
Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů

Vlastimil Švec

Abstrakt: Studie je založena na kvalitativním výzkumu individuálního rozvíjení pedagogických dovedností studentů učitelství. Opírá se o několikaleté monitorování rozvoje těchto dovedností u tří studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (s využitím rozhovorů, skupinových diskusí, studentských sebereflexí, pozorování a dotazníku studentova pojetí výuky). Přináší podněty pro promýšlení přípravy i realizace podobných, kvalitativně orientovaných, výzkumů a inspirace pro zkvalitňování učitelského vzdělávání.

Klíčová slova: pedagogické dovednosti, studenti učitelství, individuální rozvoj pedagogických dovedností, faktory rozvoje pedagogických dovedností studentů, kvalitativní metodologie (výzkum), učitelské vzdělávání

Úvod

Všeobecně se konstatuje, že proces utváření a rozvíjení pedagogických dovedností má výrazně individuální charakter, přestože v něm můžeme rozlišit obecněji platné charakteristiky. Málo se však ví o tom, jaké **faktory** nejvíce ovlivňují **individuální rozvoj pedagogických dovedností**. Tuto otázku jsme si proto, mimo jiných otázek, položili v rámci řešení grantového projektu „*Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury*“ (GA ČR 406/98/1375).

Zvolili jsme **kvalitativní metodologii** (výzkum), opřenou o sledování tří studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, které autor vyučoval ve 2. ročníku obecnou didaktiku (jarní semestr, semináře): Gabriely (aprobace francouzština – zeměpis), Honzy a Libora (oba aprobace český jazyk – občanská výchova). Ve studijním roce 2000/2001, kdy kvalitativní výzkum vrcholil, Gabriela již jako čerstvá absolventka vyučovala na základní

škole, Honza a Libor byli studenty čtvrtého (posledního) ročníku brněnské pedagogické fakulty. Všichni tři studenti projevíli o spolupráci na výzkumu zájem.

Výzkum individuálního rozvoje pedagogických dovedností těchto tří studentů byl založen na **skupinových diskusích**, jejich **sebereflexích**, **dotazníku studentova pojetí výuky**, **individuálních rozhovorech** a **pozorování výuky** (u Gabriely formou hospitace, u Honzy a Libora prostřednictvím videozáznamu, kteří si tito studenti sami pořídili). Skupinové diskuse probíhaly ve studijním roce 1999/2000 pro zájemce z řad studentů 3. a 4. ročníku učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na brněnské pedagogické fakultě (podrobněji Švec, 2002).

Takto orientovaný výzkum probíhal od studijního roku 1999/2000. Některé dílčí informace o názorech studentů jsme však získali dříve, zejména v období, kdy s nimi autor této studie komunikoval v semináři z obecné didaktiky. Další část naší studie sice nepodává vyčerpávající pohled do problémů faktorů individuálního rozvoje pedagogických dovedností studentů, spíše tuto problematiku otevírá. Zároveň je pokusem ověřit některé postupy kvalitativního pedagogického výzkumu.

Gabriela

Ve studijním roce 1999/2000 byla studentkou 4. ročníku. V úvodní skupinové diskusi věnované motivům volby učitelského studia (prosinec 1999), kdy autor studie poznamenal, že učitel dává žákům kus sebe, Gabriela replikovala, že učitel dává i to negativní. Když byla malá, také si hrála na paní učitelku, ale potom k učitelství cítila naopak odpor. Volba studia na pedagogické fakultě byla motivována spíše zájmem o obory, zejména francouzštinu, ale také o zeměpis. Až ve třetím ročníku, vlivem pedagogické praxe, začala více uvažovat o učitelské profesi jako o svém možném povolání. Ve 4. ročníku, kdy již absolvovala souvislou pedagogickou praxi, vyjádřila před nástupem do učitelské profese obavu z agrese žáků.

Dotazník studentova pojetí výuky „Jak se dívám na výuku“ vyplnila v závěru svého studia (březen 2000). Souhlasila v něm s výrokiem, že výuka spočívá v předávání poznatků a že učitel by měl být žákům průvodcem a do určité míry i partnerem na jejich cestě poznávání. Uvědomovala si, že navázání kontaktu se žáky sice závisí na tom, jak výstižně a názorně učitel žákům vysvětlí učivo, ale i na jiných okolnostech. Cítila, že učitel je žákům srozumitelný nejenom tím, jak mluví, ale i jak se neverbálně vyjadřuje. Podle jejího názoru učitel vyučuje lépe, když má bohatší pedagogické zkušenosti. Souhlasila s názorem, že tvořivost lze rozvíjet u všech žáků. Z řady nabídek faktorů, které nejvíce ovlivňují efektivnost výuky vybrala tři: pedagogické

dovednosti učitele, psychosociální klima třídy a metody výuky, které učitel zvolí. Při výběru těchto faktorů do určité míry váhala.

Za důležité impulsy, které jí pomohly na cestě k učitelství považuje zejména pedagogickou praxi, didaktiku francouzštiny a do určité míry i obecnou didaktiku. Požádali jsme ji, aby na souvislé pedagogické praxi registrovala situace, resp. činnosti, které bude považovat za problematické. Tyto situace (činnosti) uvedla ve svém sebereflektivním deníku. Patří k nim:

- slovní komunikace: „... učitel by měl umět hovořit na jakémkoliv téma, před širokým publikem, které nečiní pouze studenti a žáci, ale i jejich rodiče, nadřízení. Měl by se naučit, jak správně formulovat své myšlenky, umět zacházet s hlasem, hospodařit s dechem.“
- zápis na tabuli – volba velikosti písma apod.,
- dobrá organizace hodiny: „umět správně zareagovat, když jsou žáci unavení... někdy jsem nestačila zopakovat na konci hodiny, co se probíralo a zadat domácí úkol...“,
- motivace: „někdy se přistihnu, že zvláště u 9. tříd je velmi těžké je motivovat k nějaké aktivitě...“,
- vysvětlování učiva: „mám tendenci vysvětlovat žákům látku velmi odborně“ – jako referáty na vysoké škole – musím látku přiblížit, hlavně pro nižší třídy. .

V průběhu výzkumu několikrát zdůraznila, že na pedagogické fakultě chybí předměty „komunikace“ a „rétorika“. Za podstatné považovala, aby se student – budoucí učitel – uměl postavit před žáky, navázat a udržovat s nimi kontakt. Tento svůj názor potvrdila i na základě svých prvních zkušeností ve škole, v rozhovoru v říjnu 2000:

V. Š.: Kdybyste měla teď něco vzkázat kolegům – studentům učitelství, čeho by si měli již na fakultě všimnout, co by to bylo?

G.: ... hlavně tu praxi, praxi, praxi..., potom ať mezi sebou – na seminářích – komunikují, sdělují si zkušenosti...

K tomuto tématu jsme se vrátili ještě později, v pohospitačním rozhovoru v lednu 2001:

V. Š.: Co chybí dosud na pedagogické fakultě?

G.: Komunikace a hlavně rétorika, umět řečnit, přesvědčit někoho.

Tyto názory jsou zřejmě ovlivněny do značné míry tím, že komunikativní dovednosti považovala Gabriela na fakultě, ale i na ZŠ za významný zdroj svých rezerv.

V průběhu studia se opírala jen o základní studijní literaturu. Necítila potřebu sáhnout po další pedagogické nebo psychologické literatuře. Již jako studentka prohlásila, že po literatuře sáhne až v praxi, když se vyskytnou problémové situace. Když nastoupila na školu, začala potřebovat více

informací o řešení některých výchovných situací (s nimiž se setkala) i o motivaci aktivizaci žáků. Po hospitaci v dubnu 2000 přijala nabídku autora této studie a zapůjčila si od něho literaturu z didaktiky zeměpisu, z období pokusného školství u nás.

