

# Zkušenosti z praxe

---

---

## Mikrovýstupy jako prostředek seberozvíjení studentů v profesionálním praktiku

Hana Horká

**Klíčová slova:** profesionální praktikum, mikrovýstup, sebehodnocení studenta, pedagogické dovednosti, seberozvíjení studenta.

### Profesionální praktikum z pedagogiky

Profesionální praktikum navazuje na školní pedagogiku (ve 2. ročníku oboru učitelství 1. st. ZŠ) a jeho součástí je cvičení ve škole. Do seminářů ze školní pedagogiky studenti zpracovávají zvolené téma — nejdříve teoretická východiska k problému (základní pojmový aparát) — a pak provádějí dílčí šetření v praxi ke zjištění názorů dětí („dětského světa“) ve zvolené oblasti. Na tomto základě zpracují vlastní projekt (model, návrh) výchovného působení, který v semináři předkládají, obhajují a v rámci profesionálních praktik pak mohou realizovat.

Cílem cvičení v profesionálním praktiku je vytvořit studentům příležitost pro vlastní pedagogické pokusy, pro vlastní pedagogickou praktickou činnost, pro získávání pedagogických dovedností: zejména **navozování a udržení kontaktu s dětmi** ve výchovné situaci, **získávání jejich zájmu**, přiměřené **vyjadřování** (využívání prostředků *pedagogické exprese* — *modulace hlasu, mimiky, gest, i pomocných expresivních prostředků*, jako jsou *hra na nástroj, zpěv, kresby, přiměřené pohyby*), **rozlíšování psychické reakce na podněty** (*být schopen pedagogického postřehu*). Zajímá nás **průběh a kvalita interakce se žáky**, tzn. jaká je atmosféra, jak působí na žáky, na jejich výkon, jak žáci reagují apod.

Snažíme se vést studenty k odpovědnému a serióznímu hodnocení výkonu svých kolegů a k sebehodnocení, tzn., aby se pokoušeli pojmenovávat, analyzovat situaci, reflektovat jednání žáků a vyhodnocovat své jednání.

### Příprava mikrovýstupů

Prostředkem ke splnění našeho cíle, tj. seberozvíjení studentů, jsou mikrovýstupy, v nichž studenti operacionalizují obsah hodnotové výchovy do přístupných a přitažlivých činností se žáky za použití vhodných metod, např. *metody řešení morálních a vkusových (estetických) dilemat s využitím mikropříběhů, demonstrace materiálů — obrázků, písniček, veršů atd., metody dramatizace v řešení (objevování) morálních situací a principů*. Studenti se tak podílejí na celkové kultivaci osobnosti dítěte, jeho postojů, hodnotové orientace, utváření individuálních a sociálních dovedností (komunikace, kooperace, tolerance aj.). Učí se také orientovat cíle vyučování na komplexní rozvoj osobnosti žáka, kdy vědomosti se stávají (zejména na 1. st. ZŠ) prostředkem dané kultivace. V *přípravné fázi* je zadán úkol, vysvětlen jeho smysl, teoretický kontext.

### Očekávání studentů před mikrovýstupem

Vycházíme z toho, že student něco prožívá, očekává, má určitou představu, prekonceptu 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. Analyzujeme-li výpovědi, týkající se jejich **očekávání**, můžeme říci, že ze tří čtvrtin jsou **laděná pozitivně**: studenti očekávají „*spolupráci dětí*“, „*přátelskou atmosféru*“, „*radost dětí*“, „*přiblížení se k dětem, možnost je poznat, příjemné zážitky, dobrý výsledek* — „*vše se podaří*“. Dále jsou to výroky, dokládající snahu po sebepoznání — „*poznám sebe sama*“, „*svůj vztah k dětem*“, „*své reakce na neočekávané situace*“, „*chci to zkusit*“, „*získám nové vědomosti*“, „*uvidím se v akci*“, „*získám další poučení, zkušenosti*“ či „*motivaci k další práci*“, „*zvládnou to*“, „*oblíbit si víc učitelské povolání*“. Přibližně jedna čtvrtina studentů vyjadřuje obavy, vyplývající (zřejmě) ze strachu před neúspěchem. Jde zpravidla o studenty úzkostlivé, introvertní (a náchylnější k frustraci), kteří přiznávají obavy ze „*zmatenosti, roztěkanosti, koktání, nervozity, nezvládnutí dětí*“ (tzn., že „*neví, jak na to*“), z toho, že „*je zklamou, že zapomenou, co chtěli sdělit*“ apod. Objevuje se i obava ze „*značných*“ znalostí dětí.

V další fázi je realizován **mikrovýstup**. Bezprostředně po něm studenti ve skupině sdělují prvotní prožitky a názory. Vyjadřují se ke svému výstupu

(podle kritérií, odpovídajících cílům cvičení) a konfrontují „výsledky“ se svým „očekáváním“. Po zhlédnutí videozáznamu pak v diskusi se skupinou vyjadřují další osobní názory a postoje a snaží se objasňovat své počínání. Reflexe probíhá adresně. Role učitele při hodnocení je spíše stimulující.

