

J IŘ Í S E D L Á K

STAV A PERSPEKTIVY METODY AKTIVNÍHO SOCIÁLNÍHO UČENÍ PROGRAMOVĚHO

1. Ú V O D

Československý systém celoživotního vzdělávání (Projekt 1976) podstatně rozšiřuje sféru výchovně vzdělávacího působení společnosti na kolektivy, na skupiny i na jednotlivce. Je integrální součástí další výstavby rozvinuté socialistické společnosti v ČSSR. Je jedním z prostředků nejen ke zvyšování kulturního života socialistické společnosti, ke zlepšování podmínek rozvoje socialistického způsobu života, socialistických vztahů mezi lidmi na pracovištích i ve společenském sociálním styku i všestranného harmonického rozvoje osobnosti socialistického člověka (srovnej: Kodým a kol. 1982, str. 507—508).

Soudobé společenské požadavky posunují do popředí vědeckovýzkumných snah odborných psychologů teoretické otázky principu odrazu vnějšího světa ve vědomí a jednání lidí, dále spojitost mezi odrazem a činností, mezi vývojovými změnami, mezi osobností a konečně mezi společenskou praxí (srovnej J. Linhart 1982, 1983).

S těmito problémy úzce souvisejí praktické formy přípravy socialistických občanů pro jejich budoucí povolání a pro jejich budoucí společenské poslání, a to v procesu řízeného rozvíjení jejich osobnosti, zvyšování efektivity a kvality jejich pracovních i organizačních činností, při plánovitém ovlivňování složek jejich individuálního, skupinového, kolektivního vědomí žádoucím směrem.

První etapou a nezbytným východiskem splnění uvedeného úkolu je zmapování současného stavu a dynamiky vědomí a odrazu objektivní reality ve vědomí člověka, skupin, kolektivů a celé naší společnosti a pak podrobná sociálněpsychologická analýza tohoto stavu. Druhou etapou je hledání metod a prostředků, jak zjištěný stav, strukturu, vývoj vědomí individuálního, kolektivního a společenského ovlivnit žádoucím směrem. Přítom rozbor i metody musí být diferencovány, aby se dosáhlo předpokládaných cílů.

Vědomí člověka je nejvyšší psychickou funkcí regulace (řízení) při vytýčování cílů, při hledání prostředků, jak jich dosáhnout, při řešení

problémových životních i pracovních situací, při rozhodování o závažných otázkách při překonávání příslušných překážek a nedostatků (M. Kodým 1982, str. 1—2).

Utváření socialistického vědomí při rozvoji aktivního společenského jednání ve vztahu k psychickému vývoji osobnosti je předmětem státního plánu základního výzkumu ČSAV (VIII-6-5), na němž se podílejí i vysoké školy, a to již od roku 1980. V jeho rámci se v socialistických kolektivech realizovaly výzkumy společenského vědomí stavu a dynamiky složek, dále struktury individuálního, skupinového, kolektivního vědomí a také studium změn psychiky osobnosti i sociálních vztahů za nej-různějších podmínek.

V celostátním měřítku byly řešeny teoretické, metodologické, metodické a aplikační otázky. Pro diagnózu a pro formování vědomí socialistického člověka existuje řada metodických postupů, které byly odborně vyhodnoceny a posouzeny (M. Borák 1970, L. Mojžíšek 1975, 1982), a které jsou v praxi částečně nebo plně využívány. Je třeba tyto postupy dále zdokonalovat, vytvářet další a v praxi je prověřovat. Mezi metody, které se ukázaly být efektní, patří také *metoda aktivního sociálního učení (ASU)*.

Vznikla v roce 1975 a byla v letech 1975—1984 rozvíjena, takže postupně vzniklo pro studium problémových okruhů ASU několik vědeckovýzkumných středisek, a to v Praze (Psychologický ústav ČSAV, VŠ SNB, Ústav rozvoje vysokých škol CSR, katedra propagandistiky, fakulta žurnalistiky UK, fakulta tělesné výchovy a sportu UK), v Bratislavě (Vojenská politická akademie Klementa Gottwalda, Slovenské vysoké učení technické, Západoslovenské energetické závody), v Brně (katedra psychologie filozofické fakulty UJEP, katedra pedagogických a psychologických věd pedagogické fakulty UJEP, Útvar nápravné výchovy v Kuřimí, Krajská předmanželská a manželská poradna v Brně, Oddělení psychologie Ústavu pro výzkum společenského vědomí a vědeckého ateismu ČSAV, Dům plitické výchovy Měst. výboru KSČ), v Českých Budějovicích (katedra pedagogiky a psychologie pedagogické fakulty UK) a výzkumy byly realizovány v řadě školských, průmyslových, zdravotnických, poradenských zařízeních Jihomoravského a Severomoravského kraje. Uskutečnily se mnohé místní, oblastní, celostátní i mezinárodní konference, sympozia, porady a semináře, bylo publikováno velké množství dílčích studií. V letech 1981—1984 byly propojeny výzkumy rozvoje osobnosti socialistického člověka na *základní filozofické kategorie*. Pro prohloubení, sjednocení a integraci výsledků dosavadních výzkumů bylo velmi významné přesné vymezení hlavních, psychologických a filozofických kategorií a vztahů mezi nimi (vědomí, odraz, osobnost, učení, vývoj). Zvýšila se ideová i odborná úroveň výzkumů i jejich interpretace, řadu výsledků je možno bezprostředně převádět do praxe společenských a výrobních organizací. Tím dostaly výzkumné práce pevné, marxistické, metodologické základy. Byla formulována základní teoretická východiska ASU, která byla dále v posledních pěti letech prohlubována.

Postupně bylo použito několika modifikací metody aktivního sociálního učení. Jedna z nich, brněnská, byla nazvána *aktivní sociální učení programové (ASUP)*. ASUP je chápáno jako programové vytváření optimálních plánů činnosti a regulačních složek individuálního i skupinového vědomí. Je to řízení zdokonalování sociálních činností během skupinového řešení problémových situací na základě stimulace, sociálního styku, vzájemných vazeb mezi hodnotícím, motivačním komplexem, mezi integrací poznatků o výsledku centrálního hodnocení, společným pracovním předmětem a osobnostními faktory. Slouží k získávání hlubších znalostí z oblasti sociální psychologie práce, o aktivačních metodách vzdělávání, o rozvíjení osobnosti socialistického člověka, forem jeho sociálního styku, o zkvalitňování řídicích sociálních činností, sociálních dovedností, schopností.