Gabriela začala vyučovat v září 2000 na Základní škole s jazykovým zaměřením ve Zlíně. Je to výběrová základní škola, což pozitivně motivuje Gabrielu k zamýšlení se nad svými metodami výuky a hledáním dalších aktivizujících metod. V říjnu jsme spolu vedli první rozhovor po jejím nástupu do školy. Autor se Gabriely ptal na první dojmy ze svého učitelského působení. Odpověděla: „... mne to baví, to je dojem nejhlavnější,“ potom druhý dojem – „trošičku nepřipravenost z fakulty, mám určitý problém s organizací hodiny, hlavně mám problém vyjít s časem... ale nepřipravenost hlavně v tom, jak řešit nějaké problémy, které nastanou v té třídě.“

V odpovědi na otázku, které dovednosti jí v období těch prvních šesti týdnů na škole chyběly, Gabriela řekla: „... dovednost vyjadřovat se, to je hlavní... potom – každá třída má svoje klima a tedka jsem narazila na jednu třídu, deváťáků, kdy jako celek působí jako znechucení školou... zkoušela jsem několik metod, ale ani na jednu zatím nepřistoupili, takže mezi náma panuje takové napětí... třepou se mi ruce...“

Učitelské začátky Gabriele usnadnila uvádějící učitelka: „Mám uvádějící učitelku, je to francouzštinářka, p. učitelka Š., a je strašně příjemná. Učím francouzštinu třeláky, je to něco jiného než na druhém stupni, já jsem nevěděla, jak s těma třelákama mám pracovat... ona mně pomohla... pomáhá mi s těma metodama... jak třeláky motivovat, jak je mám trestat.“

Autor této studie měl možnost vidět první vyučovací hodiny Gabriely v lednu 2001, tj. s odstupem tří měsíců po tomto, úvodním rozhovoru. Byly to hodiny zeměpisu v 8. a 9. třídě (na problémy s touto třídou Gabriela upozornila v rozhovoru v říjnu 2000). V obou hodinách šlo o frontální výuku. V hodině v 8. třídě kombinovala metodu rozhovoru (při opakování učiva) s metodou párové práce žáků při objasňování nového učiva (žáci měli s využitím dostupných zdrojů informací nalézt základní informace o Norsku, Švédsku a Finsku), doplněnou projekcí části videozáznamu o Finsku. Bylo patrné, že žáci mají o učivo zájem a dovedou samostatně pracovat s učebnicí a atlasem. Při kladení otázek v rozhovoru se zdálo, že Gabriela poskytuje málo času na odpovědi žáků, popř. v některých případech na ně sama odpovídala.

V hodině zeměpisu v 9. třídě byla uplatněna metoda rozhovoru a samostatné práce žáků. Zdálo se, že podnětová část v pokládaných otázkách, která má vyvolat požadovanou aktivitu žáků, by si vyžádala jednoznačnější formulaci. Byl patrný relativně menší kontakt Gabriely se žáky.

Po obou vyučovacích hodinách se uskutečnil pohospitační rozhovor. V odpovědi na první otázku se měla Gabriela pokusit zhodnotit obě hodiny.

G.: ... (k 8. C): *Zjišťuji, že toho (učiva – pozn. V. Š.) dávám moc... děčka jsou zvyklá na souvislejší výklad, když to chci dělat ve zkratce, děčka to nebaví. Mám z toho pocit, že to bylo chaotické. Když tu byla inspekce, tak paní inspektorka na mne vyvinula tlak, abych rychle dobrala Evropu a pak stihla Českou republiku. Je na mne vyvíjen tlak a nejsem schopna si to ujednotit, abych vyšla s čistým štítem, abych děčkám dala to, co budou potřebovat. Ale – osmička se mi učila lépe jak ta devítka.*

V. Š.: Měl jsem pocit, že jste se v té devítce necítila zcela svá.

G.: *Necítila. Teď je to již lepší (šlo o zlepšení komunikace s touto třídou, kdy G. v říjnu vyjádřila, že s ní má určité potíže – pozn. V. Š.), ale ten pocit ve mně zůstal, nevím proč. Udělala jsem anonymní anketu se žáky, co by děčka chtěla v zeměpisu dělat. Chtějí video... zápisy na tabuli... aby nemusela nic dělat... pracovat pomalu.*

V. Š.: Co jste z ankety vyvodila pro svoji práci?

G.: *Využívám video... kvízy. Mám různé encyklopedie – to děčka baví, ale ona nejsou schopna si z učebnice vyvodit, co je důležité a co ne, vyžadují zápisy, aby se z nich mohla učit. Dneska jsem přišla na to, že dávám toho učiva moc.*

V. Š.: Zkoušela jste již problémovou výuku skupinově organizovanou?

G.: *Zkoušela, v 9. A to vítali, ale v 9. C (třídě, v níž V. Š. hospitoval) se zapojili pouze někteří žáci. Tady vyžadují, abych byla v hodině aktivní spíše já, kluci ani tak ne, ale holky ano.*

V. Š.: Může to být i vlivem paní učitelky, která tuto třídu dříve vyučovala zeměpisu?

G.: *Ano, někdo mi řekl, že děčka byla zvyklá na jinou, méně náročnou práci... neměla některé základní znalosti, proto jsem nasadila vyšší laťku. Moje kolegyně říkají, že deváté třídy jsou zvláštní, že mnozí učitelé s nimi mají problémy.*

Z další části rozhovoru vyplynulo, že Gabriela má určité problémy se strukturováním a časovým rozvržením učiva. Uvádí, že učiva je příliš mnoho.

V. Š.: Nešlo by to jinak – méně učiva a přitom rozvíjet myšlení žáků?

G.: *Bojuji s tím v sobě – zda to přizpůsobit žákům, v šesté třídě to jde.*

V. Š.: Zdá se mi, že Vás baví vyučovat.

G.: *Víte, jak to shrnul syn mé známé, kterého učím? „Viš mami, ona dělá srandu, ale já se při tom i hodně naučím.“*

Za další tři měsíce (duben 2001) autor uskutečnil u Gabriely další pozorování výuky zeměpisu, tentokrát v 6. třídě. Hodina byla snímána videokamerou a pak k ní proběhl rozhovor.

Rozhovor před hodinou:

V. Š.: Co je smyslem této hodiny? Co jste si naplánovala?

G.: *Budeme probírat Tichý oceán. A zavedla jsem sešit, kde si mohou žáci*

psát, co nepochopili. A mám tam dvě otázky, někteří psali, že nepochopili vnitřní a okrajové moře.

V. Š.: To je dobrý nápad, ten sešit.

G.: ... a byla tam ještě otázka, že mají zmatek v učení.

V. Š.: Dělala jste si písemnou přípravu?

G.: *Ne. Já mám sešit a píše si poznámky přímo do toho. Já mám určitou osnovu a podle toho vlastně pojedu, no... protože, když já to mám jenom v hlavě, tak někdy zapomínám.*

V hodině byla uplatněna samostatná práce žáků, rozhovor a videoukázka. Výrazně se projevovala aktivita žáků, například žáci poměrně často kladli Gabriele otázky, vztahující se k učivu. Byla patrná také její větší jistota v komunikaci se žáky.

