

VYUŽITÍ VIDEOTRÉNINKU INTERAKCÍ PŘI ROZVOJI PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELŮ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A ODBORNÉHO VÝCVIKU

Marie Horáčková, Petra Kadlecová

Abstrakt: V příspěvku je představena metoda videotrénink interakcí jako nástroj krátkodobé intervence rozšiřující komunikační kompetence klienta a její aplikace do přípravy pedagogů středních škol. Díky videotréninku jsou rozvíjeny komunikační dovednosti studentů bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice ve studijním oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. S metodou pracovalo několik studentů v rámci předmětu Pedagogická komunikace. V závěru příspěvku je představena kazuistika ilustrující průběh spolupráce.

Klíčová slova: videotrénink interakcí, pedagogická komunikace, příprava učitelů, profesní kompetence

EXPLOITATION OF VIDEO INTERACTION GUIDANCE IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS OF PRACTICAL AND VOCATIONAL SUBJECTS

Abstract: The paper presents a method of video interaction guidance as a tool for short-term interventions expanding client's communication competencies and its application in the preparation of teachers of secondary schools. The video interaction guidance is used to develop communication skills of students in bachelor's degree Specialization in pedagogy in the field of study Teaching practical and vocational subjects. The method was employed by several students of the subject Pedagogical communication, a course aiming at introducing communication between a teacher and a pupil of secondary school. A case study illustrating the progress of cooperation is presented at the end of the paper.

Key words: video interaction guidance, pedagogical communication, teacher training, professional competencies

V současné době je často diskutována nutnost rozvoje praktických kompetencí absolventů všech typů i stupňů škol. Výjimkou nejsou ani absolventi

pedagogických oborů. V náplni studia dosud stále více převažují teoretické předměty vztahující se k oboru na úkor vlastní pedagogické praxe. Řadu profesních kompetencí lze rozvíjet i s pomocí vhodně zvolené skladby předmětů v průběhu studia, jde zejména o sociální kompetence, které jsou ve svých základech univerzální. Toto platí i pro přípravu na komunikaci v pedagogickém procesu adeptů učitelství. Videotrénink interakcí (dále VTI) představuje jednu z možných cest rozvoje právě komunikačních kompetencí, které jsou v práci učitele podstatné v nejrůznějších oblastech jeho profese. V následujícím textu bude představeno, jak lze metodu VTI využít v přípravě budoucích učitelů praktického vyučování a odborného výcviku.

V úvodní části článku je popsána historie vzniku a principy využití metody, dále text obsahuje vysvětlení našeho chápání profesních kompetencí pedagoga se zřetelem na komunikační kompetence, následuje představení náplně výuky předmětu Pedagogická komunikace v bakalářském oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, který je doplněn o kazuistiku. V závěru jsou shrnuty naše postřehy z krátké spolupráce se studenty a je popsáno, jakým směrem lze využití VTI v přípravě studentů pedagogických oborů inovovat a rozšířit.

1 Historie a východiska videotréninku interakcí

Videotrénink interakcí je metoda, která je využívána jako krátkodobá intervence nebo terapie při poruchách v oblasti komunikace nebo při řešení vztahových problémů. Je aplikována zejména při poruchách interakce rodič – dítě, učitel – žák, pomáhající pracovník – klient) s cílem identifikovat, aktivovat a rozvíjet konstruktivní interakci, podpořit stávající zdroje a zároveň podnítit vývojové procesy všech zúčastněných v daném systému, a tím využít co nejlépe jejich vlastní kapacitu a potenciál (Šilhánová, 2012).

Původ metody je situován do Nizozemí do 80. let 20. století. Původně byla vytvořena sociálními terapeuty, kteří poskytovali pomoc v rodinách problémových dětí a mladistvých (Beaufortová, 2003). Jejich zkušenosti ukazovaly nutnost spolupracovat s širším vztahovým systémem dítěte – rodiči, příbuznými, školou. Jen takto se mohly pozitivní změny, které byly nastartovány během pobytu ve výchovném zařízení, projevit jako udržitelné. Rozvoj metody a její ověření bylo podpořeno nizozemskou vládou, která hledala způsob rychlé, intenzivní a krátkodobé pomoci poskytované co nejvíce klientovi jako náhradu za nákladný a mnohdy neúčinný systém institucionální péče. Velmi záhy se tohoto principu začalo využívat v supervizi a vzdělávání profesionálů v pomáhajících profesích a dalších profesionálů (učitelů, vedoucích pracovníků aj.).

Teoretické pozadí metody využívá několika zdrojů (souhrnně viz Tabulka 1). Podstatné jsou zejména teorie rané vazby (angl. *attachment theory*) Johna Bolwbyho, která poukazuje na stěžejní roli vytvoření pevného vztahu dítěte k primární pečující osobě ve vývoji osobnosti a teorie intersubjektivní komunikace Co-lwyna Trevarthena popisující povahu rané komunikace (Šilhánová, 2013).

„Trevarthen předpokládá, že ‚emocionálně-expressivní dialog‘, který se rozvíjí v raném věku dítěte, je rozhodujícím obdobím pro vývoj interakce a stává se základem komunikace mezi jednotlivci ve všech dalších fázích jejich vývoje. My v našich odpovědích nereagujeme přímo na chování druhých, ale interpretujeme toto chování skrze naše subjektivní názory, cíle a očekávání. Tyto ‚subjektivní‘ se setkávají a stávají se významnými, jejich sdílením a posuzováním budujeme porozumění fyzickému a sociálnímu světu. Z tohoto pohledu komunikovat efektivně znamená, že musíme nejdříve cítit co ‚to‘ asi znamená pro toho druhého, abychom mohli ‚vyladit‘ nebo zprostředkovat naše odpovědi nebo argumenty“ (Šilhánová, 2012, s. 3).

Z pedagogických teorií a teorií vývoje myšlení a učení nachází VTI oporu v metafoře učení se jako o „stavbě lešení“ (angl. *scaffolding*) Jerome Brunera, Vygotského učení se v „zóně proximálního vývoje“ (angl. *zone of proximal development*) nebo Feuersteinova „zprostředkované učení se“ (angl. *mediated learning experiences*).

Podobně jako VTI využívají i jiné přístupy zaměřené na rozvoj interakce v dyádě Já – Ty videoanalýzu (resp. mikroanalýzu) interakce, po níž následuje rozhovor vyškoleného pracovníka s klientem nad vybranými (editovanými) momenty úspěšné interakce (tzv. videofeedback). Na podobných východiscích i postupech při práci s rodinou i profesionály je založena metoda MARTE MEO, rozšířená zejména ve Skandinávii, ale i v dalších zemích Evropy, v Kanadě a Austrálii. Shodné kořeny a propracovanou metodologii má metoda VIPP (Video Feedback Intervention to Promote Positive Parenting), která má zázemí v Nizozemsku. Metoda BASIC TRUST (rozšířená nejvíce v Nizozemsku a Dánsku) je téměř totožná s VTI, zaměřuje se ale výhradně na podporu náhradní rodičovské péče (před i po osvojení dítěte). Další příbuzné metody se odlišují důrazem na rodičovské reprezentace (tzn. jak rodič přemýšlí o sobě jako rodiči). Tento přístup reprezentuje metoda IP (Intuitive Parenting, USA) (Šilhánová, 2012).

