

# Rozvíjení pedagogických dovedností v profesionálním praktiku z pedagogiky

Hana Horká

**Abstrakt:** Stať navazuje na příspěvek Řezáče (1998) a pojednává o etapách vytváření pedagogických dovedností v profesionálním praktiku z pedagogiky. Informace o výzkumném záměru jsou doplněny dílčími výsledky šetření, realizovaných se studenty oboru učitelství 1. stupně ZŠ.

**Klíčová slova:** Otevírání se profesi, objevování atributů profese, motivy k učitelství, profesní reflexe, sebereflexe, profesní identita, mikrovýstupy, pedagogické dovednosti.

V rámci výzkumného úkolu sledujeme vytváření pedagogicko-psychologických základů profesní kompetence studentů učitelství 1. stupně ZŠ. Naším cílem je teoretické a praktické zdůvodnění návaznosti psychologické a pedagogické části přípravy po stránce obsahové a organizační (viz Řezáče, 1998).

Výuka profesionálního praktika z pedagogiky ve 2. ročníku studia učitelství pro 1. stupeň základní školy (4. semestr – 0/2) navazuje na **profesionální praktikum z psychologie** (2. semestr – 0/2). Při koncipování obsahu předmětu vycházíme z toho, že profesionální příprava učitele by měla mít určitou vnitřní gradaci – **od představ** o učitelských kompetencích k **činnostem**, které ověří jejich kompetenci pro výkon profese a umožní najít smysl vlastního seberozvoje. Pokračujeme v procesu „otevírání se“ profesi (profesionálním pedagogickým dovednostem) v rovině vztahů *student (jako učitel) a žák, student (jako učitel) a třída*.

V této stati předkládáme informace o našem výzkumném záměru, které doplňujeme dílčími výsledky šetření provedeném ve 2. ročníku studia učitelství 1. stupně ZŠ v letech 1996–98 (zejména při analýze mikrovýstupů metodami pozorování a posuzování, stimulovaného vybavování, neúplných vět, seberefektivních výpovědí, rozhovoru a anket ke zjišťování motivů volby profese, příp. proměn v průběhu studia).

**Otevření profesi** jako významnou podmínku pro přijetí profesní role sledujeme v následujících etapách:

## 1. Objevování atributů profese, hierarchie motivů:

Motivaci považujeme za důležitý předpoklad utváření pedagogických dovedností. Z našeho šetření vyplývá, že důvodem k rozhodnutí stát se učitelem jsou většinou (v 80 %) dlouhodobá přání a zájem o profesi („*Již od dětství jsem chtěla být učitelkou*“, „*Od malička jsem se chtěla podílet na rozvoji někoho, učit je novému*“, „*Splnil se mi dětský sen*“ apod.), láska k dětem, radost a spokojenost

z práce s dětmi (zejména u absolventů SPgŠ a SZŠ), všestrannost oboru (u 40% respondentů, např. „*Nebyla jsem nějak speciálně vyhraněná či zaměřená*“). Mezi perspektivní představy vedoucí k volbě studia učitelství lze zařadit i orientaci na určitou oblast, která se obvykle stává motivem pro volbu specializace ve studiu učitelství 1. stupně ZŠ (20 % respondentů se chce například věnovat hudbě, hře na klavír, cizím jazykům). V posledních letech se výrazně zmenšuje počet uchazečů o studium učitelství, kteří jsou motivováni soustavnou mimoškolní prací s dětmi (10 %) či prací „svých učitelů“ na ZŠ a SŠ (5 %).

Míra uvědomování si motivů, jejich zmapování a následná kultivace se stává významnou součástí profesní identity, k pedagogickému elánu (srv. Havlík, 1995; Průcha, 1997; Kantorková, 1997). Ve 2. ročníku zjišťujeme, že zájem studentů se prohlubuje (např. „*PdF mi dala nadšení a chuť zabývat se pedagogickými problémy*“, „*Některé hodiny jsou skvělé.*“ „*Pořádně jsem nevěděla do čeho jdu. Upřímně se mi tady však líbí. Předčilo to mé očekávání. Moc mi dávají informace o tom, jak k dětem přistupovat, jak s nimi pracovat. A vůbec, jak oni přemýšlejí a vnímají okolí. . .*“ „*V 1. ročníku to bylo moc teoretické. Nedovedla jsem si představit, že budu učitelka, ale ve druhém ročníku se už těším na svou třídu. . .*“ Pozitivní vliv mají i první pedagogické zkušenosti z hospitací ve školách.