Rozhovor po hodině:

V. Š.: Podívejme se do sešitu, který jste zavedla. Tady čteme vyjádření žáků – „je toho na nás moc... máme v učení zmatek. Můžeme se v zeměpise učit dějepis? ... Proč probíráme všechny oceány tak podrobně? Když se něco vysvětluje, tak by se to mohlo podávat zábavnější formou, hrou nebo tak něco. Nevím, jaká jsou vnitřní a okrajová moře. Prosím o vysvětlení.“

To je dobré... oni to berou vážně a i pro Vás, Gábino, je to dobrá zpětná vazba. To Vás napadlo samo?

G.: *No, ...*

V. Š.: (upozornil na zájem žáků a jejich orientaci na výkon)

G.: *(potvrdila to)*

(Projekce videozáznamu)

V. Š.: toto je zajímavý chlapec.

G.: *Ten je zajímavý... třída ho vyřadila z kolektivu.*

V. Š.: Ale proč?

G.: *Nevím...*

V. Š.: Mluvila jste s tím chlapcem?

G.: *Nemluvila, ale když jsem dělala skupinovou práci, tak nikdo s ním nechtěl dělat...*

V. Š.: Žáci spolupracují.

G.: *Oni spolupracují.*

V. Š.: Naprosto spontánně, aniž by byli ve skupině.

G.: *No, no, no. Ale zjistila jsem, že někteří učitelé mají rádi, když je ticho.*

V. Š.: Ale to patří, určitý ruch, k této formě práce.

G.: *No, právě.*

(Potom G. uvedla zkušenosti z uklidňování třídy, když se pokoušela získat pozornost žáků – např. zatleskala, žáci se prý zprvu smáli, ale pak to fungovalo).

V. Š.: Teda, to je radost tady učit.

G.: *Je, mne to baví. Když jsem přišla do školy, tak jsem nevěděla, jak udělat tu hodinu, teda věděla jsem to teoreticky, jo? Že mám udělat nějaký úvod, opakování, procvičování... ale jak jít na to učivo, jak jim vysvětlit to a ono, to jsem nevěděla.*

V. Š.: To všechno, co tady zkoušíte, tak to je vlastně takový experiment.

G.: *Jo. Musím si poznamenat, co jsem ve které třídě dělala, kam jsem došla.*

V. Š. (slíbil G. starší didaktiku zeměpisu a nabídl jí možnost spolupracovat při ověřování nových výukových metod).

Gabriela již na fakultě cítila potřebu zdokonalit se v komunikativních dovednostech, např. hovořit pomalu, hlasitě apod. Po nástupu do školy se sice její komunikativní dovednosti postupně zdokonalovaly, ale potřebnou kondici pro uplatňování těchto dovedností by potřebovala získat již na fakultě. Dalším nedostatkem, který ztěžoval práci Gabriely byla absence některých praktických psychodidaktických dovedností, zejména práce s učivem, jeho výběrem, strukturováním, časovým rozčleňováním na vyučovací hodiny. K řadě didaktických postupů se proto musela propracovat, a to někdy i cestou pokusu a omylu.

Další dovednostní oblastí, v níž má Gabriela ještě rezervy, jsou dovednosti organizovat činnost žáků. S tím může souviset také její problém řešit neplánované pedagogické situace. Tady zřejmě nejde pouze o absenci této náročné pedagogické dovednosti, ale také o způsob myšlení a jednání učitele nejen ve standardních, ale i nestandardních situacích (například jak reagovat na neopakovaný zájem žáků, jak řešit situaci ve třídě, v níž je žák, kterého spolužáci odmítají apod.).

Je nesporné, že základy uvedených pedagogických dovedností měly být položeny již na fakultě. Tento závěr ilustrují výroky samotné Gabriely z období, kdy studovala 3. ročník pedagogické fakulty (převzato z jejího sebereflektivního deníku):

„... Vysvětlení nového učiva jsem si vyzkoušela v praxi v hodinách zeměpisu a francouzštiny. Dělal mi to problémy, nevěděla jsem, jak danou látku zpracovat, ‚uchopit‘, aby jí žáci rozuměli. Myslím, že toto by mělo být taky náplní hodin didaktik, jak francouzštiny, tak i zeměpisu... Dělal mi potíže zkoordinovat hodinu“ – nestihla jsem všechno, nevěděla si rady, jak zaměstnat chytřejší žáky... jak ukočírovat ty žáky, kteří jsou rychlejší v plnění úkolů než ostatní a pak se baví a nedávají pozor, pak ještě strhnou ostatní.

U Gabriely vystupuje do popředí její zájem o učitelské povolání, o vyučování i o hledání účinných metodických postupů, a to i prostřednictvím experimentování. K tomu pozitivně přispívá i klima školy, včetně pozitivně naladěné uvádějící učitelky a v neposlední řadě i práce se žáky, kteří jsou na jazykovou základní školu pečlivě vybíráni.

Honza

Ve studijním roce 1999/2000 byl studentem 3. ročníku. V závěru jarního semestru předcházejícího studijního roku se po absolvování seminářů z obecně

didaktiky (podrobněji o koncepci těchto seminářů viz např. Švec a Musil, 2000) vyjádřil k jejich přínosu:

„prvním velkým zážitkem bylo mikrovyučování. . . jsem rád, že jsem se setkal se školou, ale i alternativními prvky ve výuce na fakultě – etudy, mikrovyučování. Já jsem již dříve uvažoval intuitivně, jak vyučovat.“

Honza je přemýšlivým studentem. Zajímavé postřehy, ilustrující vývoj jeho pedagogických dovedností, uvedl ve své první části sebereflektivního deníku (začal jej zpracovávat v podzimním semestru studijního roku 1999/2000 a dokončoval jej na přelomu února a března 2000). Z jeho deníku uvádíme pouze některé výňatky:

Sebereflexe 1: Jak jsem podruhé učil

V pátek jsem byl na ZŠ Křídlovická na mikrovyučování (mikrovyučování v rámci didaktiky občanské výchovy, kterou vyučuje dr. Jana Skácelová), jsem znovu nadšen. Byl jsem učit podruhé. . . Tentokrát jsem se z prvního mikrovyučování poučil a přípravu jsem měl důkladnější. Myslím si, velmi sebevědomě, že se mi to podařilo, děti vypadaly spokojeně i v závěru hodiny, což mám za bernou minci. Jsem si vědom, že hodnotit své pedagogické schopnosti podle jedné hodiny je velmi krátkozraké, protože ty lze poznat jen v delším časovém vývoji, až ty děti máme déle se nám ukáže, zda jsme je něco naučili.

Sebereflexe 2: Jak učitelé přicházejí o iluze

Můj první den ve škole v pozici pana učitele, poprvé před celou třídou.

První hodina: 8. A, občanská výchova, téma: morálka, mravnost a právní řád. Tuto hodinu jsem zulaďl přesně podle svých představ, děti vypadaly spokojeně a já? Já jsem byl šťastný jako veš, jako zlatokop, který našel obrovskou hroudu zlata. . . Přišel jsem do kabinetu a říkal jsem si v duchu: „Pokud to chodí takhle, tak budu učit celý život klidně za pár korun. Je to opravdu skvělý pocit vědět, že jsem těm dětem něco dal a nenudil jsem.“

Druhá hodina: 9. třída, česká literatura, téma: Václav Havel a jeho Antikódy. Ale chyba lávky, iluzionisté, co vidíte napoprvé není vždycky pravda. Předstoupil jsem před těch 27 patnáctiletých „dětí“ s pocity výše popsanými, aniž bych se varoval přílišného optimismu. Začátek hodiny, tedy její motivační fáze, proběhl ještě v pohodě, bez viditelných problémů, děcka dokonce vypadala, jakože je to baví, to byla ovšem jen další iluze, která navíc trvala pouze 5 minut. Potom pro mne nastalo duševní peklo, během okamžiku jsem se bál podívat do třídy. Ne, ty děti vůbec nezlobily, ony totiž nedělaly nic, lautr nic. Všechny měly pouze nohy natažené daleko před sebe, žvýkáci svalstvo pracovalo na plné obrátky, sem tam zašustilo pod lavicí „Bravo“. Pohled na hodiny, téma je vyčerpané ????!?!? Cože????? Ještě 17 minut???? Špatný časový rozvrh hodiny, ale ne, vždyť jsem si to vyzkoušel, vycházelo to. Aha! Ale když jsem si to zkoušel, počítal jsem alespoň s minimální aktivitou žáků. Co teď? Pár otázek. . . Nic, až na pár dávek. Ještě deset minut. Ať to už skončí. Něco si přečteme. . . Zvoní. Odcházím ze třídy. Jsem zklamán jako zpráskaný pes, který neví, že udělal něco špatně.