Jak výčet napovídá, orientují se tyto přístupy a metody především na rozvoj rodičovských dovedností, méně pak už na práci s profesionály. Dalším odlišením VTI jsou také ustálené standardy výcvikového programu a podpory těch, kteří s metodou pracují (práce pod supervizí aj.).

Tabulka 1

Základní teoretické zdroje pro videotrénink interakcí

Humánní etologie	Výzkumy komunikace	Psychologie	Pedagogika
Trevarthen: Teorie intersubjektivit Reciprocita Protokonverzace Vrozené motivace ke komunikaci Papoušek / Papoušek: Intuitivní rodičovství Mezikulturní výzkumy interakcí	Jakobson: Lingvistika Rituály kontaktu Watzlawick: Pragmatika komunikace Další: Obecné teorie verbální a neverb. komunikace Audiovizuální komunikace Videofeedback	Bowlby: Teorie citové vazby Vygotsky, Stern: Vývojové teorie Teorie zóny proximálního vývoje Bandura, Feuerstein: Teorie sociálního učení Ainsworth / Riksen-Walraven: Responzivita Atribuční teorie	Tausch / Tausch, Rogers: Humanistická pedagogika Bruner: Kulturní teorie učení Gordon: Rodičovská schopnost Slot: Model kompetence Kuhn / Wels: Výchovná paradigmat Interakční teorie Teorie učení

Zdroj: Beaufortová (2002, s. 9), upraveno

2 Zásady využití videotréninku interakcí

Podstatnou částí metody VTI tvoří práce s videozáznamem interakce osoby, která je klientem, s jejím okolím (pozn.: podrobnější popis práce s nahrávkou je představen níže). V souladu se systemickými terapeutickými přístupy „VTI vychází z předpokladu, že lidé, kteří zažívají obtížné situace, si přejí změnu, a že tato změna spočívá uvnitř jich samých i jejich užšího sociálního systému“ (Šilhánová, 2013, s. 307). Pokud v průběhu nahrávání dojde ke konfliktním situacím v rámci klientského systému, bývá natáčení pozastaveno, klienti v průběhu následného rozhovoru nad nahrávkou nejsou konfrontováni s negativními stránkami své komunikace. Videotrenér vybírá takové úseky, které povzbuzují klienta v pozitivním přístupu ke spolupráci a vlastnímu rozvoji.

„Videotrenér pracuje vždy v přirozeném prostředí klienta (rodina, škola, organizace), kde komunikační či vztahový problém vzniká a má tendenci se udržovat. Tato eko-sociální dimenze intervence/terapie je pro VTI klíčová,

zdůrazňuje aktivní podíl klienta na změně, zvyšuje jeho komunikační kapacitu v daném prostředí a vztazích a významně přispívá k udržitelnosti změny“ (Šilhánová, 2013, s. 308).

Pro VTI trenéry i supervizory jsou jakýmsi rámcem, mapou i vodítkem pro mikroanalýzu videozáznamu komunikačních výměn takzvané „Principy úspěšné komunikace“. Jedná se o soubor pozorovatelných prvků chování, které se snaží na videozáznamu identifikovat. Přítomnost nebo absence těchto prvků umožňuje vyhodnotit celý komunikační vzorec v rámci daného kontextu. Podle těchto principů jsou základem každé interakce iniciativa a její příjem. Pro kvalitu každé interakce je rozhodující právě příjem, tedy kvalita odpovědi na jednotlivé iniciativy. Tento příjem pak většinou ovlivňuje charakter další interakce. Pokud je příjem ve smyslu ano/souhlasu má interakce posilující charakter, rozvíjí se dále, naopak nesouhlasná odpověď na iniciativu představuje překážku v úspěšné komunikaci. Iniciativy i příjmy mohou mít podobu neverbálních signálů i být realizovány verbálně. Na tento stěžejní prvek interakce navazují další, v terminologii VTI *klastry*: vzájemná interakce (výměna v kruhu), vzájemné domlouvání se – dialog, diskuze a řešení rozporů – zvládání konfliktů. Detailní rozbor videozáznamu umožní odhalit, co se v interakci zúčastněných osob uplatňuje především.

Schéma bylo vytvořeno na základě stovek analýz videozáznamů úspěšně se vyvíjející komunikace mezi dospělými a dětmi. Analýzy nahrávek dovolily vyčlenit a popsat určité prvky neverbálního chování (gesta, postoj těla, mimika tváře, tón hlasu, ...) a prvky slovní, tj. verbální komunikace, které společně přispívaly k vytvoření pozitivního kontaktu mezi rodiči a dětmi. Na základě přirozeného propojování a řazení jednotlivých prvků byly charakterizovány vzorce komunikace, které byly poté přiřazeny do kategorií (úrovní), které odpovídaly etapám vývoje dítěte. Schéma je základním nástrojem metody videotrénink interakcí, která je od konce 90. let 20. století úspěšně využívána pro podporu komunikace v rodině, ve škole a při poradenské práci s učiteli, vychovateli i pečovateli (Šilhánová, 2012).

3 Průběh spolupráce ve videotréninku

Vlastní spolupráce mezi klientem a videotrénérem se odehrává v cyklech, jejichž obsah je pevně dán v metodologickém základě praxe VTI. Šilhánová (2013, s. 307) uvádí následující fáze jednoho cyklu:

1. *Natáčení*. Na základě sjednaného kontraktu pořídí videotrénér nahrávku komunikace klienta v prostředí, kde je dle domluvy potřeba komunikaci rozvíjet. Videozáznam obvykle trvá 10–15 minut. Podstatné je, aby zachy-

til úspěšnou interakci zúčastněných, nebo takové momenty, které by k ní mohly vést.

2. *Analýza interakce a editace videozáznamu.* VTI je založen na podrobné analýze interakčních výměn. Ty jsou pozorovatelné na videozáznamu a lze je identifikovat jako komunikační vzorce a diskrétní prvky interakce charakteristické pro daný systém. Videotrenér takové interakce vždy posuzuje v rámci daného kontextu a propojuje je na úroveň vztahovou a významovou. Trenér kromě analýzy interakce nahrávku edituje, tzn., vyhledává takové úseky na videozáznamu, které poukazují na pozitivní momenty kontaktu a pomáhají vytvářet významný a konstruktivní rozdíl oproti dosavadnímu pohledu klienta na problém či vzájemnou komunikaci.
3. *Rozhovor s klientem nad nahrávkou.* Při dalším setkání trenér a klient společně prohlížejí už editované úseky a reflektují je s důrazem na zdroje a možnosti. V průběhu tzv. zpětnovazebného rozhovoru je věnována zvláštní pozornost předem připravené analýze interakce „moment by moment“, kdy je možné zřetelně rozpoznat a uvědomit si význam nalaďených odpovědí na iniciativy druhé osoby, způsob využívání verbální i neverbální komunikace. Trenér i klient přitom mohou zastavovat obrázek v určitém momentu, vracet video zpět nebo zpomalovat úspěšnou interakci pro lepší uvědomění si komunikační situace a komunikačních nabídek aktérů. Práce s těmito úspěšnými interakcemi pak vytváří pravděpodobnost nastolení trvalých pozitivních změn. Videotrenér při rozhovoru uplatňuje stejné principy komunikace a dbá na pozitivní atmosféru v průběhu rozhovoru (aktivní naslouchání, povzbuzování, oceňování klienta).

