

ZNALOSTI UČITELŮ - NOVÉ AKČNÍ POLE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU?

Vlastimil Švec, Karla Hrbáčková

Abstrakt: V příspěvku autoři pojednávají o novém akčním poli pedagogického výzkumu - pedagogických znalostech. Podávají přehled přístupů k výzkumu pedagogických znalostí.

Klíčová slova: pedagogické znalosti, sebereflexe, výzkum pedagogických znalostí.

Abstract: In the paper the authors deal with about new action field of pedagogical research-pedagogical knowledge. They give survey of approaches to the research of pedagogical knowledge.

Key words: pedagogical knowledge, self-reflection, research of pedagogical knowledge.

PEDAGOGICKÉ ZNALOSTI - NOVÝ FENOMÉN V PEDEUTOLOGII

Jedním ze směrů současného pedagogického výzkumu v oblasti profesionálního růstu učitelů je zkoumání povahy a procesu utváření pedagogických znalostí. Pedagogickou znalost můžeme chápat podstatně šířeji než vědomost. Zastáváme názor, že tento pojem zahrnuje „teoretické poznání“ i „poznání praktické“, tj. vedle vědomostí i dovedností. Dosud však neexistuje jednotná kategorizace pedagogických znalostí, a to zejména proto, že podléhá stálému vývoji a je také nazírána z rozmanitých výzkumných pozic, resp. paradigmat. V zahraniční literatuře je zřejmě nejvíce rozpracována poměrně známá Shulmanova teorie pedagogických znalostí (1987) třídící poznatkovou bázi do kategorií: 1. znalosti obsahu, 2. obecné pedagogické znalosti, 3. znalosti kurikula, 4. pedagogické znalosti obsahu, 5. znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, 6. znalosti o kontextu vzdělávání, 6. znalosti o cílech, smyslu, hodnotách, filozofických a historických základech vzdělávání.

V současné době se v literatuře setkáváme s dalším často používaným pojmem - praktické pedagogické znalosti, tzv. „practical knowledge“, které vznikají na základě praktických zkušeností.

Teoretické a praktické znalosti rozlišujeme podle toho, jakým způsobem jsou utvářeny, konstruovány (Fenstermacher, 1994, podle Hoy, Murphy). Znalosti získané četbou, studiem, přednáškami čili akademickou cestou jsou označovány jako teoretické znalosti nebo „znalosti pro učitele“ („knowledge for teachers“). Znalosti vzniklé osobními zkušenostmi a ovlivněné životní historií učitele a jeho osobními proměnnými označujeme jako praktické znalosti nebo „znalosti učitelů“ („knowledge of teachers“). Tyto osobní znalosti slouží jako filtr pro interpretaci nových informací (Pajares, 1992). Osobní praktické znalosti však v některých studiích nebývají zahrnuty pod kategorii pedagogických znalostí, vzhledem k jejich vztahu k osobním, subjektivním teoriím, přesvědčením a postojům, které jsou vnímány jako dvě překrývající se struktury (Hoy, Murphy 2001). Nejsou však vzájemným protikladem, naopak vzdělávací znalosti mohou být do určité míry absorbovány a integrovány do praktických znalostí, které ovlivňují jednání učitele v praxi.

SEBEREFLEXE - VÝZNAMNÝ MOMENT V PROCESU UTVÁŘENÍ PEDAGOGICKÝCH ZNALOSTÍ

Také v našich výzkumech utváření pedagogických znalostí u studentů učitelství na základě jejich zkušeností z řešení pedagogických situací považujeme za významný moment tohoto osvojovacího procesu sebereflexi. Sebereflexe při zpracovávání zkušeností však není pouhým obrácením se do minulosti (k tomu, co student dělal), ale především do budoucnosti. Není to introspekce, ale obrácení se k vnějšímu světu, praktické jednání studenta. Když se tedy student setká s pedagogickou situací, tak nejde na prvním místě o to, aby situaci myšlenkově analyzoval, přemýšlel o ní, ale aby v ní jednal. V jednání studenta se projevuje jeho výraz odrážející reálné vztahy v triádě student učitelství (učitel) - obsah (učivo) - žáci.

