

MOŽNOSTI ROZVOJE PSYCHOLOGICKÝCH DOVEDNOSTÍ V RÁMCI STUDIA SOCIÁLNÍ PRÁCE

KLIMENT PAVEL

Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt

Cílovými kompetencemi výuky psychologie, tak jak jsou vymezeny v rámci minimálních standardů vzdělávání v sociální práci, jsou nabytí žádoucích psychologických znalostí a dovedností. Ve své stati přibližuji možnosti rozvoje psychologických dovedností. Představím zde prostředky vedoucí k jejich konstituování a k rozvoji, jakož i postupy, kterými lze rozvoj deklarovaných dovedností ověřovat.

Klíčová slova

Vědomost, dovednost, kompetence, rozvoj dovedností.

Abstrakt

Goal competences of a psychology teaching as they are defined in terms of minimum standards of the social work study are: acquirement of advisable psychological knowledge and skills. I herein introduce the means leading to their constitution and development, as well as procedures by which the declared skills development can be verified.

Keywords

Knowledge, skills, competence, development of skills.

S ohledem na vytyčený cíl statě nejprve vymeším termín kompetence, který je v procesu rozvoje dovedností určující. Daný termín bude vymezován především ve vztahu k souvisejícím kategoriím, kterými jsou vědomosti (neboli znalosti, slovensky vedomosti) a především dovednosti (slovensky spôsobilosti). Zmíním výčet psychologických dovedností požadovaných Asociací vzdělavatelů v sociální práci České republiky, které by měly být součástí cílových kompetencí absolventa studijního oboru Sociální práce. Dále se zaměřím na možnosti vzniku a rozvoje dovedností. Na samotný závěr stručně předestřu možnosti ověřování zmíněných dovedností v praxi.

Asociace vzdělavatelů v sociální práci vymezuje minimální standardy vzdělávání (ve smyslu minimálních požadavků) stěžejních studijních disciplín v rámci studijního oboru sociální práce. V případě disciplíny nesoucí označení úvod do psychologické teorie jsou cílové kompetence rozčleněny na vědomosti a dovednosti. Uvedené kompetence se váží jednak k průběhu studia disciplíny, jednak i k anticipované praxi sociální práce, ve které bude student vystupovat. Předávané vědomosti a dovednosti nesou jistou míru zobecnění, studentovi pak umožňují orientovat se v rozličných situacích svého studia, jakož i v praxi sociální práce a potencionálně pak volit odpovídající strategie jednání přílehavě uvedeným situacím. Jinými slovy umožňují studentovi chovat se ve zmíněných situacích adaptivně. Je zřejmé, že takto spíše implicitně vymezené kompetence studenta jsou chápány v poněkud redukované podobě. Termín kompetence totiž bývá chápán a vymezován poněkud širěji.

Pojem kompetence je ve společensko vědních oborech chápán v rozlišných významech. V zásadě se lze setkat s dvojitým chápáním pojmu kompetence. Kompetence je jednak vymezována jako pravomoc jedince, která v sobě zahrnuje také navazující zodpovědnost za jím učiněná rozhodnutí. Termín kompetence však může být vymezen jako schopnost vykonávat určité úlohy nebo soubory úloh a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti. (Palán, 2002, s. 98)

Zmíněné dvojí vymezení pojmu lze chápat komplementárně. Oba koncepty se mohou vzájemně doplňovat, jak ve vzdělávání, tak i v praxi. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 26)

V rámci studia pojmu kompetence se navíc jeví účelným rozlišovat dvě základní dimenze kompetencí: výkonovou a nevýkonovou, tyto přesněji vymezím v dalším textu.

Pokud je kompetence vymezována jako jedinečná (specifická) schopnost člověka úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27), je tedy vymezována prostřednictvím termínu schopnost, pak je v uvedeném chápání akcentována právě dimenze výkonová. Pokud je kompetence brána za specifickou schopnost, pak ona specifická má vyjadřovat skutečnost, že se týká jedinečné schopnosti, spíše však celého trsu schopností v celkovém souhrnu schopností jedince. Dále je zde vyjádřen předpoklad, že nabytá podoba kompetencí jedince je jedinečná ve srovnání s jinými individui. Z výše uvedené definice, kdy je kompetence vymezována jako specifická schopnost, je zřejmé, že termín schopnost je nadřazen souvisejícím termínům, jako je vědomost a dovednost, takto stěžejním zdrojům kompetence.