## Výsledky sebehodnocení

Při analýze a hodnocení prožitků, názorů a zkušeností se snažíme odpovídat na otázky: 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?

Svá hodnocení studenti zaměřují především do dvou základních oblastí:

1. V rovině **osobnostní** sledují zejména svůj vstup do role učitele a „jací“ jsou v ní (např. přátelský, klidný, usměvavý, v dobré náladě, rozvážný, vyrovnaný tolerantní či nervózní, nejistý, kooperativní...). Provádějí určitý **náhled na sebe**: „*zvládla jsem to*“, „*nemusím se bát*“, „*dokázala jsem to*“, „*překvapilo mne, jak rychle jsem se dostala do role učitele*“, „*záznam není tak hrůzostrašný, jak jsem to prožíval*“, „*nechala jsem se strhnout dětmi*“, „*nutné být otevřený a upřímný k dětem*“, „*mít otevřenou náruč pro ně*“, „*visely na mně očima*“, „*nesmím být nad dětmi*“, „*jsem tu pro ně*“, „*děti jsou pro vše nové*“, „*je to milá práce*“.
2. V rovině **instrumentální** — hodnotí úroveň profesionálních dovedností, zejména, jak se dokáží vcítit do pocitů, nálady a myšlení žáka a jak s ním umí účelně komunikovat.

**Kriticky hodnotí** své komunikativní dovednosti, zejména vyjadřovací schopnosti, některé překvapuje „intonace hlasu“, nepřírozený hlas, přiznávají „nejistotu“ ve vědomostech. Pozitivně hodnotili schopnost **zaujmout děti, své přirozené jednání** (bez „ztrnulosti, křečovitosti“).

**Žáci** obvykle zaujmou tím, že „*mnoho ví*“, „*velké znalosti*“, jsou „*šikovné, aktivní*“, „*různě reagují na stejnou situaci*“, „*děti si dovolují*“, „*překvapivé výroky dětí*“, „*nemohu děti podceňovat, říkat jim — asi to nezvládnete*“, „*méně znamená více*“, „*když je zaujmu, tak mi to 100násobně vrátí svou radostí z práce*“. Velmi cenné je poznávání žákovy pojmového světa, jeho jazyka, toho, jak myslí, uvažuje... Stejně tak bylo přínosné i setkání s dětmi se sníženou pozorností a soustředěností, celkovým neklidem, citovou labilitou...

Posuzují také úroveň některých **pedagogických dovedností** — zejména organizačních (např. „*práce v lavicích má svůj význam, není dobré být jenom na koberci*“, „*musím perfektně organizovat činnost*“, „*rychle reagovat*“, „*kontrolovat je při činnosti*“, „*ověřila jsem si, jak důležité je udržet*

*děti v klidu*“, „*jak nesnadné je ukázat děti*“, „*udržet pozornost*“, „*jak je nutné děti povzbuzovat (i při neúspěchu)*“. Uvědomují si význam názorných pomůcek, potřebu vytvářet příznivý režim, odpovídající přirozenosti dítěte, mít přiměřené nároky, poskytovat dětem jistoty, které umožní jejich výkon i učitelovo pozitivní působení.

## Klady a zápory při mikrovýstupu

V testu nedokončených vět si studenti ještě jednou **uvědomují a popisují** vlastní prožitky, názory, zkušenosti. Zajímá nás zejména, **co bylo nejdůležitějším okamžikem**, co bylo slabinou — co se **nepodařilo**, co se **podařilo**, co se studentům **líbilo** či nelíbilo na jejich vlastním chování.

Z výsledků vyplývá, že studenti považují za **nejdůležitější okamžik** (za úspěch) — a) **přijetí dětmi, upoutání jejich pozornosti, dosažení úspěchu v kontaktu s nimi, zaujetí a nadšení dětí** v důsledku vhodné motivace, která vychází ze zájmu a potřeb dětí, b) **dobrou náladu, pohodu, spolupráci, úsměv, klid v hlase, respekt, prožitá radost z práce s dětmi, přirozené jednání, schopnost „nenechat se vyvést z míry“, vhodně reagovat, „skrýt počáteční nejistotu“**.

Pozitivně také hodnotí možnost **sebepoznání**, významného pro sebepercepci a sebeakceptaci v profesní roli, k získání sebejistoty v interakci. Uvádí na příklad: „Objevila jsem nové já“. „Jsem šťastná, že se to povedlo.“ „Může být ze mně dobrý učitel.“

**Největší nedostatky** spatřují studenti v oblasti spisovného vyjadřování, výslovnosti, formulaci otázek, v přílišné gestikulaci, v opakování některých slov (např. „vlastně“, „takže“, „přesně tak“). Uvedené poznání (... „*koktala jsem zpočátku*“, „*časté přeríkávání*“, „*příliš jsem gestikulovala*“, „*zvednutý prst*“, „*kladla jsem sugestivní otázky*“, „*mluvila jsem rychle*“, „*stála jsem zády ke skupině dětí*“ ... by mělo stimulovat k dalšímu seberozvoji, ke kultivaci osobnosti.

