ročníka a jeden študent bol štvrták (tab.č.3). Takmer polovica študentov (21) absolvovala predmet v predchádzajúcom semestri, 11 študentov ho absolvovalo pred rokom a 10 študentov ho absolvovalo pred dvomi rokmi. Dve študentky študovali externe a denných študentov bolo 40.

Druhá skupina študentov ($n_2=29$) mali zaradenú reflexiu medzi povinné súčasti skúšky z predmetu BP a odovzdávali prácu priamo autorovi tejto štúdie. Táto skupina študentov bola vopred informovaná o zámere analyzovať reflexie pre výskumné účely. V skupine bolo 24 študentiek a 5 študentov, z toho 12 prvákov a 17 druhákov. V reflexii 13 študentov spomínalo, že ich psychológia oslovila už na strednej škole, prípadne sa pokúšali o jej štúdium, 3 študenti mali k psychológii negatívny postoj pred absolvovaním predmetu BP, 5 študentov sa predtým nestretlo s psychológiou a 8 študentov sa nevyjadrilo k svojmu postoju k psychológii pred absolvovaním predmetu BP.

Tabuľka č. 3 Účastníčky a účastníci výskumu: Reflexia a hodnotenie predmetu Biodromálna psychológia

	Ženy	Muži	1.ročník	2.ročník	3.ročník	4.ročník
Z kurzu Psych. osobnosti	38	4	0	20	23	1
Z kurzu Biodrom.psych.	24	5	12	17	0	0
Spolu	62	9	12	37	23	1



Obsahová analýza reflexii

Analýza očakávaní študentov priniesla uspokojivé zistenie, že takmer všetci študenti mali pozitívne naplnené očakávania. Nenaplnili sa očakávania, ktoré sa týkali „hrôzostrašného“ a „nudného“ predmetu, na „*ktorý je potreba sa bifflovať*“. Študenti uvádzali, že predmet ich príjemne prekvapil nad ich očakávania a to nie len úrovňou a množstvom informácií, ale aj spôsobom vyučovania a skutočnosťou, že sa „*naučili viac ako očakávali*“. „*Štúdium psychológie ma po počiatočnom šoku nadchlo. Bol som ohromený nielen rozsahom preberaného učiva, ale aj jeho všeobecnou uplatniteľnosťou v praktickom živote.*“ (M 43). Samotné očakávania študentov sa pohybovali od záujmu o získanie informácií o životnej ceste, prehĺbenie vedomostí zo strednej školy, až po získanie schopnosti a kompetencie porozumieť sebe, svojmu správaniu a ľuďom okolo seba. Dôležitým vyjadrením bolo, že napriek počiatočnej neistote prameniacej u jednej zo študentiek z negatívneho vzťahu k psychológii sa jej „*pohľad na psychológiu menil a začala som ju mať rada*“ (Ž 20). Podľa študentov stačí primeraná príprava a zodpovedný prístup a predmet sa dá zvládnuť. Prevažné rozdiely v hodnotení sa objavili v poznámkach na formu prednášky, čo bolo spôsobené tým, že študenti hodnotili prednášky viacerých prednášajúcich z dlhšieho časového rozpätia a predovšetkým tým, nakoľko študenti očakávali prepojenie teórie s praxou. Kým väčšina zo študentov, ktorí očakávali nové informácie od prednetu sa zhodla na výbornom a zaujímavom výklade prednášajúceho/prednášajúcej, našli sa aj názory študentov, ktorí sa predovšetkým tešili na spoznávanie seba, že výklad bol nudný, hodiny ich po čase prestali baviť pretože „*biodromálna psychológia bola plná poučiek a pojmov. Nemôžem povedať, že to nebolo zaujímavé, ale určite to bol kurz zameraný viac na teoretickú stránku, zatiaľ čo ja som si predstavoval, že to budú aspekty psychológie, ktoré sa mi zídu v pedagogickej praxi*“ (M 10). No aj kritici teórie si uvedomujú, že táto je potrebná pre porozumenie a ich ďalšiu prax, napríklad ako učiteľov predmetu Náuka o spoločnosti. Iní študenti práve ocenili, že hoci očakávali množstvo teórie a definícií, „*ešte viac ako samotnej teórie, boli uvádzané príklady v praxi*“ (Ž 55). Medzi najspokojnejších študentov patrili tí, ktorí očakávali, „*že to bude omnoho ťažšie, že nám nadiktujú zoznam kníh a ďalej samoštúdium doma, no všetko bolo inak*“ (M 56) a hodiny im rozšírili „*škálu nazerania na svet novými variabilnými spôsobmi*“ (M 57).

Medzi kladné stránky predmetu bol často vyzdvihovaný spôsob práce so študentami, príjemná atmosféra na hodine, priateľský prístup vyučujúcich, zaujímavé prezentácie, ktoré vyučujúci poskytol študentom. Študenti zdôrazňovali názornosť v prezentáciách ako napr. vtipné obrázky, ktoré dopĺňali definície a teóriu, videá s experimentami, alebo zaujímavosti z oblasti psychológie a vlastné skúsenosti prednášajúcich. Študenti ocenili aj možnosť sledovať prácu vyučujúcej s vlastným dieťaťom na hodine a „*žoviálny, dobrosrdečný humor, niekedy vedúci až k irónii*“ (M 57).

Najviac boli pre študentov zaujímavé témy týkajúce sa vývinovej psychológie – periodizácie vývinu, u študentiek rezonovali témy prenatalného vývinu ale aj štádiá kognitívneho vývinu podľa Piageta, ktoré pokladali za praktickejšie hlavne preto, že si mohli odskúšať Piagetove experimenty na svojich súrodencoch, bratrancoch, neteriach, či iných deťoch z okolia „*je priam čarovné sledovať dieťa v senzomotorickom štádiu ako hľadá predmet pod nesprávnou dečkou*“ (Ž 51). Zo všeobecnej psychológie patrili medzi najzaujímavejšie a aj najlepšie sa naučiteľné témy podľa študentov: emócie, predstavivosť a fantázia, motivácia a prípadne pamäť a učenie. Našli sa študenti, ktorých zaujalo nevedomie a vedomie a časť prednášky o psychoanalýze. No dejiny psychológie neboli tým, čo by študentov najviac zaujímalo, práve túto časť psychológie považovali za náročnejšiu spolu so sensorickými procesmi, vnímaním, myslením a témou inteligencia. Samozrejme aj tu sa našli výnimky, niektorí študenti následne uviedli, že oni nemajú problémy s menami, rokmi, definíciami, ktorým keď porozumejú, nepotrebujú si ich opakovať, aby ostali v dlhodobej pamäti (parafázovanie M 57). Iní študenti by si priali rozšírené prednášky o fyziológiu centrálnej nervovej sústavy, o funkciu neurotransmiterov a viac pozornosti by venovali poruchám myslenia, či psychopatologickým javom (parafrázovane Ž 50).



Spôsob prednášania často ovplyvňoval spôsob akým študenti rozmýšľali o praktickej uplatniteľnosti osvojených poznatkov. Pokiaľ vyučujúci prepájal teóriu s praxou a upozorňoval na použiteľnosť definícií a nových poznatkov, študenti boli motivovaní v ďalšom štúdiu psychológie, voľbe ďalších psychologických predmetov, či v samoštúdiu kníh na psychologickú tematiku. Psychologické témy sa im vynárali pri komunikácii s priateľmi „*a veľakrát som debatu zvrtol na odbornú cestu, vytiahnutím niečoho potencionálne zaujímavého – o podnetových prahoch...*“ (M 57). A hoci predmet nemá tendenciu odhaľovať vlastnú osobnosť, kompetencie alebo schopnosti zvládania, ako napríklad sociálno-psychologický tréning, boli študenti, ktorí vďaka kurzu porozumeli „*psychickým procesom odohrávajúcim sa v mojom vnútri a naučil som sa ovládať ich. Tiež rozumiem viac sebe ale aj ostatnými ľuďom*“ (M 46).

Práve rovina vnímania uplatniteľnosti predmetu v reálnej praxi a vnímania zmyslu predmetu pre povolanie učiteľa u študentov bola významná pre vytvorenie nasledovných skupín. Po prepojení s teóriou je badať prepojenie jednotlivých skupín s úrovňami psychologickej gramotnosti podľa Sokolovej a kol. (2014).

V oblasti funkčnej psychologickej gramotnosti sa nachádza:

1. Uplatnenie predmetu je v **rozšírení teoretických poznatkov o psychológii bez uplatnenia v praxi** bol názor študentov nespokojných s predmetom, kritizujúcich vyučujúceho, rozsah ale aj formu prednášok. Títo študenti očakávali kurz, kde sa budú učiť formy a spôsoby práce so žiakmi „*tak trochu vedieť, čítať z ich správania, ich aktuálne rozpoloženie, zvládať vypäté situácie*“ (M 10).

2. Uplatnenie predmetu v poskytnutí **zaujímavých informácií, ktoré bude možné v budúcnosti využiť v praxi** bol názor študentov, ktorí predmet a množstvo informácií hodnotili pozitívne a to hlavne z pohľadu využiteľnosti informácií pri iných predmetoch a z ohľadom na budúcnosť, kde predpokladali, že ako učiteľia, alebo rodičia určite využijú získané informácie.

3. Uplatnenie predmetu je v **senzibilizácii študentov na individuálne odlišnosti a vývinové zmeny u detí/žiakov**. „*Začala som si viac všímať ľudí, ich charakter, reakcie či správanie. Potvrdilo sa mi, že každý človek je jedinečný a preto treba ku každému pristupovať inak*“ (Ž1).

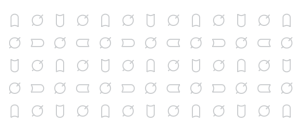
Úroveň interaktívnej psychologickej gramotnosti dosiahli študenti, ktorých predmet motivoval k ďalšiemu štúdiu psychológie, k čítaniu psychologickej literatúry. Prevažná časť študentov mala kontakt s deťmi, či už prostredníctvom práce s deťmi, alebo skúsenosťami v rodine a pokúšala sa aplikovať poznatky do praxe.

