

Lucia Drotárová

**Možnosti
sociálnopsychologickej
podpory rozvoja
osobnosti študentov**

POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ

Individuálny kontra skupinový prístup
• Organizácia aktivít • Problémy s me-
raním efektivity zásahov • Analýza
kurzu rozvíjania tvorivosti • Podrobné
metodické listy cvičení • Príklady cieľ-
ných kurzov

MOŽNOSTI
SOCIÁLNOPSYCHOLOGICKEJ
PODPORY ROZVOJA
OSOBNOSTI ŠTUDENTOV
POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ

EDICE ERUDICA



NAKLADATELSTVÍ
EPOCHA

Vědecká redakční rada EDICE ERUDICA

prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c. – Univerzita Palackého
v Olomouci, ČR

prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc. – Univerzita Komenského
Bratislava, SR

prof. ThDr. Jan B. Lášek – Univerzita Karlova v Praze, ČR

doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc. – Univerzita Palackého
v Olomouci, ČR

doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D. – Univerzita Palackého
v Olomouci, ČR

doc. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D., Ostravská univerzita v Ostravě, ČR

prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D. – Univerzita Komenského
Bratislava, SR

dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus – Instytut politologii
Uniwersytetu Opolskiego, PL

Dr. Małgorzata Świder – Instytut Historii Uniwersytetu
Opolskiego, PL

prof. Dr. Andrew Burgess – University of New Mexico, American
Academy of Religion, USA

PhDr. Martina Klicperová-Baker, CSc., mim. prof. – San Diego, State
University, USA

doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc. – Univerzita Karlova v Praze, ČR

doc. PhDr. Nikolaj Demjančuk, CSc. – Západočeská univerzita
v Plzni, ČR

doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D. – Univerzita Karlova v Praze, ČR

prof. PaedDr. et Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D. – Ústav pro soudobé
dějiny AV ČR

Dr. Péter Varnágy, Ph.D. – University of Pécs, HU

PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D. – Univerzita Palackého v Olomouci, ČR

Mgr. Pavel Krákora, Ph.D. – Univerzita Palackého v Olomouci, ČR

doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D. – Ostravská univerzita
v Ostravě, ČR

Lucia Drotárová

MOŽNOSTI
SOCIÁLNOPSYCHOLOGICKEJ
PODPORY ROZVOJA
OSOBNOSTI ŠTUDENTOV
POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ

NAKLADATELSTVÍ EPOCHA

Recenzenti:

Prof. PhDr. Mária Machalová, CSc.

PhDr. Andrej Nikulin, PhD.

Copyright © Lucia Drotárová, 2016

Cover © Petra Süssová, 2016

Czech Edition © Nakladatelství Epoque, Praha 2016

ISBN 978-80-7557-273-8 (pdf)

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod..... | 7 |
| 1. Možnosti sociálnopsychologickej podpory rozvoja osobnosti študentov pomáhajúcich profesií | 9 |
| 1.1. Individuálny kontra skupinový prístup..... | 9 |
| 1.1.1. Práca s celou študijnou skupinou | 9 |
| 1.1.2. Práca s vybranou skupinou..... | 10 |
| 1.1.3. Práca s jednotlivcom | 12 |
| 1.2. Organizácia aktivít určených na podporu rozvoja osobnosti študentov | 13 |
| 1.2.1. Samostatný predmet | 13 |
| 1.2.2. Aktivity na hodine | 16 |
| 1.2.3. Seminárne práce..... | 18 |
| 1.2.4. Nepovinné aktivity..... | 22 |
| 1.2.5. Špecializované kurzy ponúknuté školou..... | 27 |
| 1.2.6. Záver | 28 |
| 2. Problémy merania efektivity aktivít určených na rozvoj osobnosti študentov | 30 |
| 2.1. Problém ante a post merania | 30 |
| 2.2. Spätnoväzbové dotazníky | 30 |
| 2.3. Dotazníky | 31 |
| 2.4. Problém presahu z kurzu do reálneho života..... | 32 |
| 2.5. Objektívne merania | 36 |
| 2.5.1. Záver | 37 |
| 3. Osobnostný rozvoj v rámci svojho vysokoškolského štúdia – čo si prajú študenti?..... | 38 |
| 4. Čo študenti skutočne potrebujú?..... | 42 |
| 5. Overenie možnosti sociálnopsychologickej podpory rozvoja tvorivosti študentov sociálnej práce | 45 |
| 5.1. Tvorivosť študentov sociálnej práce PBF PU | 46 |
| 5.1.1. Fluencia | 47 |
| 5.1.2. Flexibilita..... | 48 |
| 5.1.3. Originalita..... | 49 |
| 5.1.4. Elaborácia | 51 |
| 5.2. Intersexuálne rozdiely vo výkonoch vo figurálnom teste tvorivého myslenia..... | 52 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.1. Fluencia | 54 |
| 5.2.2. Flexibilita | 57 |
| 5.2.3. Originalita | 60 |
| 5.2.4. Elaborácia | 64 |
| 5.2.5. Záver | 66 |
| 5.3. Pilotný kurz tvorivosti | 67 |
| 5.3.1. Problémy merania a interpretácie | 70 |
| 5.3.2. Hypotézy | 71 |
| 5.3.3. Výsledky a interpretácia | 71 |
| 5.3.4. Fluencia | 72 |
| 5.3.5. Flexibilita | 76 |
| 5.3.6. Originalita | 80 |
| 5.3.7. Elaborácia | 84 |
| 5.3.8. Záverečné zhrnutie | 88 |
| 6. Metodické listy | 90 |
| 6.1. Predhovor k cvičeniam | 90 |
| 6.2. Odhadnite | 92 |
| 6.3. Susedia | 97 |
| 6.4. Hľadanie pravdy | 105 |
| 6.5. Rozprávkový klient | 109 |
| 6.6. Narodný pod zlatou hviezdou | 111 |
| 6.7. Tvorba vlastného cvičenia | 113 |
| 6.8. Recepčný | 115 |
| 6.9. Naučiť sa čítať | 117 |
| 6.10. Naučiť sa dívať | 123 |
| 6.11. O rozprávkach dobrých a zlých | 128 |
| 6.12. Hry a hračky | 135 |
| 6.13. Hry a hračky – IT verzia | 140 |
| 6.14. Keby som bol piesňou | 144 |
| 6.15. Koho nemám rád | 147 |
| 6.16. Zoznámte sa, prosím | 150 |
| 6.17. Ideálny a katastrofálny (sociálny pracovník) | 154 |
| 7. Príklady kurzov | 158 |
| 8. Zoznam bibliografických odkazov | 162 |
| 9. Informácie o autorke | 166 |

