

Poznámky k situačnímu výcviku nastávajících učitelů

Jaroslav Šturma

V rámci diskusí i výzkumů věnovaných v uplynulém desetiletí otázkám učitelské přípravy se věnuje pozornost situačnímu přístupu, snad i koncepci postgraduálního studia.

Chceme se v této souvislosti pokusit o upřesnění termínů:

Situace, pedagogická, didaktická, výchovná situace, standardní, nezvyklá, konfliktní, problémová, rozhodovací, simulovaná, reálná, modelová, apenční a aversní, představovaná situace.

Další odborné pedagogické, pro naši stať klíčové pojmy, vzniknou asociativním termínů:

Mikrovyučování, popis, problém, řešení, reflektování, analýza, úloha, pozorování, záznam, výcvik, dovednost, zkušenost, zážitek, učení se.

SITUACI chápeme především jako souhrn podmínek seskupených a sřetěžených v místě a čase. Zúčastněné a jednající subjekty se snahami o změny osobností ve směru vzdělávacích a výchovných kvalit z ní vytvářejí situaci PEDAGOGICKOU. Situaci prožíváme, hodnotíme, zaznamenáváme, analyzujeme, vnímáme prezenčně nebo následně. Můžeme ji popsat či jinak zaznamenat, sdělit, představit si, prožít s různorodým citovým doprovodem (hrůza, odpor, veselí apod). U pedagogických situací se tak chováme, abychom využili racionálních i emotivních účinků situace k získání zkušeností, poučení a osvojení vzorců chování, které tvoří základ dovedností na situaci účelně, případně morálně, tedy dle norem reagovat.

Situační VÝCVIK je prostředek a forma k osvojení reakcí, k ovládnutí situací v rámci sociálního styku. Vede k vytváření dovedností. Opírá se o výcvikový PROGRAM, který rozpracovává operační strukturu dějové stránky zvolené situace a je výsledkem rozboru a vyhodnocení každého prvku.

Výcvikové situace a jejich prezentace mohou být uměle vytvářeny a mediálně zprostředkovány.

Uvedenými otázkami se u nás především zabývali: V. Švec, J. Maňák, S. Navrátil, E. Vyskočilová, S. Hermochová, V. Pařízek, J. Budiš a J. Šturma. V posledních letech se okruh odborníků zabývajících se touto problematikou potěšitelně rozšířil, avšak ne vždy se navazovalo na minulé výsledky a zkušenosti.

Dovolíme si na některé okolnosti upozornit.

V osmdesátých letech jsme ve spolupráci s více než 20 oborovými didaktiky a vyučujícími pedagogice a psychologii na pedagogických fakultách pod vedením doc. dr. E. Vyskočilové sestavili abecední inventář didaktických dovedností a vyvinuli technologii jejich stručného popisu pomocí akčních sloves, vhodného k počítačovému zpracování. Souběžně byla publikována a ve dvou verzích odzkoušena didaktická cvičení (Šturma, 1984, 1988). Těchto 52 cvičení bylo použito z větší části k situačnímu výcviku. V roce 1991 vydal autor Didaktiku pedagogiky s 38 cvičeními a náměty, zaměřenými též na specifickou dovednost vyučujícího pedagogice: Zobrazovat pedagogické situace a děje verbálně, dramaticky, scénicky (Šturma, 1993, s. 71–72).

Ve Školní pedagogice I (Šturma, 1996) se učivo soustředilo do 7 situačních okruhů:

1. Zadávání úloh a úkolů.
2. Regulace žákovské práce a činnosti.
3. Kontrola a evaluace výsledků.
4. Prezentace učiva, programů.
5. Návčik začínající předvedením.
6. Výklad a rozhovor jako nejčastější způsob komunikace.
7. Nasazení – užití médií.

Čtenář brzy usoudí, že názvy okruhů vycházejí v podstatě z modelu vyučovacího procesu, který iniciuje vyučující, trenér, vedoucí výcviku. Posledním dvěma rolím věnujme trochu pozornosti. Jsou spojeny s osvojování dovedností a s psychomotorickým učením. Vytvářejí **výcvikové situace**, které mohou být reálné i simulované. Regulují průběh výcviku a návčiku dílčích operací, úkonů a pohybů. Zdokonalení se v těchto druzích činnosti a dovedností vyžaduje jejich opakování. Obecně jde o vytváření psychofyzických struktur, při němž je bezprostřední účast edukátora – „cvičitele“ velice užitečná. Významná v těchto souvislostech je též role a kompetence **instruktora**. Dává pokyny, instrukce, zaškoluje, předvádí odborné a pracovní operace, uvádí do profese, do dílčích činností. Často se opírá o návody, receptury, dílčí programy. Pohříchu není této roli a kompetenci ve středoevropských vzdělávacích institucích věnována dostatečná pozornost. Není jistě náhodou, že v anglosaských jazycích je význam slov „Instruction, Instruktio“ chápán jako vyučování, nejen výcvik nebo návod.