Výzkumně jsme zjistili, že účinek sebereflexe při analýze získaných pedagogických zkušeností lze zvýšit tím, že tyto zkušenosti studenti učitelství (učitelé) sdílejí. Osvědčuje se k tomu tzv. dialogická forma sebereflexe, tj. např. diskuse studentů (učitelů) v seminární skupině (skupině kolegů na škole) o napsaných nebo jinak vyjádřených sebereflexích jejich zkušeností (např. Tillema, 1997).

PRŮZKUM IMPLICITNÍCH PEDAGOGICKÝCH ZNALOSTÍ

Učitelovy praktické znalosti odrážejí „souhrn toho, jak učitel zná a rozumí situacím ve třídě“ (Richardson, 1996). Řemeslné (craft) znalosti, které učitel získává z vlastní praxe mohou být vnímány jako „profesní znalosti, které učitel používá při každodenní výuce, jako znalosti, které obecně nejsou vytvořeny explicitně učitelem, a jehož používání si učitel pravděpodobně ne vždy uvědomuje.“ Činnostní (knowledge-in-action) znalosti jsou často kontextuální a skryté (tacit). Tyto znalosti předcházejí samotné činnosti a zároveň jsou činností přetvářeny. Implicitní znalosti a přesvědčení jsou silně spojeny s praxí, aniž by musely být podrobeny vědomé reflexi. Přestože jsou skryté, ovlivňují jednání učitele spíše než explicitní teorie (Hoy, Murphy, 2001). Podobně na základě přesvědčení učitele můžeme odhadovat na jeho způsob výuky (Richardson, 1996). Fenstermacher (1979, podle Hoy, Murphy) považuje za jeden ze zásadních cílů přípravy budoucích učitelů pomoci učitelům transformovat skryté představy o učení a vyučování do explicitní podoby.

Na brněnském a zlínském pracovišti jsme se dosud pokoušeli *modelovat* proces utváření pedagogických implicitních znalostí s využitím rozhovorů se studenty učitelství (v Brně na PdF MU v kurzu Obecná didaktika a ve Zlíně na UTB v kurzu Učení a vyučování), dotazníku studentova pojetí výuky a studentských sebereflexí. Na tomto místě pouze upozorníme na rozhovory se studenty na brněnské pedagogické fakultě.

Po absolvování kurzu Obecná didaktika ve 2. ročníku vedl jeden z autorů tohoto příspěvku sérii rozhovorů se studenty, a to v průběhu jejich třetího a čtvrtého ročníku studia (1999–2000). Studenti se v kurzu Obecné didaktiky pokoušeli o pedagogické etudy mezi kolegy v seminární skupině (např. navázat kontakt, vyjádřit svůj požadavek, zprostředkovat nové informace, vést rozhovor) a potom absolvovali mikroyučování se 2–4 žáky na ZŠ (které vyučovali celou vyučovací hodinu). Zkušenosti z těchto svých pedagogických pokusů reflektovali a výsledky sebereflexí zaznamenávali do svých deníků. V nich uváděli pedagogické situace, s nimiž se setkali i zhodnocení svého jednání v těchto situacích. Na základě sebereflexí zkušeností studenti odvozovali didaktické pojmy, pomocí nichž vyjadřovali porozumění pedagogickým situacím.

Podrobněji je o výzkumu pojednáno v samostatné publikaci (Švec a kolektiv, 2002). Zde uvádíme pouze výseky z rozhovorů se studenty. V nich jsou studenti uváděni pod svými křestními jmény, otázky iniciátora rozhovorů jsou označeny symbolem V. Š.

V. Š: Co to chce, aby budoucí učitel porozuměl pedagogickým situacím?

Pavel: ... já myslím, že pedagogická zkušenost je svým způsobem nesdělitelná v tom, že i když slyšíte spoustu rad, spoustu nápadů, tak dokud se neocitnete sami v té situaci ... ta vlastní zkušenost by proto měla být stěžejním, z ní vlastně pokračuje ten vývoj ...