Úvod

Kto môže absolvovať štúdium niektorého oboru z tzv. pomáhajúcich profesií a stať sa učiteľom, sociálnym pracovníkom, špeciálnym pedagógom, psychológom? A kto sa môže stať *dobrym* učiteľom, sociálnym pracovníkom, špeciálnym pedagógom, psychológom?

To sú dve takmer – až na jediné slovo – rovnaké otázky. Avšak to jediné slovo ich robí výrazne rozdielnymi. Pracovníkom pomáhajúcej profesie sa môže stať každý, kto splní isté zákonom stanovené nároky – a prípadne sa i zamestná v danej oblasti. To však na to, byť *dobrym* pracovníkom, nestačí.

Stať sa učiteľom či sociálnym pracovníkom je ľahké. Vzdelávať učiteľov či sociálnych pracovníkov tiež.

Stať sa *dobrym* pracovníkom v pomáhajúcej profesii, to znamená spĺňať – a ďalej celoživotne rozvíjať – ťažko merateľné nároky na osobnosť. Byť takýmto *dobrym* pracovníkom je veľká námaha; snaha i dar. Vzdelávať, kreovať *dobrých* sociálnych pracovníkov tiež.

Je možné tvarovať osobnosť študenta vysokej školy, teda dospelého človeka? Sme presvedčení, že áno, i keď je takáto činnosť náročná a efektívnosť tohto úsilia je často veľmi problematicky merateľná.

Predložený text popisuje vybrané, nami vyskúšané možnosti rozvíjania osobnosti vysokoškolských študentov. Konkrétne techniky a postupy sú doplnené o podrobné príklady cvičení vo forme metodických listov. Snažili sme sa ich pripraviť vo forme vhodnej pre málo skúseného vysokoškolského pedagóga (doktoranda denného štúdia a pod.). Sme si totiž vedomí toho, že vysokoškolská pedagogika patrí, aspoň podľa počtu publikovaných textov, k najviac ignorovaným oblastiam pedagogiky.

Rovnako ako pri práci psychoterapeuta platí, že akákoľvek snaha i profesionalita u vyučujúceho a akákoľvek dobré metódy a techniky sa z podstatnej časti minú účinkom, ak nie je na strane študenta (klienta) ochota prijímať zmeny. Naš text preto obsahuje i prieskum, ktorý dokazuje, že študenti majú záujem o aktivity zamerané na rozvoj osobnosti – od nepovinných úloh v rámci riadnych hodín až po dlhotrvajúce ciele kurzy.

V neposlednom rade bolo našim cieľom overiť efektivitu navrhnutých postupov aspoň vo vybraných, merateľných oblastiach.

Veríme, že naše úsilie prinieslo nové teoretické, ale i praktické poznatky uplatniteľné v pedagogickej praxi – a hlavne pomohlo našim študentom stať sa oným dobrým sociálnym pracovníkom.

1. Možnosti sociálnopsychologickej podpory rozvoja osobnosti študentov pomáhajúcich profesií

Aké možnosti má vysokoškolský pedagóg, ktorý sa rozhodne byť niečím viac než preposielateľom informácií? Ak sa rozhodne zasiahnuť viac než len výlučne kognitívnu zložku osobnosti študenta? Pritom povedzme, že nemá prístup k žiadnemu ďalšiemu nástroju, než je bežné vybavenie – a jeho vlastná osobnosť. O čo sa teda môže pokúsiť každý, kto ešte nevyhorel? Podívajme sa na možnosti, ktoré má každý vysokoškolský učiteľ.

1.1. Individuálny kontra skupinový prístup

Študenti pomáhajúcich profesií sú z hľadiska aspektov osobnosti veľmi nehomogénna skupina. Pri práci na ich osobnostnom rozvoji musíme mať tento fakt na pamäti. Všeobecné formulácie odporučení, o ktoré sa pokúsime v nasledujúcom texte, nie je teda možné vnímať ako vhodné a efektívne pre celú – a každú – skupinu.

Z tohto hľadiska môžeme postupovať nasledujúcimi spôsobmi:

1.1.1. Práca s celou študijnou skupinou

I keď má tento prístup svoje slabé stránky (vzhľadom k nehomogenosti skupiny z hľadiska osobnostných charakteristík i z hľadiska motivácie k štúdiu i sebarozvoju), je pre vyučujúceho najpohodlnejší a mnohokrát i efektívny. Spočíva napríklad v zaradovaní aktivít priamo do výučby tak, aby sa týkal celej skupiny, s ktorou vyučujúci pracuje.

Výhody:

- Aktivita je ponúknutá všetkým študentom.
- Je istá šanca, že sa zapoja i tí, ktorí by sa sami – aktívne, dobrovoľne – do podobných činností nezapojili.

- Minimálne organizačné nároky (miestnosť, čas, študijná skupina, nič z toho netreba zariadiť, vyplýva to totiž z rozvrhu).