Jako demotivující faktory studenti uvádějí *přílišné teoretizování, bazírování na nepodstatných věcech (např. výmyk, čisté A3), málo přímé práce s dětmi, memorování dlouhých textů, jen povrchní seznamování s některými obory (s malou dotací hodin)*. Ojedinele přiznávají potíže, vyplývající z adaptace na nové podmínky („*Dlouhá škola od rána do večera a pak dojíždím, jsem často velmi unavená*“, „*Stýská se mi po domově*“, „*Rušné Brno*“, „*Život na fakultě je jako na kolotoči*“ apod.).

Při výuce vycházíme z toho, že *student něco prožívá, očekává*, má určitou *představu, prekoncept* o tom, jaký chce být učitel, má vzpomínky na učitele, „něco“ jej přivedlo k povolání, má určité vědomosti, zkušenosti, získané v průběhu vlastního vzdělávání, i první zkušenosti pedagogické z hospitací a mikrovyučovacích pokusů. Má svou představu „ideálního“ učitele (i opaku) i o tom, jak se stát dobrým učitelem, vzniklou na základě reflexe zkušeností, vlivů, typových znaků chování učitelů, projevů a reakcí k *objevování atributů profese*, analýzy individuálních pedagogických koncepcí o vztahu U–Ž a přístupu k žákovi.

Zjišťujeme, že studenti preferují kvality učitele, které korespondují s humanistickým pojetím jeho role. Chtějí se stát *učitelem spravedlivým, přístupným, chápatícím, vnímavým, citlivým k dětem, empatickým, tvořivým, nápaditým, všímavým, trpělivým, vzdělaným*. Tato skutečnost koreluje a podporuje tendence prohloubit osobnostní a sociální výchovu na fakultách (rozvoj sociální kompetence – schopnosti citlivé komunikace, empatie, porozumění jiným, rozvoj kooperace, tolerance, komunikativních dovedností apod.).

*Objevování atributů profese* dokreslují následující výroky studentů: „*Uvědomuji si náročnost povolání*“, „*Je to velmi zodpovědná práce*“, „*Je to obtížný, ale nádherný úkol*“, „*Moje chyba ve výchově by se už nemusela spravit*“, „*Mám*

*strach, zda to zvládnou. Jsem osobnost? Přijmou mne žáci? Budu pro ně dobrá učitelka? Umím se prosadit? Mám dětem co dát?“* I přes výhrady k finančnímu a společenskému ocenění práce učitele, studenti hodlají pokračovat ve studiu, věří, že práci „zvládnou“, že „najdou učitelské místo“, že „seženou práci“.

## **2. Setkání s profesí – příležitosti k získávání profesních zkušeností z řešení pedagogické situace k vytvoření pozitivního vztahu k profesi:**

Učitelské dovednosti se rozvíjejí v pedagogických situacích, v činnostech, např. při navozování kontaktu s dětmi ve výchovné situaci – při získávání jejich zájmu, přiměřeném vyjadřování (využívání prostředků *pedagogické exprese* – modulace hlasu, mimiky, gest i pomocných expresivních prostředků, jako jsou hra na nástroj, zpěv, kresby, přiměřené pohyby), rozlišování psychické reakce na podněty (být schopen pedagogického postřehu). V této fázi profesionálního výcviku se zabýváme v podstatě mikrostrukturou dovednosti navozovat a udržet kontakt s dětmi. Zajímá nás i rozvoj dovedností spojených s hodnocením výkonu svých kolegů a sebehodnocením, se získáváním zpětné vazby (jde zejména o pojmenování, analýzu, reflexi jednání žáků a vyhodnocení svého jednání).

Při získávání prvních praktických zkušeností vedeme studenty k tomu, aby si uvědomovali, popisovali, analyzovali a hodnotili vlastní zkušenosti z řešení pedagogických situací a problémů a uváděli je do vztahů a souvislostí s teorií (teoretizace praktických zkušeností). Pro realizaci mikrovýstupu je třeba, aby si studenti osvojili obsah učiva (včetně jeho výchovného využití), dokázali vhodně volit didaktické prostředky (zejména metody a pomůcky), organizovat a řídit. Velmi důležité jsou znalosti o žácích (např. v návaznosti na věkové zvláštnosti, volba adekvátní motivace), ale také znalost „sebe sama v roli učitele“ (silných a slabých stránek, stylu výuky, hodnotového zaměření. . .). To však vyžaduje, abychom studentům zajistili podmínky, umožňující prožitek úspěchu, dobrý pocit z prvotního kontaktu se žáky, atmosféru pohody, bezpečí pro rozvoj sebedůvěry a důvěry při ověřování vybraných pedagogických dovedností, zejména sociálně komunikativních, organizačních.