Frekvence návštěv a délka terapie se odehrává dle potřeby klienta, cykly se opakují do naplnění kontraktu (zakázky klienta). Zpravidla se uskuteční 4–5 cyklů a trénink končí vyhodnocením spolupráce a zhodnocením dosažené změny. Obvykle následuje ještě follow-up setkání po delším časovém odstupu, který slouží k ověření pevnosti nastolených změn.

4 Využití videotréninku interakcí ve škole

Ve škole vzniká téměř neustále řada komunikačních situací, jejichž aktéry jsou žáci, učitelé, vedení školy a další zaměstnanci, stejně jako rodiče žáků, ale i osoby z řad široké veřejnosti. Všechny tyto situace odrážejí úroveň komunikačních dovedností jejich účastníků a současně je rozvíjí. Toto se samozřejmě děje v jakémkoli veřejném prostoru, od školy jako vzdělávací instituce však veřejnost předpokládá, že její zaměstnanci budou v oblasti

komunikačních dovedností na vysoké úrovni a budou volit takový přístup k žákům, který bude stimulovat jejich optimální vývoj a rozvoj poznatků.

Vybavenost učitele těmi kompetencemi se tak jeví jako klíčový činitel výchovného i vzdělávacího procesu. Proměnlivost situací, do kterých učitel vstupuje, představuje vysoké nároky na schopnost vnímat jemné signály v neverbální komunikaci, přesnou formulaci verbálního vyjadřování i schopnost usměrňovat komunikaci žáků mezi sebou.

To vše pak tvoří pozadí pro předávání poznatků a rozvoj znalostí a dovedností žáků, jako i dalších kompetencí důležitých pro život.

Brzy po objevení účinnosti VTI při rozvoji komunikačních dovedností uvnitř rodinných systémů byla tato metoda zařazena do rozvoje komunikačních dovedností pedagogů na všech typech škol ve Velké Británii (Gavine, Forsyth, 2012).

Princip spolupráce zůstává stejný. Klientem je učitel, který si stanovuje cíle vztahující se k jeho učitelské profesi. V centru zájmu při analýze nahrávek je právě schopnost učitele navazovat a vnímat povahu i rozsah interakcí v průběhu vyučování, a to především svých interakcí se žáky. Pro pedagoga je důležité udržet zájem a aktivitu žáků v průběhu vyučování. Jednou z možností, jak toho lze dosáhnout, je důsledné rozdělování pozornosti mezi jednotlivce. Využitím této schopnosti učitel zvýší aktivitu žáků v hodinách, která se projeví větší participací na vzdělávacím procesu.

Učitel je ve vyučování i mimo něj také činitelem podporujícím a usměrňujícím diskuzi, včetně zvládnání případných rozporů a konfliktů, které mezi žáky mohou vznikat. Mnozí učitelé bývají zprvu překvapeni, když videozáznam odkryje, že vstupují do interakcí pouze s částí žakovského kolektivu. Tito pak v průběhu spolupráce hledají formy a způsoby oslovení i méně výrazných nebo aktivních žáků ve třídě. Přiměřená aktivace žáků v průběhu vyučování se vedle vlivu na vyučovací proces kladně odráží také v posilování pozitivního klimatu třídy. V podstatě však lze říci, že každý klient VTI, učitele nevyjímaje, si tvoří vlastní cíle, kterých chce pomocí spolupráce s videotrénérem dosáhnout. Opět platí pravidlo, že klient je dominantní také ve formě kroků, jak těchto cílů může být dosaženo, a je tedy expertem na vlastní rozvoj.

5 Pedagogická interakce

V rámci přípravného vzdělávání budoucích učitelů středních škol, kteří se připravují na výkon své profese ve studijním programu Specializace v pedagogice na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, je mimo jiné kladen velký důraz na vyučovací předměty, které vedou studenty k získání důležitých profesních kompetencí se zaměřením na komunikaci.

Jedná se o předměty Komunikační dovednosti, Prezentační dovednosti a Pedagogická komunikace.

Předměty jsou vyučovány v různých ročnících, vzájemně na sebe navazují a jejich cílem je získání ucelené struktury nejen teoretických znalostí, ale i praktických dovedností v oblasti komunikace s okolím. Na nácvik přímé interakce mezi učitelem a žákem je nejvýrazněji zaměřen předmět Pedagogická komunikace. Prostřednictvím tohoto předmětu se studenti seznamují s teoretickými východiskami pedagogické komunikace v prostředí středních škol a zároveň si osvojují komunikační dovednosti důležité pro práci pedagoga na střední škole.

Podle Linhartové (2001) je pedagogická interakce definována jako vztah vzájemného působení účastníků výukového procesu, který probíhá v určitém sociálním prostředí, v němž každý z aktérů zastává různé sociální role. Z toho vyplývá, že pedagogická komunikace musí být odpovídající dané sociální situaci, tedy konkrétní pedagogické interakci. V praxi to znamená, že učitel se nemůže za všech okolností ke všem žákům chovat stejně, ale jeho chování, tedy i kvalita jeho komunikace, je ovlivněna daným sociálním prostředím.

Psychologickými principy sociální komunikace se zabývá Slavík et al. (2012), který uvádí, že jde o proces předávání a přijímání informací mezi lidmi. Podle tohoto autora je důležité si uvědomit, že učitel žáky ovlivňuje celou svojí osobností, neboť oni ho vnímají nejen z hlediska informací, které jim předává, ale také jak vypadá, vnímají jeho výraz nebo gesta. Podobným tématem se zabývají i Kalhous a Horák (1996), kteří uvádějí jako první požadavek umět komunikovat s žáky. Na uvedené poznatky navazuje Průcha (2002), který zdůrazňuje, že činnost učitele jako subjektu edukačního procesu je prioritně zacílena na transmissi poznatků k příjemcům – žákům, a z toho tedy nutně vyplývá jeho vysoká aktivita v komunikaci při vyučování.

Za významný prostředek pedagogické interakce považuje Vališová a Kasíková (2007) pedagogickou komunikaci. Podle autorek jsou v ní přesně určeny časové i prostorové podmínky, jsou určeni aktéři, je stanoven cíl, obsah a pravidla komunikování. Komunikace může být proces jednostranný nebo dvoustranný. Při jednostranném sdělování se jedinec soustředí pouze na předávání vlastních informací a příliš nesleduje své posluchače. U dvoustranného procesu osoba, která komunikuje, přijímá nejen symboly druhých lidí, ale rovněž v nich symboly komunikace vyvolává.

Podobný názor zastávají i Kennedy, Landor a Todd (2011), které pro vytvoření pozitivní atmosféry a vztahů považují za prioritní v rámci pedagogické interakce, aby učitelé byli schopní zvládnout efektivní komunikaci se svými žáky. Podpora dialogu založeného na principech úspěšné komunikace povede k nalezení rovnováhy mezi řízením žáka a jeho aktivací, což by

mělo projevit na zvýšené motivovanosti žáka k aktivitám, které jsou součástí učebního procesu.