Nevýhody:

- Takmer s istotou budú na hodine študenti, ktorí o danú (prípadne akúkoľvek) aktivitu nemajú záujem – čo je demotivujúce ako pre spolužiakov, tak pre vyučujúceho.
- Práca je náročná z hľadiska skupinovej dynamiky (obzvlášť prevencie sociálnej lenivosti a podpory sociálnej facilitácie lektorom).
- Je jednoduché sklúzať do formálnosti (a to z pohľadu lektora i študentov).
- Študenti majú často jedinou motiváciu: splniť minimálne nároky (získať „čiarku“, zápočet, povinnú účasť a pod.).

1.1.2. Práca s vybranou skupinou

V tomto prípade učiteľ pracuje s vybranou skupinou, napríklad účastníkmi nepovinných predmetov, kurzov určených na rozvoj osobnosti organizovaných školou a pod. Ide teda o študentov motivovaných (sami a aktívne sa prihlásili na danú aktivitu), a s istou pravdepodobnosťou tiež z hľadiska osobnosti homogénnejších. Tento faktor môžeme zosilniť vhodným výberom (napríklad prijať na konkrétny beh kurzu tvorivosti študentov s priemernou originalitou nameranou pri vstupnom teste a pod.). Pojem „vybraná skupina“ tu teda predstavuje ako objektívny predvýber (napr. pomocou psychologického testu), tak „samovýber“ podľa záujmu študentov.

Hovoríme tu o „pravdepodobnejšej homogénnosti“ v relácii s napr. celým ročníkom. Výborným poučením bolo pre nás zorganizovanie kurzu tvorivosti po tom, ako sme rok pred ponukou testovali Torranceovým testom figurálnej tvorivosti všetky nekončiace ročníky: o účasť na kurze mali záujem takmer všetci s výnimkou tých, ktorých originalita bola v stene 1 (teda najhoršia).

Študentov, ktorí prejavili záujem sa kurzu zúčastniť, sme si ohľadne motivácie mohli rozdeliť do niekoľkých hlavných (i navzájom sa prekrývajúcich skupín):

- *Študenti, ktorí sa chcú zúčastniť každej nožnej aktivity (obzvlášť ak je zadarmo).*
- *Študenti, ktorí neboli spokojní so svojimi výsledkami a chceli by sa zlepšiť.*
- *Študenti s nadpriemernými až vynikajúcimi (sten 10) výsledkami, ktorých testovanie veľmi bavilo (a chceli by si podobnú zábavu užiť i ďalej).*
- *Študenti, ktorí nevyklučujú, že by podobné aktivity mohli raz organizovať pre klientov, a preto sa chcú inšpirovať našimi cvičeniami.*
- *Študenti, ktorí chcú získať výhodu na trhu práce (byť viac ako len absolvent, môcť si zapísať do curriculum vitae absolvovanie ďalšieho vzdelávania, a tak preukázať svoju aktivnosť a schopnosť učiť sa).*
- *Študenti, ktorí sa chcú zúčastniť kvôli osobe lektora.*

Je teda pravdou, že skupina študentov preukazujúca záujem o kurz tvorivosti z hľadiska tvorivosti nebola omnoho homogénnejšia než priemerná študijná skupina (nehlásili sa výrazne podpriemerní), ale bola homogénnejšia z hľadiska ďalších vlastností – a to aktivity, ochoty zúčastniť sa a pracovať. Takáto skupina (nech už by sme trénovali ktorúkoľvek vlastnosť alebo v nej rozvíjali vedomosti ľubovoľného odboru) je výrazne iná z hľadiska práce vyučujúceho – na jednu stranu náročnejšia (svojou aktivitou), na druhú stranu sama facilituje výkon lektora (a pôsobí preventívne proti vyhoreniu).

Výhody:

- Práca s aktívnou, motivovanou, homogénnejšou skupinou.
- Nie je bezpodmienečne nutné, aby všetci študenti boli vybraní z jednej študijnej skupiny (ročníka), čo umožňuje i organizáciu takých aktivít, u ktorých nepredpokladáme dostatočný záujem (naplnenie skupiny) v rámci jedného ročníka.
- Veľkou výhodou môže byť práve pôsobenie nových kontaktov: mix študentov jednotlivých ročníkov, spojenie študentov bakalárskeho i magisterského stupňa – ale i kombinácia denných a externých študentov či študentov iného odboru.

Nevýhody:

- Vyššia náročnosť na organizáciu: nutnosť zorganizovať predvýber, najst priestory a čas, čo je náročné hlavne pre zmiešané skupiny.
- Lektor musí aktívne propagovať svoj predmet/kurz – na druhej strane mať pripravený spôsob výberu z prihlásených, ak sa prihlási príliš veľa študentov (toto sme riešili napríklad tak, že študenti písali motivačný list „Prečo by ste práve mňa mali prijať na kurz“, čím sa zároveň cvičili v ďalšej spôsobilosti).
- Vyššia náročnosť na čas lektora.

1.1.3. Práca s jednotlivcom

Práca s jednotlivcom je vždy potenciálne najintenzívnejšia. Je však i mimoriadne náročná na čas i osobu vyučujúceho. Tento prístup nie je možné ponúknuť všetkým a rovnako.

Práca s jednotlivcom na našom pojatí rozhodne nemá suplovať úlohu profesionálnej psychoterapie, a to ani v podmienkach školskej psychologickkej poradne (pokiaľ tieto služby fakulta/univerzita ponúka).

