
PROGRAMY OSOBNOSTNÍ KULTIVACE JAKO PROSTŘEDEK ZVYŠOVÁNÍ KOMPETENCÍ STUDENTŮ TECHNICKÝCH OBORŮ K ŘEŠENÍ NÁROČNÝCH PROFESNÍCH SITUACÍ

PROGRAMMES OF PERSONALITY CULTIVATION AS A WAY OF INCREASING STUDENTS' COMPETENCES IN TECHNICAL FIELDS TO SOLVE STRESSFUL PROFESSIONAL SITUATIONS

Arnošt Smolík, Zdeněk Svoboda

ČR

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

E-mail: arnost.smolik@ujep.cz, zdenek.svoboda@ujep.cz

1. ÚVOD

V polovině devadesátých let 20. století upozornili Kot'a a Vališová na nutnost změny v segmentu terciárního vzdělávání. Ta měla podle nich udávat do budoucna tón ve vytváření životního stylu a v oblasti péče o člověka. Dle uvedených autorů je nezbytné na určitém stupni industrializace moderní společnosti postupně přecházet od kvantitativních ukazatelů úspěšnosti a výkonu směrem k péči o kvalitu lidského života. Jedná se mimo jiné také o určitou prevenci před úzkou specializací, stavící jedince, mladého člověka, studenta vysoké školy do role „vysoce specializovaného idiota“. Do této kategorie lze zařazovat i jedince, kteří úspěšně zakončují tu kterou vysokou školu, ale zůstávají osobnostně stále nezralými, sociálně „retardovanými“ majiteli vysokoškolských diplomů. V této oblasti je možné vysledovat potenciální rezervy pro aplikaci alternativních výchovně – kultivačních cílů, metodik, postupů ale i paradigmatických tvořených na základě mezivědních i mezioborových přesahů. V rámci tohoto textu hodlají autoři nabídnout expanzi do oblasti nabídky z prostředí metodiky pedagogicko – psychologických intervencí na úrovni psychosociální kultivace osobnosti jedince, v této konkrétní rovině zaměřených na možnosti širší, obecnější kultivace osobnosti potenciálních absolventů technických oborů.

Zmínění jedinci se stávají v rámci zaměření svého studia odborníky ve svém oboru a v jejich osobnosti se to projevuje potenciálním výrazným rozšířením moci (autority prosazované v interakci) uváděným v teorii autority jakožto složku tvořenou podílem „moci vědění“. Stávají se tak lidmi, kteří získávají nástroj, se kterým doposud neměli příliš velkou zkušenost. Je možné se oprávněně domnívat, že pro určitou část absolventů to bude znamenat náročnou změnu sociálních strategií, převážně v oblasti interakce, podobně jako změnu v oblasti sebereflexe a selfkonceptu. Mohou zmíněnou moc začít prosazovat příliš jednostranně na úkor jiných strategií doposud funkčních či na úkor tvorby nových sociálních strategií posilujících kvalitní a úspěšný průběh interakce v osobnostní i profesní rovině. Do hry přirozeně vstupuje i menší sociální zkušenost. Zmíněné faktory mohou mít po ukončení studia dopad na problémy v oblasti profesního uplatnění, ale i v oblasti soukromého života. Možnost kompenzace potencionálních problémů, vzniklých v kontextu popisované situace, vnímáme v možnosti doplnění studijních programů technického směru o osobnostně kultivační programy se zaměřením na posilování osobnostních kompetencí. Především pak na oblasti adekvátního výkladu sociální situace, adekvátní sebereflexe na podkladě reakcí okolí, přijímání zpětné vazby a posilování frustrační tolerance jedince.

Samotná myšlenka programů a jejich strukturace vychází z pilotních programů realizovaných v rámci výzkumných aktivit pro studenty pedagogických oborů PF UJEP v Ústí nad Labem. Zde je vhodné upozornit na možnost, kdy studenti technických oborů nemusí nutně odejít do technicistní praxe, ale mohou se stát rovněž tím, kdo předává získané teoretické vědomosti, i praktické dovednosti, tedy pedagogy na úrovni středních a vysokých škol.

Výkon profese budoucího odborníka na vysokoškolské úrovni s sebou nese nepochybně mnohem vyšší míru odpovědnosti, tedy i „více práv“, spolu s formálním právem „na aplikaci moci“ v interakci s profesní realitou. Podle Večerky (2009) nastupuje v do praxe generace, která je již *významně ovlivněna určitou společenskou anomii, je odchována koncepcí zbytnělých individuálních a skupinových práv, bez korekce individuálními i skupinovými lidskými povinnostmi, schopná zpochybnit prakticky vše.*

Čerství absolventi v rámci své profese pak vstupují do interakcí se stávající generací, kterou často lze charakterizovat odlišným způsobem. Může tak

docházet k problémům v interakci, která se může projevit například na úrovni kooperace a efektivní (spíše neefektivní) součinnosti potenciálního pracovního týmu. Významným problémem může být pro obě strany, jak stanovit v rovině aplikace sociokulturních regulativů míru či hranici akceptovatelného, tak, aby ani jeden ze subjektů zmíněné interakce nemohl zaměnit (záměrně i nezáměrně) sociálně patologické, asociální či společensky nevhodné vzorce chování za jinakost, alternativu, asertivitu či osobitost. Podpurnou roli v procesu získávání orientace v tomto segmentu reality může hrát nejen například kontakt se starším, či alespoň ochotou poradit oplývajícím, kolegou, ale také výrazně cíleně kultivovanější osobnost schopná adekvátně uchopit své místo ve světě, přijmout adekvátní pohled na svou osobnost a schopná snášet vyšší tlak v konkrétní sociální situaci.