4. **Lepšie porozumenie sebe a svojmu správaniu** „*Konečne po mnohých rokoch som prišla na to, ako sa mám učiť. Pomohla som nielen sebe, ale aj mojej 11-ročnej sestre, ktorá je žiačkou na gymnáziu a po prechode zo ZŠ ťažko zvládala väčšie nároky*“ (Ž 65) **ako aj správaniu iných** „*Naučila som sa chápať moju trojročnú sestru a prestali sme sa hádať a robiť si napriek. Mám pre ňu viac pochopenia, podobne aj pre mojich starých rodičov, ktorí sú stále nervózni a všetko im vadí*“ (Ž 55)

5. Uplatnenie je v **lepšej schopnosti porozumieť správaniu a potrebám detí v škole** „*Je veľmi dôležité, aby učiteľ vedel ako sa má správať k druhým, aby poznal aké pocity majú deti v rôznom veku, ako môže motivovať deti, ako dlho vedia dávať pozor na učivo a podobné*“ (Ž 14).

6. **Zvýšenie profesných a didaktických kompetencií učiteľa**. Študenti, ktorí aktívne participujú na vyučovacom procese, považovali predmet za zaujímavý a zamýšľali sa kriticky nad vlastným pôsobením na žiakov „*Pre budúceho učiteľa je potrebné, aby mal určité základy psychológie, aby porozumel nielen zmýšľaniu žiaka, ale aby sa zamyslel aj nad sebou samým, či metódy jeho práce sú naozaj plnohodnotné a didaktické.*(M 3)“ a toto pôsobenie na základe získaných poznatkov z predmetu BP korigovať „*Na rozdiel od doterajšieho prístupu k študentom, prv premýšľam nad tým, čo všetko je vlastne vhodné s nimi prebrať, ako reagovať na určité situácie, ako na určité situácie bude reagovať dané dieťa*“ (Ž 59).

Napriek ponúkanej možnosti študentom, aby navrhli čo by na predmete zmenili, väčšina bola s pokojná ako s organizáciou učiva, tak aj s jeho obsahom a nemenili by nič, okrem – dĺžky prednášky. Viacerí sa vyjadrili, že by radšej chodili na dva predmety 2x do týždňa, alebo dva semestre. Iní študenti by zvýšili, alebo znížili počet študentov na prednáške, podľa toho, či sami mali problém sa na predmet prihlásiť, alebo sa aktívne zapájať do diskusie s vyučujúcim.



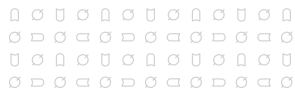
Diskusia a záver

Analýza reflexií poskytla celkový obraz o záujme ale aj schopnostiach študentov BP. Pri porovnávaní tém, ktoré študenti v reflexiách uvádzali ako najzaujímavejšie (pamäť, emócie, motivácia, periodizácia vývinu) s kvantitatívnou analýzou nesprávnych odpovedí v testoch, sa zistilo, že v týchto oblastiach študenti získavali najviac bodov, podobne ako v témach metodológie výskumu, či počiatkoch psychológie. V otázkach týkajúcich sa senzorických procesov, problematiky myslenia a inteligencie robili študenti najviac chýb. Celkovo sa dá povedať, že čím teoretickejšie a kognitívne náročnejšie boli informácie, ktoré si mali študenti zapamätať, tým slabšie boli ich odpovede, čo sa zhoduje aj s výpoveďami študentov v reflexiách. Nesúlad s kvantitatívnou analýzou je v preferencii vývinovej psychológie, ktorú v reflexiách študenti, hlavne študentky, hodnotia prevažne pozitívne. Pomocou deskriptívnej štatistiky bolo zistené, že študenti dosahujú viac bodov v testoch všeobecnej psychológie (33,63) ako v testoch vývinovej psychológie (32,68). Tieto rozdiely nie sú ale štatisticky významné ($t(381)=1,046$, $p=0,296$). Napriek celkovým výsledkom študentov (tabuľka č. 2), je potešujúce, že väčšina hodnotí predmet a získané informácie ako obohacujúce, psychológia ich zaujala a motivovala nielen do ďalšieho štúdia, ale aj k novému pohľadu na učiteľstvo a prácu so žiakmi „Naučil som sa, teda okrem nových poznatkov využiteľných v ďalšej práci, že okrem sprostredkovávania informácií študentom, je učiteľ aj poradcom, motivátorom a v neposlednom rade aj príkladom pre svojich žiakov“ (M 43).

Z praktického hľadiska študenti hodnotili pozitívne na kurze práve tie situácie, v ktorých vyučujúci prepojil teóriu s praxou, poskytol im možnosť zažiť psychológiu pomocou krátkych testov, alebo použil príklad z praxe, ktorým študenti viac rozumeli. Viacerí študenti by si želali viac praktického aplikovania psychologických poznatkov, čo súhlasí napríklad s názormi napr. Nezhad, Vahedi (2011) ktorí upozorňujú, že v psychologických predmetoch je hlavným cieľom „pokryť toľko teórií a informácií, koľko sa len dá v čo najkratšom čase“ (s. 328). Možnosti ako vyučovať psychológiu študentov moderne a interaktívne navrhujú napríklad Lemešová a kol. (2014) alebo Sokolová a kol. (2013), či Sokolová, (2013). Pre zvýšenie kvality prednášok a záujmu u študentov stačí, ak vyučujúci použije naratívny spôsob prednášania, prerozpráva známe experimenty, prípadne pomocou brainstormingu nechá študentov vytvoriť definície, či použije v prezentáciách zaujímavé obrázky. Viacerí študenti vyzdvihli krátke videá experimentov slávnych psychológov (Pavlov, Skinner, Thordnike, Bandura, Piaget), ktoré sú voľne dostupné na internete a jednoduché testy (bezprostredná pamäť, pozornosť, úlohy z testov tvorivosti, inteligencie), ktoré ich vtiahli do konkrétnej problematiky.

Literatura

- LEMEŠOVÁ, M., HAMRANOVÁ, A., MINAROVICHOVÁ, K., SABOVÁ, L., SOKOLOVÁ, L. (2014) Psychológia zážitkom. Bratislava: Univerzita Komenského.
- NEZHAD, S. A., VAHEDI, M. (2011) The role of educational psychology in teacher education programs. In *Procedia – Social and Behavioral Science*, 30, 2011, p. 327-330.
- SOKOLOVÁ, L. LEMEŠOVÁ, M., JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2014) Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy. Bratislava: Univerzita Komenského.
- SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., MASARYK, R., KANISOVÁ, D., BAŠNÁKOVÁ J., KOSTOVIČOVÁ, L. (2013) Psychológia v sekundárnom vzdelávaní. Bratislava: Univerzita Komenského.
- STERNBERG, R.J. (2002) Kognitívni psychologie. Praha: Portál.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999) Základy kvalitatívneho výskumu: Postupy a techniky metódy zakotvené teorie. Brno: Sdružení Podané ruce.
- VAŠUTOVÁ, M. a kol. (2010) Základy biodromální psychologie. Ostrava: Universitas Ostraviensis.



Kontakt

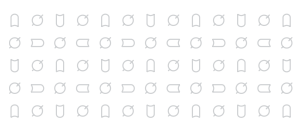
Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD.

Pedagogická Fakulta,

Univerzita Komenského Bratislava

Račianska 59, 834 13 Bratislava

zacharova@fedu.uniba.sk



Výzkum jako aktivizační metoda

Research as an activation method

Mgr, Tereza, Škubalová

Katedra psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Brno

Abstract

This article presents an experience with implementing activation methods within project based learning into seminars of developmental psychology. First year students (second semester) were asked to plan and execute small research projects covering topics of their choosing within the domain of developmental psychology. Changes in structure and organisation of seminars within given schedule conditions are also mapped. Experiences from the year 2014 are described in greater detail.

Abstrakt

Článek seznamuje se zkušeností implementace aktivizačních metod v rámci projektového vyučování v seminářích vývojové psychologie. Studující v prvního ročníku (druhý semestr) naplánovali a realizovali malé výzkumné projekty týkající se témat vývojové psychologie, která si sami zvolili. V článku mapovány změny ve struktuře a organizaci seminářů vývojové psychologie v daných podmínkách rozvrhu. Zkušenosti z roku 2014 jsou popsány detailněji.

Keywords

activation methods, project based learning, collaboration, dialogue, facilitation

Klíčová slova

aktivizační metody, projektová výuka, kolaborace, dialog, facilitace

Teoretické ukotvení mého promýšlení výuky z psychologické perspektivy lze v pedagogice nalézt v pojmech aktivizačních metod a projektové výuky. Zastřešujícím, nejobecnějším pojmem je výuková metoda jako taková, jejíž hlavní funkce dle Maňáka a Švece (2008) tkví ve zprostředkování vědomostí a dovedností, aktivizační funkci a komunikační funkci. I laickou cestou lze se dopracovat k závěru, že každá výuková metoda by měla být zároveň aktivizační.

Začleňování aktivizačních metod do výuky se objevuje jako nový požadavek na vzdělávání ve 20. století. Studující¹ má být při vyučování aktivizován tak, aby se rozvíjelo jeho myšlení a všestranně se rozvíjela jeho osobnost. Navazuje se tak na problémovou metodu Johna Deweye, projektovou metodu Williama Hearda Kilpatricka či pracovní metodu Georga Kerchensteinera ad. Důraz se začal klást na bezprostřední účast studujících na výukovém procesu, jejich angažované zapojení do výukových aktivit, vlastní učební aktivity, myšlení a řešení problémů. (Maňák, 2011)

Podle Peciny a Zormanové (2009) lze k výhodám aktivizačních metod řadit zvýšení zájmu o učivo, rozvoj myšlení a tvořivosti, komunikačních dovedností a kooperace. Při společné práci lze rozvíjet

¹ V článku jsou používány výrazy studující a vyučující, které za prvé uhýbají častěji užívanému maskulinním generativům student, učitel/pedagog a za druhé více vyzdvihují procesuální stránku výuky než rolovou a potažmo statusovou



sebezpoznání, získat možnost seberealizace, posílit sebevědomí a odpovědnost. Podle druhu aktivizační metody lze dosahovat změn ve vztazích mezi zúčastněnými, pokud možno změn pozitivních.