Cílem výzkumů ASUP je na základě kritické analýzy současného pojetí sociálního aktivního učení a v návaznosti na výsledky dosavadních experimentálních výzkumů poukázat na klíčové problémy v této oblasti a vyzvednout do popředí teoretická východiska a problémy. Kromě toho je cílem vypracovat modely ASUP, zkonstruovat konkrétní metodiky pro bezprostřední převod získaných poznatků do praxe, tj. pro praktické používání ASUP např. při zkvalitňování: a) přípravy lektorů stranického vzdělávání pro kurs Socialistický způsob života, b) přípravy pracovníků vybraných pro dlouhodobé pracovní nasazení v zahraničí, c) přípravy studentů oborů psychologie, sociologie, pedagogika, tělesná výchova, učitelství na základní škole, d) přípravy trenérů fotbalových družstev, případně další metodiky.

Problematika aktivního sociálního učení programového byla v posledních desíti letech (1975—1984) zkoumána z více hledisek. Došlo k prohloubení teoretických východisek i metodologie, byly propracovány další metodické postupy. Zatímco bylo v rámci brněnského výzkumného týmu v letech 1975—1980 publikováno 27 dílčích studií, na nichž se spoluzúčastnilo na 30 autorů, v letech 1981—1984 to již bylo 91 studií se 104 autory. V letech 1975—1980 bylo obhájeno 20 diplomových, rigorózních, kandidátských prací a závěrečných prací postgraduálního studia (PGS), vyšly tři studie v časopisu Československá psychologie, byla obhájena jedna shrnující rozsáhlejší výzkumná závěrečná zpráva a několik prací bylo uveřejněno ve sbornících, jedna z nich v zahraničí. V letech 1981—1984 došlo k významnému vzestupu výzkumů. Bylo obhájeno 27 diplomových kandidátských a PGS prací, 8 článků vyšlo v časopisech, 30 v různých sbornících a bylo realizováno 22 průběžných obhajob dílčích výzkumných zpráv. Také další aktivity v této oblasti výkázaly vzestupný trend. Účast skupiny výzkumných pracovníků, kteří působili experimentálně v oblasti aktivního sociálního učení programového na 4. pražské mezinárodní konferenci o lidském učení, vývoji a formování osobnosti v roce 1982 byla daleko širší a prohloubenější než na 3. pražské konferenci v roce 1978. Některé výzkumné práce byly zkoordinovány v mezinárodním měřítku, částečně v NDR a hlavně v SSSR s Mezinárodním institutem pro řízení v Moskvě (MNIIPU).

Poprvé se otevírá postgraduální dvouleté studium na katedře psychologie FF UJEP (1985—1987) se zaměřením na problematiku aktivního sociálního učení a jeho aplikaci. Monografie J. Sedláka: *Otázky sociálního učení* (1984) je pokusem o shrnutí a integraci dosavadních výsledků analýz vztahů efektivity ASUP a jejich determinant v malých skupinách, změn dynamiky experimentálních skupin, procesálních změn ASUP a hypotetických změn sociálních postojů, názorů a hodnocení řešitelů.

Byl zpracován vysokoškolský učební text *Metody aktivního sociálního učení* (autoři J. Sedlák, J. Linhart, I. Perlaki, S. Koch, L. Machan, Š. Medzihorský, F. Man, M. Svobodová), v němž jsou uvedeny teoretické problémy ASU, klasická metodika I. Perlakého (1975), metodika ASUP, metodika protrahované facilitace ASUP, metodika ovlivňování politickoideových postojů (PIPS), metodika zvyšování výkonové motivace, trénink asertivity, metodika širšího ASU a další metodiky.

Monografie Psychologické otázky utváření socialistického vědomí v ideologické a propagandistické práci (v tisku) je zaměřena na úlohu pedagogicko-psychologických, sociálně-psychologických faktorů formování socialistického vědomí, na úlohu hromadných sdělovacích prostředků, hodnotové orientace, emocí a socialistického způsobu života.

2. PROCESUÁLNÍ KVANTITATIVNÍ ZMĚNY DYNAMIKY ŘEŠITELSKÝCH SKUPIN

Studie dosud uveřejněné v odborném tisku (J. Sedlák 1976, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984; P. Baranov, J. Sedlák 1984, M. Kodým, F. Man, J. Sedlák 1982; J. Sedlák, J. Hesová 1980; J. Sedlák, A. Hučík 1978;

J. Sedlák, J. Linhart 1980; J. Sedlák, Z. Mlejnková 1983; J. Sedlák, Z. Smejkalová 1984) a další vytvářejí mozaiku, která byla předpokladem pro konstrukci syntetického pohledu na ASUP. První pokus o syntetické zpracování získaných poznatků byl realizován v roce 1980 formou rozsáhlejší výzkumné závěrečné zprávy (J. Sedlák, J. Linhart 1980) publikace „Otázky sociálního učení“ (1984) shrnuje výsledky 38 výzkumů na 422 osobách a je druhým pokusem o monografické zpracování problematiky ASUP.

Dynamika řešitelských skupin a její změny byly sledovány v rámci ASUP trojím způsobem: z kvantitativního, kvalitativního hlediska, z hlediska determinant ASUP, změn postojů a modelů ASUP.

I. Kvantitativní procesuální změny. Tento druh změn záleží v narůstání počtu znakově významových jednotek (ZVJ) jednotlivců i celých skupin jako celku. V těchto případech ještě nebyly brány v úvahu změny kvality návrhů na řešení. Pro určování efektivity ASUP byla zvolena za základní jednotku *znakově významová jednotka (ZVJ)*. Tato jednotka byla vytvořena analogicky k podobné psychologické jednotce (kognitivní jednotce), kterou použil v roce 1976—1977 V. P. Zinčenko, který kromě operačních jednotek analýzy rozlišil tzv. „kognitivní jednotky“, k nimž počítal: výtvořiny, obrazy, významy, slova, percepční standardy apod.