Tu môžeme zaradiť aktivity ako napríklad:

- individuálne spätné väzby, reakcie na vypracované zadania cvičení určených na rozvoj osobnosti zaslané vyučujúcemu e-mailom (pozri napr. cvičenie *Keby som bol piesňou*);
- individuálne osobné konzultácie;
- dlhodobú spoluprácu so študentmi v rámci vedenia bakalárskych/diplomových/dizertačných prác (obvykle to znamená viac ako rok intenzívnejšieho kontaktu so študentom);
- vedenie aktívnych študentov pri príprave na ich prvé vystúpenia na študentských vedeckých konferenciách (ktoré sčasti spočíva i v pomoci s komunikačnými spôsobilosťami, zvládaním stresu/trémy a pod.);
- vedenie aktívnych študentov so záujmom pomáhať s výskumnými projektmi katedry (verzia niekdajšej „vedeckej pomocnej sily“, v súčasnosti, žiaľ, neplatená aktivita, ktorá ale dáva možnosť formovať aktívnych, motivovaných študentov; niekedy ide o potenciálnych uchádzačov o doktorandské štúdium, ale

i o študentov bez podobných ambícií jednoducho so záujmom o daný predmet či aktivitu).

Výhody:

- Najintenzívnejšia práca.
- Flexibilita v čase (nezávislosť na určenej dobe vyučovacej hodiny).
- Nezávislosť na požiadavkách a nárokoch skupiny.
- Možnosť hlbšieho spoznania osobnosti študenta i v menej formálnych situáciách a prostredí.

Nevýhody:

- Chýba vplyv skupinovej dynamiky.
- Možná prílišná osobná zaangažovanosť.
- Nemožnosť rovnako intenzívnej práce s ostatnými študentmi v danej skupine.

1.2. Organizácia aktivít určených na podporu rozvoja osobnosti študentov

K jednotlivým vyššie popísaným prístupom je nutné vybrať vhodný priestor pre zvolené aktivity (vyučovacie metódy), so zreteľom na cieľ (rozvoj konkrétneho aspektu osobnosti) a typ práce (skupinový/individuálny prístup).

1.2.1. Samostatný predmet

Štúdium pomáhajúcich profesií ponúka obvykle aspoň jeden predmet zameraný v podstate výlučne na osobnostný rast. Najčastejším takýmto predmetom je sociálnopsychologický výcvik, prebiehajúci v rozsahu 1–3 dní, podľa ponúk jednotlivých fakúlt.

Podstatou výcviku je učenie sa prostredníctvom zážitku v skupine iných ľudí. To účastníkovi umožňuje „rozšíriť si svoje dispozície v pozitívnej atmosfére, ktorá vedie k povzbudeniu výkonu, zameriava sa viac na úspešné riešenie, než na chyby, poskytuje ďalšie alternatívy a navodzuje modelové situácie, s ktorými sa človek stretáva menej často a nie si je istý pri ich riešení“ (Flešková, Kariková, 2005, s. 683).

Obvyklým obsahom sociálnopsychologického výcviku určeného pre budúcich sociálnych pracovníkov patrí „schopnosť predchádzať, ale aj riešiť interpersonálne konflikty, s pochopením vlastného „vkladu“ v týchto náročných sociálnych situáciách. Predchádzanie, ale aj riešenie konfliktných situácií, je často založené na báze asertívneho správania. Toto správanie, chápané aj ako „optimálna komunikácia“, nie je však založené len na „natréňovaní si“ odporúčaných asertívnych techník. Ide aj o pochopenie vlastného sebaapresadzovania, ako aj presadzovania klientových predstáv a názorov, ako aj o pochopenie manipulatívnych foriem správania, ktoré sa často vyskytujú práve v profesiách, v ktorých chceme druhých viesť, usmerňovať a „vychovávať“. (Flešková, Kariková, 2005, s. 683–684)

Predmet je nutné realizovať v malých, maximálne 15členných skupinách (teda obvykle menších, než je študijná skupina). Zvyčajne obsahuje témy ako sebaopoznanie, sociálna komunikácia, asertivita, relaxácia a tvorivosť (porovnaj Kubáni, V. /ed./, Antoničová, A. /ed./, 2003).

V tomto bode je nutné podotknúť, že niektorí študenti pomáhajúcich profesií nemajú počas celého štúdia absolvovanú žiadnu formu (ani alternáciu) sociálnopsychologického výcviku. Napríklad v rámci Pravoslávnej bohosloveckej fakulty ide o študentov, ktorí nastúpia až do magisterskej formy štúdia (pričom bakalársky stupeň získali na inej škole, prípadne dokonca v rámci iného, aj keď príbuzného odboru).

Títo študenti neprešli nijakým formovaním osobnosti v rámci výcviku teda vôbec (sociálnopsychologický výcvik na PBF PU, a obvykle aj na ostatných školách, sa realizuje iba v rámci bakalárskeho štúdia).

Pritom o toto formovanie majú sami záujem. To dokazuje fakt, že sa stretávame so žiadosťami študentov magisterského štúdia, aby mohli absolvovať sociálnopsychologický výcvik v skupinách s budúcimi bakalármi – a to napriek tomu, že žiadne kredity im za absolvovanie nie je možné priznať (a študenti sú si tohto faktu vedomí).

Podobne záujem o tento typ formovania osobnosti dokladajú žiadosti študentov magisterského štúdia, ktorí síce výcvik absolvovali, ale radi by si ho zopakovali či absolvovali nejakú formu jeho rozšírenia. Evidovali sme dokonca záujem domácich študentov zopakovať si výcvik spolu so zahraničnými študentmi v anglickom jazyku.

Rozsiahlejším variantom sociálnopsychologického výcviku sú psychoterapeutické výcviky. Tieto však nie sú v bežnej, štandardnej ponuke slovenských vysokých škôl. Ako štandardnú súčasť výučby (teda bez požiadavky na ďalšie platby) takéto kurzy vedie napríklad Pražská vysoká škola psychosociálnych štúdií. Už v bakalárskom stupni štúdia ponúka základný stupeň psychoterapeutického výcviku. Sebaskúsenostný a sebaopoznávací tréning ako základ pre získanie úplného psychoterapeutického vzdelania pritom ponúka i študentom kombinovanej (nie teda iba dennej) formy. Pre obe formy štúdia je rozsah rovnaký, a to tri víkendy ročne. Aj nadväzujúce magisterské štúdium ponúka možnosť psychoterapeutického vzdelávania. Úplný ponúkaný psychoterapeutický výcvik obsahuje 3 časti (sebaskúsenostnú časť, teóriu a supervíziu). Škola organizuje aj psychodynamické a daseinsanalytické výcviky (akreditované Ministerstvom školstva a schválené ako komplexný vzdelávací program v psychoterapii pre zdravotníctvo Psychoterapeutickou spoločnosťou Lekárskej spoločnosti JEP).

