

„PŘEDEXPERIMENT“ V OSOBNOSTNÍM ROZVOJI UČITELE ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLY V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ

JULIUS SEKERA

Anotace

Příspěvek je úvahou o možnostech využití myšlenek C. Rogerse při osobnostním růstu budoucích učitelů základních a středních škol. Stavíme se za roli školy, potažmo učitele zaměřeného nejen na vzdělávání, ale i na osobnostní rozvoj dítěte. Jedním z předpokladů rozvoje dítěte v roli žáka je kvalita osobnosti učitele. Parametr osobnostního růstu se tak může stát indikátorem kvality přípravy na učitelskou profesi už v pregraduální přípravě. Na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity se pokusíme o experiment s využitím encounterových skupin a dalších nástrojů osobnostního rozvoje budoucích učitelů.

Klíčová slova

Encounterová skupina, pregraduální příprava, osobnostní rozvoj, koncepce C. Rogerse, učitel, vzdělávání.

Úvod

Při zkoumání rozměrů učitelských kompetencí je zřejmé, že učitel není (či neměl by být) toliko vzdělavatelem žáků, ale také někým, kdo rozvíjí jejich osobnost po mnoha stránkách. Nástrojem rozvoje osobnosti dítěte v nejširším slova smyslu nejsou, řečeno s nadsázkou, zvládnuté didaktické postupy přenosu tvrdých dat do mysli dítěte, ale především samotná osobnost učitele. Zdá se, že v současnosti při výběru posluchačů fakult připravujících učitele nejsou osobnostní parametry sledovány.

V průběhu přípravy na vysokých školách existují pokusy o osobnostně sociální rozvoj budoucích učitelů, ale jejich propracovanost není často výrazem, který by tyto snahy charakterizoval. V krátké úvaze se snažíme rozpomenout na průkopníka „kongruence“, která posiluje zvládnutí (mimo jiné) vztahových aspektů učitel – žák a je důležitá pro rozvoj osobnosti dítěte. Rogers zároveň patří k průkopníkům zkušenostně reflektivního učení, které představuje jeden z moderních trendů tolik potřebného osobnostně sociálního rozvoje.

1. Kompetence učitele

Kompetence učitele obvykle zahrnuje dvě výchozí oblasti. Jsou to zaprvé tzv. osobnostní kompetence a zadruhé tzv. profesní kompetence. (Průcha & Walterová & Mareš, 2001, s. 103–104). Samotný pojem kompetence chápeme ad hoc (Průcha, 2009, s. 242; Lazarová, 2008, s. 21–22) jako dispozici pro činnost a s ní spojený výkon. V případě učitelů máme na mysli (zjednodušeně řečeno) předpoklady pro vzdělávání jiných lidí, ale také (šířeji) předpoklady pro pozitivní formování osobnosti. U učitelské profese se většinou jedná o formování dítěte v roli žáka, což vnímáme jako širší a hlubší okruh aktivit než je „pouhé“

vzdělávání ve smyslu převážně kognitivní vybavenosti (Průcha & Walterová & Mareš, 2001, s. 292).

Zpravidla se soudí, že tím, jak je žák vzděláván, je také rozvíjena jeho osobnost. Učitel je či měl by být odborníkem především na vzdělávání, který ovšem nemalou měrou zasahuje do formování osobnosti dítěte. Za nepříznivých okolností se bohužel proces vzdělávání může stát (paradoxně) brzdou růstu osobnosti dítěte. Máme na mysli např. necitlivé přístupy ke školní selekci, které způsobují nemalá traumata, když překračují zdravý potenciál stresu. Příležitosti pro deformaci osobnosti je ve školním prostředí poměrně hodně. Proto je nezbytné, aby byl učitel nejen znalý procesů vzdělávání, ale aby byl zasvěcen i do širší problematiky rozvoje osobnosti dítěte (nejen v jeho roli žáka).

2. Potřeba formování osobnosti učitele

Všímáme si minimálně tří důvodů, které podle našeho mínění mají aktuálně význam pro potřebu pregraduální práce nad osobností budoucího učitele.

Prvním je výběr posluchačů fakult, na kterých se budoucí učitelé na své povolání připravují. Nejmasivněji jsou na přípravu učitelů zaměřeny pedagogické fakulty. Při současném přístupu pedagogických fakult k výběru uchazečů o studium učitelství jsou (často jako v zásadě jediné kritérium) upřednostňovány znalosti a předchozí školní úspěšnost (Šimoník, 2001). Ke studiu učitelství se tak mohou dostat spíše studenti lépe vybaveni studijními než v širším slova smyslu osobnostními předpoklady. Realitou zůstává, že vzhledem k nezájmu o některé aprobace ani prospěch není klíčovým hlediskem pro přijetí zájemce ke studiu.