Pro další výklad se jeví účelným na následujících řádcích vymezit kategorii vědomost a především pak dovednost.

Jako synonymum pojmu vědomost bývá též užíván pojem znalost. Vědomost lze chápat jako osvojený souhrn teoretických poznatků, představ, pojmů, komplexních poznatkových struktur a teorií nabytých záměrným i nezáměrným učením. Vznikají v průběhu poznávacích (kognitivních) procesů, nabyté vědomosti následně ovlivňují další průběh kognitivních procesů. (Palán, 2002, s. 247) V rámci studijní disciplíny úvod do studia psychologie jsou předávány četné vědomosti z řady dílčích psychologických disciplín. Konkrétně se jedná o znalosti z obecné, ontogenetické a sociální psychologie, jakož i poznatky týkající se psychologie osobnosti a psychologie zdraví či psychopatologie. Cílem je pak zprostředkovat poznání zákonitostí průběhu vlastních psychických procesů, jakož i psychických procesů druhých jedinců v interakci, kdy uvedené vědomosti mají napomoci orientaci v rámci výkonu sociální práce.

Dovednost je pak vymezována jako způsobilost člověka, která umožňuje provádět určité ustálené činnosti optimálním způsobem. (Palán, 2002, s. 52) Bývá též zdůrazňován těsný vztah mezi vědomostmi a dovednostmi. Dovednost je pak vymezována jako dispozice prakticky aplikovat vybrané vědomosti v činnostech. (Mužík, 2005, s. 32) Z uvedeného je zřejmé, že dovednosti jsou rázu kognitivního.

V pojmu vědomost je akcentována spíše schopnost jedince zobrazovat svůj vnitřní a vnější svět do podoby jednotlivých kognitivních schémat. Vědomost lze chápat jako individuální, ale především zprostředkovaný kognitivní klíč nebo návod směřující k onomu zobrazení. Rozsah a kvalita oněch zobrazení pak určí, do jaké míry je jedinec schopen adaptivně se orientovat ve svém životním prostoru. Ono adekvátní zobrazení je nutným předpokladem účelného jednání. V pojmu dovednost je spíše zdůrazněna jeho schopnost jednat odpovídajícím způsobem v nastalých situacích. Z uvedeného je zřejmé, že vznik a rozvoj dovedností předpokládá nácvik této aplikace. Pojem dovednost v sobě vždy obsahuje předpoklad nácviku nebo tréninku. Jedná se tedy o konstituování či rozvoj dovedností obsahující jistou míru zobecnění, k onomu konstituování či rozvoji dochází v průběhu edukativního procesu a děje se tak cestou simulování reality. Simulováním se chápe ve smyslu modelování reality, je to vlastně „hra“ na realitu.

V rámci edukativního procesu by měl být poměr předávaných vědomostí a dovedností vyrovnaný. S jednostrannou orientací na rozvoj vědomostí se vytrácí schopnost využitelnosti znalostí v možných situacích. Pokud je jednostranně upřednostňován rozvoj dovedností, pak individuum postrádá kognitivní zdůvodnění daných postupů v těchto situacích, což vede

k jejich mechanické aplikaci a hrozí, že zvolená strategie nebude nakonec odpovídajícím způsobem zvolena a využita.

Vědomosti a dovednosti však nejsou jedinými výkonovými zdroji kompetence. Výkonová dimenze kompetence je též tvořena schopností individua odpovídajícím způsobem kognitivně zobrazovat nastalou konkrétní situaci, což následně určuje volenou strategii jednání v této situaci. Výše vymezený pojem vědomost a dovednost se nekryje s tímto typem vědomosti a dovednosti, zde se jedná navíc o konkretizaci nabytých poznatků a obecně orientované dovednosti v rámci reálné situace. Jedná se tak o modifikovanou vědomost a dovednost ve vztahovém rámci jedinečné situace. Uznávám však, že vést ostrou hranici mezi dovednostmi a vědomostmi nesoucími jistou míru zobecnění na straně jedné a konkretizovanými vědomostmi a dovednostmi na straně druhé je nemožné. Nakonečný schopnost kognitivně zobrazovat probíhající situace dále precizuje, jedná se dle něj také o vysouzení týkající se míry pravděpodobnosti dosažení jedincem zvoleného cíle, stejně jako vysouzení týkající se vztahu jedince k hodnotě onoho cíle, jakož i „morální reflexi“ důsledků zvoleného jednání. (Nakonečný, 1996, s. 18) Za povšimnutí zde stojí, že pokud bude za zdroj kompetence brána zmíněná „morální reflexe“, tak se naplní výše uvedený předpoklad, že chápání kompetence jako pravomoci a z ní plynoucí zodpovědnosti a chápání kompetence jako schopnosti jsou skutečně vzájemně se doplňující kategorie.