Takéto výcviky v rámci riadneho štúdia, pokiaľ je nám známe, neponúka v súčasnej dobe (šk. rok 2015/2016) žiadna vysoká škola na Slovensku. Je to však pravdepodobne prirodzený smer, ktorým sa nakoniec časť škôl vydá.

V súčasnosti teda až na výnimky ponúkajú školy iba rozsahom a tematicky obmedzený sociálnopsychologický výcvik.

Výhody:

- Podchytenie všetkých študentov (ak je to povinný, jadrový predmet, a nie predmet voliteľný).
- Nižšie organizačné nároky (než u väčšiny nižšie opísaných foriem).
- Možnosť pracovať so skupinovou dynamikou.
- Možnosť facilitácie inak menej aktívnych, introvertnejších či neurotickejších študentov.

Nevýhody:

- „Povinnosť absolvovania“ vedie u časti študentov k tendencii pracovať iba do výšky nutného minima (odsedieť si hodiny).

- Vyšší počet pasívnych či inak problémových študentov prispieva k vyhoreniu vyučujúceho.
- V súvislosti s vyššie napísaným to znamená vysoké nároky na osobnosť a výkon lektora.

1.2.2. Aktivity na hodine

Sem radíme aktivity v rámci hodín (obvykle seminárov) určených primárne či sekundárne na rozvoj osobnosti študenta.

Tieto aktivity robia povinne všetci (či všetci na hodine prítomní) študenti.

Príkladom takejto aktivity je cvičenie Susedia, ktoré sme vytvorili pre potreby seminárov sociálnej psychológie. Podrobný metodický list je súčasťou publikácie.

Pojem „aktivita“ predpokladá, že ide o aktívne, zapojujúce sa učenie. Je takmer nemožné v krátkosti obsiahnuť všetky možné formy, uvedieme iba niektoré z nich (a to tie, ktoré sme sami využívali na seminároch a ktoré mali teda možný vplyv na nami ďalej skúmané aspekty osobnosti). Patrí sem napríklad:

- Učenie založené na problémoch – okrem tradičného brainstormingu, prípadne brainwritingu je možné využívať (v našej praxi sme dokonca viac preferovali) **negatívny, resp. reverzný brainstorming** (pozri napr. Shteyn, 2011, popisujúci jeho využívanie pri práci so študentmi na Stanfordskej a Michiganskej univerzite).
- Precvičovanie na reálnych scénároch a **prípadových štúdiách** – v našich podmienkach obvykle ako skupinová práca prezentovaná na záver hodiny/cvičenia. Obzvlášť v pasívnych skupinách sa nám ukázala výhodná nasledujúca formulácia: „... predstavte si, že tento život/problém/postup môžete kedykoľvek, podobne ako počítačovú hru, zastaviť, a nahráť pozíciu »pred chybou Nájdite miesta, kde by (meno hlavnej postavy príbehu) mala reagovať inak – vyznačte ich a navrhňte lepší postup. Takéto zadanie umožnilo lepší odstup, „juxtapozíciu“, zváženie viacerých možných uhlov pohľadu, väčšie zapojenie tvorivosti než „nudná“ výzva nájsť chyby/lepšie riešenia.
- Storytelling, živý **roleplay** – kompetencia podľa našich zistení u študentov málo pestovaná, pritom pri práci s klientom nutná,

kompetencia v súčasnosti oceňovaná práve pri príprave budúcich sociálnych pracovníkov ako vyučujúcimi (MacDonald a Biegel, 2012), tak študentmi (Cook, 2013).

Výhody:

- sprostredkovanie reality,
- možnosť precvičovať úsudok,
- rozvoj divergentného myslenia (kreativity),
- možnosť porovnávať výsledky s ostatnými,
- aktivizácia,
- výuka nielen faktov, ale i techník, nástrojov práce (ako napr. zmienený brainstorming, reverzný brainstorming a ďalšie),
- tréning vystupovania (vrátane hereckých kompetencií),
- tréning sebaapresadzovania (obhajoby svojich/skupinových návrhov).

Nevýhody:

- možná podpora sklonu k sociálnej lenivosti (nie je možné, aby pracovali všetci, často viac ako 30 študentov, rovnako aktívne, obzvlášť pri práci v skupinkách);
- náročnosť na prípravu lektora i vedenie skupiny (práca so skupinovú dynamikou);
- náročnosť na čas – obzvlášť pri plánovaní 45minútového seminára – neumožňuje vyskúšanie časovo náročnejších postupov (ako napr. DELPHI, pozri Magdolenová, 2007 a i.);
- úplná neskúsenosť väčšiny študentov s danými technikami (obzvlášť roleplayingom) – a s tým súvisiace ďalšie nároky na čas. Tieto by bolo možné zmierniť napríklad zavedením podobných postupov (oboznámením sa s technikami) v rámci úvodného týždňa pre nových študentov a pod.
- menej sa prejavujú introvertní, i keď inak inteligentní a premýšľaví študenti (ako dokazuje porovnanie výrazne rozdielneho výkonu pri aktivitách tohto typu a nižšie popísaných dobrovoľných aktivitách práve u tohto typu študentov).