6 Předmět Pedagogická komunikace

Předmět Pedagogická komunikace je v rámci studijního programu Specializace v pedagogice u obou oborů, jak u Učitelství odborných předmětů (dále jen UOP) tak i u Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) zařazen mezi povinné volitelné předměty, kdy si studenti ze čtyř předmětů volí dva. Celkový počet hodin studijní zátěže je u studentů prezenční i kombinované formy studia stejný a je stanoven na 84 hodin. V rámci prezenční formy studia je na přímou interakci mezi studenty a učitelem, což jsou přednášky a cvičení, věnováno 47 hodin, tedy mírně nad polovinu z celkové hodinové dotace. V případě studentů kombinované formy studia se jedná pouze o 17 hodin. Ve zbývajícím čase se studenti obou forem studia věnují samostudiu.

Obsahově je předmět koncipován tak, aby student mohl navázat na znalosti a dovednosti, které získal již v předcházejících předmětech zaměřených na komunikaci. Pedagogická komunikace vychází z obecných poznatků o verbální a neverbální komunikaci, o interakci nebo sociálním a psychosociálním klimatu třídy, s cílem dále tyto poznatky rozšiřovat v teoretické i praktické rovině. V druhé polovině výuky se řeší samotná komunikace mezi učitelem a žákem. Jedná se například o vymezení výukových cílů tak, aby tyto cíle, které si učitel pro svou výuku stanoví, byly zcela zřetelné i pro žáky. V neposlední řadě je pozornost věnována pravidlům a průběhu pedagogické komunikace a faktorům, které ji ovlivňují. Z významných faktorů, na které se mimo jiné zaměřuje předmět Pedagogická komunikace, je vhodné vyvednout například časové hledisko, organizační formy a metody vyučování, prostorové uspořádání žáků nebo studijní materiály.

Výuka studentů na vysoké škole podle Rohlíkové a Vejvodové (2012) probíhá nejčastěji formou frontální výuky, což je hromadná výuka, v rámci níž je skupině studentů jednotně zprostředkovan vzdělávací obsah. Pro tuto formu je typická centrální role učitele a jednosměrná komunikace od učitele ke studentům. Většinou se jedná o monolog učitele, který podává systematický teoretický výklad dané disciplíny nebo problému. S tímto se zcela ztotožňuje i Petty (1996), neboť uvádí, že výklad je didaktická vyučovací metoda, při níž je učitel v centru děje. Prostřednictvím výkladu učitel může výrazně zkrátit čas seznamování žáků s daným učivem, neexistuje při něm však zpětná vazba, která by zjišťovala, zda došlo k porozumění. V tomto případě žáci nejsou aktivně zapojeni do výuky, a tím i délka jejich soustředění je

podstatně kratší než u jiných metod. Velkým problémem zůstává i to, že nedochází k propojení teorie a praxe a žáci nemají příležitost získané znalosti ověřit praktickými činnostmi, tedy získat vlastní zkušenost z použití naučené vědomosti. K tomuto tématu se vyjadřuje i Maňák a Švec (2002), kteří frontální výuku definují jako společnou práci žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavní pozornost je věnována vysvětlování učitele s převládající jednosměrnou komunikací od učitele k žákům s cílem, aby si žáci osvojili maximální množství poznatků.

Pokud tento způsob výuky u studentů během studia na vysoké škole převládá, je zcela logické, že si formu tradiční hromadné frontální výuky mohou přenést i do své budoucí učitelské praxe. Jestliže se tak stane a u začínajících učitelů tento typ pedagogické interakce převládne nad jinými formami výuky, zcela jistě to povede žáky k pasivitě, k neschopnosti vyjádřit vlastní názor a také k tomu, že si žáci neosvojí kompetenci vést přínosnou diskusi, protože k tomu nedostanou příležitost. Průcha (2002) se zabývá pedagogickou komunikací ve vyučování. Popisuje výsledky empirických analýz dokládajících, že ve standardním vyučování na základních i středních školách převažují svými komunikačními aktivitami učitelé nad žáky. Jedná se o to, že podíl komunikačních aktivit učitelů představuje asi dvě třetiny celkového času komunikace ve vyučovací hodině, kdežto u žáků se jedná pouze o jednu třetinu celkového času této komunikace.

Z výše uvedených poznatků vyplývá nutnost vhodné volby mezi vyučovacími metodami, které lze použít v rámci výuky předmětu Pedagogická komunikace u studijního programu Specializace v pedagogice, kde jsou připravováni budoucí učitelé ve středních odborných školách. Ve výčtu použitých metod má výklad své nezastupitelné místo s tím, že je však žádoucí zvolit interaktivní oboustranný způsob komunikace učitel – studenti, který je založený na dialogických metodách. Jako vhodnou organizační formu výuky pro předmět Pedagogická komunikace lze doporučit skupinovou výuku s použitím problémových metod, metod simulačních her, modelových situací nebo inscenačních metod apod.

7 Videotrénink interakcí v předmětu Pedagogická komunikace

Pro zařazení videotréninku interakcí do výuky byl zvolen předmět Pedagogická komunikace. Cílem použití této metody bylo zdokonalení některých oborově specifických kompetencí u budoucích učitelů. Zaměřili jsme se především na kompetenci pedagogicko-psychologickou, kdy na základě

sebereflexe studenta dochází k rozvoji jeho vlastní osobnosti, a kompetence psychosociální, což znamená, že absolvent předmětu je schopen vědomě používat prostředky úspěšné pedagogické komunikace. K rozhodnutí využít videotrénink interakcí nás vedly i výsledky interního vědecko-výzkumného projektu „Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe¹“. Tento projekt probíhal od roku 2008 do roku 2010. Jedna z dílčích součástí interního projektu byla i sebereflexe doposud získaných složek vlastních profesních kompetencí studentů u obou bakalářských oborů UOP a UPVOV vzdělávacího programu Specializace v pedagogice. Studenti měli zhodnotit známkou od 1 do 5 (1 – vysoká úroveň, 2 – nižší úroveň, 3 – průměr, 4 – nízká úroveň, 5 – velmi nízká úroveň) vlastní úroveň námi vybraných kompetencí. Mezi vybrané kompetence jsme zařadili i komunikační dovednosti (Horáčková, Kadlecová, 2010).

Z výsledků výzkumu vyplývá, že studenti UOP poměrně dobře hodnotí své komunikační dovednosti. Průměrná známka dosáhla hodnoty 1,9. U studentů druhého oboru UPVOV je hodnocení u této kompetence o něco nižší, stále však dosahuje lehkého nadprůměru s hodnotou 2,2. I když studenti považují své komunikační dovednosti za poměrně dobře rozvinuté, rozhodli jsme se v rámci předmětu Pedagogická komunikace zaměřit na další zdokonalování této kompetence. K tomuto záměru nás vedl i další poznatek, který jsme získali z výsledků interního výzkumu, a to že studenti kompetenci komunikační dovednosti zařadili mezi pět nejdůležitějších znalostí, dovedností a schopností, které by měl absolvent učitelských studijních oborů během studia získat. Přehled vybraných složek profesních kompetencí se uvádí v Tabulce 2.