Druhou příčinou potřeby formovat osobnost budoucích učitelů je tlak úřadů a formálních autorit, aby co nejvíce studentů úspěšně ukončilo studium. Při relativně velkých počtech studujících na pedagogických fakultách už kritérium zvládnutí zvláště pedagogicko-psychologické stránky přípravy nemusí být vnímáno jako rovnocenné s aprobační částí přípravy. Nepříznivé dopady růstu počtu neúspěšných studentů se mohou zprostředkovaně promítat do tlaku na vysokoškolského učitele, aby snížil své nároky na studenta.

Na třetí okolnost upozorňuje např. Lazarová (2008, s. 21). Stále více učitelů v praxi působí, kromě své základní role vzdělavatelů, ve funkcích různých „... preventistů, mediátorů, poradců, pomocníků a krizových pracovníků.“ Jinými slovy, učitelé v nových rolích ještě dále opouštějí pouze didaktickou roli vzdělavatelů. Absolvují řadu průpravných kurzů odlišného zaměření a kvality. Považujeme za pozitivní, že někteří z učitelů absolvují také sebezkušenostní výcviky, včetně těch nejdelších a nejnáročnějších. Kvalita kurzů včetně sebezkušenostních výcviků má je zabezpečována mimo akademické prostředí, což může (ale nemusí) být problém. Kromě toho je zřejmé, že jednorázové absolvování „něčeho“, není-li s obsahem dále pracováno, se časem zpravidla vytrácí.

V čem spatřujeme jádro procesu označovaného jako „rozvoj učitelství osobnosti“? Připomeňme, že kodifikaci učitelství osobností podle kritéria důrazu buď na formování osobnosti dítěte nebo důrazu na akademickou (teoretickou) přípravu žáků najdeme už ve starších typologiích učitelství osobností. Příkladem budiž (Ďurič & Štefanovič, 1977,

s. 571–581) typologie Caselmanna rozlišuje učitele zaměřené na učení a učební předmět – logotropy a učitelé zaměřené na žákovu osobnost – pajdotropy).

Rozvojem v nejobecnějším smyslu je míněno (Mareš, 2013, s. 435) zdokonalování v profesních činnostech. V učitelské profesi je to hlavně zdokonalování didaktické práce učitele, zvládnání výuky apod. s cílem dosáhnout větší efektivity při rozvoji rozumových schopností a vědomostních kvalit žáků.

Vedle toho nacházíme v souvislosti s rozvojem učitelské osobnosti různé modifikace posilování sociálních a dalších dovedností využitelných při formování osobnosti dítěte v prostředí školy i mimo školu (Lazarová, B., 2008; Gillernová & Krejčová a kol, 2012; Šedová & Švaříček & Šalamounová, 2012; atd.). Zajímavé se nám jeví pokusy o využívání tzv. zkušenostně reflektivního učení při osobnostně sociálním rozvoji učitele. Ucelený přehled s výzkumem aplikovaným v českém prostředí nejnověji nabízí např. Kolář (2013).

Cíl zkušenostně reflektivního učení Kolář (2013, s. 51, 71 atd.) popisuje tak (volně), že jedinec je (systematicky) veden k tomu, aby byl schopen vytěžit pro svůj život významné zkušenosti, jež jsou mu zpravidla cíleně zprostředkovávány nejčastěji prostřednictvím na tuto činnost zaměřených skupin (psychoterapeutických, vzdělávacích, poradenských apod.).

3. Nebezpečí zúženého pohledu

Všechny formy „ne toliko teoretického vzdělávání“ mají bezesporu svůj význam. Je pravděpodobné, že jejich nárůst v přípravě pedagogických pracovníků (nejen učitelů) je ke prospěchu osobnostního rozvoje. Nicméně **jakého rozvoje je možné dosáhnout sociálně psychologickými či sebeprožitkovými výcviky, vzdělávacími a poradenskými skupinami nebo uplatňováním dramatické výchovy?** Je zřejmé, že jejich význam bez promyšlené pedagogické aplikace nelze přeceňovat. K tomu bychom rádi poznamenali, že může hrozit sklouznutí spíše na nácviky pojaté jako manipulativní techniky doplněné o sebeprožitky. Výrazně záleží na konkrétních cílech a vlastní realizaci programu a zvláště na osobnostech těch, kdo programy uskutečňují v praxi.

Převážně jednostrannou přípravu učitelů popisují ve své studii Meijer, Korhagen a Vasalka (Mareš, 2013, s. 439). Zachycuje ji schéma 1. Místo vyučovací situace jsme do původního schématu dosadili jakoukoli situaci, která nabízí možnost formativního ovlivnění dítěte (žáka).