## **3. Získávání náhledu na sebe sama, objevování individuálních předpokladů a specifík, vlastních dispozic, úrovně schopností a dovedností k hledání vlastní koncepce pojetí učitelské profese,**

tzv. vedení k autodiagnostice – k získávání zpětné vazby o vlastní činnosti, o kvalitě svého pedagogického působení jako prostředku ke zdokonalení, k cílenému a systematickému zpracovávání (analýze, zobecnění a hodnocení) zpětnovazebních informací. Možnost sebezpoznání umožňuje seberepercepci (jak vnímám sám sebe) a sebeakceptaci (sebepřijetí) v profesní roli k získání sebejistoty. Chceme přispět k tomu, aby se učitelství („kantořina“) stalo seberealizačním cílem studentů

(učitelů). Základem autodiagnostiky je učitelova **sebereflexe – proces hledání a odkrývání zdrojů rozvoje osobnosti, východisko autoregulace.**

V kontextu našich záměrů chápeme **sebereflexi a reflexi jako děj a jako prostředek profesního vývoje.** Profesní reflexi považujeme za druh zpětno-vazebního poznávání, za systematické zhodnocení studentovy „konkrétní zkušenosti“ z řešení pedagogické situace. Reflektivní model přístupu k učitelství (např. Švec, Kantorková, Svatoš) vychází z toho, že student si osvojuje **profesi jako novou životní roli.** Podněty pro sebereflexi mu poskytuje pedagogická teorie i praxe. Vedle poznatků z různých vědních oborů je třeba, aby student nacházel svou **profesní identitu**, reflektoval také svůj lidský pokrok a hlavně, aby nacházel **smysl na cestě profesního poznávání.** Dovednost **provádět reflexi svého výkonu je předpokladem sebezdokonalování.** Jen tak se student může stát přemýšlivým učitelem a převezme odpovědnost za svůj profesní sebezvoj, za to „být učitelesky kompetentní“ (Kantorková, 1998, s. 132–135).

Pro naše potřeby lze využít schéma reflexivního cyklu (Petty, 1999, s. 363), který vychází z (1) **konkrétní zkušenosti** (získané při mikrovýstupu), dále z (2) **reflexe zkušenosti** (studenti se zamýšlejí nad tím, v čem byli efektivní a v čem neefektivní). V první fázi jde v podstatě o reflexi (na úrovni praktického vědomí podle Giddense (In Slavík, 1995, s. 56), o prostý popis faktů a reálných zásahů, nad jejichž příčinami a souvislostmi se student nezamýšlí, nepostihuje jejich hlubší podstatu a vzájemné souvislosti, (např. *odpovídá na otázky typu: Jak to dokážu s dětmi? Jaké pocity v nás vyvolávají žáci? Jaké pocity vyvolávají studenti v žácích?*) (3) **Abstraktní konceptualizace** spočívá v tom, že odpovídají na otázky typu „Proč se mi to podařilo? Proč se mi to nepodařilo?“ (4) **Hledání zobecněných příčin úspěchů a neúspěchů** se stává východiskem pro **plán aktivního experimentování** (pro úvahy o tom, co se ze zkušenosti naučili: Co by dělali jinak? Jak se mohou zdokonalit?). V této fázi jde již o diskursní poznávací úroveň podle Giddense (In Slavík, 1995, s. 56), která se projevuje situační analýzou včleněnou do širokého výkladového kontextu. Je vyjádřením snah po kontrole, a proto je nemyslitelná bez pojmenování, popisování a především vysvětlování skutečnosti.