U znakově významové jednotky (ZVJ), tak jak ji chápe brněnská škola ASUP, jde o kognitivní celek neboli jádro, o návrh na řešení problému různého stupně originality, nikoli v absolutním smyslu, tj. ve smyslu originality obecně, nýbrž jako originální návrh na řešení problému pouze v rámci dané řešitelské skupiny. Tento návrh na řešení problému je vždy myšlenkovým celkem a je vyjádřen větným výrazem, který tvoří kognitivní jádro myšlenky. Přitom obvykle sdružuje jednu až několik gramatických jednotek. Základním východiskem k určování znakově významových jednotek je *kroková analýza*, pomocí níž se rozdělí výroky každého jednotlivého řešitele, ať už z písemné přípravy nebo s diskuse, na jednoduché větné celky. Kroky, které nelze považovat za konkrétní návrhy na řešení problému se vyloučí. Kroky, které obsahují návrhy na řešení se dále třídí podle obsahu a stupně originality *metodou odstupňované kategorizace* na jednotlivé kategorie řešení problému a zjišťuje se jejich frekvenční kolísání u každého řešitele zvláště a u skupiny jako celku v průběhu řešení všech zadaných problémových situací. Zjištěná časová řada údajů se vyhodnocuje pomocí korelační a regresní analýzy, a to buď pomocí lineární rovnice nebo pomocí křivočarých regresí.

Při vymezení ZVJ jako jednotky efektivity ASUP jsme vycházeli také z předpokladu, že je možno informační tok členit na významové jednotky ve smyslu multimodálních znakových sekvencí, jež se skládají z více znakových řetězců, které probíhají synchronně v různých komunikativních kanálech. Znaky mohou mít z logického hlediska funkci substituce, aplikace, kontradikce nebo modifikace významového obsahu jazykových znaků (srovnej K. P. Scherer 1977).

Znakově významové jednotky (ZVJ) byly vzaty za východisko dalších kvantitativních kritérií efektivity ASUP, která vyjadřují různé stránky efektivity:

- a) hrubé skóre ZVJ (HS ZVJ), jež jsou součtem ZVJ téhož řešitele, které vytvořil ve skupině během řešení všech problémů v písemné přípravě i v diskusích;

- b) hrubá skóre indexů ZVJ (HS I ZVJ), která jsou součtem indexů ZVJ téhož řešitele ze všech příkladů, index vyjadřuje podíl počtu řešení jednoho řešitele na všech řešeních téhož příkladu celou skupinou;
- c) jednotkový přírůstek ZVJ (JP ZVJ), jenž vyjadřuje trend strmosti nárůstu ZVJ, a to jednotku této strmosti, graficky znázorněnou pomocí přímky (lineární rovnice), JP se rovná koeficientu lineární regrese;
- d) jednotkový přírůstek indexů ZVJ (JP I ZVJ) — jde o strmost nárůstu indexů ZVJ, tj. o vyjádření podílu ZVJ jednoho řešitele na výkonu celé skupiny v průběhu řešení všech příkladů;
- e) hrubá skóre času řešení, a to písemného i diskusního za všechny příklady (HS ČR);
- f) hrubá skóre všech vystoupení v diskusích (HS PV);
- g) odhad intenzity vlastních sociálních postojů pomocí ratingových škál (I VSP);
- h) odhad intenzity vlastních forem jednání pomocí ratingových škál (I VFJ);
- ch) odhad intenzity postojů řešitele, provedený jeho nadřazeným pomocí ratingových škál (I PR);
- i) odhad intenzity forem jednání řešitele, provedené jeho nadřazeným pomocí ratingových škál (I FJR).

U více než 40 prozkoumaných řešitelských skupin bylo zjištěno, že

- a) lze sledovat i vyjádřit pomocí lineární nebo i nelineární regrese celkový, globální trend vývoje, celkový směr příslušných aktivit řešitelů a skupin řešitelů,
- b) že lze srovnávat pomocí těchto trendů jednotlivce i skupiny,
- c) že lze konstatovat, že ve všech dosud zkoumaných skupinách jako celcích s nepatrnými výjimkami byly zjištěny pouze vzestupné trendy s různým sklonem v závislosti na specifických podmínkách,
- d) že u některých jednotlivců byly výjimečně zjištěny trendy sestupné, při bližší analýze se ukázalo, že buď těsně před uskutečněním ASUP působila na jedince stressová situace na pracovišti nebo v rodině jedinec prožíval déletrvající stressové situace,
- e) že strmost nárůstu ZVJ závisela na dřívějších zkušenostech řešitelů se sociálním stykem, s komunikací, s vedením podřízených pracovníků, na školním vzdělání apod.

3. KVALITATIVNÍ PROCESUÁLNÍ ZMĚNY ASUP

Tento druh změn byl zjištěn pomocí kvalitativní analýzy průběhu aktivního sociálního učení programového (ASUP).

V sociální psychologii bylo různými autory použito více přístupů ke kvalitativní analýze výroků v sociálních jevech. Byla to *analýza významová* (J. Linhart 1973), *výrazová* (např. P. Ekman 1970), *kognitivní, emocionálně efektivní, kategoriální* (R. W. Heyns, J. Janoušek 1971), *obsahová* (H. Lasswell, R. F. Bales 1951, L. A. Gottschalk, G. C. Gleser 1969) a další.

Při obsahové analýze výpovědi obvykle autoři vycházeli z větné struktury, *jednoduchá věta* byla pro ně *jednotkou kategoriální klasifikace* (R. F. Bales 1951, R. W. Heyns 1954, L. A. Gottschalk, G. C. Gleser 1969 aj.) Také pro významovou analýzu se považovala za základní jednotku *věta, syntax, spojení slov, sdělení*. Složená věta se přitom vždy členila na dvě i více sdělení. Operace řešení problému se členily na znaky, na vytváření znakově významových struktur. Bylo konstatováno, že má řešení problému cyklický charakter.