Předmět Pedagogická komunikace zprostředkovává studentům teoretické informace nejen o zásadách a pravidlech pedagogické komunikace, ale také vede studenty k pochopení sociálních aspektů pedagogické interakce. Zároveň umožňuje získat i konkrétní praktické dovednosti prostřednictvím seminářů. Na základě stanovených výukových cílů u témat teoretické části by měl student umět definovat základní pojmy, obsah, pravidla a faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci. Dále by měl umět vysvětlit základní funkce, podoby, pravidla komunikace pro skupinové a individualizované vyučování. V neposlední řadě by měl umět posoudit, jak počet účastníků ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace, rozdílnost pravidel komunikace platných pro učitele a žáky.

¹ Účelem vědecko-výzkumného projektu bylo zkvalitnění výukového procesu vysokoškolského ústavu, osobnostní rozvoj studujících a úprava studijní dokumentace Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Tabulka 2

Přehled vybraných složek profesních kompetencí

Vybrané složky profesních kompetencí
Zběhlost ve vlastním oboru
Schopnost objasnit význam ostatním
Schopnost řešit problém
Komunikační dovednosti
Ochota k dalšímu vzdělávání; Používání výpočetní techniky

Zdroj: Horáčková a Kadlecová (2010, s. 121), upraveno

Praktická část tohoto předmětu je zaměřena především na nácvik konkrétních komunikačních dovedností studentů v roli učitele. V seminářích jsou studentům učitelství zadávány praktické úkoly, jejichž plnění umožňuje propojení teorie a praxe. Budoucí učitelé si prostřednictvím modelových situací osvojují základní principy komunikace mezi učitelem a žáky.

Jedním z východisek, při přípravě zadávaných úkolů pro studenty v seminářích, byly pro nás zásady správné komunikace, které uvádí Linhartová (2008). Předávaná informace musí být jasná a pravdivá. Pro její vyjádření je nutné volit vhodné komunikační symboly tak, aby předání informace bylo zcela jednoznačné, stručné a především pro příjemce srozumitelné. Rychlost přenosu by měla být zajištěna vhodnými komunikačními kanály se závěrečnou zpětnou vazbou, tedy ověřením, zda byla informace včas přijata a správně pochopena.

Studenti začínají jednoduchou prezentací s cílem zaujmout žáky, dále trénují argumentaci na obhajobu vlastních názorů, učí se srozumitelným způsobem zadávat úkoly a prostřednictvím zpětné vazby ověřovat u žáků pochopení zadání. Poté se učí připravovat aktivity pro žáky, které mají zcela jasný výukový cíl. Postupně se studenti učitelství propracovávají až k dovednostem rozpoutat a udržet diskuzi na dané téma. Diskuze musí mít nosný charakter tak, aby vedla diskutující nejen k vyjádření vlastních názorů, ale také k respektování názorů jiných.

Na základě vlastního pozorování docházíme k přesvědčení, že za nejobtížnější v roli učitele považují studenti učitelství situace, kdy mají své žáky hodnotit nebo je samotné vést k sebereflexi. Tady se většinou budoucí učitelé uchylují pouze ke krátkým obecným frázím nebo se pokouší této činnosti zcela vyhýbat. Vzhledem k této skutečnosti byla modelová situace, ve které měli studenti v roli učitele hodnotit své žáky za splnění zadaného úkolu,

zařazena až do závěru semestru, aby mohli využít všech znalostí získaných v předcházejícím období.

Po skončení jednotlivých výstupů studentů v roli učitele je prováděn rozbor dané situace. Každý student má prostor pro sebereflexi i pro hodnocení ostatních. Za tímto účelem probíhá společná diskuze, kde je rozebírána verbální, tak i neverbální komunikace, která může být nástrojem k řízení interakcí ve třídě. Jde především o oční kontakt s jednotlivými žáky, sledování celé skupiny žáků, výše hlasu nebo jeho případná změna, pohyb po třídě nebo jednotlivá gesta a mimika. Kromě projevů neverbální komunikace učitele je však důležité sledovat i to, co v dané situaci říká, tedy jeho verbální projev. Naše rozhodnutí využít videotrénink interakcí ve výuce předmětu Pedagogická komunikace bylo vedeno snahou získat pro rozbor jednotlivých modelových situací nejen detaily verbálního i neverbálního projevu studenta-učitele, ale i reakce studentů-žáků na tyto projevy.

Vzhledem k časovým možnostem, které jsou během semestrální výuky omezené, jsme spolupracovali se dvěma studenty ze studijního oboru UPVOV. Natáčení probíhalo v rámci výuky, kde studenti-učitelé prostřednictvím modelových situací plnili zadané úkoly a následně probíhaly individuální rozhovory nad videem s každým studentem-učitelem.

8 Kazuistika

Pro přiblížení dané situace byl zvolen podrobný popis konkrétního případu prostřednictvím kazuistiky. Důvodem pro výběr a použití této metody byla především možnost podat ucelenou zprávu o vybraném případě, ve kterém je popsán a analyzován případ klienta, který je podložen příslušnou dokumentací a videonahrávkami.

Jak již bylo výše uvedeno, v rámci předmětu Pedagogická komunikace byli do videotréninku interakcí zapojeni dva studenti. Pro souhrnnou zprávu byla zvolena kazuistika studenta, kterého pro potřeby této zprávy pojmenujeme Adam.

Práce videotrenéra s klientem Adamem je v předkládaném textu strukturována do následujících etap. V úvodu se jedná o stručné představení klienta a popsání důvod nabízené spolupráce. Dále následují vybrané úseky z úvodního rozhovoru, v rámci kterého proběhlo domlouvání cíle spolupráce. Poté se v předkládaném textu střídají vybrané úseky z rozhovorů nad nahrávkami, které jsou vždy doplněny komentářem videotrenéra k jednotlivým prezentovaným částem.

Kazuistika zachycuje celé období spolupráce s Adamem, která byla zaměřena na získání a následné zdokonalování pedagogických dovedností v oblas-

ti komunikace mezi učitelem a žáky. Přímá vyjádření Adama a videotrenéra jsou uváděna pro lepší orientaci v textu kurzívou.

8.1 Představení klienta a důvod spolupráce

Adam je absolventem střední odborné školy a v současnosti studuje obor UPVOV. Jeho původní odbornost je zaměřena na multimédia a digitální fotografii. V rámci své další profesní dráhy chce pracovat jako učitel praktického vyučování na střední odborné škole. Prozatím nikde neučil, jeho zkušenosti s pedagogickou praxí jsou minimální.

Adam je inteligentní, sebevědomý mladý muž. Je přímý, komunikativní a přátelský. Své povinnosti si plní velmi dobře, zadané úkoly se snaží vždy vykonávat poctivě a svědomitě. Se spolužáky má dobré vztahy, je jimi respektován a uznáván. Jeho jednání vůči ostatním je velmi vstřícné, má klidnou a vyrovnanou povahu.

Důvodem zahájení spolupráce mezi videotrenérem a klientem Adamem bylo projevení zájmu o zlepšení jeho komunikačních dovedností v roli učitele směrem k žákovi. Princip této spolupráce spočíval v pravidelném střídání natáčení videozáznamů jednotlivých modelových situací a zpětnovazebních rozhovorů nad pořízeným videem. V natáčených modelových situacích Adam v roli učitele plnil zadané úkoly se zaměřením na principy úspěšné pedagogické komunikace. Prostřednictvím zpětnovazebních rozhovorů mu byl dán prostor pro reflexi jeho pozice a vyhodnocení dosažených změn.