Vymezení projektové výuky

Projektovou výuku lze z hlediska dělení aktivizačních metod dle Maňáka (2011) označit za heuristickou aktivizační metodu. Heuristické metody jsou charakteristické návazností na základní potřeby člověka pátrat, orientovat se, řešit své potřeby cestou pokusu a omylu.

Projektová výuka jako aktivizační metoda vychází z teoretického pozadí konstruktivismu ve vyučování (aktivní tvorba vědění) a ze sociálního konstrukcionismu, který klade důraz na dialog, spolupráci a tvorbu významu. (Grant, 2002) Studující jsou nejprve vrženi do nové situace, ve které se musí zorientovat a za pomoci studia se se situací vypořádat. Ideální projekt by měl vycházet z potřeb a zájmů studujících, což vyjadřuje anglické „voice and choice“ (hlas a volba). (Thomas, 2000)

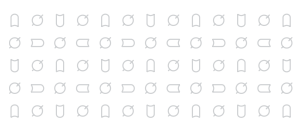
Důležité je tedy individuální oslovení studijní, potažmo poznávací motivace. V seminářích byl proto věnován prostor na prvním a druhém setkání k hledání tématu, které jednotlivce a po té i výzkumné týmy osloví a bude výzkumně zajímat. Klíčové pak byly formulace výzkumných otázek vycházejících z těchto oblastí zájmu. Ve výuce se častěji používá z heuristických metod "problémová otázka", která přichází od vyučující osoby a úroveň její složitosti je přizpůsobena cílové skupině studujících (věk, probrané učivo atp.). V podmínkách semináře jsou skupiny studujících velmi diverzifikované a nelze příliš počítat se srovnatelnou úrovní "vědění" pro skutečně informovanou volbu přiměřených problémových otázek. Zároveň se však nedomnívám, že by tato úroveň byla relevantní pro úspěšnost řešení problému, na rozdíl od ochoty se v řešení angažovat. Proto společné hledání otázek je důležitou součástí procesu vzájemného vyjednávání, poznávání se a vznikání závazku k dané aktivitě a je třeba mu věnovat potřebný čas a prostor.

Dle Maňáka (2011) řešení projektu může podle jeho závažnosti nebo rozsahu probíhat různě dlouho s různým počtem řešitelů. Projektová výuka je charakteristická určitou úrovní obtížnosti, která vyžaduje samostatnost při hledání řešení a umožňuje hledání rovnováhy mezi aktivitou vyučujících a studujících. Studující se do řešení zapojují podle svých zájmů a schopností, podílí se na přípravě, realizaci, ale také na vyhodnocování výsledků. Právě vyhodnocování výsledků studujícími je bod projektové výuky, který nebyl dodržen. Kritéria pro odborný text (seminární práce) byla stanovena vyučující, která rovněž zajišťovala zpětnou vazbu a rozhodovala o závěrečném hodnocení.

Projektová výuka by měla dle Thomase (2000) splňovat pět kritérií:

1. centralitu vzhledem ke kurikulu - centrální koncepty jsou získávány v rámci PV
2. podnětná otázka - vztahující se k hlavním principům disciplíny
3. konstruktivní šetření - transformace a konstrukce vědění a nových porozumění na straně studujících
4. autonomie - projekt je v rukou studujících a zahrnuje volby, práci bez dohledu, zodpovědnost
5. realismus - projekty se nepodobají školním úkolům a mají možnost přesahu či implementace do reálného života.

S posledním bodem jsem si dělala starosti, neboť výzkumný projekt je poplatný akademickému prostředí a nezvyklost výzkumné práce se všemi pravidly a zásadami vskutku působí "školně". Ovšem Thomas (2000) rovněž poukazuje na potíže spojené s řešením problémů z reálného života, ukazuje se totiž, že "čím autentičtější je problém, tím více je limitována moc studentů a jejich pravomoc ovlivnit řešení." (Thomas, 2000, s. 26) V rámci seminářů z vývojové psychologie se lze spokojit s úžeji zaměřenými výzkumnými projekty a necílit rovnou na světový mír. Myslím, že není rovněž užitečné uvažovat o školním prostředí, jako o nereálném či odpojeném od života, podobně bychom pak museli smýšlet o jakékoliv instituci.



Kromě výše zmíněných potenciálních přínosů projektové výuky, lze její užitečnost ukotvit i v rozvoji klíčových kompetencí dle RVP MŠMT (2007). V následující tabulce (Tab 1) uvádím potenciální body rozvoje klíčových kompetencí vzhledem k tomu, jak byly semináře nastaveny.

Tab 1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence	Oblast rozvoje
k učení	Vyhledávání a třídění info, organizace učení, souvislosti, hypotézy – závěry, smysl učení.
k řešení problémů	Tvoření otázek, pojmenování problému, hledání řešení, které obhájí v argumentaci.
komunikativní	Komunikuje ve skupině, klade otázky, naslouchá druhým, prezentuje svou práci.
sociální a personální	Spolupracuje ve skupině, učí se požádat o pomoc i ji poskytnout, má možnost seberealizace dle svých schopností.
občanské	Učí se respektovat druhé, demokraticky volí řešení, oceňuje práci druhých.

Vybrané požadavky projektové výuky na zúčastněné

V jádru přístupů k učení skrze řešení problémů leží dle Hmelo-Silver (2004) dva klíčové prvky: důraz na aktivní konstrukci vědění v kolaborujících skupinách; transformace rolí studujících a vyučujících, přičemž vyučující již nefiguruje jako zásobárna vědění, ale jako facilitátor/ka kolaborativního učení. Studující pracují ve skupinách, aby zjistili, co se vlastně potřebují naučit, aby problém mohli dále řešit. "Vyučující pomáhá s učebními procesy skrze otevřené otázky pokládané tak, aby myšlení studujících bylo učiněno viditelným a zároveň se stará o procesy ve spolupracujících skupinách." (Hmelo-Silver, 2004, s. 239)

Kratochvílová (2006) blíže k úloze uvádí, že vyučující získává jinou roli, pro jejíž konceptuální vyjádření nacházíme mnoho způsobů: učitel jako rádce, pomocník, průvodce, nezúčastněný pozorovatel, moderátor, podněcovatel, facilitátor, konzultant. Komunikační struktury probíhající ve vzdělávacím procesu nabývají jiné podoby. Je upřednostňována dvousměrná horizontální i vertikální komunikace s dostatečným prostorem pro aktivitu studujících, obousměrná komunikace studujících při skupinové práci a kooperaci, což bezprostředně působí i na podmínky výuky, organizaci učebního prostředí a celkové prostorové uspořádání.

Osobně vnímám podmínky výuky, organizaci a celkové uspořádání jako předcházející podmínku projektové výuky, kterou nastavuje vyučující a to z pozice mocenské, tedy že v nějakém okamžiku rozhodne z pozice osoby zahajující a ustavující podoby komunikace.

K dalším požadavkům na vyučující bych kromě nároků na komunikační dovednosti zařadila také práci s nejistotou, ochotu riskovat, angažovanost, flexibilitu a pohotovost, hospodaření s časem (rozpoznání priorit), zodpovědnost za utváření pozitivních vztahů (otevřené otázky, dialog, zvědavost a nehodnotící přístup), schopnost studující nasměrovat ke zdrojům a schopnost udržet si přehled.

Z hlediska požadavků projektové výuky na studující bych vybrala: schopnost snést nejistotu bez „jedné, rychlé a správné odpovědi“ po dostatečně dlouhou dobu, ochotu čelit výzvě (versus tendence vyhýbat se riziku a chybám), schopnost spolupráce a vyjednávání kompromisů, angažovanost, sebemotivaci, odpovědnost a akceptaci změny rolí (učitelé sobě navzájem, přijetí facilitační role vyučující). Jak uvádí Anderson (2009) vyučující se často ocitá v situaci, kdy chce být méně hierarchický a autoritativní, zatímco studující hierarchii a autoritu očekává (Anderson, 2009).

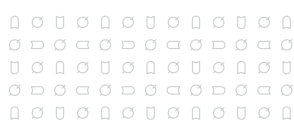


Možné potíže při realizaci projektové výuky

V mnou modifikované tabulce (tab2) dle Thomasovy (2000) metaanalýzy výzkumů projektové výuky se vyskytují následující potíže v realizaci projektové výuky a navrhovaná opatření.

Tab 2 Možné potíže v projektové výuce

Kontext	Potíž	Opatření
Začátek šetření <ul style="list-style-type: none"> • kladení otázek • formulace cílů • plánování postupů 	<p>Studující mají potíže formulovat otázky, které by vedly k porozumění centrálních konceptů dané disciplíny, či otázek které mají vědecký potenciál.</p>	<p>Pomoc s nalezením podnětné otázky, využití kognitivního coachingu a zpětné vazby od spolužáků/ček i vyučujících.</p>
Řízení šetření <ul style="list-style-type: none"> • hledání informací • sběr dat • konstrukce vědění • analýza dat 	<p>Studující mají potíže s otevřenými situacemi (odlišná tolerance nejistoty), zabývají se neplodnými odbočkami (odlišování podstatného a nepodstatného vzhledem k cílům), mají potíže s interpretací významu z nalezených informací či dat.</p> <p>Mají potíže rozčlenit si problém na menší části či dílčí kroky.</p>	<p>Vhodné by bylo poskytnout jim zkušenost s výukou řešením problémů před projektovou výukou. Poskytnout strukturu pro provádění kroků šetření.</p> <p>Coaching, který ponechává iniciativu na straně studujících.</p> <p>Poskytnout vodítka či modely pro zacházení s daty.</p>
Vzájemná spolupráce <ul style="list-style-type: none"> • dávat a přijímat zpětnou vazbu • spolupracovat na psané práci • rovné rozdělení si práce 	<p>Studující jsou zvyklí spíše kooperovat než kolaborovat. Činí jim potíže zformulovat syntézu práce vlastní i ostatních do zpětné vazby a tuto sdílet s ostatními.</p> <p>V lepším případě nerovné rozdělení práce končí rozdíly v získání znalostí, v horším rozdíly v tom, kdo pracuje a kdo se veze.</p>	<p>Nastavení norem individuální zodpovědnosti.</p> <p>Začlenění metody "skládačky" a recipročního učení - předpokládá se prostor sdílení "kousků skládaček".</p> <p>Poskytnout nácvik formulování ego-neohrožujících zpětných vazeb.</p>
Získání a prezentování znalostí <ul style="list-style-type: none"> • rozpoznání dosažení porozumění • monitorování toho, co ví 	<p>Potíže s rozpoznáním mezer v tom, co ví, či co právě poznávají a učí se.</p> <p>Studující neberou práci na projektu vážně, odvádí práci povrchní a nerevidovanou.</p>	<p>Vytvoření prostředí podporující zpětnou vazbu a začlenění formativního sebehodnocení.</p> <p>Zavést možnost prezentovat práci před externím publikem, nastavit kritéria pro výkon (např. spolupráce, vysvětlení, předvedení).</p>