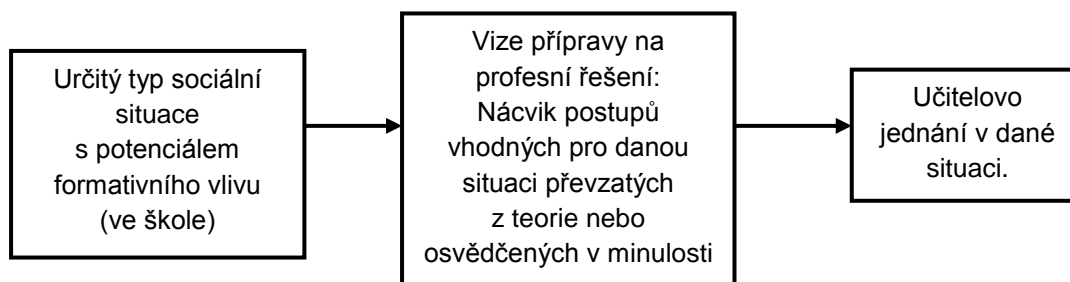


Schéma 1: Zjednodušená představa přípravy na „výchovu“ ve škole (převzato a upraveno podle Meijer, Korhagen, Vasalka (In Mareš, 2013, s. 439).

Toliko instruktážní nácviky řešení situací s formativním potenciálem v přípravě učitelů nenahradí skutečné pedagogické (záměrné, cílené, systematické) intervence do tzv. **identity** (zjednodušeně vize sebe sama) budoucího učitele a do autonomie osobnosti a pedagogického myšlení a postojů.

4. Koncepce C. Rogerse – jedno z možných východisek

Když uvažujeme o možnostech překročení hranic „pouhé“ didaktické přípravy, dostáváme se ke koncepcím humanistického pojetí. **Otázka zní, do jaké míry je možné rozvinout osobnost budoucího učitele ještě během jeho pregraduální přípravy tak, abychom účinně ovlivnili jeho identitu?** Jednou z možností a snad jeden z nejoptimističtějších pohledů, navíc bezprostředně se vztahující k učitelské profesi, nacházíme u **Carla R. Rogerse** (Rogers, 1998). Jeho přínos pro pedagogickou práci se nám zdá být dosud stále ještě nedoceněný.

O učiteli uvažuje ve smyslu **facilitátora** (tj. usnadňovatele) **učení**. Rogers používá vedle pojmu rozvoj pojem **růst**¹ osobnosti. Růst v rogerovském slova smyslu znamená především seberozvoj a sebereflexi (ve smyslu zpětné vazby sebe sama), které vycházejí z tzv. **aktualizační tendence** (Rogers, 1995; Šiffelová, 2010 aj.). Podstatou aktualizační tendence je snaha být stále více člověkem, sám sebou s hodnotami lidskosti. Jak známo, konkretizace lidskosti se u Rogerse opírá o tzv. kongruentnost (blíže např. Rogers, 1995, 1997, 1998; Vymětal, Rezková, 2001; Nykl, 2004, 2012; Tolanová, 2006; Šiffelová, 2010; a další). Kongruentnost zahrnuje minimálně tři výchozí kvality osobnosti (Rogers, 1998, s. 225):

1. **autentičnost**, tj. opravdovost. Znamená (zjednodušeně) minimální potřebu se skrývat za masku (funkci, roli apod.). Je spojená s ochotou své pocity vyjádřit a (při aplikaci na školní prostředí a pedagogickou práci učitele) vstoupit s každým žákem do důvěrného setkání v rovině člověk – člověk,
2. **oceňování zbavené přílišného hodnocení a (bezpodmínečné) přijetí každého** žáka a jeho pocitů a názorů jako hodnotných kvalit. Při nevyhnutelnosti učitele provádět mezi žáky selekci na základě jejich výkonů je to úkol, který si zasluhuje další promýšlení a zpřesňování,
3. **empatické porozumění** znamená především porozumět, jaké to je být učiteli se a chyby produkující žák, rodič apod., a to ve zcela konkrétních případech.

Růst je zaměřen (Rogerse, 1997, s. 136) nejen na určité (Brezinka, 2001) psychické dispozice (učitele), ale v konečném důsledku je jimi výrazně ovlivňována tvorba kvalitních interpersonálních vztahů ve školním i mimoškolním prostředí.

Nástrojem růstu je učení, na kterém se podílí celá osobnost. Nejde přitom jen o kognitivní učení, ale minimálně též o emočně-prožitkové učení. Ne náhodou je Rogers řazen k pilířům také zkušenostně reflektivního učení (Kolář, 2013).

¹ Pojem „růst“ nacházíme zvláště v koncepcích dynamické, interpersonální, humanistické psychoterapie i existenciální psychoterapie i mnoha dalších. Např. existencialista Yalom nepochybuje o realitě trvalého osobního růstu (Josselson, 2009, s. 117).