Pro kvalitativní analýzu se ukázalo být jako nevhodné — kritérium aritmetických průměrů. D. Tollingerová v této souvislosti správně připomíná, že kvalitativní analýza odhaluje inter- a intraindividuální variaci

strategie a kvality výkonu, kterou sbírají sumární ukazatelé, globální indexy výkonu, jako je průměrný výkon a průměrný počet chyb. Také H. Kelbert považuje aritmetické průměry, směrodatné odchylky, X^2 a t-test pouze za globální charakteristiky učení, které nezachycují jeho specifické rysy. Za adekvátnější metody označuje:

a) *koeficient nápomoci*, který udává, nakolik vyučovací metoda počítá s možnými chybami a nakolik je dokáže vysvětlit, b) *matici pravděpodobnosti průchodů programem*, která poskytuje metrické údaje pro hodnocení různých strategií učení i pro vyčíslení trajektorie činnosti, c) *koeficient efektivity trajektorie*, vyjádřený poměrem mezi vstupní informací a informací, kterou využil žák, d) *tabelární metoda* pro časovou mikroanalýzu průběhu učení, e) *plochu efektivity učení*, která je grafickým znázorněním tabelární metody.

Uvedené návrhy jsou zajímavé, byly vypracovány pro hodnocení efektivity učení při programovaném vyučování. Bylo by zapotřebí aplikovat je při posuzování efektivity ASUP a vyhodnotit jejich adekvátnost pro toto použití.

Pro rozbor obsahu sdělení a řešení problému bylo vytvořeno více návrhů. K obsahové analýze řešení problému použil např. R. F. Bales dvanáct kategorií: a) projev solidarity, b) projev uvolnění napětí, c) souhlas, d) podávání návrhu, e) projev mínění, f) podávání orientace, g) žádost o orientaci, h) žádost o mínění, ch) žádost o návrh, i) nesouhlas, j) projev napětí a k) projev antagonismu.

R. W. Heyns klasifikoval skupinové řešení problému podle jiných dvanácti kategorií: a) vytyčování cíle, b) předkládání problému, c) hledání informace, d) poskytování informace, e) návrh řešení, f) hledání dalšího postupu, g) předkládání dalšího postupu, h) oponování, ch) podporování, i) hledání shrnutí, j) podávání shrnutí a k) mimoproblémové aktivity.

Srovnáváme-li kategorie R. F. Balesa a R. W. Heynse zjistíme, že se pouze jedna opakuje v obou návrzích, a to kategorie nesouhlasu (oponování), ostatní kategorie se liší.

J. Janoušek (1971) rozlišil šest kategorií pro skupinové řešení problému: a) výklad obecně pravidla, b) konkretizace na příkladech, c) výzva k partnerovi, d) souhlas s partnerem, e) nesouhlas s partnerem a f) shrnutí společného názoru.

V roce 1976—77 jsme uvažovali o použití 31 kategorií pro posuzování výroků řešitelů, které byly vysloveny v diskusi nebo zaznamenány při jejich písemné přípravě. Některé z nich byly také prakticky použity. V původním návrhu se vyskytovaly tyto kategorie: a) analyzuje, b) diví se, c) informuje, d) ironizuje, e) konkretizuje, f) kontroluje, g) kooperuje, h) namítá, ch navrhuje, i) nesouhlasí, j) obviňuje, k) oceňuje, l) opomíjí, m) pokouší se, n) pozoruje, o) poukazuje, p) prohlašuje, q) příkazuje, r) sděluje, ř) shrnuje, s) souhlasí, š) srovnává, t) táže se, u) ukazuje, v) upřesňuje, x) určuje směr, y) útočí, z) vykládá, ž) vyzývá, aa) zastrahuje a ab) zdůrazňuje.

H. Lasswel (1951) vypracoval metodiku obsahové analýzy komunikace, v níž použil kategorizace a frekvenční analýzy. Zjišťoval *frekvenci* výskytu různých symbolů ve zkoumaném materiálu, neboť si uvědomoval, že se v komunikačním procesu vyskytuje velké množství nejrůznějších symbolů. Rozlišuje dvě základní kategorie, a to: kategorii ad hoc (pro daný případ) a kategorie standardizované. Navrhuje provádět analýzu obsahu komunikativních aktů z hlediska kategorizace: a) symbolů podle frekvence jejich výskytu, b) symbolů podle postojů, c) prvků materiálu a d) prvků podle témat.

Při hodnocení materiálů získaných při aktivním sociálním učení programovém (ASUP) bylo postupně v průběhu let 1977—1983 zkoncipováno více kategorií pro hodnocení způsobů řešení problémových pracovních a společenských situací konfliktního charakteru. Většina hodnotících kategorií řešení byla použita ve více výzkumech. Metoda, která byla aplikována při konstruování návrhů na kvalitativní hodnocení efektivity ASUP, byla nazvána *metodou odstupňované kategorizace* a jejím autorem je H. Kopecká (1977). Tato metoda se stala východiskem pro konstrukci dalších kategorií řešení problému. Jejich výběr se řídil obsahem

získaných materiálů. Jednotliví autoři použili nejrůznějšího počtu z různých kategorií. Jejich počet kolisal mezi třemi kategoriemi (Š. Koch 1980, M. Remešová 1984) až desíti kategoriemi (A. Přidalová 1983).

Ukázalo se, že je rovněž otázka kvalitativních kritérií pro posuzování efektivity aktivního sociálního učení programového (ASUP) *otevřená* stejně jako otázka kvantitativních kritérií efektivity, jak jsme uvedli v minulých kapitolách. Na základě komparace našich výsledků s literárními údaji, často kusými, jsme dospěli k závěru, že lze považovat námi navržená kritéria za dočasná a provedené analýzy za dílčí. *Předkládáme je k diskusi* a předpokládáme, že se v průběhu dalších experimentů a analýz výsledků najdou dokonalejší a komplexnější kritéria hodnocení efektivity ASUP. Náš pokus považujeme za *jeden z možných způsobů řešení*. Volba kritérií by měla být realizována v týmové spolupráci s logiky, lingvisty, pedagogy, sociology, ekonomy, kybernetiky, systémovými inženýry atd.