Vraťme se ke cvičením v rámci Školní pedagogiky jako disciplíny přednášené a procvičované v jednohodinových seminárních lekcích na PF VŠP v Hradci Králové dodnes. Obsahují 30 standardních školních situací, které jsou na rozdíl od námětů a cvičení ve skriptu Školní pedagogika I a v pracovních listech stručně formulovány. Několik jich zde jako ukázkou uvádíme.

1. Podnícení a rozvinutí diskuse, tvůrčího sporu, hádky.

2. Motivující, povzbuzující a aktivující jednání vyučujícího na začátku v průběhu a ke konci vyučovací jednotky.
3. Řešení zadané úlohy nebo problému ve skupině žáků, podnícení komunikace, kooperace.
4. Buzení zvědavosti, zvědavosti a zájmu žáků, evokace kladných pocitů a zážitků.
5. Zhodnocení výsledků práce žáků vyučujícím s odezvou.
6. Reagování vyučujícího, trenéra, rodiče na chybný pracovní výkon dítěte.
7. Zahájení a vedení a) konvergentního, b) divergentního diagnostického rozhovoru s žákem – žákyní a jeho mimoslovní usměrňování.
8. Projednávání přestupku proti . . . se skupinou žáků.
9. Vyprávění příhody se zaujetím vyprávějího i posluchačů.
10. Domácí rozhovor – výslech školáka – školáčky nad poznámkou v žákovské knížce.
27. Projevení důvěry a radosti z možnosti se spolehnout na žáky – žákyně ve třídě.
28. Nastavení zrcadla karikováním, parodováním.
29. Výběr vhodného uchazeče o funkci nebo prospěšný úkol aneb „Hrajeme si na konkurs“.
30. Projednání návrhu doporučení žáka ke studiu na . . .

Celkem 38 námětů a cvičení ve zmíněném skriptu zahrnuje 75 učitelských dovedností. Všimněme si, že v našem soupisu situací začínáme věty většinou podstatným jménem slovesným. To je pro označení situace vhodné. Podobně se označují též edukativní metody. Užitím slovesného tvaru v infinitivu nebo ve třetí osobě změni stejný text na popis učitelské dovednosti, např. 1. Podnítit a rozvinout diskusi . . . , 9. Vyprávět příhodu apod. Užitím imperativu dostaneme pokyn, zadání úkolu, např.: Vyprávěj příhodu . . . !

Jádrem všech způsobů je tzv. **akční sloveso**, které je spojeno s činností. Výkladový text + příslušná teorie, případné výsledky pedagogicko-psychologických výzkumu + jejich situační a exemplární prezentace + výcvik v dovednostech + úlohy na procvičování, aplikaci a opakování včetně zkouškových otázek a položek pro didaktické testování tvoří významovou jednotu a jsou logicky provázány. Jestliže toto edukátor nerespektuje, ať již proto, že to neví nebo nemá vhodné podmínky, ztrácí výchovně vzdělávací proces na své hodnotě a účinnosti. Je to paradox, ale často se to děje při vysokoškolské přípravě budoucích učitelů a učitelů.

V této souvislosti bude užitečné se zmínit o tom, že všechny uvedené situace mají *komunikativní charakter*. Výchova, vzdělávání, vyučování, výcvik

bez komunikace neexistují. Komunikativní didaktika je tedy nadbytečný pojem, historicky ji ovšem chápeme jako zdůraznění pedagogického axiomatu oproti jednosměrně komunikativně prováděné výuce.

Až dosud jsme uvažovali o situacích iniciovaných institucionálně a krom rodičů i profesionálně. Jsou však i situace pro edukaci významné, které jsou podníceny vnějšími **událostmi**, případně **podníceny žáky**. I v těchto situacích se edukátor/ka potřebuje rychle orientovat, hledat jejich řešení a pedagogicky vhodně se rozhodovat. Otázka za charakteristikou situace z ní činí problémovou úlohu, námět k socioludu, k inscenování apod. Uvedme pro ilustraci z připravované sbírky cvičení několik obecněji formulovaných ukázek:

1. Dítě vznáší dotaz, žádá o radu. Odpověď edukátor zná, odpověď není známá. Jeho – její reakce?
2. Dítě něco provedlo, přestoupilo normu, podvedlo nás, porušilo slib, jak máme reagovat?
3. Dítě mezi ostatními vyvolává konflikty, provokuje, je agresivní k okolí, usiluje o konfrontaci, nechce se podřídit příkazům. (Zde jde vlastně o několik situací, navíc mohou být modifikovány v zúčastněných osobách, v jejich stáří, prostředí, dalšími okolnostmi apod.)
4. Edukant/ka reaguje nevhodně na neúspěch je zklamán svými výsledky či jejich hodnocením, je nadměrně intro- nebo extrapunitivní, vyčítá, odmítá spolupráci. (Zde situace zasahuje do oblasti poruch sociálního chování, patogenních projevů a jejich etiologie, týká se diagnostikování a hypotéz o možných příčinách. Zde má učitelský kandidát příležitost uplatnit vědomosti z psychologie a dalších studovaných oborů a disciplín.)
5. Edukant/ka je odmítán, izolován, přehlížen okolím. (Prosíme čtenáře, aby promínil neobvyklé vyjadřování rodu, resp. pohlaví.) Situace a její řešení je však těmito znaky značně modulováno, jak potvrzují praktické zkušenosti.