Zvláštním případem, může pak být již zmíněná situace, kdy absolvent technického oboru hodlá setrvat v teoretické rovině svých znalostí a rozhodne se profilovat v oblasti výuky nastupující generace na úrovni středního i vysokého školství. Situace pedagogické reality je totiž pro takového pedagoga – nováčka, absolventa odborného studia, obvykle poněkud nepřehledná. Nebyl na tuto situaci připravován. Pro část pedagogů se jedná o velmi náročnou až zátěžovou situaci. Z tohoto důvodu, je těžké udržet si autenticitu (být sám sebou), socializovanou osobnost (neadekvátnost užívaných postupů může vyústit v rozvoj hodnotového relativizmu, k přestupování norem s gradující tendencí) i vnitřní integraci (zde lze hledat například možný zdroj syndromu vyhoření). Objevit se může efekt nesprávného uchopení autority, aplikace neadekvátních pedagogických metod a postupů, a s tím spojený dopad na kvalitu celého výchovně vzdělávacího procesu. Domníváme se, že pedagogika může přispět prismatictím současných poznatků k obecnému procesu kultivace člověka, zde budoucího absolventa technického oboru, mimo jiné i možnostmi posilování hranice jeho frustrační tolerance.

2. STUDENT TECHNICKÉHO OBORU A JEHO KONTAKT S MIMOŠKOLNÍ REALITOU

S ohledem na nutnost rozvíjet u studentů specifické dovednosti umožňující jim v rámci výkonu budoucí profese pracovat například s prvky moci či autoritou, lze v oblasti pregraduální přípravy spatřovat významné deficity. Studenti obvykle nebývají cíleně a adekvátně připravováni v rovině, kterou

si troufneme označit jako osobnostně růstovou, případně osobnostně kultivační. Získáváme tak absolventy, kteří jsou sice výbornými znalci reálií svého oboru, dokážou je ve „skleníkovém“ prostředí praxe aplikovat, ale často následně v mimoedukační realitě selhávají v rovině osobního kontaktu se sociální skupinou, s níž vstupují do interakcí. Objevují se jedinci odcházející do reality a proklamující problémy, projevující se na obou koncích spektra míry důvěry ve své schopnosti na podkladě nereálného sebepojetí.

Jedna skupina je významnou měrou limitována nevírou ve vlastní schopnosti a v jejím důsledku se v oblasti interakce pohybuje se na různých bodech škály mezi obavou a strachem ze sociální skupiny (např. pracovního kolektivu) i jednotlivců, s nimiž do interakcí vstupují.

Jedinci, zařaditelní do druhé skupiny, jsou naopak až příliš sebejistí, a to bez zřetelné relace k jejich skutečným schopnostem. Jsou zpravidla vybaveni prakticky neochvějnou důvěrou v sebe a tudíž i přesvědčení o takřka apriorní oprávněnosti a správnosti svých strategií.

Je zřejmé, že důsledky obou variant se projeví v celé řadě situací, kdy se vstup do interakce neodehrává za příliš šťastných podmínek. Obě skupiny totiž začínají nezřídka uplatňovat strategie, neadekvátní charakteru vzniklé (a pro ně zátěžové) sociální situace. V obou případech je interakce poznamenána tím, že se vnímání dané situace obou protagonistů rozchází. Jde-li ve vzájemné interakci o uplatňování moci, dochází často ze strany neadekvátně se hodnotícího jedince k volbě strategií, vyúsťující v konflikt, na nějž začínající „homo novus“ neumí adekvátně reagovat a často volí strategii odpovídající útěku či útoku. Ten se může odehrát v pomyslné i faktické rovině.

Možné úspěšné řešení situace a přijetí adekvátní strategie v sociálních interakcích tohoto typu lze postavit na aplikaci prvků kognitivně behaviorální terapie. Ta k uchopení vzniklé interakce přispívá vymezením třech základních východisek tvořících možný předpoklad pro pochopení vzniklé sociální situace, přijetí úspěšné strategie a adekvátní zvládnutí situace:

- kognitivním zpracování sociální situace (odkrýt zákonitosti interakce),
- sebereflexi jedince z hlediska jeho vybavenosti k řešení konkrétních situací,

-
- aktivním řešení sociálních situací.

V kontextu výše uvedeného konstatujeme, že v některých případech je činitelem významně ovlivňujícím selhání studenta v reálné situaci právě jeho neadekvátní sebereflexe. Ta může být důsledkem vlivu rodinné výchovy, menší životní zkušenosti, což jsou proměnné, které nejsme v rovině pregraduální přípravy schopni bezprostředně ovlivnit. Může se však také jednat o důsledek „hyperprotektivního“ systému všech stupňů našeho školství a zde již prostor pro pedagogickou intervenci bezpochyby je. Současní studenti vysokých škol nejsou příliš vedeni k přijímání odpovědnosti za svá rozhodnutí (či jim není v dostatečné míře poskytována zřetelná a srozumitelná zpětná vazba v případě volby neadekvátních sociálních strategií). Studenti technicky orientovaných oborů nejsou v tomto směru výjimkou. Jsou tak do jisté míry handicapováni pro svou praxi v základní osobnostní rovině. To často svádí již v počátku kontaktu s lidmi k přijímání různých nefunkčních racionalizací, jejichž jediným cílem je udržet svůj funkční sebeobraz.