Ze 46 spolupracovníků použilo do roku 1983 metodu odstupňované kategorizace celkem 25 spoluautorů (54,3 %). Dosud byly aplikovány (viz diplomové práce) tyto kategorie řešení problému: a) *negativní řešení* (Klenová 1977, 1980, Š. Koch 1979, Eliáš 1983, Kohoutek 1983, Přidalová 1983, Mezník 1983), b) *neřešící návrhy* (Klenová 1977, 1980, Řezáč 1980, Matušek 1982, Eliáš 1983), c) *nekonstruktivní řešení* (Kopecká 1977, Kratochvíl 1980, Matějková 1982), d) *komentující řešení* (Kopecká 1977, Kunovský 1980, Meixnerová 1981, Benešová 1980, Matějková 1983, Musilová 1983, Přidalová 1983), e) *řešení pomocí úvah a podmínek* (Kopecká 1977, Bendová 1981, Matějková 1982, Mezník 1983), f) *možné řešení* (Koch 1979), g) *popisné řešení* (Kohoutek 1983, Přidalová 1983), h) *kritizující (kritické) řešení* (Kohoutek 1983, Přidalová 1983, Benešová 1984), ch) *neadekvátní řešení* (Řezáč 1980), i) *intuitivní řešení* (Řezáč 1980), j) *analytické (determinující) řešení* (Koch 1979, Kunovský 1980, Matějková 1982), k) *podmíněné řešení* (Klenová 1980, Kulišťák 1980, Meixnerová 1981, Eliáš 1983, Kohoutek 1983, Mlejnková 1983, Musilová 1983, Přidalová 1983, Mezník 1983), l) *konkrétní řešení* (Kulišťák 1980, Štrublová 1981, Matějková 1982, Mlejnková 1983, Musilová 1983), m) *doporučující řešení* (Kulišťák 1980, Bendová 1981, Benešová 1980, Matějková 1982, Mlejnková 1983, Musilová 1983), n) *alternativní řešení* (Kulišťák 1980, Štrublová 1981, Kohoutek 1983, Mlejnková 1983, Musilová 1983, Přidalová 1983), o) *analogické řešení* (Kulišťák 1980, Štrublová 1981, Mlejnková 1983), p) *hodnotící řešení* (Kulišťák 1980, Štrublová 1981, Matějková 1982, Kohoutek 1983, Musilová 1983, Přidalová 1983, Remešová 1984), r) *racionální řešení* (Řezáč 1980), ř) *adekvátní řešení* (Řezáč 1980), s) *kooperující řešení* (Kunovský 1980), š) *autoritativní řešení* (Kunovský 1980), t) *řešení vycházející z vnější autority* (Kunovský 1981), u) *předání řešení nadřízenému* (Matušek 1982), v) *odvolání se na vyhlášku* (Matušek 1982), w) *konstruktivní řešení* (Kopecká 1977, Klenová 1980, Bendová 1981, Meixnerová 1981, Matušek 1982, Eliáš 1983, Mezník 1983, Remešová 1981, Matušek 1982, Eliáš 1983, Mezník 1983, Remešová 1984), x) *podmíněné konstruktivní řešení* (Vránek 1980), y) *konstruktivní alternativní řešení* (Kratochvíl 1980), z) *konstruktivní spekulativní řešení* (Kratochvíl 1980), aa) *časově, parciální, omezené řešení* (Pekařová 1980, Kohoutek 1983, Přida-

lová 1983), ab) *komplexní řešení* (Pekařová 1980, Bendová 1981, Kohoutek 1983, Přidalová 1983), ac) *komplexní konstruktivní řešení* (Vránek 1980), ad) *částečné konstruktivní řešení* (Vránek 1980, Kratochvíl 1980), ae) *zcela originální, nezvyklé řešení* (Kopecká 1980, Benešová 1980, Matušek 1982, Kohoutek 1983, Mlejnková 1983, Musilová 1983, Přidalová 1983).

Uvedených 33 použitých kategorií řešení problému jistě nevyčerpává celou problematiku. Jejich běžné srovnání ukazuje, že se některá z kritérií částečně překrývají.

Předpokládali jsme, že kvalitativně hodnotnější kategorie řešení problému, reprezentované a zastoupené kvalitnějšími znakově významovými jednotkami (ZVJ) budou obvykle vykazovat celkově vzestupný trend, jehož strmost bude záviset na řadě podmínek (např. na vzdělání, na věku, na délce odborné praxe, na sociálních zkušenostech ze styku s lidmi apod.), kdežto méně kvalitní návrhy na řešení, posouzené jako méně hodnotné kategorie řešení problému (např. negativní způsob řešení, nekonstruktivní řešení, komentující způsob řešení, neřešící návrhy na řešení problému, popisný způsob řešení, neadekvátní řešení apod.) budou zpravidla vykazovat celkově sestupný trend. Předpoklad se vcelku potvrdil.

4. HYPOTETICKÉ DETERMINANTY EFEKTIVITY ASUP

Do komplexního psychologického vyšetření byly zařazeny ve většině výzkumů také osobnostní testy (Cattell, Kudličková, Leary, Ihavez aj.). Výsledky byly shrnuty ve studii (J. Sedlák 1981, str. 18—30). Bylo zjištěno, že ve struktuře faktorů osobnosti mají určité faktory větší význam pro sociální styk, zvláště faktory osobnosti, které se získávají v řídicí praxi, neboť praxe řízení vyžaduje zaměření osobnosti na určité plány a programy činnosti (M. Vránek 1980). Charakteristika vztahů mezi faktory osobnosti a mezi kritérii efektivity ASUP zahrnuje i vymezení podmínek, za nichž tyto vztahy působí (D. Dlouhá 1983). Jednou z podmínek je skutečnost, že faktory zřetelněji závislé na profesním zaměření řešitelů jsou v těsnějším vztahu k efektivitě ASUP (V. Sethaboupha), jsou těsněji vázány na zkušenosti a jednání s lidmi. Pokusy s ASUP poukázaly na část vnitřních vazeb mezi osobnostními proměnnými, jež se uplatňují při ASUP a mohou ovlivňovat tyto vlastnosti osobnosti (P. Kulišťák 1980). Cílevědomé formování určitých vlastností osobnosti by mohlo vycházet a může využívat zjištěných vztahů mezi vlastnostmi osobnosti a efektivitou ASUP (D. Dlouhá 1983). Záměrné vnější působení ovlivňuje některé vlastnosti osobnosti (O. Mikšík, V. Břicháček, P. Kulišťák 1980).