V našem výzkumu jde o **reflexi sebe v situačním kontextu** (při dění ve skupině, ve třídě – při hospitaci). Chceme dát studentům prostor pro osobní zpětnou vazbu, pro diskusi o rozdílných způsobech vnímání, prožívání, interpretování a hodnocení pedagogické reality. Smyslem reflexe je učinit z neuvědomovaných obsahů obsahy uvědomované (kontrolovatelné a kontrolované) a především diskutované v rámci studijní skupiny. Jde vlastně o autentické osobní výpovědi o vlastní činnosti („příběhy vyučovací hodiny“) – o propedeutiku tzv. **reflektivních učitelských bilancí** jako relevantního výrazu individuálního pojetí výuky, jak o nich pojednává Slavík (1995, s. 59).

V profesionálním praktiku tak usilujeme o profesionalizaci „zevnitř“, tj. o osobní aktivní účast studenta na cestě ke své profesionalizaci (Švec, 1996; Svatoš, 1997; Slavík a Siňor, 1993), přičemž v tomto procesu jde o získávání náhledu

na sebe, sebezpoznání, sebeotevření po překonání případného neúspěchu s pomocí studijní skupiny a o odhalení stránek, které potřebují rozvoj.

**Mikrovýstupy** považujeme za prostředek utváření základních pozorovacích, hodnotících a sebehodnotících dovedností. Zaměřujeme se na **analýzu a hodnocení** prožitků, názorů a zkušeností (k přijetí odpovědnosti za vlastní profesní rozvoj) podle následujících kritérií: *Co se mi podařilo (nepodařilo)? Proč asi? Proč situaci takto prožívám? Co mne přivedlo k těmto názorům? Co mi pomohlo? Proč mám tyto problémy? Co musím se sebou dělat? Oč budu usilovat? S čím se budu identifikovat?*<sup>1</sup>

V rovině **osobnostní** je sledován zejména vstup do role učitele, učitelův „sebeobraz“ (viz Struktura učitelova profesionálního Já podle Kelchtermanse, 1993, s. 448 – In Mareš a kol., 1996, s. 26–27).<sup>2</sup>

V rovině **instrumentální** je hodnocena úroveň profesionálních dovedností, zejména jak se student dokáže vcítit do pocitů, nálady a myšlení žáka a jak s ním umí účelně komunikovat.

Z dosavadních výsledků vyplývá, že studenti považují při mikrovýstupu za **nejdůležitější okamžik** navázání **kontaktu se žáky**, upoutání jejich pozornosti, pozitivní odezvu žáků („*Zaujala jsem děti.*“ „*Podařilo se mi děti vhodně motivovat k činnosti.*“ „*Děti mne vtáhly do dění.*“), příznivé **klima ve třídě** (pohodu, spolupráci dětí. . .). Oceňují možnost sebezpoznání („*Měla jsem možnost se vidět v roli učitele.*“ „*Mám radost z výsledku.*“ „*Zvládla jsem to.*“ „*Musím ovládat sama sebe, mluvu, tělo, myšlenky.*“ Za největší **nedostatky** považují způsob vyjadřování – „*neohrabané*“ vyjadřování, „*malou*“ slovní zásobu, opakování některých slov, zbrklou („*Mluvila jsem rychle.*“ „*Spěchala jsem zbytečně.*“ „*Nedokázala jsem pohotově reagovat.*“ „*Moc jsem se zapovídala.*“ Uvědomují si, že je třeba se „*více zklidnit*“, „*více si věřit*“, „*získávat sebedůvěru, klid, vyrovnanost*“, „*prohlubovat znalosti nejen obsahu jednotlivých oborů, ale i o žácích.*“ „*... Získávat více zkušeností.*“). Na otázku „*Co udělám pro zlepšení*“, odpovídají studenti většinou takto: „*Musím více studovat, vše lépe promyšlet, více kontaktu s dětmi a pracovat na sobě (sebeovládání).*“<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Srov. Model rozvíjení kritické reflexe učitelů (Smyth, 1989 – In Mareš, 1996, s. 24).

1. Popis – Co dělám? Jak postupuji – popis postupu, bez hodnocení. 2. Vysvětlení – Jaký to má smysl? O které zásady stojím v pozadí se opírám? 3. Konfrontování – Jaké jsou moje předpoklady, z nichž vycházím, mé hodnoty, na nichž trvám, mé přesvědčení, jak má vypadat výuka? Jak jsem k nim dospěl? Čím bych mohl svou teorii zdůvodnit? 4. Rekonstruování – Dá se o výuce uvažovat i jinak? Konfrontace názorů s jinými k modifikaci či rekonstruování učitelových teorií.