## Názory studentů na sebezdokonalování

Studenti přiznávají, že se potřebují **zdokonalovat** („pracovat na sobě“), aby se „naučili lépe učit žáky“. Požadují více praxe s dětmi, **kontakt** s nimi k získání **zkušeností**. Většina si uvědomuje, že potřebuje zdokonalit **komunikativní dovednosti** („řeč těla“, pohyb po třídě, zlepšit spisovnou mluvu, výslovnost, hlasitost, slovní zásobu, dovednost klást srozumitelně otázky, jasně se vyjadřovat, zlepšit organizační schopnosti, být si jisti v mimoslovních projevech. Někteří cítí potřebu „více se **zklidnit**, více **si věřit**, více

**sebevědomí, sebedůvěry, zbavit se ostychu, strachu, klid a vyrovnaní, naučit se zvládat problémové žáky, zaměstnat všechny žáky, hodně se učit, prohloubit si vědomosti“.** Požadují „více takových situací“ (tedy možností mikrovýstupů).

### **Teoretizace získaných zkušeností**

Při analýze získaných praktických zkušeností vycházíme ze širšího teoretického kontextu, usilujeme o zpřesňování a systematizaci pojmů, představ, názorů a zkušeností. Vedeme studenty k tomu, aby uměli argumentovat, poznávat základní příčinné souvislosti a podstatu problémů. Předcházíme tak jednostrannostem, prakticismu, absolutizaci nebo preferenci určitých aspektů, ulpívání na nepodstatných věcech a zjednodušování. Uvědomujeme si, že tato fáze **osobnostní a sociální výchovy**, zaměřená na rozvoj schopnosti sebereflexe, autodiagnostiky, autoregulace, sociální kompetence — schopnosti citlivé komunikace, empatie, porozumění jiným, rozvoj kooperace, tolerance apod., na rozvoj dovednosti verbální komunikace — techniky řeči, kultury mluveného projevu... ) má **funkci motivační**. Byli bychom rádi, kdyby u studentů navodila **potřebu sebezmeny, přemýšlivého, tvořivého vztahu k vlastní činnosti, k přijetí zodpovědnosti za vlastní rozvoj učitelské osobnosti**.

### **Možnosti zlepšení profesionální přípravy**

Na závěr bych ráda uvedla, že záznamy mikrovýstupů jsou hodnoceny velmi pozitivně. Z výpovědi vybíráme: Měl(a) jsem pocit, že „*mikrovýstup byl velkým přínosem*“, *byl „zdařilý“*, „*pěkný*“, „*povznášející*“. Umožnily studentům nahlédnout na své jednání a chování, podpořily jejich sebevědomí, sebedůvěru, sebestotu. Chtěli bychom ve spolupráci s kolegy z jiných kateder (zejména psychologie) hledat a nalézat optimální prostředky, které umožní proměnu role studenta do role učitele a ukáží cesty seberození studentů. Uvědomujeme si, že jde o proces velmi citlivý, individualizovaný, který vyžaduje postupné a průběžné vedení studentů. Je zřejmé, že existují interindividuální rozdíly v osobnostních charakteristikách (existují interindividuální proměnné: introverze — extroverze, míra integrovanosti osobnosti, míra osobní zralosti, typy osobnosti...), které určují cesty k seberození, sebezdokonalování. Jsme si vědomi, že existují rozdíly ve schopnosti sebeanalýzy i exprese (v popisu a vyjádření určité situace). Při akceptování těchto skutečností a promyšlení cest ke zlepšení situace se zamýšlíme nad otázkami: **Kdy je student schopen fundované reflexe a sebereflexe?**

**Lze zabránit sebeuspokojení? Jak spolupracovat s ostatními vyučujícími, jak zajistit provázanost v přípravě? Jak lépe budovat profesionální sebeidentitu? Je dovednost jednat se žáky (s lidmi) skutečně primární, jak ji můžeme ještě lépe rozvíjet?**

Na tyto otázky je třeba postupně hledat alternativní odpovědi.

## Literatura

- Spilková, 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. Paido, Brno 1995, s. 62–65.
- 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.: Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. Pedagogika, 46, 1996, č. 3, s. 266–276.

HORKÁ, H.: Mikrovýstupy jako prostředek seberozvíjení studentů v profesionálním praktiku. Pedagogická orientace 1997, 4, s. 29–34, ISSN 1211–4669.

**Adresa autorky:** PaedDr. Hana Horká, CSc., katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno