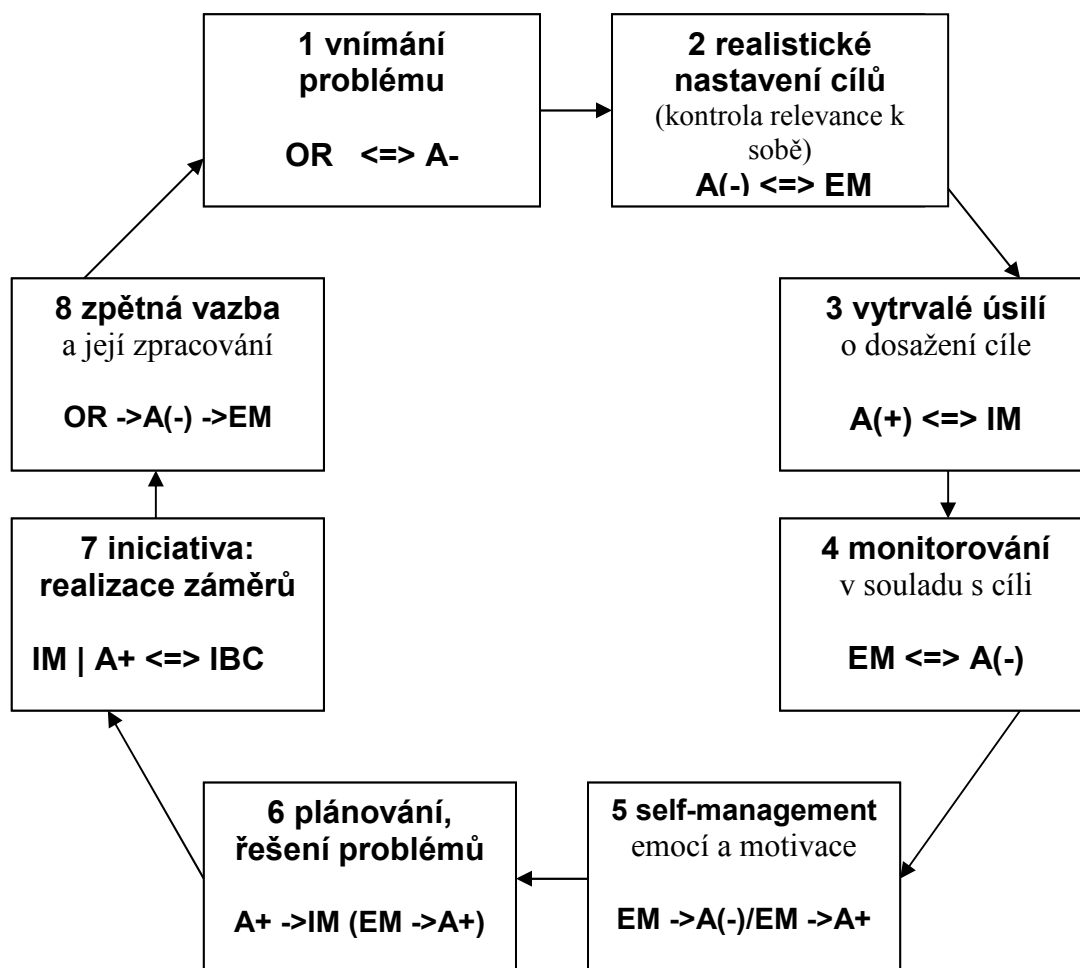


Příklad aplikace PSI v pedagogice: Konativní cyklus jako souhra afektů a kognitivních funkcí

zdroj:

Kuhl, J. The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33, 2000, pp. 665 – 703.

Konativní cyklus (dle Kuhl, 2000) – sekvence osmi motivačních a volních fází a kognitivních a afektivních systémů, které se během každé z nich aktivují (EM = extenzivní paměť/cítění, IM – intenční paměť, paměť pro vědomé záměry/myšlení, IBC – intuitivní regulace chování, OR – na diskrepance senzitivní vnímání objektů – bližší vysvětlení viz prezentace)