1.2.3. Seminárne práce

Seminárne práce môžeme považovať za špeciálny variant „aktivít na hodinách“. Uvádzame ich zvlášť, pretože vyučujúci si občas neuvedomujú plnú hĺbku možností práce s osobnosťou študenta, ktorú seminárne práce poskytujú.

Bez ohľadu na tému seminárnych prác ide predovšetkým o prezentačné spôsobilosti a zvládanie trémy (stresu). Oboje patrí k najzákladnejším (respektíve najčastejšie uvádzaným) požiadavkám na osobnosť u všetkých pomáhajúcich profesií – od učiteľa po sociálneho pracovníka.

Podľa nami analyzovaných študijných programov síce väčšina študentov pomáhajúcich profesií absolvuje predmety, venujúce sa v istej (minimálne teoretickej) miere napr. zvládaniu stresu, no samostatný výcvik prezentačných schopností je takmer nulový. Maximálne sa týka 1–2 cvičení v rámci aktivít typu sociálnopsychologický výcvik (i tieto sa však venujú skôr cvičeniam na asertívnu komunikáciu, a i to v rozsahu max. niekoľkých hodín).

Pritom o tento typ vzdelávacích aktivít je medzi študentmi záujem, čo dokazuje malý pokus v rámci psychológie práce na PBF PU: študenti 1. magisterského ročníka si mohli navrhnúť úpravy obsahu 1/4 seminárov psychológie práce (teda obsah praktických cvičení). Primárne žiadali práve oblasť prezentácie svojej práce i svojej osoby ako pracovníka.

Bežná prax je, že študenti pomáhajúcich profesií končia so seminárnou prácou jej odovzdaním – a maximálne vyššie zmienenuou prezentáciou na hodine. Pokladáme za vhodné inšpirovať sa príkladmi zo škôl síce výrazne iného zamerania, ale podnetnými po formálnej stránke, ako je napríklad Fakulta informatiky a informačných technológií Slovenskej technickej univerzity v Bratislave. V rámci vybraných predmetov na fakultných stránkach zverejňuje (podľa počtu sa dá usudzovať, že najlepšie) práce svojich študentov (pozri napr. http://www2.fit.stuba.sk/~bielik/courses/msi-slov/kniha/2011/intro_sk.html). Celkovo má stránka vyznenie zborníka esejí, pričom študenti musia zvládnuť ako obsahové, tak formálne hľadisko príspevkov, čím získavajú nutné zručnosti (napríklad obstať v rámci študentských

vedeckých konferencií a podobných odborných podujatí, neskôr pri písaní záverečnej práce).

V našej práci sme s úspechom experimentálne vyskúšali tento spôsob práce v rámci seminárov pedagogickej psychológie: práce sme ale zverejňovali mimo oficiálneho univerzitného (fakultného) webu. Vyberali sme výlučne najkvalitnejšie z prác (o čom boli študenti vopred informovaní). Ako sa v praxi ukázalo, tieto práce sa dokonca stali obľúbenými zdrojmi štúdia ďalších ročníkov; nedošlo tak teda k demotivujúcemu „písaniu iba pre písanie“ či pre nutnú „čiarku“. Mnohé z týchto prác boli prekvapivo kvalitné, mnohonásobne prekračovali požadovanú dĺžku, niektoré, pri zachovaní kvality, dosahovali rozsah (i obsahové požiadavky) teoretickej časti výborne hodnotenej bakalárskej práce.

Mnohí z týchto študentov získali oprávnené sebavedomie, zúčastnili sa študentských vedeckých konferencií či uvažujú o doktorandskom štúdiu (môžeme teda povedať, že sa zvýšila ich ašpiračná úroveň pri reálnom sebahodnotení).

Z tohto dôvodu sme vypracovali kurz „Tvorba vedeckého projektu“ týkajúci sa písania odborných textov pre študentov sociálnej práce, ktorý je v súčasnosti realizovaný s vybranými študentmi – dobrovoľníkmi v rámci práce Sociálnopsychologického laboratória Pravoslávnej bohosloveckej fakulty v Prešove. V jeho rámci vzniknú stránky s podobným zameraním ako vyššie zmienený príklad dobrej praxe z Fakulty informatiky a informačných technológií Slovenskej technickej univerzity v Bratislave. Projekt obsahuje i nadštandardné, teda mimo riadnu výučbu ponúknuté, semináre s tematikou prípravy odborných textov, ich formálnej i obsahovej stránky, seminár týkajúci sa prezentácie, ako aj kurz kritického myslenia. Kurz sám v rámci prípravy a pilotného overovania presahuje dĺžku 2 semestrov, v budúcnosti by mal trvať práve 2 semestre. Dĺžka je daná tým, že sa nejedná o prípravu kompilátov, študenti si vyskúšajú prípravu vlastného výskumu, jeho realizáciu, prezentáciu i publikovanie výsledkov. Študenti pritom spolupracujú a získavajú spätnú väzbu o svojom postupe od zodpovedného pracovníka (vedúceho práce). V tomto prípade však, na rozdiel od prác bakalárskych či záverečných, majú všetci jedného, spoločného vedúceho. Časť práce preto môže byť organizovaná i skupinovo. Projekt však kladie mimo-riadne časové nároky na povereného pracovníka.

Zadávanie seminárnych prác v sebe ale nesie i riziká – a ako prvé z nich uvedme **problém plagiovania**. Je nutné mu všetkými prostriedkami zabrániť. Nenesie negatíva len s ohľadom na podvádzajúceho, ale i na skupinu, ktorá rýchlo zistí, či sa má skutočne snažiť, rozvíjať, alebo či úprimné úsilie má rovnakú hodnotu ako kopírovanie z internetu.

Tento problém môžeme ilustrovať na príklade jednej našej študentky. Zadanie znelo „napísať recenziu na ľubovoľnú, aktuálnu odbornú publikáciu z danej oblasti/predmetu“, pričom zvolená kniha mala byť zároveň doplnkovou študijnou literatúrou, teda študenti budú skúšaní zo základných okruhov a z tejto nimi zvolenej publikácie.