„Morální reflexe“ důsledků zvoleného jednání již více spadá do nevýkonové dimenze kompetence. Pokud uvažuji o nevýkonové rovině kompetence, pak mám na mysli zdroje, které determinují plnění výkonových úloh sekundárně, tedy nepřímo. Nelze však tvrdit, že by nevýkonová dimenze kompetence byla méně důležitá ve vztahu k plnění jednotlivých úloh. Kromě „morální reflexe“ jsou dalšími zdroji nevýkonové dimenze kompetence vnitřní připravenost individua a jeho ochota naučené použít. (Beneš, 2008, s. 17) Onou vnitřní připraveností je pak motivace jedince ke studiu, jakož i k výkonu praxe sociální práce, rovněž též připravenost kooperovat s jednotlivými subjekty této praxe, ať již se jedná o klienty sociální práce, jakož i pomáhající participující na procesu pomoci. Za nevýkonovou dimenzi kompetence lze též brát připravenost individua evaluovat sebe sama, dokázat reflektovat vlastní vědomosti, dovednosti, motivaci, limity, jedincem volené strategie a podobně.

V rámci cílových kompetencí studia sociální práce je deklarován především rozvoj vědomostí a dovedností individua, takto složek výkonové dimenze kompetence. Jak však vyplývá z dalšího výkladu, jistá pozornost je též věnována rozvoji i jiných zdrojů kompetence. Je však nutné nevyhýbat se konstatování, že tyto další zdroje kompetencí se mnohdy poměrně obtížně identifikují, kvantifikují a tedy i ověřují. Kritériem existence těchto zdrojů je pak kontinuální sledování jedince v jeho životních situacích, což může jít až nad rámec vlastního studia oboru sociální práce.

Vedou se však spory, zda tak komplexní schopnosti, jako jsou kompetence ke studiu vybraného oboru a zejména k výkonu vlastní profese, lze konstituovat a rozvíjet v rámci kurikulárního vzdělávání. Palán v této souvislosti konstatuje, že toto možné není, že stěžejním zdrojem kompetence je reálná zkušenost jedince. I když uznává, že profesní příprava je základem pro vrstvení zkušeností, znalostí a know-how k dosažení požadovaného výkonu. (Palán, 2002, s. 122) Profesní zkušenost však může vznikat a dále se rozvíjet i v rámci edukativního procesu. Má-li vzdělavatel v sociální práci ambice u svých studentů budovat kompetence týkající se výkonu vlastní profese, potom nesmí ustrnout jen u zmíněné simulace reality. Musí jít až za zmíněnou simulaci reality, postupuje tak cestou vnášení prvků profesní zkušenosti přímo do výuky, jakož i cestou zasazování studenta do reálného profesního prostředí, ve kterém získává potřebnou zkušenost. Uvedené se děje i v současnosti, kontakt s profesní realitou musí být dále prohlubován.

Jde o to, aby student dostal příležitost aplikovat obecně laděné vědomosti a dovednosti v reálných podmínkách. Knowles v této souvislosti konstatuje, že způsob, jak produkovat kompetentní jedince, je užívat jejich znalosti (jakož i postoje, hodnoty, zájmy) v kontextu jejich aplikace. (Knowles, 1989, s. 18) Je pochopitelné, že přerod jedince nekompetentního v kompetentního se neděje skokově. Student nabývá kompetence na jistém kontinuu a bylo by nereálné očekávat, že bezprostředně po svém nástupu do praxe sociálního pracovníka bude schopen plně a autonomně plnit veškeré úlohy, které na něj budou kladeny. Míra této připravenosti k výkonu profese je vyjadřována různými autory. Jako podnětnou se jeví ilustrativní klasifikace Jarvise, který rozlišuje pět stupňů připravenosti jedince na výkon své profese. Těmi je nováček, pokročilý začátečník, kompetentní jedinec, dokonalý (zběhlý) pracovník a expert. Dané stupně se liší v míře schopnosti identifikovat podmínky reálné situace a těm přizpůsobit užitá pravidla jednání. Jestliže novic je na jednom pólu, jedná pouze podle obecných pravidel bez přihlídnutí k situaci, expert na druhém pólu jedná zautomatizovaně a navíc zcela přiléhavě. Pokročilý začátečník je již schopen zohlednit aspekty situace, chybí mu však vědomí důležitosti jednotlivých prvků, které určí podobu užitého pravidla (strategie). Kompetentní jedinec plně zohledňuje kontext situace, své cíle, plány a užitá strategie přizpůsobuje onomu kontextu. V jednání dokonalého pracovníka se pak objevují prvky zautomatizovaného jednání, ne však ve smyslu schematických, ale spíše kreativních postupů (Jarvis, 2009, s. 150). Studenta sociální práce je žádoucí přivést do stádia pokročilého začátečníka, v určitých ohledech též do stádia kompetentního jedince.