- 1) **žák nebo student zaznamená úkol** – problém, něco obtížného; aktivace negativní afektivity (A -) a odpovídajícího systému vnímání umožňuje vůbec si všimnout, že něco jako problém existuje; zvýšená citlivost vůči negativním afektům (např. „rysový“ neuroticismus) zvyšuje citlivost k diskrepancím, chybám a nese riziko, že se sice podaří problém zaznamenat, ale nezmobilizuje se energie k akci (další fáze), naproti tomu nedostatek citlivosti vůči negativním emocím (přílišná bezstarostnost,

popření...) může vést k podcenění nebo přehlížení problému. *Úkolem pro učitele je prezentovat úkol jako problém, něco, co bude potřeba řešit, navodit citlivost vůči diskrepanci (např. otázkou, na kterou není snadné hned odpovědět), ale současně jím žáky „nevydınat“. To, co vnímáme, může být i zdrojem zájmu, pozitivních emocí – viz dále.*

Příklad: „Podcenění“: zadání úkolu je formální, pouze odkazem do učebnice; úkol se žákům jeví buď jako banální, nebo jako něco, co nemohou „vzít za své“ – nepočítá se se zapojením funkce EM

„Zastrašení“: Žákyně 1. třídy alternativní školy je označena jako „nezralá pro školu“, učitelka navrhuje návrat do MŠ. Žákyně je pláčivá a některé její záchvaty jsou natolik neodklonitelné a neutišitelné, že ve vyučování „vyrušují“, učitelka se bojí, že třída nebudou zvládat učivo. Ukazuje se, že více dětí opakuje „bojím se, že nebudu zvládat“, žákyně sama má strach, že „nezvládne látku“ (slovník prvňáčků!).

Při exploraci vzniká hypotéza, že spíše paní učitelka prezentuje učivo tak, že žáky zaskočí, ŠVP předpokládá časté přesuny dětí ve třídě (neumožňuje adaptaci, oddech, stimuluje vnímání, „střeh“ a tím i negativní afekty), děti přijímají (nikoli vlastní) vysvětlení, že „nesmí nezvládat“. Úkol se tak stává zahlcujícím, žákyně reaguje regresí, kterou učitelka vykládá jako nezralost.

Jazykem PSI: není umožněno přejít od OR k EM, nanejvýš k IM; převažující stimulace negativních afektů se projevuje i v problémech žákyně.

- 2) pozornost se přesouvá od problému k počátkům jeho řešení**, ke stanovení realistických cílů; bez tlumení negativního afektu a aktivace přístupu k sobě ale zůstaneme zahlceni problémem a/nebo nebudeme schopni stanovit si takové cíle, které odpovídají našim možnostem – tj. realistické; můžeme se podceňovat a rezignovat, nebo přeceňovat a buď rezignovat na řešení z opačných důvodů („kašlat na něco“), nebo příliš spoléhat na síly, které ve skutečnosti nemáme, nebo zaměnit vlastní a cizí cíle. „Kontrola relevance k sobě“ znamená, že úkol je pro nás něčím významným, „něco nám říká“ a obecně se považuje za důležitý první krok procesu motivace – něco, co se s námi dokonale míjí, naši motivaci nevzbudí. EM je také zdrojem „pocitu, že se úkol dá nějak zvládnout“. *Úkolem učitele je povzbuzovat k řešení, probouzet zájem o úkol, podporovat pocit jeho zvládnutelnosti.*

Příklad: Zdařilý výklad podněcuje k odpovědím (ne nutně správným), udržuje pozornost (OR, úkoly na přemýšlení), sděluje něco o vztahu k žákům; naopak prakticky nesplnitelný náročný úkol vede u žáků k pochybnostem o vlastních schopnostech, smyslu úkolu, o výukové situaci; žáci si sami říkají o podporu – spolupráci (marně).

Ukázka1 – výklad:

U: Prusů bylo více, měli více děl a skončilo to opravdu drtivou porážkou Francie. Tam Francie měla v bitvě zhruba 120 tisíc mužů a z toho jich bylo okolo 103 tisíc zajato a asi 17 tisíc zabito a Prusové ztratili jenom 9 tisíc mužů, ti jich měli asi 200 tisíc. Takže to bylo opravdu, opravdu jasné. Tak (.) ta bitva u Sedanu, co je to ten Sedan?

ŽŽ: Město.

U: To je město. Vidíte, vidíte ho i na svojí (.) svojí mapě, že jo? Vidíte. Nachází se ve Francii, takže ve městě se opevnil kdo?

K: Francouzi.

U: Francouzi. A zhruba ve čtyři hodiny ráno na ně zaútočili (.) zaútočili ti Prusáci. Když chcete na někoho takhle zaútočit, jak je to lepší? Když jste vy jako...