5. ZMĚNY SOCIÁLNÍCH POSTOJŮ, NÁZORŮ A HODNOCENÍ

Řešení sociálních a sociálně psychologických problémových situací je v socialistické společnosti jedním z možných přístupů k realizaci změn individuálních i společenských složek vědomí. Informace o postojích

a motivech jsou ze všech složek vědomí v psychologické literatuře nejlépe a nejobširněji literárně i experimentálně zpracovány. Údaje o podmínkách, za nichž dochází ke změnám postojů a motivů, jsou neobyčejně podrobné. Byla zformulována řada teorií postojů a motivací (např. teorie efektivně kognitivní konzistence postojů podle M. J. Rosenberga 1960; L. Festingerova teorie kognitivní disonance postojů 1957; teorie potřeb, teorie hodnot, teorie předsudků, teorie sociálního učení a v jejím rámci A. Bandurova a R. H. Waltersova teorie vzorů-modelů a další teorie). Všechny řeší dílčí problémy, ve většině z nich má vědomí pouze omezenou působnost. Vztahy mezi postoji a ostatními podstatnými složkami psychiky jsou chápány vně vědomých procesů, takže je autoři nesprávně považují za zcela nevědomé nebo většinou nevědomé. Ve skutečnosti jsou postoje i motivy součástí individuálního vědomí, neboť se utvářejí při styku člověka s jinými lidmi. Jsou výsledkem vědomého odrazu skutečnosti, který vzniká vzájemným působením vlastních dojmů a společensky vypracovaných představ, pojmů a idejí, působících na člověka při vzájemném styku s druhými lidmi.

Při četných experimentech s metodou aktivního sociálního učení programového (ASUP), kde byly v několika desítkách malých skupin nejrozličnějšího složení (stáří, vzdělání, pohlaví, délka a druh praxe, úroveň myšlenkových procesů a tvořivosti atd.) řešeny problémové pracovní situace konfliktního charakteru, vznikla otázka, zdali lze zjistit během experimentu samotného nebo po jeho skončení, změny v sociálních postojích a sociálních dovednostech (viz diplomové práce). A pokud je možno tyto změny prokázat, zda lze podat charakteristiku, za jakých podmínek k nim dochází nebo nedochází, jakého jsou druhu a jaké mají trvání. Šlo o úkol velmi složitý a dlouhodobý, jehož řešení jsme rozložili do dvou etap. V první fázi je zkoumán vliv jednorázového minikursu na změny postojů, na vzájemné vztahy mezi jedinci ve skupině, na kvalitativní posun způsobů řešení problémů atd., v druhé fázi bude zkoumáno působení opakovaných sezení a spojení ASUP s dalšími výchovně vzdělávacími postupy.

Změny postojů, dovedností a citlivosti v sebehodnocení bylo možno prokázat pouze u některých zkoumaných parametrů, což jsme očekávali. Posun k pozitivním hodnotám, statisticky významným, byl zjištěn u *postojů ke znalostem, vědomostem a jejich využívání v praxi* (I. Čermák, L. Peckařová, Z. Mlejnková, V. Zahradníková, V. Matušek), dále u *postojů k sociálním skutečnostem*, což se projevovalo *zvýšením aktivity* v diskusích, *zvýšením zájmu a komunikace*, diferenciací aktivity při diskusích v tom smyslu, že ke konci minikursu *dominance* některých jedinců ve skupině mizela (I. Čermák, V. Matušek, V. Zahradníková), dále *zlepšením spolupráce ve skupině*, v účasti na řešení problémů (I. Čermák, Z. Mlejnková), *zvýšením prestiže jedince* u ostatních řešitelů (I. Čermák). Došlo k pozitivním změnám u některých *kognitivních dovedností*, zvláště v kvalitě návrhů na řešení i ve způsobech řešení problémů, v jejich analýze, v uplatňování *prvků tvořivosti* při řešení a ovlivňování druhých řešitelů (I. Čermák, Z. Mlejnková, V. Sethaboupha, P. Kulišťák, I. Králíková, L. Kratochvíl, V. Zahradníková, J. Sedlák, J. Řezáč, V. Matušek). Kromě toho byly zjištěny pozitivní, statisticky významné změny v činnostních dovednos-

tech, tj. např. v *dovednosti jednat s druhými lidmi*, což je podmíněno změnami ve vzorcích interpersonálního chování, dále ve stylu vedení a ve stylu výchovného působení, v reagování na neočekávané události (Š. Koch, I. Čermák, V. Zahradníková, Z. Meixnerová, P. Kulišák, J. Mezník). Ukázala se potřeba, zařadit do výzkumu zkoumání dalších postojů a dovedností. Některé postoje a dovednosti během ASUP nepodlehly změnám nebo se dokonce měnily v opačném smyslu než jak se předpokládalo. Jejich rigidita bude podrobena speciálnímu výzkumu. Zjištěné změny, k nimž došlo vlivem sociálního učení (SU) ve skupině, mají zřejmě dočasný a krátkodobý charakter. Zdůvodněně předpokládáme, že byly tyto změny jednoznačně způsobeny faktory působícími během ASUP, neboť jsme pečlivě dbali na to, aby nebyly zkoumané osoby během sociálního tréninku (ST) vystaveny žádným jiným vlivům. Je nepravděpodobné, že by šlo o náhodné změny nebo že by šlo o artefakty; tuto tézi podporuje srovnání změn postojů, názorů a hodnocení vlivem ASUP, které byly zjištěny také v jiných souborech, realizovaných toutéž metodou.

Trvalost těchto změn bude třeba podrobit speciálnímu výzkumu. Předběžně předpokládáme, že přibližně 20 % námi zjištěných změn, případně i více procent změn bude mít trvalejší charakter, neboť přejde do dlouhodobé paměti. Na základě těchto zjištění byla formulována Z. Mlejnkovou (1983) *teorie segmentové fixace sociální zkušenosti*. Míra a podmínky uvedených změn se zkoumají, některé dílčí výsledky jsou již k dispozici.

Dále očekáváme, že rozšíření a prohloubení metodiky ASUP a použití opakovaného a komplexnějšího působení povede k takovým změnám motivů, postojů, názorů a hodnocení, které budou mít trvalejší charakter.