Pokusme se o dílčí závěry k situačnímu výcviku. Hlavním problémem většího a *soustavnějšího* zařazení do učitelské přípravy je **výběr situací**. Otázka, které a jaké situace máme závazně zařadit ke kompetencím, jak je zvládat a jaké dovedné řešení vyžadovat, otevírá pole k serióznímu zkoumání.

1. Situační výcvik má epizodický charakter.
2. Většina pedagogických situací má podstatnou komunikativní složku a ráz.
3. Jako součást výcviku je pro edukativní kompetence nepostradatelný, ale

pro nespočetnost a proměnlivost situací je problémem jejich výběr, typologizace a reprezentabilnost.

4. Pro uvedené znaky je obtížné vytváření a realizování samostatné koncepce.
5. Organizačně jej lze provádět individuálně i v malých skupinách, zřídka hromadně, vždy musí být individualizován. To klade na vysokých školách značné nároky na prostor, čas a pomůcky, zejména mediální, též výcvik a přípravu vhodných instruktorů.

Závěrem, po prostudování prací a zkušeností dvou brněnských pedagogů prof. J. Maňáka a doc. Švece, bychom chtěli uskutečnit ověření obměněného modelu výcviku studujících učitelství v rámci Obecné didaktiky. Maňákův model se opírá o pedagogické etudy ke standardnímu i nestandardnímu řešení didaktických i výchovných situací. Dává metodické pokyny k jejich užití při výcviku učitelů, zadává úkoly a náměty jako popisy skutečných situací a jejich řešení, které studující srovnávají se svými návrhy na řešení.

V. Švec vytváří fázový model osvojování pedagogických dovedností, který v seminárních cvičeních ověřuje. První fází je motivování studujících, druhou cílová orientace na výsledek osvojení, třetí označuje jako krystalizaci pedagogické dovednosti (dále PD), čtvrtý její dotváření a poslední jako integraci PD s již osvojenými PD.

Náš pokusný model má šest etap:

1. Evokace zážitků a zkušeností sdělením reálné situace.
2. Seznámení se s názvem a popisem (záznamem) situace, např. Jak nás paní učitelka motivovala k, při . . .
3. Co jsme k problému studovali, slyšeli v přednáškách, které teorie, poznatky a výzkumy se k němu vztahují
4. Výcvikový program jako sled kroků vedoucích k vytvoření PD, případně společná analýza operační struktury činností a chování vyučujícího, PD
5. Výcvik zahájený předvedením PD, pokračující napodobováním a vlastními zjevnými pokusy účastníky kurzu
6. Simulovaný nebo reálný pedagogický výstup s předvedením do situace integrované PD spojený s diskusí a hodnocením účastníků.

Poslední poznámka se týká produkce literatury o PD posledního desetiletí. Soudíme, že období zdůvodňování významu, uvádění a označování dovedností, jakož i jejich třídění, pokusy o taxonomie přechází v úsilí PD formovat. Pro výcvik PD považujeme za základní předpoklady: Vytvořit výstižné, činnostně procesuální popisy s přesnými formulacemi a užitím odborných termínů, které umožní rozpracování PD do podoby **operačních struktur** psychomotorické i afektivní (citové, postojoyé, hodnotové) oblasti.

Pak může logicky a přirozeně následovat transformace PD do podoby výcvikového programu. Dovednost, kterou takto transformovat nelze, je buď špatně vyjádřena, nebo *neexistuje*.

Literatura

- BOENSCH, M. *Situationen im Unterricht*. Ratingen, 1965.
- GILLERNOVÁ, I. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: UK, 1990.
- HLAVSA, J., LANGOVÁ, M., VŠETEČKA, B. *Člověk v životních situacích*. Academia, 1987.
- MAŇÁK, J. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno, 1992.
- MUTZEK, W. *Handbuch zum Lehrertaining*. Beltz, 1994.
- ŠTURMA, J. *Didaktika pedagogiky*. Gaudeamus, 1993.
- ŠTURMA, J. *Školní pedagogika I*. Gaudeamus, 1996.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno, 1998.
- ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace*, č. 4, 1998, s. 19–32.

Adresa autora: Jaroslav Šturma je penzionovaným docentem a externím spolupracovníkem PF VŠP v Hradci Králové. Bydliště: Benešova tř. 1525, 500 12 Hradec Králové 12, tel. 049/526 38 03