K: Na koních.

ŽŽ: ((zasmějí se))

U: Jo, na koních, může být, ale myslím jakoby geograficky.

K: Palbou.

K: Tak na kopci.

U: Na kopci. Takže Prusáci byli na kopci a pálili dolů na to město. Jo? Takže proto ta bitva trvala, ona trvala asi hodinu jenom. Jo? Oni je prostě hnedka, hnedka zmasakrovali.

K: Oni to čekali?

U: Ano, oni to čekali. Oni přijeli, ti Prusáci je- několik dní obléhali v tom Sedanu, takže oni to čekali, ale nemohli nic dělat, protože byli v tom městě.

K: A jo.

U: Jo? Ehm (.) takže tam máme vyhlášeno- jo, tady máte ještě tu kapitulaci, jak na tom obrázku Napoleon III. kapituje a je tedy zajat.

Studentka L. barvitě popisuje, jak se uskutečnila bitva u Sedanu. Krom historických fakt zmiňuje i detaily bitvy, jako například čas útoku nebo lokaci obou armád, takže popisovaná historická událost získává pro žáky konkrétní kontury. Studentka v popisu sahá k emočně zabarvenému slovníku, hovoří o Prusácích, masakrování apod., což může taktéž působit jako prostředek přibližující učivo. Nevyužívá přitom pouze monologický výklad – své promluvy střídá s kontrolními otázkami, jimiž si ověřuje, že žáci její výklad sledují a současně mu rozumí (příkladem je otázka, co je to Sedan), nebo otázkami, jimiž žáky vede k tomu, aby si sebe sami představili v popisované situaci (otázkou, jak je nejlepší zaútočit). Uspořádání ve třídě žákům dovoluje, aby se zapojili, i když s jistotou neví a spíše zkoušejí od boku (jeden z žáků například navrhuje, že nejlépe se útočí na koních), přičemž studentka jejich nápady přijímá, byť sama chtěla slyšet jiné řešení. Žáci sami se nebojí pokládat studentce další doplňující otázky a dávají jimi najevo svůj zájem o věc. Studentce Lence je ze strany žáků připsána expertní moc – disponuje informacemi, o něž žáci mají zájem, a na jejich poptávku reaguje tím, že tyto informace s žáky sdílí, tzn. že jejich požadavkům ráda vyhovuje.

Ukázka 2: zadání „nesplnitelného“ úkolu

Podobné situace se odehrávají také u studentky K.. Ta například dává žákům za úkol, rozdělit požadavky na státoprávní a liberální, aniž by ji vysvětlila, co který pojem znamená. Žáci proto proti úkolu otevřeně revoltují a dávají najevo, že úkol se mívá účinkem. Studentka navíc žákům opět sděluje, že se toto učivo nebude testovat, čímž žákovské opozici dává do ruky o argument víc, proč je plnění úkolu zbytečné:

U: Všech těch 12 požadavků rozdělit, jestli je to státoprávní, jestli je to liberální.

Petr: Paní učitelko, to uděláme spolu, stejně tomu nikdo nerozumí.

U: Společně si to potom zkontrolujeme.

D: [(nnn)]

ŽŽ: ((pracují, hledí převážně do učebnic a sešitů nebo jeden na druhého))

Petr: (nnn) národnostní?

U: No tak národnostní.

K4: Jak to mám jako vědět?

U: ((Na K4, u jeho lavice)) Možná je jich tam víc, musíš si to přečíst, abys to věděl. ((Odchází od něj, obchází další lavice a ptá se)) Kolik toho máte?

K4: Hmm Tak to stejně nebudu vědět.

Petr: Jak to mám jako poznat?

ŽŽ: ((pracovní hluk, polohlasné rozhovory, dotazy))

(...)

U: Buď to opíšete celé, nebo to dokážete zestručnit

Petr: To se nedá, přece. To je úkol, co se nedá.

U: Zestručnit – na střední budete muset taky umět zestručňovat.

ŽŽ: Jenomže- [Jenže] Jenomže jsme na základní škole.

K: Když já nevím, co je to to státoprávní, národnostní.

K4: Ale paní učitelko.

U: A navíc jsem říkala, že test z toho nebude.

K4: Ježišmarjá, tak proč to děláme?

U: Abyste cvičili svoje schopnosti.

K4: Já už je mám tak vycvičený, (1) že už to ani není možný.