Toto podľa nášho názoru malo viesť k tomu, aby si zvolenú knihu skutočne prečítali (a recenziu sami napísali). Zmienená študentka však použila a pod svojím menom poslala text recenzie, ktorú som napísala a na internete publikovala ja, ako jej vyučujúca...

Problém je možné eliminovať dôkladnou kontrolou, plagiované práce sa často dajú odhadnúť (problematike elektronického podvádzania, faktorom, ktoré k nemu prispievajú, i technickým možnostiam kontroly sa významnejšie venuje napr. Mareš in Sak a kol., 2007).

Zmieňme i problém istej neochoty využívať technické možnosti kontroly u časti starších pedagógov. Toto je možné obísť pomocou začínajúcich doktorandov, obzvlášť ak takémuto profesorovi vedú semináre daného predmetu – skontrolovať originalitu elektronicky zaslaných prác je činnosť rutinná a nezaberá príliš času (v porovnaní napríklad s pomocou pri príprave správnej metodiky výskumu u vyššie zmieneného projektu). Profesor tak hodnotí len práce, ktoré prešli sitom originality.

Ďalším podstatným problémom – a ťažšie riešiteľným – je zlé zadávanie seminárnych prác, kedy v podstate vyžadujeme od študentov jednoduchú kompiláciu z všeobecne známych zdrojov. To v podstate znamená zlý prístup vyučujúceho; tento to ale nebýva ochotný priznať – a už vôbec nie zmeniť. Pritom správna voľba zadania môže takmer úplne eliminovať problém plagiovania: jednoducho práca sa nedá „stiahnuť“.

Ako príklad uvedme nami požadovanú seminárnu prácu z metodológie humanitných vied (bakalársky stupeň): Študent musí pripraviť dotazník týkajúci sa postojov na ním zvolenú tému. Dotazník pritom

spočíva z presne desiatich otázok, a dá ho presne desiatim respondentom. Hodnotené je znenie otázok, spracovanie (graf + tabuľka), popis zisteného a interpretácia dát + celkový záver. Študent nemusí nič počítať (a vyučujúci kontrolovať, že 6 z 10 je skutočne 60%) – ale preukáže schopnosť pripraviť nesugestívne, jednoznačné otázky, sledujúce vymedzený cieľ, pripraviť popis zisteného i interpretáciu dát. Študent pritom chápe, v čom spočíva cvičenie – po hodnotení A z tejto seminárnej práce má jasnú predstavu, ako postupovať v praktickej časti bakalárskej práce (čo býva najčastejšie práve dotazník). Chápe, že sa už bude meniť len kvantita jeho práce. Seminárna práca tohto typu teda potenciálne vplýva nielen na kognitívnu rovinu, ale i na ašpiračnú úroveň, na zdravé sebavedomie i sebahodnotenie študenta (a to je mimo iné nutný predpoklad normality).

Výhody:

- nácvik prezentačných schopností;
- rozvoj zručností spojených so splňovaním formálnych nárokov na odborný text;
- pocit oprávneného úspechu zvyšuje ašpiračnú úroveň a sebahodnotenie, sebavedomie študentov;
- možnosť využiť prirodzenú súťaživosť študentov;
- možnosť cieleného zamerania na vybranú oblasť (v súvislosti so záujmami študentov);
- posilnenie schopnosti vyhľadávať relevantné informácie, kritického myslenia a tvorivosti.

Nevýhody:

- u slabších študentov môže nad potrebou dosiahnuť úspech prevládať stratégia vyhýbania sa neúspechu;
- s tým súvisí zvýšená možnosť podvádžania, plagiovania (kontrola však nie je technicky náročná, iba časovo, je možné využiť na takúto kontrolu originality napríklad výpomoc doktorandov).

1.2.4. Nepovinné aktivity

Významnou časťou našej pedagogickej práce so študentmi sa stalo organizovanie nepovinných aktivít. Išlo o zadania domácich úloh, ktoré študenti môžu (ale nemusia) splniť.

Pri niektorých nepovinných úlohách sú študenti motivovaní tým, že odovzdanie (výlučne kvalitne spracovaných) nepovinných úloh bude zohľadnené pri záverečnom hodnotení (obvykle vo výške 5 % bodov testu za každú úspešne odovzdanú úlohu). Typický počet, ktorý sme využívali, sú 4 úlohy počas jedného semestra na predmet v rozsahu 2 hodín (prednáška + seminár) týždenne, resp. dvojnásobný počet u predmetov vyučovaných 2 + 2 hodiny týždenne. Celkovo si teda aktívny študent môže zlepšiť hodnotenie obvykle až o 20 %.

Jednotlivé úlohy sú zadané v rámci hodín s určeným termínom odovzdania (obvykle 1–2 týždne po zadaní, len výnimočne dlhšie).

Vzhľadom na to, že tieto úlohy typicky nemajú jediné riešenie, okrem primárneho vzdelávacieho cieľa sú zamerané hlavne na rozvoj kritického myslenia a divergentného myslenia (tvorivosti) a v neposlednej miere tiež na zvýšenie aktivity študentov.

Príkladom takejto aktivity je cvičenie Naučiť sa čítať, ktoré sme vytvorili pre potreby seminárov pedagogickej psychológie. Uvádzame ho medzi metodickými listami.

Niektoré z náročnejších aktivít je možné použiť samostatne, napríklad v rámci školských súťaží a pod.

Príkladom takejto aktivity je cvičenie Hry a hračky, ktoré sme vytvorili pre potreby seminárov pedagogickej psychológie, ktoré takisto uvádzame medzi metodickými listami.

Je vždy nutné (a pre lektora obvykle veľmi náročné) riadne spracovávať (hodnotiť) získané práce a nepodceniť reflexiu cvičenia.