Jsme do značné míry přesvědčeni, že jeden z důsledků (a v podstatě i příčin) selhávání jedinců přicházejících do praxe, je špatná operacionalizace s delegovanou mocí na podkladě osobnostně neadekvátního sebeobrazu.¹

Snažíme se naznačit, že pregraduální příprava budoucích absolventů vysokoškolských technických oborů by měla reflektovat podstatně vyšší potřeby v oblasti jejich osobnostního rozvoje, než je tomu doposud. V kontextu výše vymezeného pojetí, tedy nejen snahu, aby student shromáždil vědomosti či vyřešil problém, ale především, aby si i uvědomil dosud poznané. Tedy, aby byl schopen reflexe a sebereflexe v konkrétní situaci, a to i v situaci dosud neznámé.

¹ Moc můžeme chápat jako vliv, který způsobuje změnu chování a prožívání u těch, kteří jsou tomuto vlivu vystaveni a jsou na něm nějak závislí (emocionálně, ekonomicky či jinak). Jde o vztažný pojem, poukazující na vztah mezi objekty a subjekty moci. Moc a z ní vyplývající odpovědnost, však může být v případě jejího nositele spojena také s úzkostí či strachem. Heckhausen (in Nakonečný, 1996) rozlišuje pět druhů strachu z moci: 1. *strach z přírůstku vlastních zdrojů moci*, 2. *strach ze ztráty vlastních zdrojů moci*, 3. *strach z vykonávání moci*, 4. *strach z proti-moci druhého*, 5. *strach z neúspěšnosti vlastního mocenského chování*.

Vycházíme mimo jiné z Bachelardovy teze o limitovanosti poznávání na podkladě dosavadního způsobu uchopování jevu. Myšlení v jeho podání začíná v bodě, kdy negujeme dosavadní poznávací postoj. Jde o situaci, v níž zažíváme pocit zlomu. Tehdy také přestávají platit dosavadní výkladová schémata a klesá možnost uplatnění dosavadních naučených vzorců chování. Pokud ale máme jedince, který si uvědomuje reálně své limity i pozitiva, tedy dochází k uvědomování si adekvátního sebeobrazu, možnosti studenta na pochopení vzniklé situace a dosažení pozitivních změn vlastní osobnosti se diametrálně zvyšují. To, zda je sebeobraz adekvátní lze vysledovat zejména v průběhu činností realizovaných pod zátěží.² Znamé sociální okolí bylo dosud právě tou oblastí, která svým vlivem zprostředkovávala jedinci srozumitelnost světa. My ale často potřebujeme, aby si student dokázal co nejlépe poradit i v sociálním prostředí, v němž není ještě zcela orientován. Pro úspěšné zvládnutí celého spektra lidských i profesních situací je potřeba flexibilního jedince, který adekvátně odhaduje své možnosti, vnímá své reakce i reakce partnerů v interakci a daná „těžká“ situace se pro něho stává výzvou k řešení.³

Častým jevem je, že potřebný servis v oblasti obrazu reálných dispozic poskytne studentu až první pracovní kontakt s profesní realitou. Není třeba připomínat, že první interakce v zaměstnání nemá být vhodným místem a časem pro opožděný nácvik kompetencí potřebných pro profesionální vystupování. Příspěvkem ke zlepšení této situace může být realizace programů zaměřených na posilování frustrační odolnosti jedince, schopnost adekvátní sebereflexe, poskytování i přijímání zpětné vazby a rozvoj dovedností v oblasti metakognice. Z výše uvedených důvodů považujeme za nanejvýš významné a inspirativní uvedené prvky integrovat do pregraduální přípravy nejen studentů pedagogických, psychologických ale i technických oborů na vysokých školách. Výše uvedené se pokoušíme realizovat prostřednictvím nadstavbových volitelných sebezkušnostních výcviků.

² Výše uvedené považujeme za platné i pro práci se sociální skupinou dětí (a to i problémovou, např. u dětí s poruchou chování)

³ Při osvojování dovedností v sociálním kontaktu se využívají často přístupy užívané v oblasti psychoterapie, například kognitivně behaviorální terapie, SUR, humanistické terapie či z oblasti poradenství a metakognitivní teorie. Nezbytnou podmínkou efektivní aplikace uvedených teoretických konceptů v jejich terénní aplikační kompilaci vyžaduje adekvátní (co nejvyšší) stupeň zralosti objektu (studenta – budoucího pedagoga).

3. SEBEZKUŠENOSTNÍ ZÁTĚŽOVÝ VÝCVIK „ODOLNÝ ČLOVĚK – ÚSPĚŠNÉ ŘEŠENÍ“

Cílem vytvořeného výcviku je posilovat u studentů kompetence, jež jim umožní adekvátněji, pohotověji a flexibilněji reagovat v co nejširším spektru relativně známých či očekávaných i nových a méně obvyklých sociálních situacích. Daného stavu hodláme dosahovat prostřednictvím hlubšího zasahování do oblasti schopnosti sebereflexe, sebepojetí a struktury osobnosti jedince.