(za poskytnutí ukázek děkuji dr. Zuzaně Šalamounové)

3) Být „realistický“ také znamená, že si uvědomujeme těžkosti, které bude patrně potřeba překonávat. To vyžaduje mít formulované záměry, plány, jak se s potížemi vypořádat. „Záměr“ znamená to, co chci dělat – reprezentace aktivit, „cesty“ která povede k cíli; „cílem“ je až výstup, konečný stav. Je třeba udržet ve vědomí, co je potřeba udělat (to je záležitost IM – „dobře promyslet“), nenechat se rušit intuitivními rutinami (IBC) ani rušivými podněty (OR), vybrat si určitý postup řešení a negenerovat stále nové možnosti (EM). Koncentrace zde vyžaduje vůli a její udržení pak rovnovážný stav bez výkyvů mezi euforií a dysforií. Aktivace IM souvisí také s tím, že kvůli odosobnění (k „self“ má vztah EM, ne IM) budou plány abstraktní a jakoby „bez energie“. *Úkolem učitele je pomáhat udržet pozornost a „balanc“ mezi emočními stavy a mezi abstraktními cíli a konkrétními plány.*

Příklad: *Na některých školách je zvykem a pravidlem ptát se žáků po neúspěchu (špatná známka), jestli ví, proč nedosáhli lepšího výsledku a co by mohli udělat, aby byli příště úspěšnější. Mladí učitelé a studenti na praxi jsou ale někdy toho názoru, že „je to celé formální šaškárna“ – žáci standardně odpovídají „Protože jsem se málo učil/a“ a „Budu se více učit“.*

Ve skutečnosti to odpovídá nastavení žáků po neúspěchu; redukce pozitivních afektů (odměn) vede k aktivaci IM a napadají je pouze obecné, odosobněné (není to „z nich“) a formální floskule. Ve skutečnosti se tím ze známky nestává zpětná vazba. Učitel může přenést pozornost k něčemu konkrétnímu (jednotlivé odpovědi místo globální známky) nebo obrátit pozornost k dílčímu úspěchu, též podpořit žáka tak, kde byl „na dobré cestě“, i když nedošel k požadovanému výsledku apod. (tedy upozornit na to co je vlastní, konkrétní, aspoň částečně pozitivní).

4) I když jsme si vědomi nároků situace i vlastních záměrů, možností a schopností, nemusíme je být schopni užít je „v pravou chvíli“. Vycítit takovou chvíli vyžaduje bdělost. **Monitorování** znamená jistou ostražitost k tomu, kdy je správná situace k určité činnosti (např. přihlásit se, protože něco vím; ale i uklidnit se, protože začínám být ve stresu). Monitorování nevyžaduje jen „vnímat“, ale vyhodnocovat ve vztahu k sobě (tedy aktivovat EM) a být schopen jednat (tedy redukovat negativní afekty, které jednání brzdí).

Příklad: *Je obtížné říkat žákům opravdu účinně „no tak to řekni!“, když vidíme, že by sice rádi něco řekli nebo udělali, ale jsou „v zárazu“. Efektivní to bude, pokud se podaří rozpustit tenzi, která záraz způsobuje. Pro člověka, který není zvyklý „s klidnou myslí“ monitorovat situaci a všít si i vlastního rozpoložení a toho, co by sám potřeboval, je obtížné toto nastavení změnit. Pomáhá systematické nacvičování, přesvědčení o tom, že „to jde“ a „je to potřeba“ je dobré, ale není zárukou toho, že je člověk automaticky schopen takto jednat. Je to i záležitost dlouhodobé, stabilní sociální zkušenosti.*

5) Pokud neumíme monitorovat své možnosti, nedaří se nám udržet emoční rovnováhu a přiměřenou úroveň motivovanosti. Projevuje se to například averzí k náročným úkolům – snažíme se jim vyhýbat, abychom se vyhnuli nepříjemným pocitům. Je to jistá forma rezignace, která se může projevovat například jako prokrastinace nebo „naučená bezmocnost“, nedostatečná aspirační úroveň.

Příklad: *Nedostatečnou schopnost sebemotivace lze zvnějšku kompenzovat například vytvářením příležitostí k úspěšnému řešení problémů. Součástí zkušenosti je to, že emoční stavy včetně nepříjemných se mohou nejen objevovat, ale také mizet, mohou končit, a to i*

naším přičiněním. Sebmotivace souvisí s přesvědčením, že nepříjemné stavy jsou zvládnutelné – s frustrační tolerancí.