Rozvoj kompetencí v sobě zahrnuje rozvoj výkonové dimenze kompetence, tedy vědomostí a dovedností, ale též rozvoj nevýkonové roviny kompetence. Zde se vynořuje otázka, zda takový postup je možno považovat za legitimní. Odpověď na tato dilema podává Plamínek. „Vzdělávání bývá primárně zaměřeno na přímou kultivaci znalostí nebo dovedností. Pokud mění i postoje vzdělávaného člověka (což je možné a často se to od vzdělávání skutečně požaduje) činí tak nepřímo, tedy spolu s nabízením určitých znalostí a dovedností.“ (Plamínek, 2010, s. 32) Uvedenou skutečností lze pak vysvětlit, proč rozvoj nevýkonové roviny kompetence je v rámci kompetentního modelu ne zcela zřetelně vyjádřen.

Kompetence jako takové bývají dále klasifikovány, díky čemuž dochází k jejich další specifikaci. Termín kompetence díky tomu dostává jasnější obsah. Beneš rozlišuje čtyři druhy dílčích kompetencí. Nejprve zmiňuje kompetence metodické, odborné a sociální, nakonec ještě přidává sebekompetence neboli meta-kompetence. (Beneš, 2008, s. 18)

Cílové kompetence vážící se ke studijní disciplíně úvod do studia psychologie pak mohou být následujícím způsobem klasifikovány.

a) Metodické kompetence

Tvoří je dovednosti vztahující se na proces sběru relevantních psychologicky orientovaných informací nutných jednak pro vlastní studium, jakož i pro navazující praxi sociálního pracovníka. V minimálních standardech je indikátorem nabytí této dovednosti schopnost studenta vyhledávat psychologické poznatky publikované v knižních, časopiseckých a elektronických zdrojích. Navíc je zde vyjádřen požadavek, že student dokáže se získanými informacemi tvořivě pracovat. Student tak má umět tento typ dat také zpracovávat a dosažené výsledky vyhodnocovat. Metodické kompetence tak v sobě obsahují vysuzovací schopnosti. Dá se tedy konstatovat, že vždy, pokud jsou v rámci studia rozvíjeny vysuzovací schopnosti, tak jsou na obecné rovině rozvíjeny metodické kompetence.

b) Odborné kompetence

Za pilíř této skupiny kompetencí lze považovat jednotlivé psychologicky orientované znalosti získávané v rámci studia. Tyto vědomosti jsou v rámci minimálního standardu uvedeny v obsáhlém a bohatě vnitřně členěném výčtu. Jedná se o poznatky předávané ve výše

uvedeném přehledu dílčích psychologických disciplín. Odborné kompetence jsou tvořeny rovněž jednotlivými dovednostmi. V minimálním standardu je uvedeno, že se jedná o dovednost aplikovat znalosti týkající se zákonitostí fungování lidské psychiky na proces poznávání sebe sama, jakož i druhých jedinců. Prožívání a jednání sebe sama, jakož i druhých lidí má být pro studenta pochopitelné a v návaznosti na to i předvídatelné. Od studenta se navíc očekává, že dokáže rozeznávat psychosociální zdroje individua a dokáže respektovat autonomii druhých lidí.

c) Sociální kompetence

Existuje předpoklad, že student bude aktivně vystupovat a působit tak na své sociální prostředí, ve vztahu ke svému prostředí bude subjektem působení. V minimálních standardech je uvedeno, že student aktivně vstupuje do sociálních situací a podporuje jejich pozitivní rysy. Navíc se od něj vyžaduje, aby dokázal redukovat stresové faktory ve svém okolí a omezovat vznik sociálních konfliktů, eventuelně tlumit jejich průběh.

