

Výzkumná sdělení

Observačná mikroanalýza ako prostriedok reflexie pedagogickej činnosti

Iveta Kovalčíková

Anotácia: V príspevku prezentujeme výsledky observačnej mikroanalýzy dvoch modelov primárnej edukácie – transmisívne orientovaného a zážitkovo orientovaného.

Kľúčové slová: observačná microteachingová analýza, zážitkové vyučovanie, transmisívne vyučovanie, reálne aspekty výučby

Annotation: The results of observation microteaching analysis of two direct education models are presented in this article – the transmissive teaching model and the experiential teaching model.

Key words: observation microteaching analysis, experiential teaching, transmissive teaching, real aspects of teaching

Úvod

Personalistické a sociokognitívne teórie výchovy a vzdelávania sú aktuálne v celosvetovom kontexte. V ich intenciách sa preferujú – reagujú na globálne problémy ľudstva – prístupy kontextualizovaného učenia, kooperatívnych i zážitkových výučbových stratégií. Pedagógovia však upozorňujú na nedostatok výskumov, ktoré by exaktne informovali o procesuálnych aspektoch personalisticky orientovanej edukácie, v zmysle dôkladnej komparatívnej analýzy predností a nedostatkov humanistických – zážitkovoorientovaných a transmisívne orientovaných edukačných stratégií. Vzniká tak rozpor medzi ideálnymi projektmi výučby a realitou školskej praxe.

V príspevku analyzujeme výsledky výskumu zameraného na skúmanie vybraných charakteristík dvoch modelov výučby. Zmysel výskumu vnímame v dvoch rovinách: 1. organizácia výskumu predstavuje jeden z možných modelov akčného výskumu, ktorý umožní učiteľovi autoreflektovať vlastnú edukačnú činnosť, 2. detailná analýza definovaných aspektov reálnej výučby

umožňuje prostredníctvom observačného prístupu a následnej analýzy edukačných sekvencií postrehnúť determinanty resp. prekážky efektívnosti vyučovania. Podľa Mareša (1991) sa v zahraničných výskumoch charakteristík vyučovania (konkrétne pedagogickej interakcie a komunikácie) presadzujú tieto vývojové trendy: ustupuje sa od výskumov, ktoré zahŕňali desiatky či stovky vyučovacích hodín, tried, učiteľov a žiakov. Pozornosť sa presúva k výskumom, ktoré idú skôr do hĺbky, tj. všímajú si menší počet osôb, vyučovacích hodín, niekedy sa sústreďujú len na vybrané pedagogické situácie.

V týchto intenciách bol realizovaný aj náš výskum.

1. Vymedzenie témy, problému a cieľov výskumu

Téma výskumu:

Observačná microteachingová analýza vyučovania ako prostriedok reflexie pedagogickej činnosti

Problém výskumu:

V prípade nášho výskumu sme riešili deskriptívny výskumný problém.

Aké sú základné rozdiely vo vybraných procesuálnych charakteristikách dvoch modelov vyučovania – 1. transmisívne orientovaného a 2. zážitkovo orientovaného?

Temotvorné pojmy:

1) (vybrané) *procesuálne charakteristiky vyučovania:*

Pozornosť upriamujeme na interakčné a komunikačné determinanty výučby:

- akceptácia a pozitívna motivácia žiaka učiteľom,
- otázky učiteľa,
- kritika, negatívne hodnotenie, negatívna motivácia žiaka učiteľom
- vysvetľovanie učiva učiteľom;

2a) *transmisívne orientovaný model vyučovania* (ďalej TRV):

Transmisiu chápeme v zhode s Tonuccim (1991) ako hlavný mechanizmus predávania poznatkov toho, kto vie (učiteľa) – tomu, kto nevie (žiakovi). Úlohou žiaka je počúvať, pamätať a reprodukovat predávané. Hlavným spôsobom interakcie sú informačno–receptívne a reprodukčné metódy práce. Nepredpokladá sa horizontálna komunikácia medzi žiakmi, základom interakcie je vzťah medzi učiteľom a každým zo žiakov. Vyučovanie je organizované v slede samostatných vyučovacích predmetov. Málo je rešpektované dieťa, jeho skúsenosti, polia jeho priameho a reálneho poznania, nerešpektuje sa „osobná história dieťaťa“, kognitívny štýl, spôsob vyjadrovania, komplexná logika detských hier a pod. Učiteľ je garantom

pravdy, vystupuje v role authority. Školské hodnotenie i hodnotenie výkonov žiakov vychádza z normatívnej schémy hodnotenia.