Z dosud realizovaných výzkumů je možno z hlediska praxe vyzvednout dva hlavní aspekty:

1. Při ASUP se uplatňují prvky tvořivosti, které lze rozvíjet vhodně volenými postupy. Ukázalo se, že jednotlivé návrhy ve skupině působí aktivně u většiny řešitelů na rozvoj tvůrčího řešení pracovních problémů. Analýzu vztahů mezi výsledky ASUP a mezi výsledky použitých testů tvořivosti ukazují také na to, že osoby s lepšími výsledky v ASUP vykazují také lepší výsledky v testech tvořivosti.

2. Pomocí ASUP je možno zvyšovat sociální kompetenci jednotlivých řídicích pracovníků i celých skupin. Na sociální kompetenci vedoucích pracovníků klade naše socialistická společnost vysoké nároky. Také výsledky, kterých dosáhl svými výzkumy I. Perlaki (1983) ukazují, že je možno pomocí ASU zvýšit úroveň řízení vedoucích pracovníků tím, že se zvýší pomocí speciálního výcviku jejich adaptabilita, zlepší se jejich rozhodovací procesy a řešení pracovních problémů, zlepší se komunikace v jejich pracovním kolektivu, úroveň organizovanosti pracovního kolektivu a další dimenze řízeného pracovního kolektivu.

6. MODEL Y JAKO PŘEDSTUPENŇ TEORIE ASUP

V průběhu let 1976—1983 byly vypracovány modely, jež jsou zobecněním dosud získaných informací o vztazích mezi sledovanými proměnnými. Jsou výsledkem kvantitativní a kvalitativní analýzy průběhové stránky ASUP i jeho hypotetických determinant.

Závěry analýzy lze shrnout do těchto bodů:

1. *Čtyřfázový model ASUP* zahrnuje výsledky kvalitativní analýzy pozorovaných jevů a procesuální stránky ASUP.

2. *Obecný model relačních cyklů* zobecňuje průběh orientace jednotlivých řešitelů a vliv předchozích cyklů na následující.

3. *Globální a detailní deterministické modely* s předpokládanou různě velkou ztrátou informace zobecňují vztahy mezi počtem zpětných vazeb a informací a mezi velikostí konstantní nebo odstupňované ztráty informace a jejím vlivem na konečný efekt ASUP.

4. *Informačně stochastický model bere* v úvahu hodnocení faktorů osobnosti a jejich vztah k absolutním četnostem znaků významových jednotek i na frekvenci výskytu nesterilně kvalitních ZVJ.

5. *Specializovaný informačně stochastický model* zahrnuje průběh řešení problémových situací včetně osobnostních proměnných, přenos informací mezi řešiteli, vazby mezi nimi, programy a plány činnosti, algoritmy řešení, motivaci, filtraci informací v sociální situaci atd. (J. Sedlák a kol. 1982).

7. PERSPEKTIVY DALŠÍCH VÝZKUMŮ ASUP

Kladně je možno hodnotit tato fakta:

1. V minulých deseti letech došlo k prohloubení teorie a metodologie ASUP.

2. Došlo k trojnásobnému zmnožení počtu experimentátorů ASUP ve srovnání s minulou pětiletkou a k dvojnásobnému zmnožení publikačních a jiných aktivit.

3. Byly vytvořeny pevné základy pro další rozvíjení teorie a metodologie ASUP i pro bezprostřední převod získaných poznatků do praxe.

Výsledky analýz ASUP ukazují, že je možno poskytnout již v současné době metodiku ASUP, specifikovanou podle jednotlivých oblastí společenské praxe, a to v těchto specifikacích: 1. ideově politická oblast, 2. specialisté pracující v zahraničí, 3. sport, 4. školství (pro některé typy škol), 5. průmysl, 6. zdravotnictví, 7. doprava, 8. vězeňství, 9. zemědělství, 10. atomová energetika.

Byla zformulována *hypotéza o facilitačním a inhibičním účinku vlastnosti osobnosti* (J. Sedlák 1981), *hypotéza o výběrovém (segmentovém) osvojování a fixaci sociální zkušenosti* během ASUP (Z. Mlejnková 1983) a *hypotéza protrahovaného facilitačního působení ASUP* (Š. Koch 1983, A. Přidalová 1982, L. Machan 1983). Tyto hypotézy je třeba dále ověřovat.

Byly zjištěny změny dynamiky řešitelských skupin a změny některých složek individuálního a skupinového vědomí. Je nutno je zkoumat i v dalším období. Je nezbytné zvláštní pozornost věnovat změnám dynamiky řešitelských skupin a kolektivů i procesuální stránce řešení problémových situací. V popředí zájmu jsou vlastnosti osobnosti a další faktory jako možné determinanty a facilitační momenty efektivity aktivního sociálního učení programového. Speciálnímu rozboru je třeba podrobit specifické faktory, jež intervenují při změnách sociálních postojů, názorů a hodnocení, kdy jde většinou o změny krátkodobé, při zachování pro-

myšlených postupů i o změny déletrvající. Je zapotřebí dále třídit a systemizovat dosavadní poznatky, integrovat je a začleňovat je do obecnějších souvislostí, vytvořit předpoklady pro další výzkumy v této oblasti.

Bylo by žádoucí srovnat jednotlivé modifikace ASU v ČSSR a ST v západních zemích, určit váhy jednotlivých determinant ASUP, rozšířit metody k ovlivňování jednotlivých složek individuálního a kolektivního vědomí a vypracovat metody k ověřování míry a trvalosti těchto změn, prohloubit informace o osobnostních determinantách ASUP, vytvářet další modely ASUP a ověřovat jejich platnost.