8.2 Úvodní rozhovor a domlouvání cíle

V rámci úvodního rozhovoru proběhla ze strany Adama vstupní sebereflexe jeho komunikačních schopností. Adam formuloval, na jaké úrovni se v současnosti nachází a co to konkrétně znamená:

A: Nebojím se vystupovat před více lidmi. Gesta používám přirozeně, někdy něco mačkám v ruce.

Vlastní představu, co by chtěl prostřednictvím videotréninku zlepšit, vyjádřil následujícími způsoby:

A: Chtěl bych poznat své komunikační dovednosti, zlepšit tuto dovednost a také bych chtěl vědět, co dělám špatně.

Pro zpřesnění Adamova vyjádření k původní úrovni jeho komunikačních dovedností mu byla nabídnuta hodnotící škála od 0–10, přičemž 10 označuje místo, kde by se vzhledem k formulaci své potřeby cítil nejlépe. Adam na hodnotící škále označil číslo 5. Své výchozí komunikační dovednosti, kterými disponoval před zahájením spolupráce, ohodnotil jako průměrné.

Na hodnoticí škále stejného rozsahu měl Adam označit místo, kde by si přál být, až spolupráce s videotrenérem skončí. Zajímavé bylo, že neoznačil 10, ale spokojil se s 8. Konkrétní komentář pro tuto pozici zněl:

A: Chtěl bych pracovat s lidmi, aby mne poslouchali a spolupracovali se mnou. Myslím, že 10 mohu dosáhnout až praxí, kdy se této činnosti budu delší dobu věnovat.

Pro první natáčení byl zadán úkol, jehož splnění vyžadovalo připravit vystoupení v délce pěti minut s podporou PowerPointové prezentace. Zvolené téma mělo být z okruhu Adamových zájmů a jeho hlavní snahou v roli učitele bylo získat zájem svých žáků. Adam si pro své vystoupení vybral téma Kouzlo matematiky a abecedy.

8.3 Rozhovor nad první nahrávkou

Po natočení jeho prvního vystoupení následoval rozhovor nad nahrávkou, které se účastnil pouze učitel (videotrenér) a Adam. Rozhovor je nejdůležitější částí v procesu videotréninku interakcí, proto jeho přípravě byla věnována ze strany videotrenéra velká pozornost. Na základě analýzy pořízeného videozáznamu byla provedena editace momentů, které byly v rozhovoru s Adamem diskutovány. Pro první rozhovor jsou vybrány tři úseky, které jsou zaměřeny na základní principy úspěšné komunikace, jako jsou iniciativa učitele a žáků a její příjem, oční kontakt nebo věnování pozornosti. Adam byl veden videotrenérem k rozpoznání těchto principů a uvědomění si jejich významu. U uvedených vybraných částí byla provedena přesná transkripce rozhovoru mezi videotrenérem (V) a Adamem (A).

V: Popište, co tady přesně děláte?

A: Do tabule jsem se díval. Počítal jsem příklad, ptal jsem se na příklad a díval jsem se do tabule.

V: To co jste říkal, komu to patřilo? S kým jste komunikoval?

A: Se studenty. To bylo pro ně, výpočet toho příkladu, chtěl jsem, aby někdo vypočítal ten příklad.

V: Byli schopni s Vámi navázat kontakt?

A: Tady nemohli, protože já jsem byl zády k nim. Ani kdyby chtěli, tak nemohli. Já jsem se na ně vůbec nedíval. Mluvil jsem ke studentům, ale díval jsem se do tabule.

V průběhu rozhovoru bylo důležité kladení takových otázek, které vedly Adama k rozpoznání významu základních principů úspěšné komunikace, k hledání nových alternativ a postupů. První dva sledované úseky byly

použity se zvukem. Třetí úsek byl použit bez zvuku. Záměrem této změny bylo, aby si Adam plně uvědomil i své neverbální projevy, mimiku, gesta a pohyb po třídě.

A: V téhle fázi jsem je více vnímal. Už jsem nepsal na tabuli, už jsem jen mrkl na prezentaci. Jeden student se tam na něco ptal, já jsem šel k tabuli, ukázal jsem mu to a vysvětlil jsem mu to. A pak už tam byla nějaká diskuze mezi žáky.

V: Jak hodnotíte v tomto okamžiku aktivitu žáků?

A: Teď byla dobrá. Byl jsem spokojený.

V: Co způsobilo, že aktivita žáků vzrostla?

A: Ten oční kontakt a přehlížení celé třídy. Já jsem byl celou dobu na ně otočený, celou dobu. Jsou tam jen velmi krátké úseky, pár vteřin, když přepínám snímky, ale jinak jsem se pořád na ně díval. Oční kontakt je moc důležitý. Žáci vědí, že je vnímám, že něco po nich chci, a proto i oni mne vnímají a pak něco dělají.

Závěr rozhovoru obsahoval shrnutí a zhodnocení prozatímní spolupráce. Adam si společně s videotrenérem stanovil hlavní pracovní body, které se staly východiskem do druhého semináře z předmětu Pedagogická komunikace. Jednalo se především o věnování pozornosti, obracení se k druhému, udržení očního kontaktu nebo naslouchání. Tyto pracovní úkoly se Adam rozhodl zrealizovat v další modelové situaci.

8.4 Rozhovor nad druhou nahrávkou

Pro druhé natáčení byla připravena situace, ve které Adam v roli učitele žákům zadá konkrétní úkol a ověří zpětnou vazbou, zda žáci porozuměli. V tomto případě byl velký důraz kladen na srozumitelnou formulaci učitele při zadávání úkolu, která obsahuje principy posloupnosti a logiky. Tedy od zveřejněného tématu, ke konkrétním postupům při plnění úkolu až k výstupům a závěrečnému shrnutí. Dalším významným požadavkem, v rámci této komunikace mezi učitelem a žákem, byla zpětná vazba, kterou si učitel ověří, zda žáci pochopili zadaný úkol.

Pro druhý rozhovor byly vybrány úseky, kde Adam zrealizoval své pracovní body, které si minule stanovil. V dialogu s ním videotrenér rozebíral nejen jeho verbální a neverbální projevy, ale i reakce žáků na jeho iniciativy. Adam během svého výstupu v roli učitele sledoval celou skupinu, zcela volně a přirozeně se pohyboval po učebně, adresně kladl otázky jednotlivcům.

V: Popište, co tady děláte?

A: Říkám úvod k zadání toho úkolu, říkám určitou část a pak dělám pauzu, podívám se na jednu stranu a pak se podívám na druhou stranu a pak jdu k nim blíž.

V: V čem vidíte význam očního kontaktu a rozhlížení se po učebně při komunikaci mezi učitelem a žákem?

A: Žáci mne vnímají, vidí, že já reaguji na to, co oni říkají. Ptám se jich a oni musí reagovat, protože se na ně dívám, protože vidí, kam míří položená otázka, že je cílená přesně na jednotlivce.

V: Říkáte, že jste udělal ve výkladu pauzu, je to důležité?

A: No, aby to nebyl monotónní výklad, a také jsou to takové body, podle kterých to mají dělat, aby si to zapamatovali. Také potřebuji chvílku, aby přemýšleli, a pak se zase jede dál. Tím vystoupí podstatné.

