

Řízená sebereflexe žáka jako součást interakce mezi učitelem a žákem

Guided pupil's self-reflection as part of the teacher – pupil interaction

Dominika STOLINSKÁ, Pavlína ČÁSTKOVÁ

Abstrakt: Prostřednictvím příspěvku bychom chtěli poukázat na aktuálnost problematiky interakce učitel-žák v podmínkách primární školy z důvodu záměrného působení na cílenou socializaci mladého člověka a zkvalitňování jeho představ o sobě samém prostřednictvím realizace řízených sebereflexivních činností učitelem. Příspěvek předkládá výstupy analýzy vyučování v oblasti reflexivních aktivit činitelů výuky, přičemž cílem výzkumu bylo zhodnotit, jaké strategie volí učitel k účelům organizace sebereflektujících činností žáka.

Klíčová slova: hodnocení, řízená sebereflexe žáka, interakce učitel žák, socializace žáka, primární škola, analýza vyučovacího procesu.

Abstract: By the contribution we would like to point to the timeliness issue of teacher-pupil interaction at primary school because of deliberate action targeted at socialization of young people and improving its image of itself through the implementation of controlled self-reflexive activities of pupils by teacher. The paper presents the results of the analysis in the field of teaching reflective activity factors of education, with the aim of the research was to evaluate the strategies chosen by teacher for the purposes of the organization of the pupil's self-reflection.

Keywords: assessment, pupil's self-reflection directed by teacher, teacher-pupil interaction, pupil's socialization, primary school, the analysis of the teaching process.

1 Úvod

V průběhu celé historie lidstva byl význam školy neoddiskutovatelný. Ne jinak tomu je i dnes. Škola jako instituce poskytuje vzdělávání v duchu stále aktuální humanistické výchovy. Ta vychází z principů demokritovské a platónské tradice vzdělávání. (Blaško, 2013) Humanistická koncepce je založena na poznávání věcí, jevů a skutečností společně se sebeutvářením osobnosti člověka. Ideálním cílem takto koncipované výuky je harmonicky rozvinutý žák, který je tvořivý a zodpovědný za své činy.

Tohoto cíle je jen obtížné (ne-li nemožné) dosáhnout bez aktivního zapojení obou lidských činitelů v edukačním procesu – tedy bez žáka a jeho učitele. Můžeme říci, že kvalita a podmínky interakce mezi učitelem a žákem ovlivňují celý proces žákovy socializace. Prapočátek této myšlenky má v mnohém souvislosti s Vygotského pojetím z 30. let 19. století o působení sociálních vlivů a vlastních aktivit dítěte, které vzájemně interagují. (Vilánek, 2007) Helus (2007) dokonce vyslovuje myšlenku, že systematické organizované působení by mělo být poskytnuto každému člověku, aby se ve společnosti konstitoval jako jedinec společenský. Všechny tyto základní myšlenky jsou integrovány do v současnosti uplatňovaného konstruktivistického pojetí vzdělávání, jež je prostředkem a zároveň cílem vize moderní české školy.

2 Vize vzdělávání jako výchozí koncept realizovaného výzkumu

Aby bylo možné hodnotit efektivitu edukačního procesu na úrovni řízené sebereflexe žáka (tak jako v každé jiné rovině), je nezbytné vycházet ze strategických přístupů, jež prezentuje Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha, 2001). Tento dokument, jež je nástrojem vzdělávací politiky naší země, uvádí jako obecné cíle vzdělávání osobní rozvoj jedince, jeho začleňování do společnosti a formování občana a jeho přípravu na pracovní život. Vzhledem k zaměření příspěvku jsou pro nás směrodatné první dvě roviny.

Posuneme-li se dále a budeme-li hledat úroveň konkrétnější než obecnou, pak se teoreticky můžeme opřít o vizi primárního vzdělávání, jež je inspirována mezinárodním kontextem, ze které je možné extrahovat základní cíl – mnohostranný rozvoj žáka s maximálním rozvojem potencialit. (Preschool and Primary Education in the European Union, 1996) Zde se již blížíme k našemu výchozímu záměru, tedy že škola by měla podporovat socializační a personalizační proces žákovy rozvoje.

Toho je možné dosáhnout realizací efektivního hodnocení v edukačním procesu. Učitelovo hodnocení je ovlivněno velkým množstvím skutečností, které jsou součástí vzájemného vztahu učitel-žák. Mezi nejzásadnější determinanty patří chápání samotného žáka učitelem a od toho se odvíjející celkové pojetí vyučování (výukové strategie). Funguje-li učitel jako jediný hodnotitel, je na proces učení nahlíženo pouze jedním (přestože odborným) pohledem. V případě, že v duchu současné pedagogiky vnímáme žáka jako spolutvůrce výchovného procesu, pak je jeho participace nezbytná i při hodnocení výsledků učební činnosti. Hodnocení vlastní práce umožní žákovi regulovat svou činnost, čímž ovlivní vlastní učení a učí se přijímat zodpovědnost za jeho výsledky. (Kolář, Šikulová, 2009)