5. „Předexperiment“ na PdF Ostravské univerzity

Pedagogiku ve smyslu empirické disciplíny můžeme spolu s Brezinkou (2001) chápat jako vědu o hledání cest při rozvíjení osobnosti člověka. Znamená to hledat odpovědi na otázku, jak postupovat, abychom posunuli (jedince, skupinu) z bodu A do bodu B, přičemž bod B je kvalitativně výše ve srovnání s bodem A). Mocným, nikoli však jediným nástrojem pedagogiky, by měl být z tohoto pohledu především experiment.

V podmínkách Pedagogické fakulty Ostravské univerzity bychom rádi realizovali nejprve jakýsi „předexperiment“ v oblasti osobního růstu v pregraduálním prezenčním studiu učitelství. Využíváme skutečnosti, že realizátoři prošli tzv. úplnými psychoterapeutickými a sebeprožitkovými výcviky (vždy nad 500 výcvikových hodin) a svých zkušeností využívají v terénní práci i mimo akademické prostředí.

Podstata zatím jen dvousemestrálního pokusu s budoucími učiteli leží ve snaze cíleně rozvíjet učitelskou identitu prostřednictvím výše zmíněných (Šiffelová, 2010, 149) parametrů sebepřijetí (např. schopnosti vidět své silné a slabé stránky a těm slabým se přitom nemuset vyhýbat). Dále rozvoj autentičnosti, bezpodmínečného přijetí (žáka) a empatického porozumění. Chceme také využít integrativního přístupu odvozeného z psychoterapeutických výcviků. Základní strukturu bude tvořit model encounterové skupiny podporovaný konceptem dramatické výchovy a prvky sociálně-psychologických nácviků (zaměřené např. na konfliktní situace ve škole). Rádi bychom aplikovali principy zkušenostně reflektivního učení (Kolář, 2013; Moon & Diviš & et al., 2013; Nehyba & Lazarová & Kolář et al., 2014). Ve fázi „předexperimentu“ nemáme ambice využívat analýzy vstupních a výstupních dat kvantitativní povahy. Soustředíme se na kvalitativní rozbor (rozhovory, deníky, komunikace ve skupině). Povzbuzením jsou nám např. výzkumy Davida Aspyho, popisované samotným Rogersem (Rogers, 1998, s. 253–255).

Jsme si vědomi, že Rogersova koncepce naráží v dnešní praxi na řadu problémů a (Šiffelová, 2001, s. 93) dokonce nemusí mít v současné době nejlepší reputaci. Mimo jiné je tomu tak pro výrazný pokles počtu výzkumů, které by ověřovaly její empiricky podloženou účinnost. Nicméně kongruenci (zjednodušeně autentičnost) považujeme pro učitelskou osobnost za významný základ rozvoje identity a potažmo budování vztahů (nejen, ale) především k dítěti.

Literatura

- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek.
- Đurič, L. & Štefanovič, J. (1977). *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Slov. ped. nakl.
- Gillernová, I. & Krejšová, L. et al. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Josselson, R. (2009). *Irvin D. Yalom O psychoterapii a lidském bytí*. Praha: Portál.
- Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: FF, Masarykova univerzita.

- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Moon, J. A. & Diviš, M. & Kolář, J. et al. (2013). *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Muni Press.
- Nehyba, J. & Lazarová, B. & Kolb D. A. et al. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak ...* Brno: Muni Press.
- Nykl, L. (2004). *Pozvání do rogersovské psychologie. Přístup zaměřený na člověka*. Brno: Barrister a Principál.
- Nykl, L. (2012). *Carl Ransom Rogers a jeho teorie. Přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (Eds.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. & Walterová, E. & MAREŠ, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rogers, C. R. (1995). *Jako být sám sebou. Pohľad terapeuta na psychoterapiu*. Bratislava: IRIS.
- Rogers, C. R. (1997). *Encountrové skupiny*. Modrá: Institut Rozvoja Osobnosti.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- Šiffelová, D. (2010). *Rogersovská psychoterapie pro 21. století. Vybraná témata z historie a současnost*. Praha: Grada.
- Šimoník, O. (2001). K výběru uchazečů o studium učitelství. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 72–75). 2. díl. Praha: PdF UK.
- Tolan, J. (2006). *Na osobu zaměřený přístup v poradenství a psychoterapii*. Praha: Portál.
- Vymětal, J. & Rezková, V. (2001). *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Praha: Portál.

Autor

Doc. PhDr. Julius Sekera, CSc.
Ostravská univerzita v Ostravě, pedagogická fakulta,
katedra sociální pedagogiky
F. Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské Hory
julius.sekera@osu.cz