

ti, stejně jako specifika etická a specifika komunikační, mnohdy analogická obdobným civilním profesím.

V současné době, kdy garantem výuky základů sociální komunikace na Vojenské akademii v Brně je nově zřízený Ústav managementu a podpory vzdělávání, dostává tento předmět nový obsah i smysl. Ani zdaleka již nejde o „prostou“ rétoriku a stylistiku. Sociální komunikace je integrována do rozvrhu pedagogických a manažerských kurzů. Probíhají přípravné práce na studijních programech předmětu vojenský management. Slibně se rozvíhá rekvalifikační program určený důstojníkům, kteří opouštějí armádu. Naprostou novinkou jsou kurzy personálního marketingu, určené vybraným pracovníkům okresních vojenských správ.

Vojenský profesionál (a vojenský učitel) se tedy znovu „učí mluvit“. Učí se chápat, že každé nepochopení je poruchou komunikace, defektem zcela konkrétního vztahu.

Jinak by se totiž i dnes, v čase „konektorové revoluce“, mohlo stát, že české důstojnictvo nebude ani tak zápasit o holý život, jako o holou větu.

Zdokonalování verbálního projevu budoucích učitelů chemie

Marie Solárová

Při přípravě budoucích učitelů chemie se často setkávám s problémem, který zdaleka není zanedbatelný, a to osvojení dovednosti ústního projevu studentů — budoucích učitelů. Je nesporné, že osvojení dovednosti verbálního projevu je velice důležité, protože umožňuje více se věnovat i jiným činnostem ve vyučovací hodině, než jen sledovat a kontrolovat svůj ústní projev. Nízká úroveň slovního projevu našich studentů se projevuje jednak během souvislé pedagogické praxe, kde mají studenti samostatné výstupy, jednak v didaktických cvičeních a seminářích.

Mohu říci, že největšími nedostatky našich studentů, provádějících souvislou pedagogickou praxi, jsou:

1. jejich pozornost je během výkladu upoutána na jednoho nebo jen na úzký okruh žáků (např. nevnímají, že se jim žák během výkladu hlásí, protože chce učitele doplnit nebo se zeptat)
2. neumějí zaměstnat třídu během zkoušení jednoho nebo více žáků
3. při nepřesné odpovědi žáka zamítají vše, neumějí vybrat z jeho odpovědi to správné

4. při výkladu nového učiva přednášejí, většinou svým tempem, takže někteří žáci nestačí učitele vnímat, natož ho pochopit. Učitel nemluví dost hlasitě, nesleduje, co žák píše, nedbá na úpravu tabule (přitom je ověřena zkušenost, že co má učitel na tabuli, totéž má žák v sešitě!)
5. největší problémy dělá spojení slovní a manuální zručnosti. To se projevuje především u chemických pokusů.

Na Ostravské univerzitě vyučuji předmět „Technika experimentální práce“, která je zaměřena na nácvik dovedností při provádění jednoduchých chemických pokusů, jež se demonstrují na základních a středních školách. Každý ze studentů dostane za úkol si připravit konkrétní pokus, který potom předvede a okomentuje svým spolužákům asi tak, jak by ho předvedl a objasnil před třídou skutečných žáků. Ostatní poslouchají, dělají si poznámky a na závěr společně diskutují. Mohu říci, že nejčastější chyby při komunikaci jsou:

- a) špatná čeština, intenzita hlasu, opakování některých slovíček
- b) používání nesprávných chemických výrazů (buď zastaralých, nebo v „chemické hantýrce“)
- c) úměrné komentování průběhu chemického pokusu, to znamená mluvit plynule, poukazovat na průběh pokusu, dlouhodobější fázi pokusu (např. destilaci) vhodně doplnit komentářem k dané problematice apod. Učitel by neměl při předvádění chemického pokusu mluvit hodně, ale ani málo. V obou případech totiž odpoutává pozornost žáků od samotného průběhu chemického děje
- d) neschopnost reagovat na zdánlivě naivní (či „prověřovací“ otázky žáků)
- e) neschopnost vysvětlit event. neúspěch pokusu, ve snaze zachovat „autoritu za každou cenu“ se obracejí k odpovědím zcela zcestným
- f) strach nebo spíše úlek při pokusu, který je poněkud hlučnější nebo bouřlivější
- g) při popisování průběhu chemického pokusu se neobracejí ke třídě.

Po určité době studenti získávají praxi, zkušenosti, umějí pokus popisovat, jsou ve svých ústních projevech jistější. Cvičení je dvousemestrální, ovšem ale ani po jeho skončení problematika provádění a správného komentování pokusu nekončí. Také semináře se zaměřují na tuto problematiku, i když poněkud z jiného pohledu. Studentům je zadána chemická problematika, k níž si každý podle svého připraví chemický pokus, při kterém je později zachycen na videozáznam. Toto má několikrát význam. Jednak se studenti vidí a slyší, mohou posuzovat svůj výkon, sledovat event. chyby,

kterých se dopustili (sebereflexe) a srovnávat se se svými spolužáky. Má to ale ještě jeden, jistě nezanedbatelný význam. Videokazetu dostává učitel, který vede studenty na průběžné praxi. Vybere si z nabízených pokusů a dotyčný student potom experimentuje v rámci výstupu před skutečnými žáky přímo ve vyučovací hodině učitele.

Výsledky takto získané jsou velmi dobré a podle ohlasů teď již začínajících učitelů je tato forma výuky pro ně velkým přínosem do praxe.

Dovednost učitele motivovat žáka

Josef Trna

Součástí výuky je mimo jiné řada dovedností učitele — vyjadřování, diagnostikování, hodnocení, prognózování, autokorigování, motivování atd. Zaměříme se na dovednost motivování žáka v přírodovědné výuce.

Význam motivace žáka v přírodovědné výuce

Pro naše úvahy bude vhodné připomenout typologii přírodovědné výuky, jejímž autorem je J. Gallagher z Michiganské univerzity (USA) [1]:

- 1) *Teaching as telling*: Vyučování je odborný výklad žákům, kdy obsah a způsob vzdělávání vychází ze strany učitele a je dán jen jeho přirozenými vlohami pro výuku a odbornou přírodovědnou zdatností. Tento pohled naneštěstí zastává i široká veřejnost: vyučování je příjemná, jednoduchá práce, kterou může uskutečňovat kdokoliv, kdo něco z oboru zná a tyto informace prostě předává dál.
- 2) *Teaching as Organizing Content*: Druhé pojetí připouští, že vyučování je pro učitele náročná komplexní činnost, ve které je jeho úkolem vhodně rozčlenit složitý obsah na malé části tak, aby je žáci pochopili. Za nejnáročnější část učitelovy práce je považováno to, jak žáku předložit obsah zajímavým a motivujícím způsobem. Poprvé se zde objevuje důraz na žáka a jeho psychiku.
- 3) *Teaching as Hands-On Activity*: Výzkumy pedagogických psychologů (J. Dewey, K. Lewin, J. Piaget, J. Bruner, L. Vygotskij aj.) přinesly poznání, že nejučinnější je výuka, kdy se žák sám podílí na objevování přírodních zákonitostí. Tento typ výuky je založen na žákově cílevědomě vedené experimentální činnosti, při které žák sám objevuje. Učitelova práce je směřována zejména na přípravu výukových (převážně experimentálních) prostředků a na pomoc žákům, aby hledali souvislosti mezi