Vycházíme z přesvědčení, že jedinec (student) se stává sociálně zdatnějším, je-li vystaven situacím, jež se blíží hranici, v níž je možné pociťovat existencionální ohrožení, zejména jedná-li se o situace náročné tím, že vytvářejí tlak na změnu. Ty mohou vzniknout aplikací strategií simulačního charakteru, v nichž je jedinec v akceptovatelné a zároveň pro-růstové míře takovému tlaku a pocitu existenciálního ohrožení vystaven.

Vycházíme z Pelikána (1995), který tvrdí, že *pro jedince je jednoznačnou výzvou k reagování situace, která je z rozličných důvodů považována za významnou*. Situace, kdy je již ohrožena fyzická či psychická integrita jedince je přirozeně pociťována (ze strany tvůrců výcviků) jako nepřijatelná. Z hlediska vyvolání potřebného tlaku na změnu je ale již akceptovatelnou situace, kdy se jedinec *blíží* hranici frustrační tolerance či se z rozličných důvodů dostává na hranici svých sil. Situace, která takovou zátěž vyvolává, nutí jedince adaptovat se na nové podmínky, kdy dosud platné strategie (chceme-li vzorce chování či sociální „mapy“) pozbývají své platnosti, případně je jejich platnost či využitelnost významně omezena. Výkladová schémata, která jedinec do této doby vytvořil, jsou obtížně použitelná či dokonce zcela nefunkční. Dochází v jistém slova smyslu k určité „*neurotizaci jedince*“, který musí v situaci, kdy je vystaven tlaku, tvořit strategie nové. Je zřejmé, že míra podpory rozvoje studentových kompetencí, potřebných ke zvládnutí takových situací je poměrně významně úměrná míře profesionality vedoucích takto zaměřeného výcviku a jejich schopnosti v kontextu vlastních profesních a osobnostních kompetencí uplatnit pedagogický přístup a nabízet jedinci adekvátní strategie (nebo výběr z možných strategií), umožňující danou zátěžovou situaci efektivně řešit.

Student, jakožto budoucí expert ve své profesi ale i kvalitní jedinec „v oblasti lidství“, se v praxi bude nacházet v reálných situacích, v nichž

bude nucen vytvářet aplikační varianty jejich řešení. V rámci uvedeného výcviku jsou tak zvýšené nároky kladeny rovněž na kognitivní složku osobnosti a žádoucím výsledkem je změna některých dosud uplatňovaných výkladových schémat budoucího odborníka a člověka vstupujícího do náročných interakcí.

Pro úspěšné zvládnání interakce v sociální situaci i následný osobnostní růst se student rovněž cíleně učí tázat „proč“? V situacích, kterým je v rámci kurzu vystavován, je iniciována snaha pátrat po příčinách, důsledcích i o funkčnosti konkrétního systému, v němž se odehrává sociální interakce. Veden je i k opravě eventuelního nesprávně utvořeného soudu o ostatních osobách účastných na interakci či jejich motivech. Jedním z dílčích využívaných postupů pro dosažení uvedených záměrů je navozování situací, kdy se jedinec musí sám sebe dotazovat na východiska svého uvažování, příčiny svého eventuálního afektivního hnutí, averze či na důvody, jež ho vedly k volbě té které sociální strategie pro řešení navozené situace.

Pokud si však má student uvedené principy skutečně interiorizovat do svého osobnostního systému, nikoliv je pouze transparentně proklamovat, je nezbytné pracovat na úrovni vyváření adekvátního sebeobrazu (selfkonceptu), a to za jeho aktivní participace.⁴

Připomínáme, že sebeobraz je kategorie relativně stálá, nikoliv však neměnná. Na základě ní postupujeme svým životem a přirozeně neustále vyplňujeme prázdná místa, opravujeme místa nefunkční nebo nepravdivá. Stává se, že původní „sociální mapa“ již není adekvátní realitě. Nevede jedince k cíli, vede ho příliš pomalu či společensky nepřijatelným způsobem. V případě snahy o aplikaci moci v soukromé i profesní realitě, může série nefunkčních strategií donutit jedince aplikovat konkrétní obranný mechanismus na ose útok – útek dříve než je vhodné, v intenzitě a formě, která není společensky přijatelná.

⁴ Jedná se o konstrukt poznávající i poznávaný. Dle Říčana jde o obsahově zážitkovou strukturu, která je vztažná k existující nebo pomyslné skutečnosti. Náš osobní „reálný“ svět poměřujeme se světem druhých lidí, tak jak ho vnímáme. Reflektujeme existující i pomyslnou skutečnost a stejně tak reverzibilní pohled z druhé strany (vše „an sich“). Jde nám o uvědomění si objektivních i subjektivních hranic našeho poznání. O jejich vymezení u každého z nás. „Já“ můžeme s určitou minimální redukcí vnímat jako pomyslnou osobní mapu, do které se zapisuje každá další zkušenost. Ohraničení je zde vedeno biopsychickými konturami. Podmínkou seberozvoje je vyrovnání „Já“.

3.1. Metodika

Při konstrukci uvedeného modelu výcviku, který byl již realizován pro studenty vysokých škol pedagogického směru, se velmi inspirativními ukázaly například některé psychoterapeutické přístupy. Nicméně, cílem není simulovat výcvik psychoterapeutického typu. Hlavním důvodem je fakt, že student nebude ve své praxi plnit roli terapeuta a samozřejmě také omezená časová dotace. Prvek omezené časové dotace je záměrně saturován dopadem zátěže na jedince i skupinu. Skupina studentů se za dodržení určitých postupů a zásad může stát potřebně pro-růstovou v kratším časovém úseku. Nejvýznamnějšími faktory, na něž se program zaměřuje, jsou únava, koheze, vznik konfliktů (s lektory i ostatními členy skupiny), jejich řešení a variovaná práce s normou. V návaznosti na výše uvedené také vymezování si statusu ve skupině z pozice moci.

S ohledem na reálné časové možnosti je kurz rozvržen do tří třídních bloků. Bloky jsou rozděleny nikoliv po dnech, ale s ohledem na tematickou provázanost jednotlivých aktivit, navržených tak, aby bylo možné je alespoň částečně variovat v návaznosti na dosažení hranice frustrační tolerance u jednotlivých účastníků výcviku.⁵

3.2. Rozdělení bloků

Blok 1:

Bezmoc a její prožívání – simulace období dětství a pocitu podřízení se

Blok 2:

Vymezování si moci a přijímání odpovědnosti za chybu – simulace období puberty (jednej, ale chybu hledej u sebe)

Blok 3:

Delegace moci – simulace období dospělosti (vzdej se části moci za ostatní hodnoty; zodpovídáš – li se sobě, zodpovídáš se i skupině; máš odpovědnost za sebe, ale i za druhé).

⁵ Možnosti využití maximálního potenciálu výcviku jsou v současné době pilotně ověřovány.

Bloky jsou realizovány s využitím individuální, skupinové i komunitní formy práce s terapeutickým obsahem, zaměřené na práci se skupinovou dynamikou.

Pro efektivitu dosažených změn je důležitá osobní angažovanost jedince na dané situaci. Z tohoto důvodu je vhodné výcvik pořádat jako výběrový. Adekvátní počet členů výcvikové skupiny je 8 – 12 a pracují s ní dva lektori. Ti mají v průběhu výcviku poněkud odlišné role. Prvnímu lektorovi je určena role charakteristická autoritativnějším a „nekompromisnějším“ jednáním v interakci s účastníky výcviku, druhému naopak role charakteristická jednáním a vystupováním spíše ochranným, „chápatícím“ a doprovázejícím. V průběhu kurzu první z lektorů záměrně zvyšuje tenzi, druhý ji pak ve vhodnou chvíli může dle potřeby snižovat. Při skupinových sezeních nebo při některé specifické činnosti mohou vystupovat i jako autentické osoby. V takové chvíli poskytují skupině i jednotlivcům diferencovanou zpětnou vazbu.⁶

Zařazen může být rovněž ještě specifický typ lektora (třetí, podpůrný lektor), který má roli nesmlouvavého vykonavatele pokynů obou hlavních lektorů. Ten je dobře obeznámen s celým návodem na úspěšné splnění zadaných úkolů a má potřebné instrukce. Skupina účastníků výcviku případně ani nemůže splnit úkol bez jeho podpory či informací, které má k dispozici. Využívá se nejčastěji při fyzicky náročných činnostech, iniciuje psaní deníkových zápisků bezprostředně po prodělané zátěžové aktivitě či v jejím průběhu, je-li to vhodné apod.

Metody, postupy a na nich založená metodika vycházejí se systematického, několikastupňového, střídavého zatěžování subjektu (studenta) ve fyzické i psychické rovině.⁷

⁶ V rámci výcviku má pedagog (lektor kurzu) úlohu adekvátní rodičovské postavě a nabízí tak vlastní výkladová schémata. Přirozeně přiměřeně subjektivní. Je tedy velmi významné, aby byl ztotožněn s cílem instituce i samotného kurzu. Neměl by se také zřikat formální dávky autority. Zmíněná schémata mají v takovém případě odrážet pozitivní vztah k společenské normě, řádu, relativitě svobody, schopnosti podřídit se, obdobně například prezentaci nesouhlasu s okolím, skupinou i institucí, a to společensky adekvátním způsobem. Demonstrace a snaha o prožitek obou rovin autority, osobnostní i institucionální dávají možnost předložit studentům postupy, strategie, které v adekvátně nastavené situaci vykazují vyšší efektivitu. Jsou tedy hodné napodoby.

⁷ Inspirací byly, v obecné rovině, původní tzv. „maratonové psychoterapeutické skupiny“.

Jednotlivé aktivity a jejich průběh jsou následně přímo (nebo s využitím deníkových záznamů) reflektovány na skupinových sezeních. Záznam do deníků je pak povinný vždy po dokončeném bloku a účastníci kurzu jsou k němu vyzváni. Účastník je neustále nucen ptát se, odpovídat, přepracovávat. Při plnění aktivit nemůže být ve vleku okolností, naopak sám musí aktivně měnit dle potřeby podmínky pro úspěšné zvládnutí úkolu. Velký význam má i to, že jedinec není schopen osobní prosperity bez prosperity skupiny. Podstatná část aktivit, jež se při výcviku využívají je prakticky neřešitelná bez oslovení lektora, celé skupiny, její části nebo jiného člena skupiny. Pokud jsou takové aktivity dostatečně „zátěžové“, rapidně se snižuje význam případných osobních antipatií, předsudků či negativního nastavení směrem k ostatním lidem. Stávají se druhořadými. Ocítá-li se člověk v situaci blízké hranici frustrační tolerance a začíná-li pociťovat existenciální ohrožení, má vysokou potřebu kooperace a identifikace se skupinou, ale i s autoritou. Je aktivní v rovině posilování koheze skupiny. Ve skupině se v takových chvílích převrstvují sociální role i status jednotlivých členů. Je možné pracovat s prožitky, introspekci, skupinovou reflexí, sebereflexí apod. Velmi významné místo má v tomto procesu zpětná vazba a její poskytování jedinci i skupině. Pro možnost zřetelné reflexe procesů skupinové dynamiky pracujeme jak s aspektem skupinové koheze, tak s pocitem osamocení (účastníci například v průběhu noci plní úkoly zcela samostatně, bez možnosti kooperace).

Poznamenejme, že z pozice lektora výcviku je třeba být připraven na skutečnost, že vzniku či rozvoji pozitivních prvků v procesu skupinové dynamiky (např. posilování skupinové koheze) může předcházet a často také předchází konflikt⁸. S tenzí a konfliktem lze mimo jiné i manipulovat (pozn. samozřejmě nikoliv s účastníky výcviku) a využívat je velmi specifickým způsobem. Vznikají tak často ne zcela tradiční situace a komunikační akty. I když výcvik vychází z koncepcí psychoterapie, zde se začíná odlišovat. Odlišnost se zakládá na běžných reakcích psychoterapeutů na skupinovou situaci. Kratochvíl uvádí nejčastější orientaci na *vyjadřování pocitů, povzbuzování, aby členové skupiny hovořili o sobě jako o jedincích*,

⁸ Dochází k němu často například ve chvíli odsouzení skupinou, na podkladě negativní zpětné vazby od jejích členů. Dopad zpětné vazby může mít podobu sankce, v důsledku únavy nepřesně podané nebo přijaté. Jedinec se v takových případech stává „zahlceným“ vzniklou situací. V takových případech je cílem působení pedagogů podpora rozvoje schopnosti nalézání řešení na platformě analogických situací. Podobnosti lze nalézt na úrovni rozdílů prožitých a zpracovaných situací s reálným světem, schopnosti specificky pracovat s chybou, odlišování podstatného od nepodstatného apod.

navrhování psychodramatických technik a zkoumání děje mezi členy skupiny, v tomto pořadí (Kratochvíl, 2005, s. 56). Výcvik zátěžového charakteru více akcentuje reagování a komentář skupinové atmosféry, interpersonální skupinové interakce, užívání a interpretaci neverbálních technik. Nevyhýbá se ani přímým výpadům směrem k ostatním účastníkům a lektorům či autentickému vyjadřování vlastních pocitů a zážitků lektora.

Aplikované strategie nejsou orientovány primárně na výsledek, ale na uchopení procesu, který k němu vedl. Cesta je cílem. V realitě je obvyklé, že pokud jedinci úspěšně zvládnou zátěžový výcvik, reflektují jeho průběh, své zvolené postupy, roli i emoce. Tyto postupy je možné z pozice lektorů v adekvátní míře generalizovat a nabízet jako přijatelné. V budoucnu budou studenti podstupovat analogické situace znovu a je pro ně přirozené snažit se unést vyšší míru zátěže. Považujeme za reálné, že studenti budou mít tendenci funkční strategie přenášet i do svého působení v praktické pedagogické činnosti. Zvyšují tak svou frustrační toleranci.

Hodnocení funkčnosti strategií by bylo pro účastníky kurzu obtížně uchopitelné bez reflexe děje na podkladě sebemonitorování a sebehodnocení. V psychoterapii je k této činnosti analogickou tzv. introspekce, sebeexplorace, ale i následné sebereprojevení. Snahou bývá dosáhnout skupinového efektu překonání rizika z projevení chování, citů i motivů. V osobnostní oblasti jde o efekt rozvoje schopnosti aktivního zkoumání sebe. Předpokládaným výsledkem je *schopnost otevřeného sdělování informací o sobě a získávání dalších na podkladě reakcí druhých* (více in Černoušek, 1996). V oblasti snahy rozvíjet schopnost poskytování adekvátní zpětné vazby a jejího zprostředkování druhým jedincům nejde jen o samotný obsah jakékoliv poznámky, ale i o proces jejího vzniku. Mějme na paměti, že *proces se týká podstaty vztahu mezi lidmi v interakci* (Yalom, 2003). Opět připomínáme, že je nutností používat zmíněné strategie transformované adekvátně k aktuálnímu stavu jedince i skupiny.

Co do obsahového zaměření se používané techniky volí přirozeně podle cíle a dílčích cílů jednotlivých bloků. Ty na sebe volně navazují a vzájemně se doplňují. Postupujeme v analogii vývojových období dětství – dospívání – dospělost.

Jak již bylo uvedeno, první blok je designován v duchu motto „Bezmoc a její prožívání“. Vytváříme tak analogii k období dětství. Z našeho úhlu pohledu se jedná o přijetí pocitu podřízení se autoritě a přijetí její autenticity a pravdivosti. S tím je v počátku spojován stav, kdy přijímáme

manipulování s naší osobou, aniž bychom některým úkonům a instrukcím zcela rozuměli. Přesto reagujeme obvykle pozitivně a přijímáme situaci jako stav „kdy to takto má být“. Přiznáváme autoritě svou nehotovost a učíme se vlastnímu aktu přijetí podřízené role. Podle Yalomova rozdělení stádií uzavřené skupiny prochází účastníci výcviku stadiem orientace a závislosti. Tuto fázi v prvním bloku snažíme překlenout pomocí umělého směřování skupiny do stádia konfliktu a protestu.

Třídenní blok je v průběhu prvního dne zaměřen na adaptaci a využita je již samotná náročnější pěší cesta na objekt, v němž výcvik probíhá. Lektor, který vede skupinu, po úvodním formálním přivítání, příliš nekomunikuje. Udává pouze směr, nedává žádné bližší informace o charakteru bydlení, organizaci výcviku etc. Pokud si účastníci například nevšimnou, že se odbočuje na jinou cestu, stezku, nechá je pokračovat bez korektivní intervence. Zasahuje až v případě, že hrozí opravdová ztráta orientace a nadbytečná časová prodleva. Po příchodu na objekt se pokračuje krátkým skupinovým sezením. Vymezují se pravidla, je domluven způsob oslovování, dále umlčení mobilních telefonů, zásada otevřenosti a upřímnosti, zásada zodpovědnosti v jednání, zásada deníků, zásada skupinové (ne)parakomunikace, zásady týkající se eventuálních citových a erotických vztahů, zákaz alkoholu a návykových látek, právo kdykoliv ukončit pobyt a povinnost zdůvodnit skupině proč. Následuje třicet minut na ubytování a pokračuje se sociometrickou technikou, na níž navazuje první zápis do deníků (dle okolností a uvážení lektorů tematicky motivovaný nebo volný). Po zápisu do deníků jsou aplikovány uvolňovací hry, obvykle fyzicky náročnější.

Spánek je určen na danou hodinu a její dodržení je (záměrně) pouze doporučující. K hygieně slouží studená voda, pokud si ji účastníci výcviku neohřejí na venkovním ohništi. V noci je spánek přerušen cca v 01.00 (což u studentů často bývá téměř bezprostředně po usnutí) a je realizována zpravidla kompetitivní hra, na jejímž základě vítězové postupně odcházejí spát.

Druhý den je zahajován budíčkem v 6.00 a rozcvičkou. V ní je zakomponován například běh na 1500 m do vrchu. Snídani je jednotná, připravená lektory a může se záměrně „chuťově nevydařit“. Následuje reflexe prostřednictvím zápisu do deníku. Účastníci - „děti“ odcházejí se svými lektory – „rodiči“ na „výlet“ (ten se také někdy nazývá „peripatetická procházka“). Zde se již nezdívka u prvních účastníků objevuje netrpělivost, utrhování se na druhé, a další známky zvýšeného tlaku na sebekontrolu.

Trasa je obvykle určena v délce 25 – 30 km. Skupina si vybírá svůj totem a určuje nosiče totemu. Nosič totemu je střídající se role. Jeho úkolem, je strážit a nést totem. Nosič totemu jde vždy v čele skupiny a ostatní členové mu musí být v případě potřeby nápomocni a ve všem vyhovět (s výjimkou případného porušení závažné sociální normy). Pokud je nosič kuřák, jako jediný může kouřit. Dojde-li k porušení pravidel, je určena sankce. Totem je vybírán tak, aby se jednalo o věc rozměrnou a neskladnou, jejíž nesení vyžaduje určitou míru diskomfortu. Není reálné, aby ho unesla jedna osoba po celou cestu. Účastníci kurzu jsou upozorněni, že splnění úkolu nelze přerušit a za splnění se považuje chvíle, kdy do plánovaného cíle dorazí poslední člen skupiny. Nezdůrazňuje se kooperace, nedávají se návody na snazší či rychlejší vyřešení úkolu. V určitých úsecích cesty je vyžadován zápis do deníků a je realizováno jedno skupinové sezení. Přestávky nepřesahují 10 minut, v jejich průběhu je nepřipustné usínat. Po návratu je účastníkům vyčleněno čtyřicet pět minut na regeneraci, hygienu, stravu a osobní volno. Následuje sociometrické měření a skupinové sezení. Od této fáze výcviku, je obvykle skupinové sezení věnováno nejen konkrétní skupině a dějům v ní a současně aplikacím technik, informací, psychodidaktických her, psychodramat apod., které na zmíněné děje tematicky navazují. Smyslem uvedených aktivit je prohloubit informovanost studentů a vést je k systémovému uvažování o problému. Využívá se předem vytvořených portfolií. Přesto se ve výjimečných případech může stát, že volba náplně druhé půle skupinové činnosti je opřena o improvizaci.

Od počátku druhého dne jsou studenti vybízeni k přípravě vlastního programu. Ten má své místo ve večerních hodinách. Zadáním je buď absolutně svobodná volba, nebo vymezené téma. Spánek je opět umožněn od doporučené hodiny, zpravidla mezi 22. a 23. hodinou. V 1:00 je spánek přerušen a následuje skupinové sezení. Zde se již využívá velmi intenzivně kumulované únavy. Zvláště zajímavé bývá poskytování zpětné vazby. Skupina trvá, dokud uzná lektor za vhodné, minimálně však hodinu. To platí, pokud se nerozvíjí reakce členů. Je možné využít i tlaku ticha. Skupinové sezení lze prodloužit i na několik hodin, je-li to skutečně nosné.