8. LITERATURA

- Baranov, P., Sedláček, J.: Sociální trénink specialistů působících dlouhodobě v zahraničí. *Čs. psychol.* 28, 1984, str. 451—457.
- Borák, M.: Moderné metody výchovy vedoucích. Bratislava, Obzor 1970.
- Dlouhá, D.: Srovnávací analýza aktivního sociálního učení u vysokoškolských učitelů. Brno, FRZ FPE VŠZ 1983, 17 stran DZV.
- Kodým, M.: Koncepce HÚ SPZV VIII-6-5. *Čs. psychol.* 26, 1982, str. 297—353.
- Kodým, M.: Psychologické přístupy k výzkumu a utváření socialistického vědomí. *Tv* 17. 11. 1982, čís. 46, str. 1—8.
- Kodým, M., Man, F., Sedláček, J.: Problémy ovlivňování složek individuálního vědomí. *Čs. psychol.* 26, 1982, str. 507—513.
- Kohoutek, M.: Řešení pracovních problémů odsouzených. Brno, FF UJEP 1983. Diplomová práce.
- Linhart, J.: Teoretické, metodologické a experimentální základy marxistické psychologie se zřetelem k psychickému vývoji. *Čs. psychol.* 26, 1982, str. 354—361.
- Linhart, J.: Základy psychologie učení. Praha, SPN 1982.
- Mlejnková, Z.: Aktivní sociální učení programové jako součást profesionální přípravy posluchačů vysoké školy. Brno—Třebíč 1983, 26 str. DVZ.
- Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Praha, SPN 1975, 1982.
- Perlak, I.: Zvyšovanie efektívnosti pracovných kolektívov socialistických organizácií. Bratislava, Praca 1983.
- Přidalová, A.: Sociální trénink jako součást profesní přípravy učňovské mládeže. Brno, FF UJEP 1983. Diplomová práce.
- Sedláček, J.: Aktivační metody v kádrových a personálních činnostech. Pardubice, DT ČSVTS 1976, str. 104—126.
- Sedláček, J.: Brnenský metod ASPO dlja povyšeniya urovnja socialnoj podgotovki trudovykh kolektivov. Moskva, MNIIPU 1983, str. 131—137.
- Sedláček, J.: Dosavadní výsledky výzkumů s metodou ASUP. *Čs. psychol.* 28, 1984, str. 231—233.
- Sedláček, J.: Efektivita ASU a osobnostní proměnné. *Čs. psychol.* 25, 1981, str. 18 až 30.
- Sedláček, J.: Factors of personality as determinants of active social learning. XXIIInd Int. Congr. of psychol. Leipzig 1980, str. 661.
- Sedláček, J.: Zmeneniya socialnykh vzgljadov i otnošenij pod vlijanijem APSU. Sborník prací FF UJEP 1984.
- Sedláček, J.: Koncepční model aktivního sociálního učení programového. *Čs. psychol.* 26, 1982, str. 366—368.
- Sedláček, J.: Otázky sociálního učení. Brno, FF UJEP 1984.
- Sedláček, J.: Řešení výchovných problémů v rodině. IV. symposium OMEP. Brno, UJEP 1979, str. 55—63.
- Sedláček, J. a kol.: Metody aktivního sociálního učení. Praha, SPN 1985.
- Sedláček, J., Hesová, J.: Efektivnosť i protekanije aktivnogo socialnogo obučeniya. *Čs. psychol.* 24, 1980, str. 138—151.
- Sedláček, J., Hučík, A.: Aktivnoje socialnoje obučeniye. Dresden, TU 1978, str. 46.

- Sedlák, J., Klenová, I., Kubínský, V.: Efekt řízeného aktivního sociálního učení. Čs. psychol. 21, 1977, str. 455—463.
- Sedlák, J., Linhart, J.: Faktory ASUP. Brno, UJEP 1980, 117—69 stran. ZVZ SPZV VIII-5-1/2—5.
- Sedlák, J., Mlejnková, Z.: Aktivizující metoda ve vzdělávání sociologů. V. mezinárodní věd. konf. Modernizace vyučovacího procesu. Praha, ÚRVŠ ČSR 1983, str. 48—53.
- Sedlák, J., Potůček, I., Rukovanská, L.: Modely ASU. Sborník prací FF BU I 17, 1982, str. 111—131.
- Sedlák, J., Smejkalová, Z.: Sociálny trening rešeníj adaptacionnych problem inženerov. Meždunarodnaja konf. Bratislava, SVŠT 1984, str. 154—157.
- Scherer, P. K.: Kommunikation. In: Hermann, T. a kol.: Handbuch psychologischer Grundbegriffe. München 1977.
- Štrublová, K.: Aktivní sociální učení učitelek mateřské školy. Brno, FF UJEP 1981. Diplomová práce.
- Vránek, M.: Analýza aktivního sociálního učení programového u vedoucích pracovníků. Brno, FF UJEP 1980. Rigorózní práce.
- Zinčenko, V. P.: Podle Šipoš, I.: Experimentálna psychológia v Moskvě. Čs. psychol. 23, 1979, str. 143—146.

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕТОДА АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПРОГРАМНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье резюмируются результаты десятилетнего исследования (1975—1985) активного социального программированного обучения (АСУП), которое осуществлялось в рамках государственной программы основного научного исследования Чехословацкой академии наук на кафедре психологии философского факультета Университета Я. Э. Пуркинэ в Брно, а также в сотрудничестве с 57 другими решителями.

Вклад в более глубокое познание проблематики АСУП можно видеть:

1. в характеристике изменений динамики групп решителей при помощи количественных и качественных критериев эффективности АСУП;
2. в установлении гипотетических детерминант эффективности АСУП;
3. в анализе изменений социальных отношений, взглядов и оценок и
4. в конструкции моделей АСУП.

На основе приведенного материала предлагаются дальнейшие направления исследований АСУП.

CONDITIONS AND PROSPECTS OF ACTIVE SOCIAL PROGRAMME LEARNING

The study summarizes the results of a research lasting ten years (1975—1984) into active social programme learning (ASPL), carried out within the State Project of basic research of the Czechoslovak Academy of Sciences by the Department of Psychology, Faculty of Arts, J. E. Purkyně University in Brno in co-operation with 57 co-authors.

The contribution to a deeper understanding of ASPL problems can be seen in the following: 1. in the characteristics of the changes in the dynamics of solver groups by means of quantitative and qualitative criteria of ASPL effectivity, 2. in finding the hypothetical determinants of ASPL effectivity, 3. in the analysis of changes in social attitudes, opinions and evaluations, and 4. in designing ASPL models.

Further lines of ASPL research are suggested.