2b) *zážitkovo orientovaný model vyučovania (ďalej ZV):*

V našom prípade je zážitkovosť reprezentovaná použitím metód výchovnej dramatiky, konkrétnejšie:

- eliminovaním striktného rozdelenia vyučovania na predmety vytvorením blokov, resp. integrovaných projektov. Dbali sme na monotematickosť blokov, využívali sme štruktúrované dramatické hry s „konfliktom“, metódu mravných dilém, improvizácie a hry v role. Štruktúrované projekty boli motivované rozprávkami, príbehmi z literatúry alebo reálnymi problémami zo života žiakov.
- rešpektovaním odlišností jednotlivých žiakov, organizovaním diferencovaných učebných situácií,
- organizovaním skupinových a kooperatívnych aktivít ako miesta „stretu odlišných hľadísk“,
- pozícia učiteľa sa posunula – z garanta pravdy sa stal garant metódy (bližšie Tonucci, 1991).

Intervenujúce premenné:

- a) *osobnosť učiteľa* – obidva projekty boli odučené tým istým učiteľom;
- b) *obsah vyučovania* – obidva typy vyučovania v odlišnej didaktickej forme prezentovali totožný obsah, predmety, učivo, ciele a pod.;
- c) *žiaci* – pri obidvoch projektoch boli prítomní tí istí žiaci;
- d) *školský klimatický typ* – obidva projekty boli realizované v rovnakom didaktickom prostredí v zmysle fyzikálneho aj psychosociálneho prostredia školy a triedy;
- e) *skreslenia typu rozličných interpretácií skúmaných javov – zhotovovanie protokolov a kategorizácia interakcií* – obidva projekty protokoloval a interakcie do schémy zaradovoval, analyzoval a interpretoval ten istý výskumný pracovník.

Ciele výskumu

Cieľom výskumu bolo porovnať:

1. reálne aspekty zážitkovo (skôr tvorivo) orientovaného modelu vyučovania pri dominantnom postavení metód výchovnej dramatiky;
2. reálne aspekty transmisívne (skôr klasicky) orientovaného modelu výučby.

Predmetom výskumu boli 2 dni výučby v jednej triede – celkovo 8 vyučovacích hodín. Predmetom analýzy boli dva rozdielne spôsoby výučby:

- A. štvorhodinový vyučovací projekt, integrujúci učivo 4 vyučovacích predmetov (matematika, slovenský jazyk, vlastiveda–prírodoveda, hudobná

výchova) do dramaturgického oblúka prostredníctvom metód výchovnej dramatiky, rešpektujúci osobitosti procesu výchovnej dramatiky. Projekt vnímame ako jeden z možných modelov zážitkovej výučby. Realizovaný bol v dopoludňajších hodinách vo 4. ročníku ZŠ na Ďumbierskej ulici v Prešove. Triedu navštevovalo 20 žiakov, z toho 11 chlapcov a 9 dievčat. Triedu navštevovalo 6 rómskych žiakov, z toho 4 chlapci a 2 dievčatá.

Traja žiaci (z toho dvaja rómskeho pôvodu) opakovali 4. ročník.

- B. štyri vyučovacie hodiny (matematika, slovenský jazyk, vlastiveda–prírodoveda, hudobná výchova), reprezentujúce model klasického – transmisívneho vyučovania, bez osobitného zreteľa k zážitkovým alebo iným alternatívnym výučbovým postupom v tej istej triede ako pri bode A.

2. Charakteristika metodiky výskumu

Na dosiahnutie výskumných cieľov sme použili nasledujúce metódy:

Nepriame pozorovanie

Realizácia výučby sa snímala širokouhlou kamerou, videozáznamy boli podkladom pre prepis do protokolov. Protokoly boli následne kategorizované do sekvencií podľa vybraného kategoriálneho systému – *analytickej schémy AS8*.

Analytická schéma AS8 (Zelina, Alberty, nepublikovaný materiál) na observačnú mikroanalýzu vyučovania.