Třetí den je budíček v 7.00 a je opět následován rozcvičkou. Dopolední činnost vychází z časových možností kurzu. Pokud je časová dotace vysoká a dovoluje to počasí, připravuje se tzv. „chůze po ohni“. Jedná se o techniku zaměřenou na práci s vlastní úzkostí, strachem a jejich překonáváním. Vychází se z běžné metodiky pro tuto techniku. Začíná se několikahodinovou přípravou spočívající v chůzi na boso, udržování

rituálního ohně, tanci za doprovodu bubnů, vymezování si svých „strachů, nebo temných míst“ a jejich pálení v ohni. Následuje chůze prvního z lektorů přes ohniště a jeho následování ostatními. Přivítání se na konci ohniště. Po technice následuje psaní deníku, skupinová reflexe a sociometrie.

V případě nevhodného počasí nebo malé časové dotace je jako poslední aktivita zpravidla vybrána specifická karatistická technika Temeshivari (obecně přerážení nejčastěji dřevěných desek s využitím různých úderových technik), prostřednictvím níž je v rámci tréninků bojového umění testována nejen samotná síla a účinnost úderů, ale rovněž schopnost překonání strachu (z nesplnění úkolu, bolesti, možného zranění). Na aplikaci této techniky se účastníci výcviku připravují průběžně každý den. Vždy před spánkem, kdy se seznamují s objektem (deskou), který mají na konci kurzu „p(r)orazit“, při průběžném denním tréninku úderové techniky atd. Desku si mohou vyzdobit, někdy ji pojmenovávají. Uvedený přístup vede k postupnému uvolňování strachu a růstu přesvědčení o tom, že účastník úkol úspěšně zvládne.

Je vhodné zmínit, že studenti jsou rovněž v rámci tematického zaměření některých záznamů do deníku vybízení, a to minimálně jednou denně, k reflexi směrem k lektorům. Lze u nich vysledovat posun ve vztazích i v přijímání autority a podřízené role od různě se projevující moci. Nejvýrazněji se tento posun ukázal v případě třetího (podpůrného) lektora, jenž v průběhu prvního bloku reprezentuje tzv. „striktní autoritu“. Ze zpočátku obvykle negativně přijímaného jedince se stává silně pozitivně přijímaný zdroj autority. Posun může jít až do roviny významných sympatií. Příčinou je dle studentů lektorova znalost instrukcí, sebevědomí, pocit jistoty z přítomnosti síly. Reflexe účastníků evokují asociaci na děti z rozvádějících se manželství, které často volí pobyt u rodiče psychicky nebo i fyzicky silného (nezřídka autoritářsky vystupujícího) a nikoliv u rodiče, který je pro ně významný v jiné (i emoční) rovině. I v případě dalších dvou (hlavních) lektorů dochází přirozeně k posunu v přijetí ze strany studentů. Změny se pohybují na různé intenzitě a úrovni, ne však na úrovni intenzity jako u lektora se „striktním“ projevem autority.

Protože cílem tohoto textu není podat komplexní návod na pořádání zátěžového sebe-zkušenostního výcviku pro studenty pedagogických oborů, uvádíme zde pouze orientační popis prvního bloku. Následující bloky se konstruují podobným způsobem na podkladě tématu a dílčích cílů.

4. ZÁVĚR

Obsahové zaměření a uspořádání výcviku i jeho výstupy jsou obtížně měřitelné a kvantifikovatelné a je třeba přiznat, že velikost skupiny, charakter výstupů a dat získaných v jeho rámci prakticky neumožňují objektivní kvalitativní posouzení efektivity změn. U jednotlivých účastníků programu je možné sledovat spíše náznaky trendů změn. Nicméně se domníváme, že námi představené téma, je jednou z možných alternativ cílené osobnostní kultivace studentů technických oborů vysokých škol. S efektem prevence přílišné specializace nejen v oboru ale i v nastavení osobnosti. Současně s cílem iniciovat a podpořit tendenci studentů ke svému vnitřnímu přesahu, sebekultivaci a stávání se univerzálnějším člověkem.

LITERATURA

CARR a MIDDLECOMB in KRYKORKOVÁ, Hana.; CHVÁL, Martin. *Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání*. Pedagogika, 2001, roč. LI, č. 2, s. 185–196.

ČERNOUŠEK, Michal. et al. *Psychoterapie I. Sborník přednášek*. Praha: TRITON, 1996. ISBN 80-85875-16-0.

KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 2005. ISBN 80-7262-347-8.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

VEČERKA, Kazimír. Čestně o prevenci. In: *Budoucnost a sociální patologie*. Praha: Masarykova česká sociologická společnost, 2009. ISBN 978-80-903541-6-5.

YALOM, Irvin. D., *Chvála psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-761-2.

KONTAKT

PhDr. Arnošt Smolík, Ph.D.

I.highlander@seznam.cz, tel.: +420 777 982 029

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta J.E.Purkyně

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem,

Česká republika

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.

Zdenek.Svoboda@ujep.cz, tel.: +420 777 787 954

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta J.E.Purkyně

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem,

Česká republika