Monika: ... připadá mi, že člověku hodně pomůže, když může srovnat různá řešení stejné situace...

Honza: ... v konkrétní praxi to chce znát tu třídu ...

Monika: ... já si myslím, jak jsme dříve mluvili, že děti mají odpor ke škole, ... tak myslím, že je třeba se vcítit do těch dětí, jak oni se dívají na svět, ... že mají třeba jiné problémy, než jsme měli my ... Z toho pak lze třeba najít metody, které je motivují ...

V. Š: ... zmínili jsme se o důležitosti vlastních zkušeností, z výuky, z řešení pedagogických situací. Stačí hromadění těchto zkušeností nebo jde o to s tou zkušeností nějak pracovat?

Dana, Pavel: pracovat...

V. Š: ... pracuji se zkušeností, myšlenkově ji pojmenuji ...

Honza: ... určitě ... setkám se s problémem, nějak ho vyřeším, pak bych se měl zamyslet nad tím, jestli jsem ho řešil správně a třeba si k tomu vybrat nějakou literaturu ... prostě ověřit si to své jednání a zamyslet se nad tím, jak by se to dalo ještě dělat jinak ...

Pavel: ... ta zkušenost je ještě větším motivačním faktorem, než když o tom čtete ... když to čtete, tak se vás to nedotýká, když to zažijete, tak asi budete zvědaví, jestli by se mohlo jednat jinak ...

Honza: ... právě tou analýzou člověk získává do budoucna prostě další možnosti toho jednání ... možnost ho variovat ...

Základem utváření implicitních pedagogických znalostí je tedy zkušenostní učení studentů učitelství. Je zřejmé, že reflexe pedagogických zkušeností není pouhým ohlédnutím zpět, ale i určitou anticipací postupu v podobných situacích. Takto reflektované zkušenosti možno pokládat za zdroj pedagogických implicitních znalostí.

METODY A TECHNIKY VÝZKUMU IMPLICITNÍCH PEDAGOGICKÝCH ZNALOSTÍ

V literatuře se můžeme setkat s poměrně širokou škálou metod a technik, které se dají uplatnit při výzkumu pedagogických implicitních znalostí. Patří k nim zejména (podrobněji např. Kane, Sandretto, Heath, 2002):

- konceptuální mapování (grafické vyjádření toho, jak subjekt chápe vztahy mezi pedagogickými pojmy),
- polostrukturovaný rozhovor se studentem, profesionálem (může např. pomoci ujasnit impliitní složku v pozorovaném jednání subjektu),
- metafory (verbální nebo obrazové vyjádření představ subjektu např. o pedagogických pojmech, vztazích učitel-žák, učitel-učivo-žáci apod.),
- autobiografie (zachycení vývoje, životní a profesionální cesty studenta nebo pedagogického profesionála jako kontextu, v němž se utvářejí pedagogické implicitní znalosti),
- narativní postupy (vyprávění subjektu např. o „klíčových obdobích“, které měly vliv na rozvoj jeho pedagogických znalostí),
- přímé, opakované pozorování studenta nebo pedagogického profesionála v akci (zjišťování explicitní a implicitní složky pedagogických znalostí),
- stimulovaný rozhovor opírající se o videozáznam profesionální činnosti subjektu (odhalování pedagogických implicitních znalostí subjektu na základě jeho rozpominání se na příčiny svého jednání v situacích, zachycených na videozáznamu),
- retrospektivní rozhovor (zpětné hodnocení způsobů řešení pedagogických situací),
- analýza výtvorů profesionála, např. jeho písemných příprav na výuku, učebních úloh, které připravil pro žáky (odhalování vnitřních motivů a cílů subjektu, které vedly k analyzovanému obsahu i formě daného výtvoru),
- sebereflexe spojená s vedením deníku (odhalování pedagogických záměrů subjektu a sebehodnocení jeho pedagogické činnosti),
- psychosémantické metody (např. doplňování kořenů neúplných vět, repertoárová mřížka - podrobněji např. Smékal, 1990).