Zkušenosti se semináři k psychologii duševního vývoje

"Sendvič" vynalezen hrabětem ze Sandwiche - 1741: (hrabě) Žije na venkově z malého dědictví, pracuje dnem i nocí a často si odpírá i jídlo, aby měl na potraviny. Jeho první dokončená práce - plátek chleba, na něm další plátek chleba a navrchu plátek krocana - je žalostný neúspěch(...) 1747: Na mizině, nemůže si už dovolit pracovat s rostbífem či krocánem a přechází na šunku, která je levnější (...) 1758: Jeho vzrůstající věhlas v kruzích ovlivňujících veřejné mínění mu získává objednávku od královny, aby připravil "něco extra" na oběd se španělským velvyslancem. Pracuje ve dne v noci, roztrhá spousty nákresů, ale konečně - Ve 4 hodiny 17 minut ráno 27. dubna 1758 - vytvoří dílo, které se skládá z několika plátků šunky uzavřených zespoda i shora dvěma plátky žitného chleba. Je to okamžitá senzace a Sandwichovi je svěřena příprava všech sobotních obědů po zbytek roku." (Woody Allen, 1997, kráceno autorkou)

Podmínky

Způsob organizace semináře z vývojové psychologie jsem v průběhu let proměňovala, co se nezměnilo jsou však podmínky, což jest počet seminárních setkání a jejich časová dotace. S jednou seminární skupinou o počtu 20-25 osob je možné se sejit ob čtrnáct dní v průměru šestkrát za semestr na 45 minut.

Počet mých skupin za semestr se pohyboval od roku 2009 - 2001 mezi čtyřmi až šesti, po té došlo ke změně finanční politiky (masifikace) a počet se zvýšil na dvanáct až šestnáct skupin. Od roku 2014 je patrný trend snížení počtu přijímaných studujících.

Způsob přijímacího řízení nijak nezohledňuje motivace ke studiu. Osvědčilo se mi zásadně nepředpokládat, že se všichni chtějí stát učiteli či učitelkami, a proto by tudíž již měli mít zájem na poznání své cílové věkové skupiny.

Strukturálně je vývojová psychologie rozdělena na přednášku a povinný seminář, přičemž je obvyklé, že cvičící seminářů, kromě hodnocení za seminář, zkouší své studující z přednášky. Míra koordinace mezi vyučujícími se v průběhu let lišila dle personálního obsazení, nicméně příprava mých studujících na zkoušku versus zajímavé, ale úžeji a hlouběji zaměřené aktivity v semináři pro mě zůstává dilematem.

Zatím tvajícím faktorem je nedostatek jakékoliv metodologické průpravy u prvních ročníků, což se odráží ve způsobu uvažování o výzkumné aktivitě. V brzké budoucnosti by se měl součástí společného základu již v prvním semestru stát úvodní kurz do metodologie, těším se tedy, že by v tomto směru mohlo nastat zlepšení.

Taktéž se nemění formální požadavky na zpracování seminárních prací: rozsah (minimum dvě normostrany na osobu); titulní strana; úvod; použití odborné literatury (řádně odcitované zdroje); popis metody a postupu; diskuse (konkrétní vztažení výsledků k teorii); závěr; literatura.

Trvalou nabídkou jsou také možnosti konzultace jak v mých konzultačních hodinách, tak kdykoliv po domluvě nebo po e-mailu.

Zdroje změn

Modifikace organizace seminářů většinou vycházely z pozorování, reflexe, rozhovorů, vnímání atmosféry a zpětných vazeb od studujících. Zdroj zpětných vazeb je dvojitý. V informačním systému MU je předměťová anketa, která umožňuje hodnocení na bodové škále v oblastech: zajímavost předmětu, přínosnost předmětu, obtížnost, náročnost na přípravu, dostupnost studijních zdrojů, jak učitel učí, učitel jako odborník a je v ní přítomno i pole pro volnou odpověď. Osobně však více spoléhám na sebrání



vlastních zpětných vazeb na posledním seminárním setkání, či v online formuláři, který jsem za tímto účelem vytvořila na webnode.²

Dalším zdrojem změn byly moje mimopracovní volnočasové vzdělávací aktivity, protknuté zájmem o postmoderní psychologické směry. V letech 2011 - 2012 jsem absolvovala vzdělávací program v kolaborativním přístupu Možnosti dialogu (180 hodin) organizovaný skupinou Narativ a získala Mezinárodní certifikát pro využívání kolaborativního přístupu v praxi vydaný v Houston Gaveston Institute a Taos Institute. Kromě prohloubení reflektivních dovedností jsem nabyla i větší důvěru v proces, studující, odvahu snést vyšší míru nejistoty a pustit se do náročnější facilitační práce.

Průběh změn

V roce **2009**, kdy jsem začala učit, jsem naskočila do zavedné struktury, což byly prezentace teoretických témat jednotlivci či skupinami studujících. Tento systém umožňoval jejich základní zorientování se v teorii. Výběr témat k prezentaci se odvíjel od témat v sylabu předmětu, jejichž počet dvojnásobně překračoval počet seminárních setkání. Tento způsob mi připadal neuspokojivý pro většinu zúčastněných, ale zároveň byl pohodlný z hlediska osobní angažovanosti. Umožňoval odstup a upevňování expertní pozice vyučující. Pro studující představoval důvěrně známé pokračování systému referátů ze střední školy.

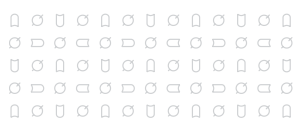
V roce **2010** jsem se pokusila o zvýšení teoretické úrovně prezentací tím, že mi studující posílali prezentace emailem před jejich vystoupením, což bylo méně pohodlné, ale nikoliv o moc záživnější či inspirující. Přestože si mohli vybírat témata prezentací a ubírat se různými směry, připadalo mi, že pracuji pod své možnosti, respektive že jsou schopni zhostit se větší výzvy.

Proto rok **2011** představoval obrat směrem k výzkumné aktivitě a větší spolupráci se studujícími. Každý studující měl vypracovat celkem tři seminární práce: pozorování dítěte, rozhovor s adolescentem, rozhovor se starým člověkem. Cílem bylo, aby přišli do styku s různými věkovými skupinami předem vybaveni teoretickými znalostmi z přednášek i samostudia, které měly informovat otázky v rozhovorech či přípravu na pozorování. Dle očekávání studium teorie již nepředstavovalo finální metu poznání, ale stalo se přípravnou fází. Organizace seminárních setkání spočívala ve střídání fáze přípravy na seminární úkol, realizace úkolu během čtrnácti dnů, diskusí nad zkušeností s jeho prováděním. Seděli jsme v kruhu, či podobném útvaru, který umožňoval komunikaci mezi všemi, což vyžadovalo přípravu učebny před setkáním a její uvedení do původního frontálního stavu po něm. Se vzniknuvší časovou ztrátou pak obvykle zbýval prostor dvou minut pro každého studujícího, aby pohovořil či se dotazoval. Přestože komunikace byla většinou směřována ke mně, takto upravená učebna přispívala k proměně atmosféry směrem k většímu uvolnění, otevřenosti a ochetě se angažovat. Při takto organizovaných seminářích se prohloubil můj zájem o to, jak studující hledají, formulují a kladou otázky.

Na konci semestru se mi navršilo někdy uspěchaných, někdy velmi kvalitních 370 seminárních prací. Při takovém množství bylo obtížné formulovat podrobnější zpětnou vazbu a většinou jsem se omezila na formální kritéria pro přijetí či nepřijetí, což mi nepřipadalo dostatečně konstruktivní natožpak formativní, zkrátka to postrádalo smysluplnost.

Zásadní změna v seminářích nastala roku 2012, kdy jsem se rozhodla snížit počet výsledných seminárních prací tím, že budou studující pracovat v týmech na komplexnější výzvě. K osvojení si teorie vývojové psychologie, základů metodologie a vyzkoušení si styku s živými respondenty přibyl cíl komunikace a spolupráce ve skupině. Tím také nastala zcela odlišná situace, která obracela pozornost ke vztahům ve skupině, zejména bylo nutné posílit ty procesy, které přispívají k tomu, že se studující náhodně sesypaní do jednoho semináře začnou vnímat jako skupina či alespoň jako členové týmu. V důsledku odpadnutí prvního semináře nebylo možné realizovat úvodní setkání a druhé diskusní setkání, obě věnované přemýšlení nad výzkumným miniprojektem. Tento čas a prostor ztatelně chyběl, obzvláště při prvním

² <http://terskub.webnode.cz/>



pokusu o implementaci změn. Nároky na mimo seminář organizovanou týmovou práci, se zdály vysoké, ale zůstávala jsem otevřená důvěře v to, že to mohou zvládnout.

Úvodní setkání mělo následující průběh: po prvotní hře žabky³ na otevření komunikace a zapamatování jmen, jsme přešli rovnou k sestavení týmů na základě zájmu o danou věkovou skupinu. Žádoucí bylo vytvořit čtyři týmy (někdy i o šesti lidech) tak, aby každý mohl mít na starosti jedno z dalších seminárních setkání. Následoval intenzivní brainstorming, přičemž jsem putovala od jedné skupiny ke druhé naslouchala, dotazovala se či ujasňovala (sobě či jim) to, o čem se bavili. Hmelo-Silver (2004) to nazývá putujícím facilitátorem "v tomto modelu facilitátor rotuje od skupiny ke skupině a přizpůsobuje čas strávený s každou ze skupin jejím potřebám." (Hmelo-Silver, 2004, s. 246)

Setkala jsem se s tím, že myšlenka volby jim v jejich zkušenosti s učením připadala cizí (Fernández et al., 2006) a vyvolávala značnou míru nejistoty. S tím jsem počítala a tyto pocity verbalizovala a uznala v terapeutickém smyslu.