Pre študentov bolo takéto pojmie aktivít novinkou. Prax ukázala, že ochota zapojiť sa do aktivít stúpala s časom – a s tým, ako si študenti overili, že lektor ich prácu (a vlastne aj svoju vlastnú) berie vážne. Často totiž prichádzajú zo stredných škôl so skúsenosťou, kde učiteľ tvrdí, že „nadpracú“ zohľadní, ale nestane sa to; a tak študenti svoju skúsenosť zovšeobecnia a bývajú demotivovaní, pasívni.

V prvom roku, v ktorom sme organizovali aktivity tohto typu, sme za semester získali celkom 7 vypracovaných zadaní z predmetu všeobecná a vývinová psychológia. Študenti dostali 4 zadania, celkovo bolo v skupine 32 študentov, mohli teda poslať maximálne 128 prác, čo znamená, že odovzdaných bolo 5,4 % z maximálneho možného počtu. Pritom iba jediný študent odovzdal viac ako 1 (konkrétne 2) úlohy. Títo študenti sa teda ešte nemohli poučiť ani na svojej vlastnej skúsenosti, ani na skúsenosti starších spolužiakov, že na ich práce sa skutočne prihliada – a ani na to, že vypracovávanie môže byť pre nich prínosné i iným spôsobom než zlepšením šancí úspešne zložiť skúšku (napríklad naučiť sa niečo v praxi, získať inšpiráciu pre tvorbu témy na bakalársku prácu, zlepšenie reálneho sebavedomia, pocit úspechu a pod.).

O tri roky neskôr vidíme (pri rovnakom postupe) omnoho vyššiu aktivitu študentov. Pri druhom predmete (sociálna psychológia), ktorý s nami absolvovali a ktorý využíva popisované nepovinné úlohy, sme získali 99 vypracovaných zadaní. Celkovo v skupine bolo 36 študentov sociálnej práce, dostali 8 zadaní, maximálny počet odovzdaných nepovinných úloh bol teda 288. Študenti boli, ako vidíme, výrazne aktívnejší, vypracovali a zaslali 34,4 % úloh. Iba 3 študenti (8 %) pritom neodovzdali za semester ani jediné z ponúknutých úloh. (Ide tu o skupinu študentov, ktorí na základe vlastnej i sprostredkovanej skúsenosti od študentov vyšších ročníkov vedia, že na ich prácu sa skutočne prihliada, resp., že ich prácu si niekto všíma a oceňuje.)

Vyššie uvedené čísla sa týkajú dvoch skupín denných študentov. Vo všeobecnosti všetky skupiny externých študentov sa ukázali ako omnoho produktívnejšie (odovzdávali relatívne viac prác). Pre porovnanie uvedieme paralelnú skupinu externých študentov s vyššie menovanými dennými. 14 študentov odovzdalo v rámci sociálnej psychológie celkovo 63 nepovinných úloh (z maximálne 112 možných), teda nadpolovičných 56,2 %. Počet úplne nezapojených študentov bol v podstate rovnaký (iba 1 študent, teda 8 % vzorky, neodovzdal ani jediné z úloh).

Ako sme spomenuli, evidovali sme ako aktivitu (počet odovzdaných prác), tak kvalitu (za jednotlivé práce sme podľa kvality udeľovali nulu, polovicu alebo celý 1 bod).

Skupina 36 denných študentov získala celkovo 53 bodov (t. j. 53,5 % z možných bodov pri odovzdaných 99 prácach, resp. 18,4 % zo všetkých možných, teda 288 úloh).

Skupina 14 externých študentov získala 37 bodov (t. j. 58,7 % z možných bodov pri odovzdaných 63, resp. 33 % zo všetkých možných, teda 112 možných úloh).

Vyučujúci mávajú a často i verbalizujú pocit, že externí študenti sú „lepší“. Toto nebolo tak zreteľné pri hodnotení kvality odovzdaných prác, ale do očí bijúce pri pohľade na počet odovzdaných prác (a teda aktivitu študentov).

Naše výsledky poukazujú na hypotézu, že externí študenti sú v priemere výrazne aktívnejší. Porovnanie výlučne aktívnych študentov (vyradenie pasívnych, teda bez preukázanej snahy, zo vzorky) by ukázalo na vyrovnanjší pohľad na kvalitu štúdia oboch skupín (merané divergentnými úlohami v rámci nepovinných aktivít).

Ponúknuté úlohy majú veľmi rôznorodú časovú i intelektuálnu náročnosť. Pomerne dobrou motiváciou sa ukázalo (pravdivé) tvrdenie, že v každej sade úloh (pre každý zapojený predmet) sa vyskytuje i úloha typu „sito na lenivcov“ – teda úloha, ktorá je nenáročná na kvalitné vypracovanie.

Príkladom úlohy typu „sito na lenivcov“ z predmetu všeobecná a vývinová psychológia je zadanie „vyhľadať metódu, ktorou môžeme cvičiť svoju pozornosť“. Jej splnenie odhadujeme na maximálne 5 minút práce s vyhľadávačom. Naopak, časovo náročná je úloha „pripraviť propagačný/edukatívny materiál pre tehotné ženy zo sociálne málo podnetného prostredia“. Takáto aktivita znamená našťudovanie si podkladov, prípravu textu i grafické spracovanie (napríklad do formy letáku).

Istým problémom môže byť práve ponúknutá odmena (bod ku skúške). Časť študentov sa samozrejme snaží získať tento bod s minimálnym úsilím – na zadanú otázku napríklad odpovedajú 1–2 vetami v tele mailu, evidentne venovali práci maximálne 3 minúty, a to i keď započítame zapnutie počítača. To má samozrejme jednoduché riešenie: takáto práca nezakladá nárok na získanie onoho vytúženého bodu. Treba však zdôrazniť, že minimálne rovnaké množstvo