V našich výzkumech pedagogických implicitních znalostí jsme uplatnili zejména kvalitativní postupy (např. Švec a kolektiv, 2002), techniku pojmového mapování (Janík, 2003) a sledování nárůstu studentova poznání s využitím videotechniky (Vyskočilová, 2003).

ZÁVĚR

Naše dosavadní výzkumy ukazují, že pedagogické implicitní znalosti vznikají jinou cestou, než jaká je často stále ještě tradována. Tradiční cesta utváření pedagogických znalostí vede od teoretických poznatků získávaných na přednáškách a studiu literatury přes jejich aplikaci v seminářích, cvičeních a v rámci průběžné i souvislé pedagogické praxe. To znamená, že prvoplánově jsou teoretické poznatky prezentované studentům zvnějšku a zkušenosti vznikají jako by ve druhém plánu, jako prostou aplikací této „objektivní“ teorie.

V našem, ověřovaném přístupu, jsou prvoplánové zkušenosti, které jsou spojeny s osobností studenta – jde o jeho dřívější zkušenosti (a jejich implicitní podobu) a o nově vznikající zkušenosti z řešení situací (např. v obecné didaktice). Domníváme se (ve shodě s E. Vyskočilovou), že tyto zkušenosti usnadňují studentovi výběr poznatků, které již byly v daném oboru (pedagogice, psychologii) shromážděny. Na základě zpracovaných (reflektovaných) pedagogických zkušeností totiž student dovede lépe posoudit, které poznatky jsou pro něho užitečné, resp. které potřebuje v dalších, náročnějších situacích. Zpracované zkušenosti studenta (ale i profesionála v praxi) zcitlivují k poznatkům, které jsou mu nabízeny, např. v literatuře.

LITERATURA

1. CHRISTENSEN, D. Professional Knowledge-Research base for Teacher Education. In SIKULA, J. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Library Reference USA, 1996.
2. HOY, A. W., MURPHY, P. K. Teaching Educational Psychology to the Implicit Mind. In TORFF, B., STERNBERG, R. (Eds.) *Understanding and teaching the intuitive mind*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 2001, 276 s.
3. KANE, R., SANDRETTO, S., HEATH, CH. Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72, 2002, č. 2, s. 177-268.
4. JANÍK, T. *Znalost jako pedeutologická kategorie*. Rukopis disertační práce. Brno: PdF, 2003.
5. PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review od Educational Research*, Vol. 62, pp. 307-332, 1992.
6. RICHARDSON, V. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In SIKULA, J. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Library Reference USA, 1996.
7. SMÉKAL, V. Psychosémantické metody. In MARŠÁLOVÁ, L., MIKŠÍK, O. a kolektiv. *Metodológia a metody psychologického výskumu*. Bratislava: SPN, 1990, s. 303-305.
8. SHULMAN, L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harward Educational Reviw* Vol. 57, No. 1, 1987.
9. STUHLÍKOVÁ, I., BÍNA, D. *Studentské pojetí učitelské profese*. Rukopis. České Budějovice: PdF JČU, 2003.
10. ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002.
11. TILLEMA, H. Reflective dialogue in teams; a vehicle to support belief change in student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 20, 1997, č. 3, s. 283-296.
12. VERLOOP, N., DRIEL, J. V., MEIJER, P. Teacher Knowledge and the Knowledge of Teaching. *International Journal of Educational Research*, Vol. 35, pp. 441-461, 2001.
13. VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 13-35.
14. VYSKOČILOVÁ, E. K některým metodologickým obtížím výzkumu autorského herectví. In ČUNDERLE, M. (Ed) *HIC SUNT LEONES (O autorském herectví)*. Praha: AMU, 2003, s. 129-135.

Kontakt

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.; Mgr. Karla Hrbáčková
Centrum humanitních studií UNI UTB ve Zlíně
Mostní 5139, 760 01 Zlín
e-mail: svec@uni.utb.cz