Další dvě hodiny, v šesté a sedmé třídě mi trochu vrátily chuť do života i studia literatury, ale stejně jsem nemohl celý den mluvit o ničem jiném, než o hodině literatury v devátém ročníku.

Reflexe 6: Pokus o sumarizaci dosavadních sezení s panem docentem Švecem (šlo o zmiňované skupinové diskuse s několika studenty na téma „Jak se ze studenta stává učitel“ – pozn. V. Š.)

... Často slyšíme, ještě nyní, na vysoké škole, z úst nás studentů stížnosti, že to víme, jen nevíme, jak to říct, jak se vyjádřit, formulovat větu. To znamená, že sami neumíme to, co potom máme napříč všemi předměty učit žáky, vyjádřit myšlenku. Při studiu snad všech oborů, kterých se nějak týká jazyk a komunikace s druhými, se toto „umění“ vyučuje, kromě pedagogiky, přitom ale pedagogův hlas, jeho schopnost poutavě mluvit, zaujmout, ale i poslouchat a reagovat, prostě komunikovat, je, jak se správně a s oblibou říká, jeho „pracovní nástroj“.

... Chceme učit děti tak, aby byly kreativní a aktivní, aby uměly zacházet s informacemi, ale jsme sami takoví? Zřejmě ne, vždyť drtivá většina studentů prochází tuto školu (pedagogickou fakultu – pozn. V. Š.) s vynikajícím prospěchem, aniž by musela kdy co udělat a vymyslet sama. Na přednáškách si zapíše každé slovo přednášejícího... která se potom naučí ke zkoušce a dostanou jedničku... Nebo zajdou do studovny udělat referát. Referát na této škole většinou znamená ofotit z nějaké knihy kapitolu. Udělat z ní výtah a ten potom přečíst na semináři. Priznám se. Pokud mi téma zadaného referátu není osobně blízké, pokud mne nezajímá... chovám se úplně stejně. Mělo by se zkusit změnit to. Duakrát měř, jednou řež neboli: Uvážitlivě!

Dále by bylo vhodné zvýšit počet praxí, aby se budoucí pedagogové seznámili se školou a dětmi dříve a měli možnost je vidat pravidelněji a častěji již od začátku studií. Navrhoval bych náslechy již v prvním ročníku, v třetím semestru k tomu přidat pár hodin, nejlépe ve formě mikrovyučování (již sám jsem si takto odučil dvě hodiny, které mne nadchly, dodaly mi sebevědomí a elán, prostě mi moc pomohly), ve čtvrtém semestru již třeba hodiny s celou třídou a potom dál, jak to je dosud. Představoval bych si to tak, že by každý semestr byl vyčleněn týden (později, od 5. semestru týdnů dva), v němž by se praxe uskutečňovala. Ve škole ty děti poznáme lépe a lépe se k nim naučíme chovat a je učit, než v hodinách psychologie a pedagogiky (a chraň Bůh, abych nějak snižoval jejich důležitost, jsou setsakramentsky důležité.)

V březnu 2000 Honza vyjádřil své pojetí výuky v dotazníku „Jak se dívám na výuku“. Velmi váhal u výroku „Výuka spočívá v předávání poznatků žákům“, když měl označit, do jaké míry se s ním ztotožňuje. Nakonec vyjádřil značnou míru svého nesouhlasu. Naopak si byl zcela jist pravdivostí výroku „Učitel by měl být žákům průvodcem a do určité míry i partnerem na cestách jejich poznávání (učení)“. Domníval se, že navázání kontaktu učitele se žáky závisí především na tom, jak věcně správně a názorně učivo vysvětlí. Do značné míry také souhlasil s výroky, že čím má učitel bohatší

pedagogické zkušenosti, tím lépe vyučuje a že učitel je svým žákům srozumitelný tím, jak mluví. Možná vycházel ze své zkušenosti v roli učitele, neboť ve svém hlasovém projevu vidí rezervy.

Honza velmi váhal u výroku „Tvořivost lze rozvíjet u všech žáků“, s nímž vyslovil souhlas. Podle něho efektivnost výuky nejvíce ovlivňují: charakter (např. náročnost) učiva, psychosociální klima třídy a metody výuky, které učitel zvolí. Přiznal, že při výběru těchto faktorů velmi váhal.

Ze sebereflexy vyplývá, že Honza při hodnocení svého mikrovyučování a vyučovací hodiny vnímá tyto formy výuky globálně, jako dobrý nebo méně dobrý tvar. V tomto celku ještě nerozlišuje jednotlivé pedagogické dovednosti. Při hodnocení těchto tvarů a zároveň sebehodnocení vystupuje do popředí emocionální složka, přičemž je typické střídání kladných emocí (nadšení) a emocí záporných (zklamání), které vyúsťují až v určitý „zmatek“ při celkovém Honzově sebehodnocení. Zároveň se ale u něho projevuje snaha o racionální náhled jeho sebehodnocení.

Předpokládáme, že prožitky relativního úspěchu a neúspěchu umožnily Honzovi získat řadu zkušeností, které mohou pozitivně ovlivnit další utváření jeho pedagogických dovedností (např. zkušenost, že každá třída je jiná, že je třeba třídu poznat, aby bylo možné volit adekvátní vyučovací strategie, že v práci učitele se vyskytují situace, které jsou v určitém rozporu s jeho očekáváním apod.).

Honza kriticky, ale přitom střízlivě nahlíží na některé podmínky na pedagogické fakultě, které ovlivňují utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Objevuje se u něho myšlenka zavést do studia učitelství „psychosomatické disciplíny“ (termín převzatý od prof. Ivana Vyskočila), např. práci s hlasem a komunikaci. Klade důraz na rozvíjení samostatnosti a kritického myšlení budoucích učitelů (nejen pasivně číst referáty a učit se na zpaměť). Cítí potřebu kontaktu se školní praxí již od 1. ročníku studia na fakultě. Jeho motivaci zabývat se dále studiem učitelství, zájem o vyučování a poznávání žáků zřejmě pozitivně nastartovalo mikrovyučování v obecné didaktice a v didaktice občanské výchovy. Je patrné, že v Honzově učení se pedagogickým dovednostem sehrávají primární úlohu jeho pedagogické zkušenosti. Ty mohou pozitivně ovlivnit i jeho dosud krystalizující (v některých směrech i dosud nevyhraněné) pojetí výuky.