Skupina, která měla již za čtrnáct dní na starosti další seminární setkání byla osvobozena od odevzdání seminární práce před konáním semináře. Mít setkání na starosti znamenalo seznámit ostatní s věkovou skupinou, kterou se zabývali, říct co a jak zkoumali a jaké to bylo. Důraz byl kladen na vtažení ostatních, tedy promyšlení nějaké, alespoň minimální, aktivizace. Obtíže nastávaly při rovném rozdělování si činností či při zpracování seminárních prací ve velkém počtu lidí, seminární práce nejlépe také odhalily metodologické nedostatky.

Průběh v roce 2013 byl podobný jako v roce 2012, ale tentokrát jsme strávili první dvě setkání diskusemi nad možnými tématy a preferencemi. Měla jsem k dispozici podařené projekty z předchozího semestru, které mohly posloužit v jistém ohledu jako vzorové práce. Zveřejnila jsem je ve studijních materiálech až po prvních dvou setkáních, aby neomezily uvažování o možných směrech bádání. Podobně jako v předchozím roce tendence k plagiování teoretické části se omezila na dva tři případy, což přičítám jak větší angažovanosti v projektu a týmu.

Rok 2014 představoval odrazový můstek k naplánování změny spočívající v přenesení části práce mimo seminář do semináře. Již v předchozích letech jsem několikrát řešila troskotání komunikace v týmu, ale tyto případy, které se ke mně dostaly, byly tak zřídkavé, že jsem je brala jako výjimku. Důležitá se pro mě stala jedna zpětná vazba: "Ne každý student je poctivý, někdo tu práci odflákne, na ostatní se vykašle a jen se v lepším veze. Je to smutné, ale je to tak. A taková nekontrolovatelnost a být závislý na ostatních je hrozná." (anonym 1, 2013) Uvažovala jsem tedy, kolik potíží s rovným rozdělením práce a spoluzodpovědností se ke mně nedostalo. Při zachování struktury: dvě úvodní diskusní setkání, další čtyři již prezentace projektů, jsem se rozhodla se umožnit pracovat na miniprojektu i jednotlivcům, či menším týmům v rámci větší skupiny zabývající se danou věkovou kategorií. Došlo tak k většímu rozdrobení a navýšení počtu jedinečných prací, nicméně studující získali větší svobodu v rozhodování s kým chtějí spolupracovat, ke komu mají větší důvěru, s kým se snáze domluví, s kým nacházejí lepší shodu v tématu výzkumu nebo zcela prakticky, s kým se lépe zorganizují vzhledem k časovému vytížení apod. Vnímala jsem to jako částečné řešení dilematu větší efektivity a bezpečnosti práce versus kultivace dovedností spolupráce v daném časovém omezení. Rovněž jsem pociťovala časový tlak při řešení co a jak budou

³ Stojí se v kruhu, každý na svém vzezření vybere nějaký viditelný volací znak a dvouslovně jej pojmenuje např. "havraní vlasy" a připojí k němu své jméno. Volací znak a jméno se říká popořadě v kruhu dvakrát, přičemž stačí, aby si každý zapamatoval alespoň tři osoby. Pak se na dlaň položí imaginární žabka, která skočí od osoby (tlesknutí a otevření dlaní), která vyřkne své jméno, k osobě s daným volacím znakem a jménem, která žabku chytne do dlaní. Hra končí po dosažení plynulosti posílání žabky (20 lidí asi 10 minut). Při hře je důležité trvat na posílání žabky, neboť se skrze neverbální komunikaci otevřeného gesta navazuje lepší kontakt. Zároveň se při této hře setkáváme s nevěděním, nepamatováním si, je to příležitost ukázat, jak s tím na tomto semináři můžeme bezpečně zacházet. Často se stává, že je několik osob, které ani po několika minutách nejsou vyvolány, tedy nikdo si je nezapamatoval. Když na začátku zadám instrukci "když nevíte jméno nebo znak, prostě požádejte osobu, které chcete žabku hodit, ať je zopakuje", bez potíží začne fungovat tendence zahrnovat dosud neožabkované. Bez této instrukce se lidé spíše vyhýbají chybě.



zkoumat, a méně jsem se věnovala vzájemné komunikaci a vztahům v týmech. O řadu týmů se však nebylo třeba starat. "Oceňuji i kolektivní tvorbu seminárních prací, která mně konkrétně přinesla spoustu nových zkušeností týkajících se právě kolektivní práce a také jsem se díky holkám zdokonalila ve tvorbě seminárních prací." (anonym 2, 2013)

V tomto roce došlo v důsledku personální změny k vyšší koordinaci přednášek a seminářů. Inovací byla možnost za seminární práci získat 0-3 body k dobru ke zkoušce, což vedlo z mé strany ke zvýšení transparentnosti hodnocení a specifitější a detailnější zpětné vazbě k výsledným textům. Ze strany studujících bylo patrné zvýšení úsilí oproti předchozím rokům a ve zpětných vazbách si tento krok pochvalovali "Propojení bodování seminárních prací se zkouškou mi připadá, jako velice dobrý nápad, nemám ráda, když je člověk hodnocený na základě jednoho jediného výstupu/zkoušky/testu." (anonym 3, 2013)

Celkem odevzdaných prací bylo 160 a prací vrácených k dopracování byla přibližně polovina. Nejčastější důvody k vrácení vycházely z chyb dvojího typu. První typ chyb spočíval v obvyklém nedodržení formálních požadavků (chybějící citace v teoretické části, chybějící popis metody, chybějící oddíl diskuse). Mám řadu úvah o tom, jak tento typ chyb vzniká, ale považuji je za snadno napravitelné. Jejich výskyt by snad šlo v budoucnu zmírnit poskytnutím "checklistu", tedy kontrolního seznamu náležitostí. Druhý typ chyb odkrýval menší porozumění výzkumu (nedostatečná interpretace dat, selhávající oddíl diskuse). Je zřejmé, že budování porozumění výzkumu vyžaduje více času, prostoru a podpory, tudíž jsem byla inspirována k naplánování reorganizace náplně seminárních setkání na rok 2015.

V nadcházejícím roce 2015 plánuji další sktrukturálně-organizační změnu směrem k většímu posílení procesů, jež leží v jádru projektové výuky.

První dvě seminární setkání budou opět věnována hledání výzkumných témat. Druhá dvě seminární setkání budou představovat prostor pro přímou práci na projektech. Od studujících to bude mimo jiné vyžadovat, aby si zvolili, které části práce budou dělat samostatně a k čemu využijí společný čas v semináři.

Poslední dvě setkání studující představí ostatním své projekty. Nabízí se otázka jakou budou mít tyto výstupy podobu (prezentace á la powerpoint, sdělování v kruhu, poster, brožura, leták, leporelo?) a jak vyšetřit čas na diskusi, která byla i v předchozích letech oceňována jako velmi zajímavá část seminářů. V textech o projektové výuce se doporučuje představení projektů externím posuzovatelům mimo třídu (škola, odborníci, rodiče, veřejnost). Po deseti letech ve vzdělávacím systému, jemuž by mělo vládnout budování komunikačních dovedností ("prezentuje svoji práci"), mě překvapilo, že můj skromně navržený nápad udělat malou studentskou konferenci společnou pro více seminárních skupin, se setkal nejprve s panikou, a poté s odporem.

Ještě nevím, ale důležité je, že poprvé tyto změny neplánuji sama, ale jsme na to na katedře celý tým.

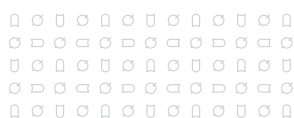
Závěr

Realizace projektové výuky se silně odvíjí od podmínek, které nastavuje instituce a vyučující, potažmo více vyučujících, kteří spolupracují na koncepci předmětu a jeho cílech. Z mého pohledu je nakročení k projektové výuce smyslupné, obohacující a aktivizující jak pro studující, tak pro vyučující. Pokud je v prvotních fázích dobře nastavena stimuluje taková výuka zvědavost a touhu poznávat uvědoměným způsobem. Závěrem bych řekla, že je důležité se nebát nevědět, umět se zeptat a důvěřovat v proces.

Literatura

Allen, W. (1997). Vedlejší příznaky. Ano, ale dokáže to parní stroj?. Praha: Odeon.

Anderson, H. (2009). Konverzace, jazyk a jejich možnosti: Postmoderní přístup k terapii. Brno: NC Publishing.



- Fernández, E., London, S., & Jazcilevich, I. (2006.). Learning/Teaching Postmodern Ideas in Three Different Settings. *Journal of Systemic Therapies*, 32-43.
- Grant, M. (2002). Getting a grip on project-based learning: theory. Cases and recommendations. *A Middle School Computer Technologies Journal*. Vol5 (1) (Staženo dne 16.11. 2014 z: <http://www.ncsu.edu/meridian/win2002/514/>)
- Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 235-266. (Staženo dne 13.11. 2014 z: http://kanagawa.lti.cs.cmu.edu/olcts09/sites/default/files/Hmelo-Silver_2004.pdf)
- Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU.
- Maňák, J., Švec, V. (2008). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Maňák, J. (2011). Aktivizující výukové metody. (Staženo 13.11. 2014 z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>)
- Pecina, P., Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU.
- Thomas, J. (2000). *A Review of the Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation. (Staženo dne 13.11. 2014 z: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)

Kontakt

Mgr. Tereza Škubalová
Pedagogická fakulta MU
katedra psychologie
Poříčí 31
Brno 603 00
terskub@mail.muni.cz

Ověření možnosti rozvoje emočně-sociální inteligence a empatie ve výuce psychologie na VŠPJ

Emotional-social intelligence and empathy development possibility verification in teaching of psychology at College of Polytechnics Jihlava

Doc. Otto Čačka

Katedra sociální práce, Vysoká škola polytechnická Jihlava

Abstract

Reflections on key components of eligibility and on possibilities of development at future social workers within teaching psychology.

Abstrakt

Zamyšlení nad klíčovými složkami způsobilosti a možnostmi jejich rozvíjení u budoucích sociálních pracovníků v rámci výuky psychologie.