<sup>2</sup>V rovině retrospektivní: 1. Deskriptivní – popis sama sebe jako kantora, své pedagogické činnosti. 2. Hodnotící – sebeoceňování, sebeúcta – zvažování úspěšnosti pedagogické činnosti, hodnocení sebe sama jako dobrého, slabého kantora.

<sup>3</sup>K diagnostice vnitřních složek pedagogické dovednosti využíváme následujících metod: neúplné věty, rozhovor, slovní asociace, seberefektivní výpovědi – ke zjištění prekoncepce (studentova pojetí učitelské profese), názorů, prožitků a zkušeností – ke stimulaci rozvoje metakognitivních, zejména seberefektivních a autoreglativních dovedností studentů – jde o intervenční zásah do struktury, anketa – ke zjišťování motivů volby profese.

Z hodnocení je zřejmé, že mikrovýstupy umožňují studentům poznání:

1. **sebe sama v rovině osobnostní** („jaký jsem“ při vstupu do role učitele) a **instrumentální** (úroveň rozvíjených učitelských dovedností),
2. **žáka** (jeho „dětského světa“ v rovině znalostí, způsobu myšlení, postoje ke školní práci apod.),
3. **podmínek školní práce** (význam organizace hodiny, pomůcek...).

Ve **druhém** ročníku studia se studenti zaměřují především na komunikaci, interakci učitel–žák, na žáka – jak ho zaujmout, navázat s ním kontakt, upoutat ho, vzbudit zájem a udržet jej. V centru pozornosti je **student a žák**. Naopak ve **čtvrtém** ročníku se studenti zaměřují na udržení kázně, na organizaci, časové rozvržení hodiny, na obsahovou stránku a na to, jak nejlépe učivo vysvětlit – v centru pozornosti je **obsah a prostředky výuky**. Z uvedených našich zjištění vyplývá oprávněnost **gradace profesionální přípravy s fází osobnostní a sociální výchovy**, na níž navazuje fáze **rozvoje obecných sociálně komunikativních dovedností a obecně didaktických dovedností** a pak stupeň přípravy, kdy student pracuje s obsahem předmětu, rozvíjí se **dovednost transformace a interpretace vzdělávacího obsahu**.

## Literatura

- FONTÁNA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
- HORKÁ, H. Mikrovýstupy jako prostředek seberozvíjení studentů v profesionálním praktiku. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 29–34.
- KANTORKOVÁ, H. Strategie řešení problému učitelské přípravy pro 21. století. In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů). Sborník z konference. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998, s. 132 až 136.
- Kolektiv: *Budoucí učitelé na souvislé praxi aneb rukověť fakultního cvičného učitele*. Brno: Paido, 1998.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- ŘEZÁČ, J. Rozvíjení dovedností ve strukturovaném bloku profesních praktik z psychologie. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 110–116.
- SLAVÍK, J. Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii*. Sborník příspěvků z celostátního semináře. Brno: Paido, 1995, s. 54–60.
- SPIPKOVÁ, V. Gradace praktické přípravy, „reflexivní praxe“ v novém modelu studia na PedF UK. In *Sborník Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Brno: Paido, 1995, s. 62–65.

K diagnostice vnějších složek pak: pozorování a posuzování vnější podoby pedagogických dovedností (jako výsledku „technické“ stránky nácviku – při mikrovýstupech), stimulovalané vybavování, neúplné věty (při analýze mikrovýstupu).

Aby docházelo k cílené integraci pedagogických dovedností v reálných pedagogických situacích, spolupracujeme s vybranými cvičnými učiteli na školách, kteří nám pomohou posoudit systematicky integraci osvojovaných dovedností, příp. později zpracovat i případové studie k dané problematice.

- SVATOŠ, T. Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 2, s. 150–162.
- ŠVEC, V. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost nebo potřeba. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 2, s. 105–110.
- ŠVEC, V. Kde hledat zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy budoucích učitelů? *Pedagogická orientace*, 1995, č. 16–17, s. 54–57.
- ŠVEC, V. Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 45–52.
- ŠVEC, V. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace* 1997, č. 3, s. 2–13.
- ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 266–276.

HORKÁ, H. Rozvíjení pedagogických dovedností v profesionálním praktiku z pedagogiky. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 117–123. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PaedDr. Hana Horká, CSc., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, 603 00 Brno