Na rozvíjení Honzových pedagogických dovedností měly výrazný vliv pedagogické praxe. První souvislejší praxi absolvoval ve třetím ročníku:

„Byla to velmi zajímavá zkušenost, protože jsem učil na dvou rozdílných (městských!) školách a setkal jsem se s dvěma naprosto odlišnými prostředními, která obě pro mou budoucí praxi byla velmi přínosná. Občanskou výchovu jsem učil u výborného cvičného učitele, který splňuje přesně moje představy o správném pedagogovi, neustále se vzdělával a doplňoval své vědomosti podle aktuálních požadavků doby

(získal tak diplom ze semináře o protidrogové, sexuální a rodinné výchově), byl (je) mladý, má smysl pro humor, žákům rozumí, oni rozumí jemu a berou ho. Berou ho nikoli jako někoho či něco, ale berou ho. Mgr. H. získal od žáků titul ‚Učitel roku‘. Seriózní chování k žákům, učitel není neomylný – tato ‚hesla‘ je nutno uplatňovat v praxi. Mgr. H. se omluvil před celou třídou, na začátku hodiny jednomu žákovi za to, že jej neoprávněně ‚seřval‘.“

Na praxi u Mgr. H. získal Honza mnoho užitečných tipů pro „dobrou“ výuku občanské výchovy na ZŠ. I když Honza nekonkretizuje svoje pedagogické zkušenosti, domníváme se, že příklad tohoto cvičného učitele, jeho výukové metody a komunikace se žáky i osobnostní vlastnosti významněji ovlivnily jeho cestu k učitelské profesi. Za velmi důležité považujeme, že si Honza uvědomuje lidskou dimenzi učitelovy profese, potřebu se neustále vzdělávat a růst: *„Od paní učitelky Š., která byla mou cvičnou učitelkou na češtinu, si bohužel mohu poznamenat jen některé zajímavé metodické postupy, jinak je paní učitelka, i když velmi milá a hodná, ‚stará škola‘.“*

Výrazněji se na rozvoji Honzových pedagogických dovedností projevila jeho souvislá třítydenní pedagogická praxe na začátku 4. ročníku:

Podzimní pedagogická praxe byla mojí první opravdu souvislou praxí, při níž jsem byl ve škole pořád přítomen a s učitelkou jsem absolvoval vše, sám jsem si zkusil učit týden v kuse, což byla zkušenost ze všech praxí nejprínosnější, ne ty jednotlivé hodiny, ale ten týden, v němž jsem si uvědomil, co všechno obnáší práce učitele, dozory, naprostý nedostatek času na to odpočinout si mezi hodinami, zregenerovat síly. Domů jsem každý den odcházel jako zbitý pes, unavený jako havíř po pěti letech praxe nedělá, ale zase mají opravy sešitů apod.).

Paní učitelka Mgr. H., která mě vedla v obou předmětech, je naprosto úžasná a žáci to vědí, mají ji rádi, svěřují se jí, baví se s ní naprosto bezprostředně a přátelsky a při tom všem u nich má autoritu a respekt, hodiny nejsou džunglí před tabulí, ale uplývají v příjemné pracovní atmosféře (jistěže ne všechny, nejsme v ráji). To nejdůležitější, co mi ona při praxi předala, byla věta: ‚Za dvacet let praxe jsem zjistila, že není ani tak důležité děti vzdělávat (i když to nelze omezit a je to naprosto nutné a vhodné), ale především je vychovávat.‘ Bavili jsme se spolu o této větě... a z těchto rozhovorů dále vyplynulo, že rodiče mají na své děti stále méně času, stále méně si s nimi hrají, stále méně s nimi řeší jejich problémy. Pokud učitel toto u nějakého žáka zjistí či vyzoruje, je nutné mu věnovat o to větší pozornost a péči, je nutné s ním mluvit, upozorňovat na nástrahy světa a života.

Při samotném učení se mi také stalo několik situací, o nichž bych se chtěl zmínit, ale to snad až příště, nyní jen poznámka:

Zbyněk K. (6. A) – *problém nového neznámého kolektivu, chlapec je nesmělý a velmi (přehnaně) citlivý, těžko si hledá kamarády; řešení – tím, že p. učitelka vybrala dva sympatické raubíře, kteří jsou ve třídě oblíbení a požádala je, aby*

Zbyňka vzali mezi sebe, ven, na hřiště, do přírody... a když jsem z praxe odcházel, Zbyněk už nebyl ve třídě takový plachý.

Petr S. (9. B) – „při *mojí hodině mluvnice vykřikl, že ze mne nikdy nebude dobrý učitel a na otázku, proč si to myslí, odpověděl, že se mnou není sranda; to mne velmi mrzelo, ale zase jej chápu, protože moje hodiny a já sám jsme jistě nebyli tak zábavné jako paní učitelka a její hodiny, určitě jsem pořád daleko víc upjatý a nervózní, což můj výkon v hodině bezpochyby brzdí. Na svou obranu musím dodat, že i přesto se mi párkrát podařilo děti pobavit i v rámci tématu hodiny. Devítky – s žáky z třídy, která se mi lépe učila, jsem si mimo hodinu rozuměl daleko méně než s těmi, kteří v hodinách byli daleko víc nepozorní a hluční a k nimž se mi na hodinu moc nechtělo.“*

Za významný zdroj rozvoje Honzových pedagogických dovedností považujeme zejména to, že si jasněji uvědomil důležitost odezvy žáků na učitelovo chování, jednání. Domníváme se, že významný vliv na jeho profesní růst mělo sdílení zkušeností s jeho cvičnou paní učitelkou. Poznal alespoň zčásti „na vlastní kůži“, co obnáší učitelská profese. Setkal se i s jejími obtížemi, ale podstatné je to, že vidí smysl učitelství v přímé komunikaci se žáky, v tom, že může přispět nejenom k jejich vzdělání, ale i výchově, že s nimi může prožívat nejen zklamání, ale i radost.

Zřetelný je i posun v Honzově vnímání a hodnocení pedagogických situací a částečně i ve vývoji jeho pedagogického myšlení (přesněji popisuje pedagogické situace, vidí některé jejich příčiny, uvažuje komplexněji o těchto situacích apod.).

Protože při natáčení videozáznamů vyučovacích hodin Honza spolupracoval s Liborem (svým kolegou a přítelem) a společně jsme o vyučovacích hodinách diskutovali, zmíníme se nejdříve o Liborovi.

Libor

Ve studijním roce 1999/2000 byl studentem 3. ročníku. V závěru jarního semestru předcházejícího studijního roku po absolvování seminářů z obecné didaktiky hodnotil jejich přínos takto:

„... oceňuji kontakt s praxí – hospitace, mikroučování, ale i etudy, praxe se nás dotkla... překvapily mne projevy dětí – jejich způsob uvažování... jejich postřehy.“

Také Libor přemýšlel o problémech výuky již od 2. ročníku, kdy jsme se s ním setkali v seminářích z obecné didaktiky. Vyvrálost jeho didaktických názorů se projevila v dotazníku studentova pojetí výuky „Jak se dívám na výuku“. Byl si zcela jist při vyjadřování svých názorů v dotazníku k uvedeným výroky. Podle Libora výuka nespočívá v předávání poznatků žákům. Učitel by měl být žákům spíše průvodcem na jejich cestách poznávání. Libor se domnívá, že podstatou navázání kontaktu učitele se žáky je to, jak správně a názorně vysvětlí učivo. Myslí si, že bohatství pedagogických zku-

šeností učitele není zárukou jeho lepší výuky. Souhlas a zároveň nesouhlas vyslovil u výroku, že učitel je srozumitelný svým žákům tím, jak mluví. Tvořivost lze podle něho rozvíjet u všech žáků. Je toho názoru, že efektivnost výuky nejvíce ovlivňují pedagogické dovednosti učitele, psychosociální klima třídy a učitelem zvolené metody výuky.