Keywords

Capability, emotional intelligence, social intelligence, empathy, communication development, art of persuasion, self-improvement practices

Klíčová slova

Způsobilost, emoční inteligence, sociální inteligence, empatie, rozvoj komunikace, umění přesvědčovat, postupy sebezdokonalování.

1. Emočně-sociální inteligence a empatie

Podle Golemana představuje emoční inteligence: „schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, zahrnuje tak vnitřní motivaci a zvládnání vlastních i cizích emocí.“ (Goleman 2000, s.305).

Náš projekt je orientován na emočně-sociální aspekty způsobilosti pro sociální práci. Suma požadavků na způsobilost musí vždy zahrnovat nejen schopnosti a vlastnosti osobnosti, ale také individuální motivaci danou prací vykonávat. Kompetence emoční inteligence zahrnují podle Golemana: sebeuvědomění, sebekontrolu, motivaci; ve vazbě k mezilidským vztahům jsou to především: empatie a umění ovlivňovat.

Podle Reuvena Bar-Ona je velmi obtížné odlišit pojmy „sociální“ a „emoční inteligence“. Sám proto hovoří o „emočně-sociální inteligenci“, kterou definuje jako průřez vzájemně se ovlivňujících emočních a sociálních kompetencí, dovedností a facilitátorů, které určují, jak dobře jsme schopni porozumět sobě nebo druhým, jak dokážeme s dalšími lidmi vycházet a jak se dokážeme vyrovnat s každodenním tlakem, nároky a problémy (Bar-Ona - Parker 2000)

Empatie je nesporně jedním z nejdůležitějších osobnostních předpokladů v práci sociálního pracovníka pro účinnou práci s lidmi. Empatie je považována za nedílnou součást emoční inteligence. Skrze empatii se dokážeme vcítit do druhého člověka, aniž bychom se při tom nechali zahlcovat svými vlastními pocity. Hewstone a Stroebe (2006) soudí, že cílem prosociálního chování je také snaha zlepšit situaci druhého, aniž bychom při tom sledovali vlastní prospěch. Problematice empatie se věnoval také maďarský psycholog Béla Buda uvádějící, že: "Empatie je schopnost osobnosti, jejíž pomocí se člověk v rámci bezprostřední komunikace dokáže vžít do duševního stavu jiného, umí vycítit a pochopit takové emoce,

motivy a snahy, které tento člověk nevyjadřuje přímým způsobem verbálně, skoro při tom jakoby promítá sebe do druhého“ (Buda 1987, s.51). Výrost a Slaměnik (2008), vycházející z Bar-Ona, mají za to, že empatie představuje jeden z hlavních předpokladů prosociálního chování.

2. Výchozí hypotézy a cíle výzkumu

Někteří psychologové se domnívají, že emoční inteligence je neměnným primárním rysem osobnosti, jiní mají naopak za to, že ji lze rozvíjet a navrhují nejrůznější návody jak toho dosáhnout. Bez ohledu na to, zda dokážeme akcelarovat úroveň emoční inteligence, nesporně můžeme napomáhat k postupnému dosažení vyspělejších východisek prosociálního prožívání i jednání osobnosti a tím napomoci k vyšší zralosti a kultivovanosti projevu. Pro náš výzkum jsme jako rámcový koncept zvolili tzv. vrstvý model osobnosti (Čačka 2009). V jeho rámci však už emoční inteligence není pouhý více či méně bohatý soubor nějakých dílčích předpokladů, ale je výrazem vnitřní vyspělosti celé osobnosti. Vyspělost osobnosti je dána dosaženou úrovní těžiště v rámci hierarchické struktury vrstev duševního dění, která je zárukou stability prosociálního prožívání a chování. Skutečná zralost osobnosti vyžaduje jak specifickou situaci, tak osobní připravenost k autokultivaci - která především napomáhá dospívajícím dosáhnout po překonání krize identity zralé sebepojetí, popř. dospět až k sebepřekračujícím východiskům jednání kultivované osobnosti.

Při výchovné práci se studenty na katedře sociální práce - kteří mají prosociální chování přímo v popisu práce - je potřeba při pedagogické práci ve všech oborech neopomíjet poskytování podnětů pro práci na sobě. To nás vedlo k ověření účinnosti některých vzdělávacích a výchovných postupů slibujících napomáhat ke zvýšení schopnosti prosociálně prožívat a adekvátně jednat s lidmi. K rozvoji společenského citu, jako jedné z nejvyšších duševních kvalit vyspělé osobnosti, se nemůžeme orientovat jen na racionálně-kognitivní funkce, ale ani převážně na imaginativně-emoční oblast psychiky, či výlučně na nácvik jakkoliv pozitivních dovedností. Optimálně je totiž nutné vždy apelovat na všechny tři základní oblasti psychiky - ratio, imaginatio i actio. Dosažená úroveň poznání a prožívání určuje tomu odpovídající charakter prosociálního chování. Těto úrovně však dosahuje v populaci jen menší část dospělých.

Vedení osobnosti k dosažení žádoucí úrovně sociální vyspělosti není jednorázový akt, každé vštěpování nových vzorců chování je také individuální proces. Zvláště osobnosti s určitými rysy (extravertovanost, sebedůvěra, aktivita, steničnost aj.) bývají připravené spolupodílet se na žádoucím seberozvoji. Je však nezbytné, aby se sociální a emoční rozvoj studentů nezanedbával, ale aby dostal nezbytný prostor ve výuce a to zvláště u profesí, kde tvoří významnou součást způsobilosti k dané činnosti.

3. Metoda intervence aplikovaná v našem výzkumu

V lidské sociální interakci platí určité zákonitosti „akce-reakce“ v tom, že způsob jednání na jedné straně vyvolává zpravidla i odpovídající odezvu na straně komunikanta.

V současné době se k rozvoji optimálního jednání obecně doporučuje zvláště kombinace zpětné vazby, rozhovorů a modelových situací. Pro výzkum je však potřeba aplikovaný výchovný postup standardizovat i za cenu zúžení možné intervence a opřít se také o koncepční psychologická východiska. Pro naši intervenci jsme zvolili carnegiovsky laděný postup, který se stal osvědčeným východiskem již v hnutí human relations.. D. Carnegie (2009) neusiluje o žádnou manipulaci, naopak při každé aplikaci doporučovaných postupů zdůrazňuje vždy nezbytnost upřímnosti, bez které se ztrácí jejich účinnost.

Obsah kurzu měl témata uspořádána do tří celků. :

A) Šest projevů pozitivního působení na jiné

V probírané látce je zdůrazňován význam upřímného zájmu o druhé (nepřemýšlet jen o sobě), stejně jako nezbytnost pohotového úsměvu („kantorský úsměv“ - signálem, že „srdce je doma“), oslovování zapamatovanými jmény („nejlahodnější zvuk mateřštiny“), pozorné naslouchání jako projev úcty (oproti např. urážlivému skákání do řeči atp.), spolu se snahou hovořit o zájmech druhého (nejen o vlastních), včetně podmínky uznáním vzbudit pocit důležitosti (ocenění je jak významnou psychickou potřebou, tak nezbytnou základnou optimální mezilidské interakce).



B) Devět zásad správného výchovného působení

Každý sociální pracovník na jakékoliv pozici je vždy zároveň i vychovatelem, protože svým způsobem usměrňuje chování jiných – i kdyby šlo např. jen o důsledné užívání léků. V podstatě se v této oblasti jedná o soubor principů jak účinně usměrňovat chování, aby bylo dosaženo snahy o nápravu a nebyly vyvolávány obranné mechanismy.

V doporučeních D. Carnegieho je např. zásada kritizujte po pochvale (posílí to vědomí komplexnosti přístupu), upozorňujte na chyby taktně, jakoby mimochodem („Je to skvělé, ale...“), nepovyšujte se („I já mám chyby“), přikazujte otázkou („co myslíte, mohlo by...“), šetřte důstojnost druhého (vždy něco pochválit), každé zlepšení oceňte (odměna platí víc než zloba), chovejte se jakoby už byl takový, jakého jej chcete (idealizujte), posilujte sebedůvěru (poukazem na zvládnutelnost), nezapomínejte na drobné odměny (dáreček při návštěvě aj.).

C) Dvanáct pravidel účinného přesvědčování jiných

Z práce sociálního pracovníka nelze vyloučit vedení diskuse, spojené se snahou přesvědčit jiné o čemkoliv prospěšném. Většinou nemáme před sebou tvory uvažující vždy logicky, takže nelze apelovat jen na rozum. V rámci této problematiky D. Carnegie radí:

Nevyvolávat zbytečné kontraverze (ponížený již není přístupný argumentům), respektujte mínění druhých a vlastní relativizujte (místo jistě a nepochybně užívejte mám za to, podle mého atp.), svůj omyl okamžitě přiznejte (rychle, upřímně a nadšeně), v jednání zachovávejte přátelský tón a atmosféru („zatneteli pěst“ udělá druhá strana totéž), laďte do pozitivní reakce (formulujte otázky tak, aby odpověď zněla „ano“), umožněte dělat dobrý dojem (vyzývejte k vypovídání), ponechte k domyšlení napovězenou myšlenku (každý snadněji přijme to, na čem se sám podílel), dívejte se očima druhého (nemyslete jen na svůj úmysl), projevujte empatii (ztotožněte se s city jiných), apelujte na ušlechtilé pohnutky (s vědomím, že každé jednání má obvykle i jiné pohnutky), vše podávejte kultivovanou, byť dramatickou formou (přiblížte se tak vystoupením profesionálů), vyzývejte k výkonu (soutěživot je přirozená součást motivace).