6) Strategické plánování a řešení problémů vyžaduje opět zaměření na problémy a těžkosti a tedy frustrační toleranci. Pokud se „pouze“ podaří vzbudit optimismus, je riziko předčasné, málo promyšlené aktivity. V této fázi je třeba umět velmi flexibilně přecházet mezi sebmotivací a relaxací na jedné straně a citlivostí vůči potížím a pozorností vůči jejich povaze na straně druhé.

7) Další přechod k pozitivním afektům je potřeba pro to, **aby se propojilo strategické promyšlené plánování (IM) se schopností jednat, plány realizovat (IBC).**

Předpokladem je, že promyšlení (aktivace IM) už proběhlo a že je potřeba najít energii.

Příklad: *K tomu může napomoci povzbuzení, „zplnomocnění“ ze strany učitele. Pomoci může představa odměny nebo odpočinku po plnění úkolu. Pomáhat může také kontext, který „facilituje“ jednání – např. to, že spontánně jedná někdo z ostatních, zapojí se skupina jako prostředek sociální facilitace apod. Je potřeba dát pozor na opačný extrém – spoléhání na známé rutiny (např. obsedantní rituály) bez plánování, „akcionistické“ jednání ve smyslu „hlavně rychle, aby to bylo z krku“ apod.*

8) Zpětná vazba –pocit úspěchu nebo neúspěchu – je pro jakékoli nové úsilí (vůbec se do něčeho pustit, zlepšovat strategii...) zásadní. Z „kognitivního“ hlediska je optimální, pokud reflexe při získávání zpětné vazby zůstává na úrovni vnímání – nejvíce informací získáme, pokud se vyhneme ukvapenému interpretování (IM) nebo hodnocení (EM). Na druhé straně ale potřebujeme pro získání osobní kvality zpětné vazby (např. pocit úspěchu, dobře vykonané práce) zapojení systému reprezentací sebe (EM), stejně jako pro generování alternativ po neúspěchu. EM je také zapotřebí, pokud nemáme vnímat celou událost jen jako izolovanou, ale nějak si ji zařadit do systému svých znalostí a zkušeností. některé stavy to znemožňují –deprese, úzkost, obsedantní poruchy... mohou vést k tomu, že úspěch ani neúspěch nemůže být integrován a vyústit do zkušenosti. Podmínkou je zřejmě schopnost regulovat negativní afekty.

Příklad: *k bodu 3, „sebemonitorování“, ukazuje také, jak může být blokováno přijímání zpětné vazby. Podmínkou přijetí a „vstřebání“ zpětné vazby je, že nemáme negativní afekty „odštěpené“, ale můžeme si je připustit, protože s nimi umíme zacházet, neohrožují nás. Riziko „pedagogického“ přístupu spočívá v tom, že podceníme, co se ve skutečnosti stane, když budeme jednat stylem „podívej se, jak ti to nejde“ nebo „co jsi to udělal“ s někým, kdo je skutečnosti asociální nebo depresivní. Podmínkou pedagogického působení by měla být i práce se zvládnutím negativních emocí.*

Obecnější závěry:

Pouze povšechná znalost o emocích (např. jen o „dispoziční“ pozitivní a negativní afektivitě a statických typologiích, nebo o dominantních kognitivních systémech) nám neříká mnoho o tom, co se v lidech děje – např. v průběhu výukové situace.

Průběh jednání (konativní cyklus) ukazuje, jak se různé stavy střídají a jak se zapojují různé kognitivní funkce. Přechody mezi emocemi a využívání „správné funkce ve správnou chvíli“ jsou pro splnění jednotlivého úkolu nezbytné. Je vhodné počítat s tím, že navození určité atmosféry bude mít dopad na emoce i motivaci. A je věcí pedagogického „mistrovství“ umět s žádoucími přechody mezi emocemi reflektovaně pracovat.

Motivace je pro pedagogiku bližší koncept než např. temperament. Pokud bychom vycházeli např. jen z toho, že je někdo zvýšeně neurotický, neřekne nám to mnoho o tom,

jak se svými emocemi (např. vyšší citlivost pro negativní prožitky) dále pracuje. Dynamické koncepce, jako je Kuhlova PSI, jsou sice méně známé a populární (a také obtížnější na pochopení), než koncepce rysová, ale právě porozumění „nakládání se stavy“ (např. s emoční regulací) umožňují.