Liborovo progresivní pojetí výuky se zřejmě promítlo do jeho výuky na pedagogické praxi.

Za povšimnutí totiž stojí jeho sebereflexe vyjádřené v písemné podobě. Uvádíme z ní některé ukázky. K souvislé pedagogické praxi ve čtvrtém ročníku (září 2000) se váží tyto reflexe:

Jednu hodinu občanské výchovy jsem v každé třídě, kterou jsem učil, věnoval problémům souvisejícím s globalizací (praxe probíhala v době zasedání Mezinárodního měnového fondu v Praze). Myslím, že se mi dobře podařilo výklad uzpůsobit věku žáků (byly to sedmé a deváté třídy). Opět jsem se utvrdil v tom, že spíše než předávat žákům kvanta fakt (která v éře informační společnosti najdou opravdu kdekoliv), chtěl bych jim pomoci orientovat se v tomto světě a vidět věci v souvislostech. To je jedna z věcí, které si z fakulty odnesu a ve kterých mě hodně obohatila (zvláště kombinace mých oborů – český jazyk a občanka).

Každý den praxe musím bojovat za svou pohodlností a doslova se ,dokopávat' k tomu, hodiny si opravdu dobře připravovat. Když pohodlnost zvítězí a spokojím se s několika poznámkami, obvykle to dopadá ušelijak. Opravdu se vyplatí si hodinu pečlivě připravit, mohu pak být nesrovnatelně jistější a uvolněnější.

Ještě nikdy jsem nebyl ve třídě úplně sám celou hodinu. Zkousím si představit, jak by to dopadlo? Už bych asi nemohl (tak jako teď) říct, že zatím nemám z praxe výrazně negativní zkušenost. Anebo by to bylo v pohodě, těžko říci.

Když už jsem zmínil tu pohodlnost: protože se pojí ještě s určitým strachem a obavami, je velmi těžké ji překonat, opustit jistotu frontální výuky a zkusit to ,jinak'. Je to totiž něco, co z vlastní zkušenosti žáka a studenta neznám a odhodlávání se k tomu vždy chvíli trvá.

Ve své další sebereflexi se Libor dotkl setkání s panem učitelem dr. V., u kterého hospitoval i realizoval mikrovyučování:

„... je pro mě poněkud ,zvláštní úkaz', hlavně v tom, jak se u něho spojuje až pedantské vyžadování kázně a pozornosti se vším ostatním, co dělá. Mohl by být příkladem pro řadu učitelů, které mají strach ze zhoršení kázně při jiných aktivitách než je frontální výuka. Jak je vidět, alternativní metody se s relativně velmi dobrou kázní naprosto nemusí vylučovat. A konečkonců by mohl být příkladem i pro mě, protože se často bojím žáky okřiknout a toleruji poněkud hlučnější atmosféru právě proto, abych nevypadal jako pedant.“

V reflexích Libor vyjadřuje hodnocení svých zkušeností, ale i svá dilemata a otázky. Inspirativní jsou pro něho nejenom zkušenosti z jeho výuky, ale i zkušenosti z pozorování jiných učitelů (viz reflexe k panu učiteli dr. V.). Je také patrné, že rozvoj pedagogických dovedností Libora do určité míry

ovlivnila i jeho zkušenost z doby, kdy byl ještě žákem a studentem, tj. ze školních let, v nichž ve škole v mnoha předmětech převažovala frontální výuka.

Honza a Libor – téměř po roce

Ve studijním roce 2000/01 se Honza s Liborem, již studenti 4. ročníku, přihlásili do nepovinného předmětu „Učitelovo myšlení a jednání“, který vedl autor této studie. Dejme však slovo Honzovi, který ve svém seberefektivním deníku uvedl:

Nejprve jsem si s nadšením zapsal seminář 'Učitelovo myšlení a jednání', protože každý kredit je dobrý, protože jsem si říkal, že pan profesor Švec toho po mně nebude moc chtít, a když už bude něco chtít, tak to bude určitě příjemné – a bylo. Byli jsme se podívat, jak probíhá modifikovaný 'daltonský systém výuky' na ZŠ Křídlovická, a mohu říct, že mne to nadchlo. Neměli jsme (v tomto semináři – pozn. V. Š.) pravidelný rozvrh, bylo to volnější, založené na domluvě a vůbec komunikaci, mělo to vše, co jsem od toho očekával.

Ale... potom jsem se dozvěděl, že si budu muset odučit jednu hodinu a ještě se u toho nechat natočit na kameru... Ale... musel jsem se do toho opřít a zkusit to. Říkal jsem si, že mi to koneckonců může i dost přínést – znovu si zkusím učit a ještě se potom uvidím. Asi takové byly moje pocity, než jsem si vůbec začal dělat přípravu, než jsem se šel ještě společně s Liborem domluvit s panem doktorem V... pan profesor nám zapůjčil kameru a šlo se na to.

Pocity a zkušenosti z odučené hodiny (natáčené Liborem) Honza vyjádřil ve své reflexi:

... Psychika? Měl jsem strach, bál jsem se sám sebe i těch mladých lidí ve třídě, bál jsem se hlavně svých chyb... I když jsem opravdu neučil poprvé. Den začal přesně tak, jak jsem nechtěl, aby začal – pětadvacetkrát okopírovaný text, který jsem nutně potřeboval ke své hodině, jsem nechal doma. Do začátku hodiny zbývalo ještě několik chvil, takže jsem urychleně vyhledal pana dr. V. a požádal jej, aby mi text okopíroval z mého originálu. Vrátil jsem se do třídy.

'Dobrý den. Kdo chybí?' Chvilku jsem zase zabil, ale texty ještě nebyly přineseny, takže už jsem musel nějak začít. Myslel jsem si, že nic nezkazím, když to žákům řeknu, to, že jsem je zapomněl doma a že mi je šel pan učitel okopírovat. Udělal jsem to a nic jsem nezkazil, což mi velmi pomohlo, uvolnil jsem se, zeptal se na počasí a už tu byl pan učitel V. a já mohl začít.

Žáci byli výborní, poměrně klidní, komunikovali se mnou a já s nimi, čím více času ubývalo z hodiny, tím jsem si byl jistější, že se mi práce poměrně daří. Hodina, kterou jsem tento den odučil měla samozřejmě spoustu nedostatků: nestihl jsem vše, co jsem si naplánoval a co jsem stihnout měl, udělal jsem dvě chyby profesní (tím mám na mysli češtinářské)... ale celkově mi hodina dala mnoho dobrého: dodala ždíbet sebevědomí, ukázala mi, že všechno nemusí být tak zlé, jak se často zdá a pohla mě k tomu, že zase přemýšlím vážně nad svou budoucností jako nad budoucností učitele.

Podobné pocity lze vystopovat i u Libora. Jeho hodinu natáčel Honza. Pocity a názory před hodinou a po hodině reflektoval a vyjádřil Libor takto:

Před hodinou:

Přiznám se, že z vyučovací hodiny natáčené na kameru mám docela obavy. Tuto třídu jsem nikdy předtím neviděl. Ale hodinu jsem si velmi pečlivě a podrobně připravil, včetně toho, že jsem si mluvnické jevy, kterým se budeme věnovat, zopakoval – to je pro mě v mluvnici nesmírně důležité – musím mít jistotu, že mě žáci na ničem ‚nenachytají‘. Deváťáci, které budu učit, mají zanedlouho přijímací zkoušky, a proto nyní opakují prostřednictvím komplexních jazykových rozborů. Já jsem si na rozbor připravil text Františka Hrubína ‚Jak velká je síla stolu‘. Chtěl bych si v něm všimnout nejen obvyklých mluvnických jevů – větných členů, vedlejších vět, ale i momentů stylistických či kontextu, domýšlení kontextu, což by snad alespoň trochu zaujmout mohlo.