Jako ukázkou z obsahu přednášky uvádíme např. prezentovaný letáček, který pomohl ke zlepšení nálady ve frontách v obchodním domě v době vánočních nákupů (Carnegie 1947, s.86):

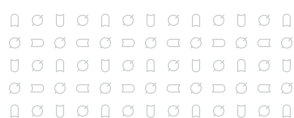
CO ZNAMENÁ ÚSMĚV. Nestojí nic, ale udělá mnoho. Obohacuje ty, jimž platí a neubírá těm, kteří jej dávají. Trvá chvilku, ale někdy se na něj vzpomíná celý život. Nikdo není tak bohatý, aby se bez něj obešel a nikdo tak chudý, aby se jím nestal bohatším. Tvoří doma štěstí, podporuje dobrou vůli v praktickém životě a je pojátkem přátelství. Je odpočinkem unavenému, nadějí malomyslnému, slunečním světlem smutnému a nejlepším přírodním prostředkem proti trápení. Nelze ho však koupit, vyžebrot, vypůjčit ani ukrást, stává se pozemským statkem teprve, až je dán! A je-li v největším ruchu vánočního nákupu některý prodavač již tak unaven, že se na vás ani neusměje, nechtěli byste se usmát na něj sami? Neboť nikdo nepotřebuje úsměv tolik, jak ten, kdo už nemůže žádný rozdat!

V tomto duchu koncipovaná a živě prezentovaná přednáška tvořila jádro našeho postupu ohraničeného vstupním a závěrečným testem k ověření očekávané změny v prosociálním prožívání a chování. Po každém probraném tématu byli posluchači vyzváni k uvádění svých osobních zkušeností, kterými by doplnili a potvrdili význam a účinnost dané zásady chování v každodenní praxi.

Při závěrečném ověření účinnosti postupu proběhlo kromě uvedení a zdůvodnění správné odpovědi také vysvětlení, v čem byly ostatní varianty odpovědi nesprávné a k jakým důsledkům by vedly. To umožnilo zopakování a zdůvodnění žádoucích postupů chování. Žádný takový pokus nemůže být jednorázovou akcí, ale měl by být součástí tvořivé aplikace i v ostatních předmětech učebního plánu daného oboru.

Totožný vstupní i kontrolní test byl upraven podle materiálů hustonského institutu J. Wolfého, kde tvořil součást testové baterie určené pro ověřování „schopnosti porozumění okolnostem, empatického prožívání i adekvátní volby reakcí“ při výběru vedoucích pracovníků (Čačka 1997, s.132). Použili jsme výběr osmi položek popisujících běžné životní situace, u kterých respondent vybírá osobnímu založení odpovídající reakci z pěti možných variant, ze kterých však pouze jedna vyjadřuje sociálně zralý postoj.

Jako příklad uvádíme jednu z položek tohoto testu:



Chcete přesvědčit synova učitele k tomu, aby ho nechal postoupit do následující třídy. Učitel však ví, že i všechny domácí úkoly ne Petr, ale milý tatínek vypracovává.

a) Petr se snaží jak může, nechcete brát ohled alespoň na to?

b) Váš ředitel je můj starý přítel.

c) Ta vina je přece na mé straně. Vyhubujte mi prosím vás, ale jemu dejte šanci dostat se do příštího ročníku.

d) Bude nás těšit, když s námi někdy povečeříte. Tchán, ten co pracuje na školském úřadě, se pro vás zastaví autem.

e) Když ho necháte propadnout, ztratí jakoukoliv naději na nějaké lepší zaměstnání.

Absolvování všech bloků kurzu by mělo vyvolat nejen zamyšlení nad vlastním jednáním a jeho možnými chybami z prosociálního hlediska, ale poskytnout i nepřímé rady, jak adekvátně uvažovat, prožívat a jednat v analogických životních situacích. Toto nenásilné otevírání řady témat z oblasti mezilidských vztahů a komunikace by mělo působit nejen hlouběji, ale mít i trvalejší dopad. Naším cílem bylo dovést k porozumění kontextu akcí a jejich důsledků a tím dosáhnout určitého kvalitativního posunu ve východiscích prožívání i chování osobnosti jako celku. Pro ověření, jestli skutečně došlo prostřednictvím barvitě prezentovaných příběhů k žádoucímu posunu v prožívání a jednání studentů byl následně zopakován úvodní test. Subjektivně prožitkový charakter postupu i výpovědí o jeho dopadu nás omezuje na převážně kvalitativní analýzu.

Naši ověřovací pilotáže se zúčastnilo celkem 74 zkoumaných osob, které studovaly v roce 2014 ve druhém ročníku obor sociální pracovník na katedře sociální práce VŠPJ. Cílem naší snahy bylo v této fázi výzkumu jen rámcově ověřit postup, který by mohl v budoucnu napomáhat k rozvoji prosociálních projevů v období adolescence, kdy vrcholí autokultivace vlastního sebepojetí, tedy ve druhém ročníku vysokoškolského studia (ve 20-21 letech). Pro daný obor je však charakteristická silná převaha dívek, hoši byli v našem výběru pouze tři. Úvodní test a následná prezentace modelových situací, spojená v závěru s rozbořením důsledků jednotlivých voleb řešení v kontrolním testu, byla aplikována u daného výběru studentů během seminářů psychologie osobnosti v době běžně realizované výuky.

4. Kvalitativní hodnocení výsledků výzkumu

Úkolem kvalitativního hodnocení dat je zpravidla vytvoření holistického obrazu zkoumaného jevu. V našem případě šlo o zachycení toho, jak účastníci kurzu prezentované modelové situace a postupy jejich řešení subjektivně hodnotí, akceptují a následně využívají při řešení obdobných životních situací. V provedené pilotáži jsme se tak snažili především rámcově ověřit účinnost aplikované intervence na zlepšení žádoucích postojů a to jak z hlediska informací, prožitků, tak i chování. Tendence k žádoucímu posunu postojů byla u studentů, jako důsledek aplikace dané metodiky, vcelku (až na dvě výjimky) úspěšně potvrzena.

Uvádíme zde ale pouze výtah z dat. Podrobná analýza jednotlivých položek testu u celého výběru 74 osob by nepřiměřeně zatížila již tak dost velký rozsah zprávy.

Jak vyplynulo z výsledků orientačního testu emočně-sociální inteligence, tak výchozí úroveň posluchačů se jen zcela vyjimečně blížila k průměrným hodnotám (a to přesto, že se jedná o studenty oboru sociální práce). Je proto potěšitelné, že námi aplikovaný kurz – který nebyl zaměřen na řešení konkrétních příkladů, ale snažil se pouze poskytnout studentům varianty odlišné vyspělosti prožívání a z toho plynoucí nestejně kvality sociálně-emočního chování a tak usměrnil jejich volbu jednání – vykázal pozitivní dopad.

Zatímco ve vstupním testu neprokázali studenti ani polovinu správných voleb ze sedmi možných, tak v kontrolním testu po absolvování kurzu dosáhla již většina polovinu i více z možného počtu správných reakcí, naznačuje to, že daný výběr látky i její kultivovaně dramatická forma prezentace má pro rozvoj sociálně-emočních aspektů způsobilosti pro budoucí sociální pracovníky nespornou účinnost, a proto stojí za to ji dále zpracovávat a zvláště v daném stádiu adolescence také aplikovat v pedagogické praxi.



Součástí průzkumu byla i závěrečná zpětná vazba o osobním prožívání aplikované formy prezentace a jejím přínosu. Nevyskytlo se ani jedno negativní hodnocení. Studenti projevovali o danou formu výchovných aktivit zvýšený zájem. Z této anonymní ankety vybíráme typické odpovědi:

„Já jsem si uvědomila, jaké je sociální chování a hlavně mě to posunulo výš v jednání k ostatním lidem v rámci sociální práce“

„Bylo to pro mne velice přínosné. Přednášku i testy hodnotím kladně. Dozvěděla jsem se o sobě přínosné věci, které v budoucnu jistě zúročím. Do budoucna bych podobnou aktivitu v hodinách psychologie uvítala a ocenila bych i více sebezobčasnávacích testů.“

„Moc se mi to líbilo, bylo to přínosné. Hodně mě to bavilo a dozvěděla jsem se také mnoho o způsobech řešení nejrůznějších situací.“

„Bylo to přínosné. Dozvěděla jsem se, jak se v daných situacích zachovat“

„Bylo to pro mě velmi poučné a praktické. Doporučené knihy si určitě přečtu.“

„Zapůsobilo to na mě tak, že vše bylo velmi zajímavé. Po přednáškách jsem se velice zlepšila“.

„Předpokládám, že první test mi dopadl asi hodně špatně. Po lekcích jsme si jej zopakovali a podle mne mi už dopadl mnohem lépe. Přednášky mi velice pomohly“

Více či méně výrazné zlepšení v kontrolním testu na závěr byla, až na dvě výjimky, pro všechny příjemným překvapením.

5. Závěr

Je možné poukazovat na dosavadní neúspěchy obdobných snah dosáhnout umravnění užších či širších komunit, včetně našeho celostátního projektu „etické výchovy“, avšak náš relativně uspokojivý a až poněkud překvapivý výsledek, je pro nás spíše podnětem k hledání dalších možných cest i postupů k posilování snah v oblasti prosociální výchovy osobnosti. Prezentace modelových situací a následná zpětná vazba rozbořením jejich řešení nemůže být zákonitě jednorázový proces, protože osvojování nových vzorců chování není snadné a probíhá individuálně. Je však nezbytné, aby se emoční rozvoj studentů nezanedbával a dostal patřičný prostor v pedagogické práci, zvláště u profesí, kde je sociální vyspělost významnou součástí způsobilosti k dané činnosti.

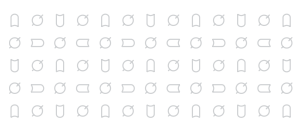
Sama skutečnost, že počáteční výsledky naznačují obecně nízké prosociální citění u studentů, kteří si zvolili jako budoucí profesi právě sociální práci, nás nutně aktivizuje k dalšímu hledání cest k jeho postupnému zlepšení. Vysoká škola je vzhledem k vrcholícím procesům integrace osobnosti a krystalizace východisek volby životního poslání k tomu přímo optimálním prostředím.

Dosažené výsledky vyplývající ze získaných dat naznačují relativní účinnost aplikace použitého postupu k dosažení žádociho posunu v jednotlivých složkách postojů. Můžeme také předpokládat, že pomocí podrobnější kvalitativní analýzy dílčích dat dospějeme postupně k dalším podnětům pro modifikaci postupů pro dosažení ještě uspokojivějších výsledků..