Adam vysvětloval zadání úkolu a po celou dobu se příjemně usmíval. Během výkladu používal PowerPointovou prezentaci s názornými obrázky, na které zcela spontánně ukazoval, ostatní gesta působila také přirozeně a nenásilně.

V: Co tady děláte?

A: Vysvětluji zadání úkolu a přitom ukazuji, protože to zvýší pozornost žáků, když na něco ukazují. Oni si řeknou, co tam ukazuje? Je to zpestření výkladu.

Na závěr se Adam zaměřil na získání zpětné vazby od žáků. Kládl otázky a zjišťoval, zda žáci pochopili zadaný úkol. Význam zpětné vazby spatřoval zejména v tom, že odpovědi žáků ukážou, zda výklad učitele byl srozumitelný.

A: Je moc důležité komunikovat s žáky a získávat zpětnou vazbu, aby učitel věděl, jestli tomu žáci rozumí. Nedávat otázky kolektivu, vyložené se ptát jednoho a ptát se na konkrétní věci a zjistit, jestli tomu rozumí. Když jsem položil otázku, šel jsem od nich dál, abych jim dal prostor, a oni tak nějak seděli, proto jsem se zeptal Veroniky, jestli rozumí. Ta to odkývala, že ano. Tak jsem se zeptal ještě někoho jiného pro jistotu. Kristýna také řekla, že tomu rozumí, a tak jsem to uzavřel.

V: Mohl jste udělat ještě něco dalšího?

A: Ještě by to mohli oni sami přesně zopakovat, co mají dělat. Sami vlastními slovy. Mohl bych někoho vyvolat, třeba Denisu, a chtít, aby to řekla všem, co mají dělat. Aby to zopakovala pro celou třídu, pro ostatní.

Adam na závěr rozhovoru formuloval hlavní pracovní body, které se bude snažit dodržet v následujícím semináři tak, aby udržel pozornost a aktivitu žáků. Dále shrnul všechny své činnosti v roli učitele, které považoval za důležité, protože na ně na pořízeném videozáznamu viděl pozitivní reakci a odezvu u žáků.

A: Určitě budu udržovat oční kontakt a přehlížet celou skupinu. Pak ty pauzy jsou také dobré, nevykládat monotónně, ale vkládat pauzy a měnit výšku hlasu,

aby žáci mohli dobře vnímat. Pak bych mohl už zlepšit ten pohyb, jít víc mezi ně, aby na mne víc reagovali, ptát se jich, poodstoupit a... U zpětné vazby se ptát konkrétně a pak to zopakovat celý, aby v tom měli do další hodiny ucelený systém, zkrátka jasno.

8.5 Rozhovor nad třetí nahrávkou

Pro třetí modelovou situaci si Adam připravil pro žáky aktivitu, jejíž cíl měl směřovat k rozvoji některé z klíčových kompetencí. Žákům úkol zadal, sledoval a kontroloval plnění zadané aktivity. Po splnění úkolu vedl rozhovor, ve kterém se promítla reflexe žáků k prováděné činnosti. Žáci přemýšleli nad tím, co splněním zadané aktivity rozvíjeli, hledali smysl a cíl provedené činnosti.

Ve třetím vystoupení byla patrná zcela zřetelná progresa Adamových komunikačních dovedností v roli učitele. Adam byl při svém výstupu mnohem klidnější a jeho vyjadřování bylo podstatně jistější a rozváznější než při prvním výstupu. Dalším pozitivem, které připělo ke stoupající úrovni Adamových dovedností, byla i zvyšující se pozornost a aktivita žáků v průběhu výuky.

Třetí rozhovor nad nahrávkou byl veden snahou videotrenéra u Adama rozvíjet schopnost kladení otázek a aktivaci žáků k odpovědím. Kromě toho Adam na videozáznamu pozorně sledoval neverbální projevy nejen žáků, ale i své vlastní, prováděl jejich reflexi a zvažoval možnosti jak s nimi dál pracovat.

Adam se při reflexi neverbálních projevů vyjadřoval velmi spontánně. Správně vycítil důležitost přítomnosti výrazných signálů u učitele během komunikace s žáky a dokázal je pojmenovat. Jednalo se především o přátelský výraz tváře, souhlasné přitakávání, usmívání se, přátelská pozice těla nebo příjemná hlasová intonace.

V: Co vidíte v obličejích žáků?

A: Ti úplně čekají, co bude, čekají, co mám pro ně připravené.

V: Čím jste to dokázal?

A: Začal jsem v úvodu hodiny s tím, že mám pro ně překvapení, odkročil jsem a chtěl jsem říct, co to bude. Pak jsem ale udělal pauzu a usmál jsem se. Chtěl jsem, aby měli čas to zpracovat a uvědomit si, že ta činnost bude úplně jiná. Evidentně je to motivovalo a těšili se na to, co se bude dít.

Adam celkově hodnotil svůj výstup velmi pozitivně. Jeho přínos spatřoval zejména v získání dalších zkušeností pro svou budoucí učitelskou praxi. Za dobrý výsledek považoval zvýšenou iniciativu a pozornost žáků, které se mu

podařilo dosáhnout. Adam tedy přínosy své práce během modelové situace viděl pro svou osobu i žáky. Na závěr rozhovoru Adam formuloval velmi důležitou zásadu, která mu pomohla získat zájem a zvědavost žáků.

A: Výuka byla dobrá, moc se mi to líbilo. Už je to mnohem lepší, protože už pracuji s těmi žáky. Pro učitele je vždycky dobrý mít podrobnou přípravu, aby mohl mluvit z hlavy, nečíst se do textů. Můžu se na ně dívat a komunikovat a je to pro mne i pro ně lepší. Je to motivuje, uvolní se, mají dobrou náladu a těší se na to, co je čeká.

8.6 Rozhovor nad čtvrtou nahrávkou

Poslední modelová situace byla založena na tom, že žák prezentuje před ostatními zpracovaný úkol a Adam v roli učitele po skončení prezentace provádí hodnocení. Tato činnost se ukázala velmi obtížná nejen pro Adama, ale i všechny ostatní studenty, kteří byli v roli učitele. Zde se nabízí otázka, proč je hodnocení výkonu žáka pro Adama obtížné. Z jeho výpovědi vyplývá, že největší problém mu činilo rozhodnout se, do jaké míry byl výkon žáka dobrý nebo ne, šlo mu hlavně o to, aby jeho hodnocení bylo skutečně objektivní.

V úvodu výstupu se Adam nejdříve zabýval výkonem žáka jako celku. Začal pochvalou a pak rozebral jednotlivé části, kde uvedl několik připomínek, které by mohly zlepšit výkon žáka. Zhodnotil vystupování žáka, kvalitu jeho prezentace a pak celé hodnocení uzavřel oznámením klasifikačního stupně.