Po hodině:

Pocity mám dost smíšené – kázeň problémem nebyla, ale žáci se mnou příliš nespolupracovali. Když jsme obdobný rozbor dělali v didaktice ČJ s dr. Kneselovou, i nás studenty to nadchlo, zde se bohužel nic takového neopakovalo.

Opět jsem si uvědomil, jakým problémem jsou pro mě první hodiny v určité třídě – jsem příliš servilní, až potom, co se s nimi více seznámím, jsem schopen být důraznější. Kamera pro mě (a myslím ani pro žáky) problémem nebyla, silněji jsem vnímal přítomnost Honzy – spíše před ním než před tou kamerou jsem se nechtěl ‚shodit‘. Trochu mě překvapilo, že jsme stihli celý rozbor a nakonec ještě zbyl čas na dvě kratičká cvičení na vedlejší věty, domníval jsem se, že rozbor ani celý takto podrobně nestihneme – bylo to ale asi dáno tím, že žáci nebyli moc aktivní, a tak jsem většinu otázek zodpověděl sám. Někdy mívám tendenci podat klasický výklad a poněkud zapomínám na spolupráci se žáky.

Po absolvovaných hodinách jsme nad jejich videozáznamy s Honzou a Liborem diskutovali. Nejdříve jsem společně sledovali záznam Liborovy hodiny a vyjadřovali se k ní:

Libor: ... na začátku jsem si všiml nebo uvědomil to, co mě již bylo mnohokrát vytýkáno – ta moje intonace, že já nejsem vůbec schopen klesat hlasem na konci věty, a leckdy to může působit na posluchače i nepříjemně, pokud to musí poslouchat celou hodinu.

Honza: Mně to ani tak nevadilo, ale možná je to tím, že tě znám.

V.Š.: Cítíte, že se Vám podařilo navázat kontakt?

Libor: ... mám z toho smíšené pocity, zdálo se mi, že se mi kontakt příliš navázat nepodařilo, že se mnou moc nespolupracovali... byl jsem tam poprvé.

Honza: ... Libor se mohl sem tam pustit trochu do prostoru. Také s tím mám někdy problémy.

Libor: ... já jsem si to uvědomoval, že skoro celou hodinu jsem stál opřen o tu židli... příště bych na to asi hodně myslel.

Honza: ... ale za tou katedrou je vlastně bezpečný prostor, já jsem se pokusil o takový malý výlet mezi žáky, ale potom jsem se hned vrátil zpátky, na tom stupínku, před těmi dětmi, mám pocit jistější.

V.Š.: Chce to čas, až člověk získá potřebnou kondici ... mně naopak ten stupínek vadí.

Libor: ... když jsem třeba na praxi učil šest hodin, tak tam už to bylo jinak, tam jsem byl mnohem uvolněnější ... pohyboval jsem se.

V.Š.: Je obtížné vyučovat ve třídě, v níž jste předtím nebyli, tato skutečnost ovlivňuje chování učitele.

Libor: Já vůbec nevím, jak oni na tom s tou češtinou jsou.

Honza: Já jsem měl lepší situaci, protože jsem už tu třídu viděl, když jsem natáčel Libora.

(Sledujeme část Liborovy hodiny – uplatňuje metodu výkladu)

V.Š.: Chcete k tomu něco říci? Vy jste byl soustředěn na obsah?

Libor: ... v té mluvnici mi sedí takový ten výklad středoškolský, že potom na ty žáky trochu zapomínám.

V.Š.: Když jste vyučoval na praxi, tam to bylo jiné?

Libor: Tak ta mluvnice, ta mně do toho dost sklouzává, že tam nejsem schopen nějak příliš aktivizovat, ve srovnání třeba s literaturou.

V.Š.: Je to pouze jedna hodina ... nemůžeme z ní dělat obecnější závěry, ale můžeme se na sebe podívat jakoby zvenku.

Honza: Já jsem taky rád, že je to natočené, je to prostředek pro sebereflexi. Já se na video strašně těším, ještě jsem se neviděl, mám jen strach, že mně nebude dobře rozumět. Domnívám se, že práce s videem a spolupráce s didaktikem může urychlit zrání učitele.

Následuje projekce Honzovy hodiny:

Honza: ... jsem úplně zděšený z toho, jak mi není rozumět.

V.Š.: Honzo, cítil jste v hodině odezvu žáků? Vidíte ji teď na videu?

Honza: Já jsem v té hodině tu odezvu cítil, dostatečnou. Ale teď, jak se vidím, tak se nemůžu odpoutat od toho huhlání. Šel jsem do hodiny s velkým strachem, ale poměrně rychle jsem se uvolnil ... a já jsem se v té hodině cítil dobře.

Libor: Já jsem měl pocit, že ta odezva v mé hodině byla minimální, ale když jsem se na to díval na videu, tak jsem zjistil, že to nebylo až tak moc hrozné.

Honza: To video by mohla být dobrá pomůcka. K prolnutí teorie s praxí. Rozebírat to na reálné hodině, ne hodině hrané. Tím, že se dívám na Liborovu hodinu, chci vidět svoje chyby ve světle někoho jiného ... to, co on dělá dobře a zas třeba naopak ...

V.Š.: V procesu výuky můžeme rozlišit dvě roviny – komunikativní a psychodidaktickou. Obě roviny je třeba promýšlet při přípravě vyučovací hodiny. Na základě čeho jste tu svoji hodinu koncipovali?

Libor: Já jsem ji konstruoval na základě poznámek, které jsem měl ze semináře od paní asistentky Kneslové, protože mne ta její hodina zaujala ... byli jsme v roli žáků, téma – jazykový rozbor.

V. Š.: Co zřejmě nejvíce přispělo k rozvoji vašich pedagogických dovedností... k vašemu výkonu v těchto hodinách?

Libor: *Asi nejvíce ty praxe.*

V. Š.: Situace ve škole.

Honza: *No rozhodně. Mně nejvíce sebevědomí a motivace do dalších snah dodaly ty dvě hodiny mikrovyučování... bylo to takové uvolněné, mohl jsem tam s nimi takhle sedět, a přesto jsem učil, ale neměl jsem vůbec strach... mne to tak trochu nakoplo dopředu, ale obecně to rozhodně bude ta praxe.*

V. Š. (pustil Liborovi a Honzovi videozáznam některých etud studentek 2. ročníku – jejich o dva roky mladších kolegyně, které vyučoval v semináři z obecné didaktiky): V čem se liší vaše výstupy v hodinách a výstupy těchto kolegyně?

Honza: *Tak rozhodně v zaměřenosti, myslím, že ta hodina je koncipovaná k nějakému cíli. U nich šlo většinou jenom o to, hovořit před někým tak, aby on si z toho něco odnesl.*

V. Š.: ... a pak – ta vaše hodina měla ucelenější pedagogický tvar. Vyzorovali jste něco, co je společné jejich i vašim vystoupením, to, co tvoří osu výuky?

Libor: *Tak asi, co se týká toho těla, tak to je tam hodně podobné. Honza, jak říkal... nějaký výlet mezi žáky. Ale jinak více méně jsme tam oba stáli opřeni o ten stůl... a stejně ty holky si stouply a stály.*

Honza: ... pohybová, bych řekl nepřirozenost. Když si vzpomenu na cvičnou učitelku, jak přirozeně mluvila, tak i chodila... my jsme byli takoví upjatí. Já jsem tam stál jak paragraf... takže jste měl pravdu již v tom druháku, že na tom těle se všechno jako projevuje.