Uvedená schéma spája v sebe *Flandersov* prístup zisťovania direktivity/nedirektivity učiteľa so sledovaním ďalších významných oblastí pre analýzu a hodnotenie vyučovacej hodiny. Podľa použitej schémy je možné skúmať, kategorizovať, vyhodnocovať a interpretovať uvedené procesuálne aspekty výučby:

A: Akceptácia, pozitívna motivácia

- A1: súhlas, akceptácia žiaka alebo jeho odpovede
- A2: pochvala, odmena, dobrá známka, pozitívne hodnotenie
- A3: vyslovenie dôvery k žiakovi, povzbudenie k činnosti
- A4: zaujímavé uvedenie látky, učiva, zaujímavá úloha
- A5: výzvy, apely k činnosti, ale nie direktívneho charakteru
- A6: učiteľka komunikuje so žiakmi vo forme hrania roly – inej osoby

Q: Otázky učiteľa k žiakom – rozvoj kognitívnych funkcií

- Q1: otázky na postup práce, osobné otázky netýkajúce sa učebnej látky
- Q2: otázky na vnímanie, senzomotoriku, pamäť
- Q3: otázky na konvergentné myslenie
- Q4: otázky na hodnotiace myslenie

Q5: otázky na divergentné myslenie

Q6: otázky žiakov k pedagógovi

R: Kritika, negatívne hodnotenie – negatívna motivácia

R1: negatívne hodnotenie, kritika, nesúhlas so žiakom

R2: opravy, korekcie

R3: irónia, sarkazmus, výsmech, nadávanie žiakom

R4: ponižovanie žiaka

R5: chýbajúce hodnotenia odpovede žiakov po jeho výkone

R6: zdôrazňovanie a zdôvodňovanie autority učiteľa

T: Hovorenie učiteľa, vysvetľovanie látky – komunikácia

T1: inštrukcie k práci, organizačné pokyny

T2: príkazy, povely, dirigovanie

T3: vysvetľovanie látky, výklad, prednáška

T4: neodôvodnené rozprávanie, opakovanie už povedaného

T5: poučovanie, moralizovanie

T6: echá, barličky, zlovyky jazykovo-rečové.

V rámci prieskumu boli použité ďalšie metódy – *Dotazník učiteľovho chápania výučby (Mareš a kol. 1996)*, neštruktúrované interview s učiteľom; pri každom vyučovacom bloku boli vyratávané indexy direktivity/nedirektivity učiteľa, indexy motivácie a indexy rozvoja kognitívnych funkcií žiaka. V kontexte tohto príspevku sa o nich podrobnejšie nezmieňujeme.

Štatistické spracovanie výsledkov

Frekvencie výskytu kategorizovaných interakcií boli spracované metódami deskriptívnej štatistiky.

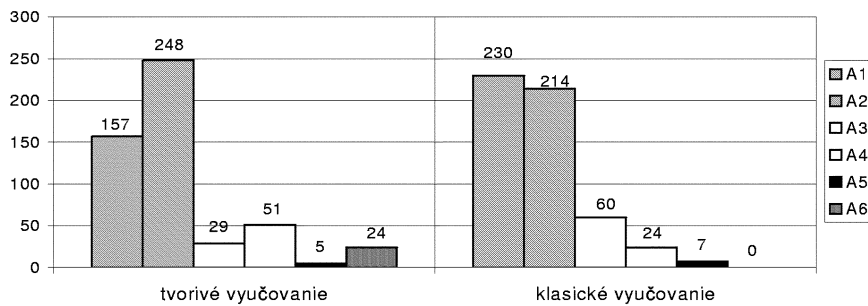
3. Analýza a interpretácie získaných údajov

Sústredíme sa na *stručnú prezentáciu sumárnych údajov*, získaných v rámci prieskumu. Sme si vedomí skutočnosti, že sumárna prezentácia množstva údajov môže vytvoriť dojem povrchnosti; naším primárnym cieľom je však poukázať:

- na možnosť využitia microteachingovej analýzy v edukácii,
- na vymedzenie znakov výučby, ktoré môžeme skúmať prostredníctvom schémy AS8.