d) Sebekompetence

Obsahem této skupiny kompetencí jsou dovednosti týkající se poznávání sebe sama, na základě čehož je student schopen adaptivně regulovat vlastní prožívání a hlavně jednání. Jedinec se tak má stát seberegulujícím mechanismem a tedy autonomním systémem. Očekává se tedy, že studium sociální práce má rovněž u jedince podněcovat probíhající procesy zrání. V minimálních standardech vzdělávání v disciplíně úvod do studia psychologie je uvedeno, že student má umět rozpoznávat pozitivní osobnostní potenciál, jakož i kritická úskalí v oblasti vlastních kritických stavů. S ohledem na své budoucí profesní směřování má uplatňovat zásady duševní hygieny ve svém osobním životě, jakož i v praxi sociální práce.

Takto koncipovaný kompetenční model zdánlivě akcentuje dovednosti na úkor znalostí. Je to však jen zdánlivá preference, jelikož vědomosti jsou obsaženy v rámci odborných kompetencí, kde zaujímají podstatnou část. Znalosti jsou navíc východiskem konstituování a rozvoje všech vyjmenovaných dovedností. Organizace studia pak má zajistit, aby vědomosti a dovednosti byly rozvíjeny v rámci kompetenčního modelu v rovnováze.

V minimálních standardech vzdělávání je uvedeno i doporučení pro výuku. Kdy je konstatováno, že pro dosažení potřebného cíle je nezbytné, aby obsah výuky disciplíny úvod do studia psychologie byl realizován nejenom formou přednášek a samostudia, ale zčásti i ve formě skupinových cvičení, která umožňují účinnější sebereflexi. Další cestou, kterou se má ubírat výuka, je cesta prožívání v modelových situacích a nácvik praktických dovedností vycházejících z dobrého porozumění lidské psychice.

Proces prohlubování dovedností je zákonitě též procesem prohlubování kompetencí studenta. Již bylo uvedeno, že proces vzniku a rozvoje dovedností předpokládá nácvik aplikace znalostí v činnostech. Student tak musí ve výukovém procesu zaujímat aktivní roli, uvedené předpokládá užití participativních forem výuky. Vyučující pak zastává spíše roli průvodce než vedoucího. K rozvoji psychologických dovedností tak dochází nejenom v čistě psychologicky orientovaných disciplínách, ale též v disciplínách, které by mohly nést označení jako disciplíny prakticky zaměřené. Těmi jsou kazuistické semináře, komunikativní výcviky, sociálně psychologické výcviky, účast studentů na supervizích, účast na projektech, které jsou integrovány svým interdisciplinárním a někdy až transdisciplinárním pojetím. Zde se nabízí otázka, zda by výuka uvedených disciplín neměla být koordinována ve směru podpory naplňování dovednostních cílů.

Posledním okruhem vážícím se na sledované téma je otázka možnosti ověřování nabytých dovedností v rámci edukativního působení. Beneš v této souvislosti upozorňuje, že kontrola výkonu ve školském kontextu přináší jiné výsledky než v reálném kontextu (Beneš, 2008, s. 16). Uvedené se nemá stát podnětem k rezignaci tohoto ověřování ve školském kontextu, jako spíše impulzem ke komparaci, do jaké míry se překrývá námi formulovaný model cílových

kompetencí studenta s reálnými požadavky praxe. Mělo by nás zajímat, do jaké míry vzděláváme skutečně kompetentní sociální pracovníky.

Literatura:

- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008, 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- JARVIS, Peter. *Learnig to be a person in society*. London: Routledge, 2009, 228 s. ISBN 978-0415419031.
- KNOWLES, Malcom. *The making of an adult educator. An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989. ISBN 1-55542-169-5.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání*. Plzeň: Fraus, 2005, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997, 272 s. ISBN 80-200-0592-7.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002, 251 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, 199 s. ISBN 80-86723-03-8.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 2010, 318 s. ISBN 978-80-247-3335-0.
- VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Minimální standardy vzdělávání v sociální práci ASVSP. [online]. [15.5.2012]. Dostupné na: <http://www.asvsp.org/standardsy.php>

Kontakt:

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
Katedra sociologie a andragogiky
Filozofická Fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Třída Svobody 26
779 00 Olomouc
Česká republika
Tel. +420585633411
E-mail: pavel.kliment@upol.cz