V. Š.: K tomu se člověk dopracovává. Když jste chystali tuto hodinu, co jste si uvědomovali z pedagogických a psychologických předmětů?

Libor: *Já jsem asi podvědomě cítil, že to jsou deváťáci, avšak, že bych si přímo vědomě říkal, jsou to deváťáci, tak to ne.*

Honza: *Já snad, že jsem uzpůsobil výběr toho textu, že jsem se snažil vybrat text, který jim může být jazykově blízký.*

Pro Honzu i Libora byla příprava a realizace natáčené vyučovací hodiny poměrně náročná, a to zejména proto, že danou třídu neznali a výuka v ní vlastně pro ně byla zároveň premiérou i derniérou. Oba měli z hodiny obavy, které se však (zejména u Honzy) v jejím průběhu částečně rozptýlily. Uvědomili si význam pečlivé přípravy pro řízení hodiny, a proto ji nepodcenili. Můžeme říci, že při přípravě hodiny čerpali ze svého dovednostního základu, ovlivněného zřejmě zejména pedagogickou praxí. Domníváme se ale, že jejich dosavadní, omezené pedagogické zkušenosti jim zčásti brání anticipovat chování žáků a možné situace ve třídě.

Pozorování videozáznamů obou vyučovacích hodin a diskuse nad nimi naznačily, že se Honzovi i Liborovi podařilo navázat kontakt se třídou i vést po určitou dobu dialog se žáky. Projevili také kritický náhled na svůj pedagogický výkon v hodině. Liborovi bránilo setkání s novou třídou tomu, aby se více otevřel. Zřejmě jeho kondici v hodině ovlivnila také povaha učiva

– mluvnice. Uvědomil si, že to, co funguje v modelových podmínkách na fakultě, nemusí vyjít v reálné školní praxi.

Honza vidí významný zdroj rozvoje pedagogických dovedností v častějším uplatňování videa v průběhu studia na fakultě, např. v didaktikách předmětů. Domnívá se, že video slouží jako prostředek sebereflexe studenta, katalyzátor profesionálního vývoje a zrání studenta, nástroj spojování teorie s praxí i jako zrcadlo, umožňující vidět nejenom sebe, ale i druhého a poskytující prostor pro korekci obrazu sebe sama v roli učitele.

Honza s Liborem si uvědomují rozdíly, ale i určité shody mezi vystoupením kolegyně – studentek ze 2. ročníku a svým jednáním ve třídě. Ve svém pedagogickém projevu spatřují jasnější pedagogický záměr i variabilitu zvolených metod. Na druhé straně vidí u kolegyně i sebe rezervy v práci s tělem.

Domnívají se, že rozvoj jejich pedagogických dovedností nejvíce ovlivnila pedagogická praxe a některé další praktické aktivity, např. mikrovyučování. Oba konstatují, že při přípravě vyučovací hodiny si ani neuvědomili, které poznatky z psychologie a pedagogiky mohou využít. Předpokládáme, že jejich přípravu a realizaci vyučovací hodiny ovlivnily znalosti z didaktiky českého jazyka, jejich dosavadní pedagogické zkušenosti z pedagogické praxe a dílčí znalosti z psychologie a pedagogiky, zejména obecné didaktiky. Tyto poznatky a zkušenosti však působily spíše skrytě, neboť si je Honza a Libor téměř neuvědomovali.

Závěr

Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností studentů učitelství je dlouhodobý proces, který by měl být nastartován již na začátku učitelského studijního programu. Zdá se, že utváření a integrace těchto dovedností probíhá často skrytě a že nejdříve začínají krystalizovat vnitřní složky těchto dovedností – studentovo pojetí výuky, styl jeho učení, jeho zkušenostní a prožitková báze (srov. Švec, 1998). Studentovo pojetí výuky je sice významným prvkem utváření a rozvíjení jeho pedagogických dovedností, ale bez reflektovaných pedagogických zkušeností samo o sobě nezaručuje úspěšnost řešení výukových situací.

Domníváme se, že klíčovým faktorem rozvíjení pedagogických dovedností studentů je jejich pozitivní vztah k učitelské profesi, motivace stát se učitelem. K motivačnímu faktoru přistupuje psychosomatická kondice studenta, jako jeho vyladění na řešení rozmanitých pedagogických situací ve školní praxi (podrobněji zejména Vyskočilová, 2000, 2002). „Bytí v pedagogické kondici“, kterou mimo jiné ovlivňuje nárůst studentových pedagogických vědomostí a dovedností, ale i míra rozvoje jeho osobnostních stránek, může do značné míry facilitovat vhodně koncipovaná pedagogicko-psychologická

příprava na fakultě, včetně oborových didaktik a pedagogické praxe (řada námětů – viz sborníky Walterová, 2001).

Klíčovými „trsy“ pedagogických dovedností, které podmiňují efektivní pedagogickou komunikaci učitele se žáky jsou dovednosti sociálně komunikativní a dovednosti psychodidaktické (tj. dovednosti pracovat s učivem s přihlédnutím k žákovu učení, a to při přípravě, realizaci i hodnocení výuky). Právě tyto oblasti dovedností činí studentům učitelství a zřejmě i začínajícím učitelům řadu potíží. Je to mimo jiné dáno absencí kvalitně koncipované dovednostní přípravy budoucích učitelů, která by měla začít co nejdříve po vstupu studenta do učitelského studijního programu a která by měla více akcentovat zkušenostní a prožitkovou složku pedagogických dovedností než jejich složku technickou.

Ukazuje se, že pedagogické dovednosti nejsou založeny pouze na učitelově (studentově) myšlení, nýbrž jsou záležitostí celého jeho těla. Projevují se v tom, jak se učitel pohybuje, jak dovede pracovat se svým hlasem atd. A to je další oblast zdokonalování učitelského vzdělávání na našich fakultách.

Významným faktorem ovlivňujícím účinnost utváření a rozvíjení studentových pedagogických dovedností je jeho sebehodnocení a sebereflexe. Tyto evaluační a autoregulační procesy mohou u studentů významně posílit adekvátní intervence v tomto ohledu kompetentních vysokoškolských učitelů i cvičných učitelů.

Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností studentů můžeme chápat jako jejich cestu k učitelské profesi. Není to, jak bylo částečně vidět i u Gabriely, Honzy i Libora, vždy cesta přímá, bez zákrutů a křižovatek. Je to spíše cesta místy křivolaká s řadou rozcestí, a to často bez orientujících semaforů a značek. Těmito „rozcestníky“ se však mohou stát všichni vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří budou plnit více funkci průvodcovskou než pouhou funkci informativní.

V této studii jsme uplatnili kvalitativní metodologii (výzkum), kterou považujeme za perspektivní při studiu mnoha problémů učitelského vzdělávání. Umožňuje nám totiž potvrzovat, odkrývat, korigovat a snad i řešit závažné problémy přípravy budoucích učitelů.

Literatura

- ŠVEC, V. Krystalizace prvků didaktických dovedností ve studentských sebereflexích. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 4, s. 81–90.
- ŠVEC, V. Předpoklady rozvíjení pedagogických dovedností studentů. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002.
- ŠVEC, V., MUSIL, R. Intervence podporující vytváření didaktických dovedností studentů. In ŠVEC, V. (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 83–105.

- VYSKOČILOVÁ, E. Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In ŠVEC, V. (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 24–31.
- VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002.
- WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. a 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001.

ŠVEC, V. Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 63–82. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Mostní 5139, 760 01 Zlín, e-mail: svec@fame.utb.cz