Detailnejšia analýza údajov s hľadaním hlbších kvalitatívnych relácií medzi subpremennými kategoriálneho systému bude predmetom ďalšej publikačnej činnosti.

Subpremenné skupiny *Akceptácia – pozitívna motivácia* (žiakov) sa v jednotlivých vyučovacích blokoch vyznačovali týmito rozdielmi:

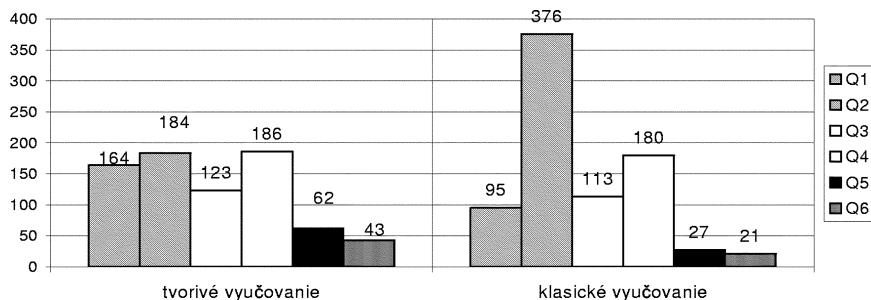


Obrázok 1: Sumárne hodnoty čiastkových premenných v položke Akceptácia
Porovnanie ZV / TRV

- u TRV zaznamenaná vyššia miera interakcií vyjadrujúcich súhlas a akceptáciu žiaka, resp. jeho odpovede, avšak ZV bolo charakterizovaná vyšším zastúpením interakcií reprezentujúcich pochvalu, odmenu alebo iné druhy pozitívneho hodnotenia,
- TRV model bol charakterizovaný vyššou mierou interakcií, počas ktorých učiteľ pozitívne motivoval žiaka k činnosti,
- ZV model možno vnímať ako model prinášajúci viac zaujímavých úloh, originálneho uvedenia učiva a pod.,
- oba modely vyučovania sú charakterizované takmer rovnakým zastúpením výziev a apelov nedirektívneho charakteru,
- výrazným zaznamenaným rozdielom medzi TRV a ZV je zastúpenie interakcií, keď učiteľka komunikuje s deťmi prostredníctvom využitia improvizácie a vstupu do roly, subpremenná *hra v role* u TRV úplne absentuje,
- na TRV sa vyskytuje viac výkonovo orientovaných zadaní, konvergenťnosť úloh spôsobuje situácie hodnotenia, vyjadrovania súhlasu so správnou odpoveďou, pri ZV sa mení charakter úloh a mení sa aj charakter vyjadrenia akceptácie,
- miera apelov a výziev je takmer rovnaká (rovnako nízka) u oboch modelov. Učiteľka žiakov motivuje iným spôsobom.

Subpremenné skupiny *Otázky učiteľa – rozvoj kognitívnych funkcií* sa u jednotlivých vyučovacích blokov vyznačovali týmito rozdielmi:

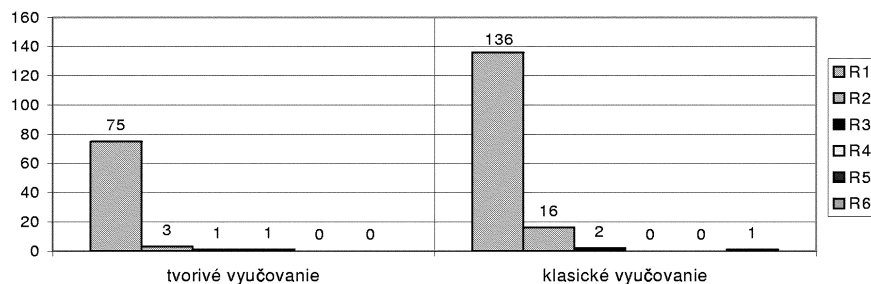
- ZV vytvára väčší priestor pre osobnú komunikáciu, týkajúcu sa predchádzajúcich zážitkov žiakov, problémov, radostí. Práve tieto interakcie menia kvalitu atmosféry na vyučovacom procese, následne kvalitu klímy v školskej triede (Kovalčíková, 2001), v konečnom dôsledku vplývajú aj na personalizáciu a socializáciu žiaka, majú výrazný výchovný dopad.