3 Sebereflexe žáka jako součást jeho sebehodnocení

Sebehodnocení v kontextu primární školy je jednou z didaktických metod, při které žák konfrontuje své vlastní názory na sebe sama s názory učitele popř. ostatních žáků. Z psychologického hlediska se pak jedná o emoční reprezentaci vnímání vlastní hodnoty a kompetence. (Blatný, 2010) Sebereflexi je možné vymezit jako obecně vědomé sebepoznávání ve smyslu introspekce, na jehož základě vzniká vztah k sobě samému. Cesta k sebereflexi žáka vede přes hodnocení učitele. Ten je jedním z hlavních činitelů ovlivňující sebehodnotící činnosti žáků. Následující schéma nastiňuje konzistentnost jednotlivých hodnotících kroků. Žákovo sebehodnocení není možné očekávat bez příčiny – postupujeme od hodnocení učitelem, přes sebehodnocení pomocí návodných otázek stanovených učitelem, k žákem samostatně organizované sebereflexi.

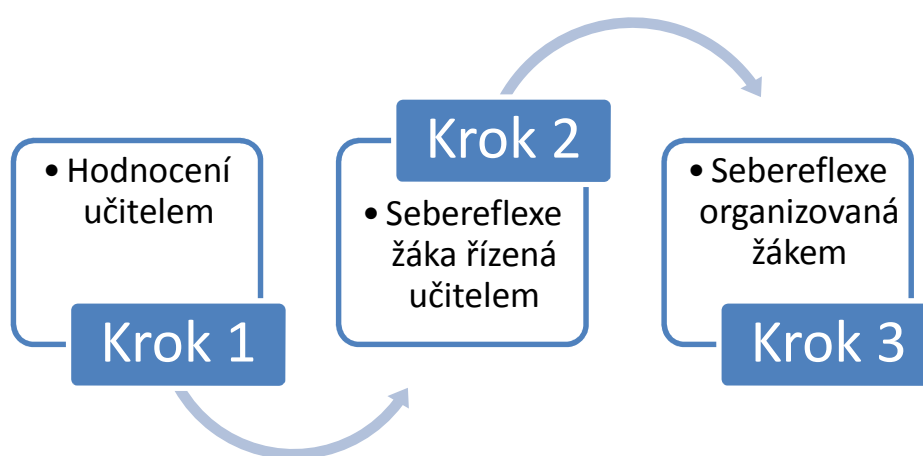


Schéma č. 1.: Konzistentnost reflexivních postupů

Hodnotící dovednosti je třeba systematicky rozvíjet například prostřednictvím již zmiňovaných návodných reflektivních otázek. Mezi tyto otázky patří dotazy typu: *Co nového jsem se dozvěděl? Co jsem se naučil? Co se mi podařilo? V jaké situaci jsem nejistý? Jak reaguji, když něco nevím? Na co bych se měl více soustředit? Proč jsem se zlepšil/zhoršil?* (upraveno dle Kolář, Šikulová, 2009)

Takto formulované otázky mohou mít regulativní, motivační i poznávací funkci, a to jak v průběhu procesu učení, tak v jeho závěru. Přesto, že sebehodnocení žáka nemůže zcela nahradit hodnocení učitele, má v edukačním procesu své opodstatnění. Činnosti hodnocení učitelem a sebehodnocení žákem by měly být ve vzájemné rovnováze a prolínat se, protože snahou každého učitele by mělo být směřování k samostatnosti a zodpovědnosti žáka za své jednání.

Promyšlení nejvhodnější cesty „samostatňování“ žáka od řízené sebereflexe k neřízenému procesu se mohou lišit u každého učitele či v každé třídě. Je možné pozorovat strategie rozšiřování, ve smyslu prohlubování, návodných otázek (či položek) od několika obecných ke specifickým, či obráceně. (Částková, Stolinská, 2014)

4 Reflexe úrovně hodnocení v reálném prostředí primární školy

4.1 Design výzkumu

Jako hlavní výzkumný cíl jsme si stanovili monitorovat reflexivní strategie učitelů a žáků v reálném prostředí primární školy.

Sběr dat probíhal v 50 třídách primární školy Moravskoslezského a Olomouckého kraje, které byly zvoleny na základě vícenásobného výběru (náhodný výběr měst a náhodný výběr základních škol v jednotlivých městech).

S cílem co nejefektivněji zachytit hlavní řešenou problematiku byla z dostupných technik zvolena standardizovaná behaviorální technika nabízející možnost podrobně a velmi konkrétně analyzovat řešenou oblast v edukačním procesu.