Při zpětnovazebném rozhovoru dokázal velmi přehledně shrnout hlavní body své hodnotící činnosti a současně navrhnout možnosti, které by vedly k lepšímu zvládnutí této velmi významné činnosti v práci učitele. Plně si uvědomoval, že výtku nebo upozornění na chybu je třeba podat žákovi takovým způsobem, aby on toto přijal za své a byl ochoten se při dalším plnění zadaných úkolů tohoto pochybení vyvarovat. Také si všiml, že je nutné, aby učitel zvolil pro svou osobu vhodné místo ve třídě, protože výsledek hodnocení nemíří jenom ke zkoušenému žákovi, ale i k ostatním, a proto je velmi důležité, aby učitel byl v pozici, kdy může komunikovat se všemi. Jako další problém vnímal, že neustále opakuje stejné slovo „dobrý“.

A: Víím, co musím změnit. Pořád jsem říkal „dobrý“, mohl jsem třeba říct pěkný, správný nebo moc hezký. Určitě by to moje vyjádření podstatně vylepšilo.

Na závěr rozhovoru Adam stručně srovnal úroveň své výchozí pozice před zahájením spolupráce se současnou pozicí po skončení spolupráce. Konkrétně popsal vývoj svého růstu a postupných změn v získávání komunikačních dovedností. Z výpovědi Adama bylo zřejmé, že si plně uvědomuje, jak je

někdy pro učitele obtížné navázat dobrý kontakt s jedním nebo s více žáky tak, aby s ním žáci komunikovali, byli iniciativní a aktivní.

A: Na začátku jsem vůbec neudržel oční kontakt, vůbec jsem se nedíval do třídy, neuměl jsem pracovat s publikem, ty prezentace jsem jen četl, ani můj přednes nebyl příliš dobrý. Teď se cítím mnohem jistější, chodím, měním místo, pohybuji se mezi nimi a to mi umožňuje s nimi lépe pracovat. Ve výkladu měním výšku hlasu, zdůrazňuji podstatné, dělám pauzy a celkově to podávám takovou formou, aby je to bavilo. Snažím se to nečíst, neříkat monotónně, ale tak, aby to bavilo žáky i mne.

Závěr

Myšlenka využít videotrénink interakcí v předmětu Pedagogická komunikace vycházela nejen z možností, které se nabízely v rámci výuky tohoto předmětu, ale i z výsledků, které byly získány a zpracovány během interního vědecko-výzkumného projektu „Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“.

Menším omezením při samotné realizaci byl limitující počet studentů, kteří se mohou v průběhu semestru videotréninku interakcí zúčastnit. Je to způsobeno časovou náročností, která se váže k analýze videozáznamů a následné realizaci zpětnovazebních rozhovorů s jednotlivými účastníky. Další komplikací je i časové omezení výuky předmětu Pedagogická komunikace, která je vázána k délce semestru. Jak již bylo uvedeno, tohoto běhu se zatím zúčastnili dva studenti. Jejich účast ve videotréninku interakcí byla vedena myšlenkou dobrovolnosti.

Cílem předloženého příspěvku bylo představit metodu videotréninku interakcí jako nástroje krátkodobé intervence rozšiřující komunikační kompetence budoucích učitelů. Prostřednictvím kazuistiky, která přibližuje uvědomování si principů úspěšné komunikace u studenta Adama, se autorky pokusily demonstrovat postupné rozvíjení komunikačních dovedností u budoucího učitele praktického vyučování a odborného výcviku.

Na základě analýzy výsledků získaných při videotréninku se studentem Adamem, lze označit tuto spolupráci jako úspěšnou. K pozitivnímu výsledku jistě přispěla Adamova přirozená aktivita, pozorné naslouchání a snaha maximálně naplnit dohodnuté pracovní body ze zpětnovazebního rozhovoru. Samotný Adam velmi dobře využíval prostor i čas, které mu při vedení jednotlivých rozhovorů vytvářel videotrénér, a to především pro vlastní konstrukci řešení nalezených problémů. Byl schopen sám odhalit místa, která by mu umožňovala zařadit další alternativy, a ty pak v následujících modelových situacích dokonale zrealizoval. Rozvoji a posunu jeho komunikačních doved-

ností výrazně napomohlo i uvědomění si, že velmi důležitým doprovodem verbální složky komunikace jsou neverbální projevy a pak následná vědomá práce s nimi.

Za hlavní přínos metody videotréninku interakcí pro budoucí učitele lze považovat uvědomění si významu vytvoření a udržení dobrého kontaktu s žáky, který je založen na rozvíjení verbálních a neverbálních dovedností podporujících pozitivní interakci. Budoucí učitel se prostřednictvím videoanalýzy svého výstupu naučí identifikovat úspěšné interakce se svými žáky, které pak v následující pedagogické praxi začne používat vědomě.

Tématem k diskuzi zůstává otázka aplikace metody videotréninku interakcí do přípravy pedagogů středních škol. Z doposud získaných výsledků vychází naše přesvědčení o významu a funkčnosti používání této metody v rámci přípravy budoucích učitelů. V následujícím období budou získány další výsledky, které povedou ke zpřesnění používání této metody.

Literatura

- BEAUFORTOVÁ, K. 2003. Videotrénink interakcí. In MATOUŠEK, ET AL. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, s. 231–250. ISBN 80-7178-548-2.
- GAVINE, D., FORSYTH, P. 2011. Use of VIG in Schools. In KENNEDY, H., LANDOR, M., TODD, L. (Eds.). *Video Interaction Guidance: A relationship-based Intervention to Promote Attunement, empathy and Wellbeing*. London: Jessica Kingsley Publishers, pp. 134–143. ISBN 978-1-84905-180-4.
- HORÁČKOVÁ, M., KADLECOVÁ, P. 2010. Sebereflexe studentů u vybraných složek profesních kompetencí. In LINHARTOVÁ, D., MÁČAL, P., DANIELOVÁ, L. *ICOLLE 2010: sborník z mezinárodní vědecké konference*. Brno: Konvoj, s. 118–122. ISBN 978-80-7302-154-2.
- KALHOUS, Z., HORÁK, F. 1996. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, roč. 46, č. 3, s. 245–255. ISSN 330-3815.
- KENNEDY, H., LANDOR, M., TODD, L. (Eds.). 2011. *Video Interaction Guidance: A relationship-based Intervention to Promote Attunement, empathy and Wellbeing*. London: Jessica Kingsley Publishers. 336 p. ISBN 978-1-84905-180-4.
- LINHARTOVÁ, D. 2001. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. 74 s. ISBN 80-7157-556-9.
- LINHARTOVÁ, D. 2008. *Vysokoškolská psychologie*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. 151 s. ISBN 978-80-7375-172-2.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2002. *Výukové metody*. Brno: Paido. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 376 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada. 288 s. ISBN 978-80-247-4152-9.

SLAVÍK, M., ET AL. 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. 253 s.
ISBN 978-80-247-4054-6.

ŠILHÁNOVÁ, K. 2012. *Videotrénink interakcí (VTI): tréninkový manuál účastníka základního výcviku ve VTI [studijní text]*. Praha: SPIN.

ŠILHÁNOVÁ, K. 2013. Videotrénink interakcí. In MATOUŠEK, O., KRÍŠŤAN, A., ET AL. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, s. 306–309. ISBN 978-80-262-0366-7.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. 402 s.
ISBN 978-80-247-1734-0.

Autorky

Ing. Marie Horáčková, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail:
marie.horackova@mendelu.cz

Mgr. Petra Kadlecová, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail:
petra.kadlecova@mendelu.cz