Obrázok 2: Sumárne hodnoty čiastkových premenných v položke Otázky učiteľa k žiakom
Porovnanie ZV / TRV

Motívom dramatickej hry môže byť častokrát aj aktuálne prežívanie, resp. aktuálny problém detí,

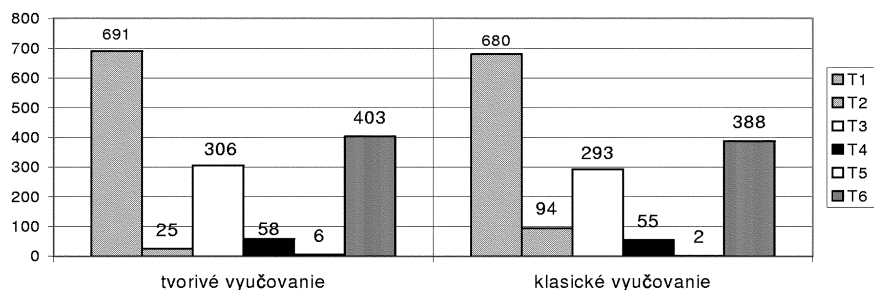
- v bloku ZV vyučovania registrujeme viac otázok, stimulujúcich *hodnotiace myslenie* žiakov, viac otázok zameraných na *divergentné myslenie* žiakov, podstatne menej otázok na *vnímanie, senzomotoriku a pamäť*. V procese ZV tak zaznamenávame viac otázok zameraných na rozvoj vyšších kognitívnych funkcií žiaka. Výraznejšia je aj miera obojsmernej komunikácie v štruktúrach žiak – učiteľ v modele ZV,
- obidva vyučovacie bloky sa vyznačujú nízkou mierou výskytu interakcií, reprezentujúcich negatívne hodnotenie, ktoré môžu byť negatívnou motiváciou a brzdou efektívnej edukácie. Najvýraznejšie zastúpenou formou negatívneho hodnotenia je kritika a nesúhlas s výpoveďou žiaka.



Obrázok 3: Sumárne hodnoty čiastkových premenných v položke Kritika, negatívne hodnotenie: negatívna motivácia
Porovnanie ZV / TRV

Subpremenné skupiny *Kritika – negatívne hodnotenie – negatívna motívacia* sa pri jednotlivých vyučovacích blokoch vyznačovali týmito znakmi:

- v oboch modeloch registrujeme celkovo nízku mieru negatívneho hodnotenia; tento procesuálny aspekt výučby je taktiež pravdepodobne konštantnou veličinou, ktorá súvisí viac s učiteľovým chápaním výučby, než s osobitosťou didaktického stvárnenia učiva,
- nižšia miera všetkých typov negatívneho hodnotenia v prípade ZV,
- nižšia miera korekcií a opráv, nesúhlasu so žiakom zo strany učiteľa na ZV,
- absencia zdôrazňovania autority učiteľa v ZV.



Obrázok 4: Sumárne hodnoty čiastkových premenných v položke Hovorenie učiteľa, inštrukcie, vysvetľovanie učiva, komunikácia
Porovnanie ZV/TRV

Subpremenné skupiny *Hovorenie učiteľa, inštrukcie, vysvetľovanie učiva – komunikácia* u jednotlivých vyučovacích blokoch sa vyznačovali týmito znakmi:

- profil výučbovej komunikácie v oboch vyučovacích blokoch je výrazne podobný,
- v ZV sa objavuje nižšia miera direktívnych príkazov a povelov,
- pri oboch typoch vyučovania je evidentná vysoká miera používania jazykovo-rečových zlozvykov,
- pri oboch typoch vyučovania je evidentné, že učiteľka pracuje v zmysle Komenského hesla *Učiteľovi patrí vedenie, žiakovi patrí práca* – viac riadi prácu žiakov, než sprostredkúva hotové fakty prostredníctvom prednášky alebo výkladu. Dôkazom je dvojnásobný počet inštruktívnych interakcií v porovnaní s interakciou typu prednáška v oboch vyučovacích blokoch.