Potvrdilo se zároveň, že žádoucí změny postojů v oblasti osobních východisek volby interpersonální interakce vyžadují především dlouhodobější nabídku co nejširší škály podnětů napomáhajících k autokultivaci dospívajících. Zvolená forma prokázala žádoucí dopad, a proto ji lze doporučit. Je vždy lépe zapálit svíčku, než nadávat na tmou.

Literatura

Bar-on, R. – Parker, J. D. A. (2000). The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass.



- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Universidad de Oviedo: Psychothema.
- Buda, B. (1987). Čo viete o empatii. Nové Zámky: Pravda.
- Carnegie, D. (1931, 1947, 2009). Jak získávat přátele a působit na lidi Praha: Beta.
- Čačka, O. (2009). Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika, Brno: Doplněk.
- Goleman, D. (1997). Emoční inteligence. Praha: Columbus.
- Goleman, D. (2000). Práce s emoční inteligencí. Praha: Columbus.
- Gresham, F, - Sugal, G. – Horner,, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, pp 331—344.
- Hewstone, M. - Stroebe, W. (2006). Sociální psychologie. Praha: Portál. Krivohlavý, J. (1993). Povídej- naslouchám. Praha : Karmelitánské nakladatelství.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. (1990): Emotional Intelligence: Imagination, Cognition, and Personality. 9 (3), pp 185-211.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence:: P. Salovey , D. Sluyter (Eds). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators, New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. – Cobb, C. D (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense: *Educational Psychology Review*, Vol. 12, No. 2
- Mlčák, Z. (2008). Strukturální aspekty osobnosti, prosociální chování, empatie a afiliace u vysokoškolských studentů pomáhajících a technických oborů. *Universitas Ostraviensis, Acta Facultatis Philosophicae, Psychologica*.
- Payn, W. (1986, 2003): A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain ad desire. Dissertation Services.
- Schulze, R. - Roberts, R. D. (2007) Emoční inteligence. Praha : Portál.
- Titchener, E. B. (1997). *Scientific Psychology*. *Medical Record* 51: pp 397-400
- Výrost, J. – Slaměník, I. (2008). Sociální psychologie. 2. vydání. Praha: Grada

Kontakt

Doc. PhDr. Otto Čačka

Vysoká škola polytechnická Jihlava, Katedra sociální práce

Tolstého 16, 586 01 Jihlava

e-mail: cacka@vspj.cz

tel.: 777 130 143



Domácí úkoly k přemýšlení

Homework Assignment To Think

Mgr. Zuzana Kročáková.

Katedra psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Brno

Abstract

Text summarizes the experience with regular homework assignments in seminar Psychology for School Practice (2nd semester master degree students at PdF MU). The homework assignment aim was to get familiar with original ideas and provocative opinions in the field and their written reflections.

Abstrakt

Text shrnuje zkušenosti se zadáváním pravidelných domácích úkolů studentům semináře Psychologie ve školní praxi ve 2. semestru magisterského studia PdF MU. Domácí úkoly spočívaly v seznamování se s neotřelými názory z oboru a jejich myšlenkové reflexi písemnou formou.

Keywords

activating methods, teaching psychology

Klíčová slova

aktivizační metody, výuka psychologie

Forma aktivizace studentů prostřednictvím pravidelných domácích úkolů vznikla jako průsečík tří cílů, které měl (mimo jiných) seminář Psychologie ve školní praxi pro studenty 2. semestru magisterského studia PdF MU naplnit:

1. Představit studentům některé neotřelé či provokativní názory z oblasti pedagogické psychologie a přimět je zaujmout k nim stanovisko.
2. Zpochybňovat to, co si myslí, že už vědí o škole, školství a zejména roli učitele, a tím je dovést k revizi vlastních názorů a postojů z této oblasti.
3. Seznámit je s webovými stránkami, kde mohou najít inspiraci či metodickou podporu pro svou praxi.

Zadání dostávali studenti na každý týden na semináři a jeho vypracování odevzdávali na semináři příštím. Zadání mělo obvykle tři části:

přečíst si článek či shlédnout video dle zadání

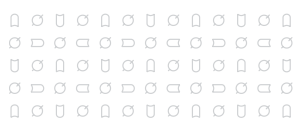
písemně formulovat své stanovisko k názorům či informacím v něm obsaženým

projít si webovou stránku, na které se článek či video nachází, a najít zde něco, co mne zaujme, připadá mi užitečné apod. a to krátce písemně reflektovat

Příklad zadání:

Přečtěte si článek Odměny a chválení: otrávený cukřík <http://www.svobodauceni.cz/clanek/odmeny-a-chvaleni>

Napište, jak se k problematice odměn stavíte vy jako pedagogové a jaké jsou vaše zkušenosti (i z dětství).



Zároveň se „projděte“ po stránkách Svoboda učení a napište, co vás tam zaujalo.

K odevzdaným domácím úkolům dostávali studenti dvojí zpětnou vazbu, individuální prostřednictvím poznámek, které jsem k jejich textům připojovala, a společnou ve sdílené prezentaci. V té jsem shrnovala a sumarizovala názory, postřehy a stanoviska, která jsem v jejich úkolech našla, a pokud bylo potřeba, doplňovala, oponovala a přidávala další informační zdroje. Na témata z domácích úkolů pak navazovaly semináře.

Zkušenosti

Vědoma si toho, že na pravidelné domácí úkoly nejsou univerzitní studenti zvyklí, snažila jsem se snížit bariéry jednak tím, že na úkoly nebyly kladeny formální náležitosti (mohly být psané rukou na jakémkoli „důstojném“ papíře), jednak poměrně vysokou tolerancí na termín jejich odevzdání. Termín byl formálně stanoven na následující seminář, ale pokud někdo úkol zapomněl či nestihl, nebyl problém odevzdat jej později.

Frekvence úkolů a jejich pravidelnost bylo také to nejméně oceňované ve zpětných vazbách. Pokud to ale studenti srovnávali s vypracováním seminární práce, považovali tuto formu za přístupnější i přínosnější.

Na vyučujícího kladou domácí úkoly také pravidelnou zátěž, protože je potřeba všechny odevzdané úkoly každý týden přečíst a reflektovat. Moje zkušenost říká, že je to o něco náročnější, než číst seminární práce, ale texty domácích úkolů jsou mnohem zajímavější a podnětnější i díky tomu, že jsou mnohem osobnější. Měla jsem díky nim pocit, že své studenty i poznávám, ne jen potkávám.

Aktivizační efekt domácích úkolů se přenesl i do seminářů díky tomu, že studenti byli v tématech pedagogické psychologie mnohem lépe orientováni. A tak byly diskuse v hodinách hlubší, fundovanější s větším spektrem názorů a zapojovalo se do nich více studentů, než bývá obvyklé.

Překvapilo mne, že pro nemalý podíl studentů bylo obtížné zaujmout k názorům, s nimiž se v rámci domácího úkolu seznámili, nějaké stanovisko, a to i na úrovni souhlasím – nesouhlasím, líbí – nelíbí, nemohu se rozhodnout. Namísto toho psali jakési převyprávění obsahu textu či videa a bylo pro ně obtížné pochopit, že takový text nenaplnil zadání ani očekávání.

Výběr textů a videí do seminářů je pro vyučujícího obtížný, protože zajímavých zdrojů je mnohem více, než mohou studenti za semestr stihnout. Článek či video by mělo být tematicky navázáno na výuku v semináři a zároveň pocházet vždy z nové pedagogicky či psychologicky inspirativní webové stránky.

Zpětné vazby od studentů

V rámci zápočtového testu měli studenti napsat zpětnou vazbu na semináře i systém domácích úkolů a reflektovat, co jim vyhovovalo a co by potřebovali jinak. Nejčastěji jim nevyhovovala právě častá frekvence úkolů a krátký čas na jejich odevzdání, na druhou stranu kvitovali možnost pozdějšího odevzdání a nutnost „něco dělat“ v průběhu celého semestru.

Nejvíce oceňovali možnost seznámit se se zajímavými názory a objevovat zajímavé webové portály. Několikrát se objevil postřeh, že si díky domácí přípravě lépe osvojili učivo, které bylo obsahem seminářů.

Vyhovovaly mi průběžné úkoly, které mi pravidelně přinášely zajímavé stránky a podněty a zároveň mi pokládaly otázky, nad kterými jsem musela přemýšlet a musela formulovat svoje názory. Líbilo se mi, že jste na naše DÚ reagovala, že jste je četla a na semináři říkala, co zajímavého jsme napsali. G. P.

...průběžné plnění úkolů nás vedlo k průběžné aktivní práci (ve většině seminářů se k práci přinutíme až ke konci semestru) a dostali jsem se k tématům a web. stránkám, na které bychom třeba nenarazili, což se nám může hodit do budoucna. T. S.

Bavilo mě, že jste se vši silou snažila nás donutit k uvažování, k používání vlastní hlavy a k odhození takového toho pocitu „já už jsem na magisterském a měl jsem za sebou dvě praxe, takže už vím, jak to s téma děckama mám dělat“. P. K.



Závěr

Zkušenosti i zpětné vazby od studentů potvrzují, že domácí práce, při které se studenti seznamují se zajímavými a provokativními názory z oboru, které je nutí zaujímat nová stanoviska a revidovat ta dosavadní, je oboustranně přínosná, pro studenty i vyučujícího. Je to sice pracnější a časově náročnější než běžný systém seminárních prací, ale když měli studenti na konci semestru rozhodovat, co jim více vyhovuje, ve všech seminárních skupinách byla výrazná většina pro domácí úkoly.

Pozitivní efekt přináší tato forma i do seminárních hodin, protože díky ní nejsou studenti stavěni před nová témata bez přípravy, ale už o nich v rámci domácího úkolu přemýšleli a (možná) spolu debatovali. Diskuse v seminářích jsou tedy fundovanější a zapojuje se do nich více studentů.

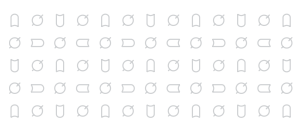
Kontakt:

Mgr. Zuzana Kročáková

7477@mail.muni.cz

Katedra psychologie PdF MU

Poříčí 31, Brno



Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D. (ed.)

Učíme psychologii / Teaching Psychology 2014

Elektronický sborník příspěvků z konference

Vydala Masarykova univerzita

Cover design Jaroslav Řezáč

Brno 2014

ISBN