Predchádzajúca analýza prináša informácie aj o *chápaní výučby* (bližšie Mareš a kol., 1996), resp. *pedagogickom profile* pedagóga – realizátora projektov. Pri snahe eliminovať intervenujúce premenné, v tomto prípade skreslenia spôsobené *osobnosťou učiteľa*, rozhodli sme sa do pozície realizátora

projektov TRV aj ZV bloku obsadiť tú istú učiteľku. Aj napriek tomu, že sme spoločne s učiteľkou konzultovali prípravu blokov TRV aj ZV, získané údaje o procesuálnych aspektoch oboch typov vyučovania a rozdieloch medzi nimi nie sú priepastné. Obidva modely sú veľmi podobné z hľadiska analyzovaných činností učiteľa a typov kategorizovaných interakcií. Zdá sa, že isté konštanty vyučovania súvisia viac s učiteľových chápaním výučby, než s využívaním alternatívnych edukačných postupov. Ak učiteľka integruje isté prvky do edukácie, pravdepodobne ich integruje spontánne, konštantne, s istou rutinou a stávajú sa súčasťou jej pedagogického profilu. Podobnosť interakčných štruktúr TRV a ZV, ktoré sme indikovali pri predchádzajúcej analýze, nevýrazné rozdiely v komunikačnom profile výučbových blokov s rôznym didaktickým stvárnením učiteľa boli pravdepodobne determinované aj učiteľovým chápaním výučby. Typ interakcií, spôsob motivácie, typ otázok, zastúpenie komunikačných štruktúr boli podobné v blokoch TRV aj ZV.

Záver

Microteachingová analýza vyučovacej jednotky je doposiaľ málo používanou metódou monitorovania priebehu vlastného edukačného pôsobenia. Jedným z dôvodov môže byť technická náročnosť vyhotovenia videozáznamu vyučovacej jednotky (nároky na špeciálny typ kamery), ako aj zdĺhavosť prepisu nahrávky do protokolov i následná kategorizácia javov. (Prepis 45-minútovej vyučovacej hodiny v našom výskume trval cca 20 hodín, protokol mal rozsah 19 normostrán.)

Nazdávame sa však, že microteachingová analýza môže priniesť relevantné, pomerne presné a kvantifikované informácie o aspektoch výučby, ktoré sú predmetom pozorovania a analýzy. Učiteľ môže získať informácie:

- o kvalite a priebehu pedagogickej komunikácie (frekvencia výskytu slovných barličiek, spôsob zadávania otázok, typ preferovaných otázok ako spôsob stimulácie kognitívneho rozvoja žiaka a pod., teda „*Ako komunikujem?*“)
- o komunikačnom statuse a participácii žiakov v priebehu edukácie – akčné zóny učiteľa – („*Ako aktivizujem jednotlivých žiakov?*“)
- o miere direktivity vyučovacieho štýlu („*Aký je môj vyučovací štýl?*“)
- o miere „aktívneho“ času pri práci s učivom („*Ako efektívne narábam s časom na vyučovacej hodine?*“)
- ...

a celkovo tak o efektívnosti vlastného edukačného pôsobenia.

K interpretovaným výsledkom a záverom pristupujeme s opatrnosťou, rešpektom i vedomím, že opisujeme kamienok, ktorý sledujeme pod drobnohľadom našich výskumných metód a ten má reprezentovať horu. Sme si

vedomí limitov našich výskumných zistení a nemáme ambície vyvodzovať ich všeobecnú a komplexnú platnosť.

Literatúra

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- HELUS, Z. Interakce učitel – žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 1988, 38, č. 6.
- KOVALČÍKOVÁ, I. *Výchovná dramatika a sociálna klíma školskej triedy*. Prešov: Manacon, 2001.
- MAREŠ, J. 1991. Pedagogická interakce dnes a zítra. In *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: VŠP, 1991.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., ŠVEC, V., SVATOŠ, T. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996.
- PRŮCHA, J. Determinanty reálné výuky. *Pedagogika*, 1987, 37, č. 4, s. 395–415.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: PF UK, 1991.

KOVALČÍKOVÁ, I. Observačná mikroanalýza ako prostriedok reflexie pedagogickej činnosti. *Pedagogická orientace* 2006, č. 2, s. 50–59. ISSN 1211-4669.

Autorka: doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika, ivakoval@saris.unipo.sk