Vybrána byla tedy Bellackova interakční mikroanalýza, jež v roce 1966 spolu s pracovním kolektivem vyvinul a následně ověřil profesor kolumbijské university Arno A. Bellack. Jedná se o speciální formální jazyk, jehož pomocí je možné relativně objektivně zachytit dění ve třídě při vyučování a zapsat je simultánně, skoro jako orchestrální partituru. (Tollingerová, 1971)

Při realizaci sběru výzkumných dat bylo postupováno tak, že záznam vyučovací hodiny natočený na diktafon byl doslovně přepsán do tohoto speciálního znakového jazyka. Provedena byla jak frekvenční tak sekvenční analýza. Ze zjištěných kódů byly interpretovány odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

4.2 Výzkumné otázky

Prostřednictvím realizace výzkumu jsme hledali odpovědi na následující výzkumné otázky:

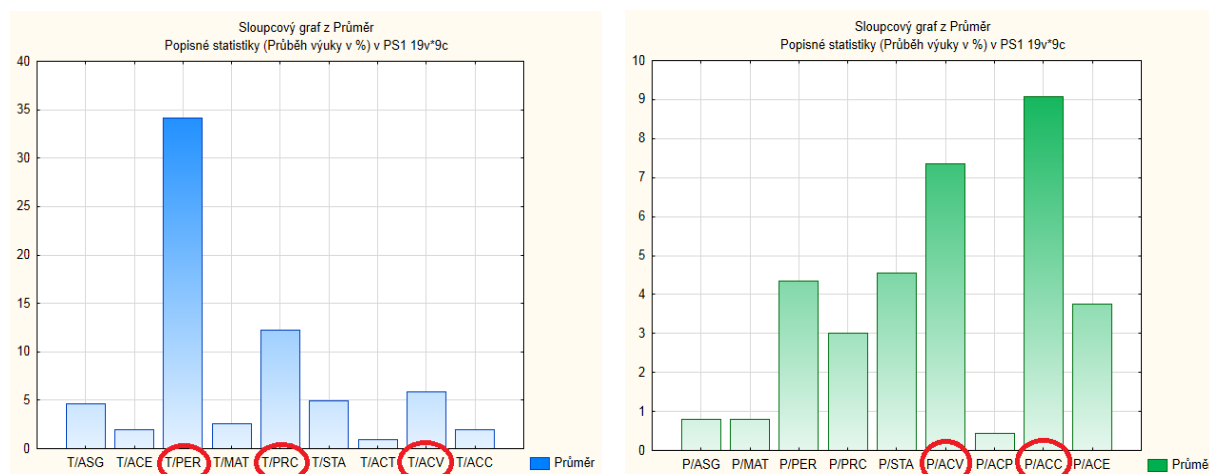
VO1: Jak vypadá průběh výuky? Kdo a co dělá?

VO2: Kdo je hlavním činitelem řídícím edukační proces?

VO3: Jak vypadá proces hodnocení a sebehodnocení v průběhu edukačního procesu?

Na podkladě prezentované strategie výzkumného designu jsme dospěli výsledkům, jež jsou níže interpretovány.

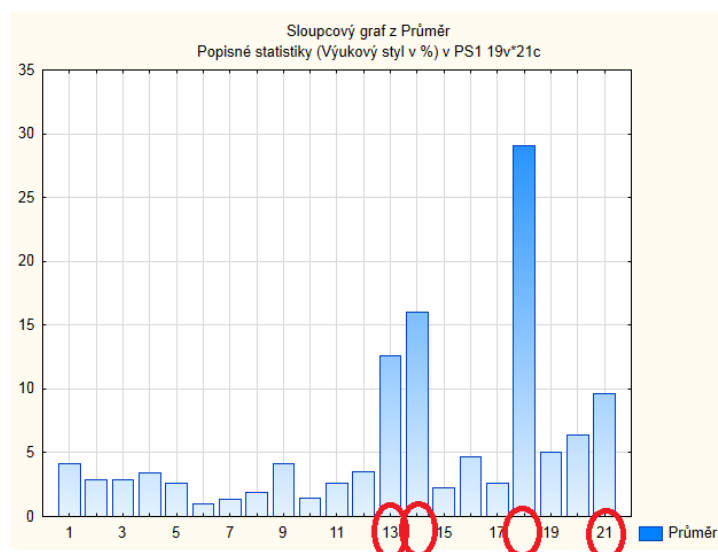
4.3 Interpretace výstupů výzkumu



Graf č. 1: Průběh edukačního procesu na úrovni učitel a žák

Z teoretických východisek vyplývá předpoklad, že učitel se vždy snaží žákovi poskytnout zpětnou vazbu, aby jej informoval o jeho počínání. Z první části grafu, jež prezentuje hodnoty učitele, je patrné, že učitel se zaměřuje především na žáka a stanovování jeho aktivity (zvýrazněné hodnoty PER a PRC). To jsou údaje, jež je možné považovat za žádoucí. Jako již ne tak žádoucí je uvedena třetí zvýrazněná hodnota (ACV), která vypovídá o tom, že učitel tráví mnoho času verbálním projevem (bohužel mnohdy v situacích bez výpovědní hodnoty pro žáka – jen, aby hovořil).

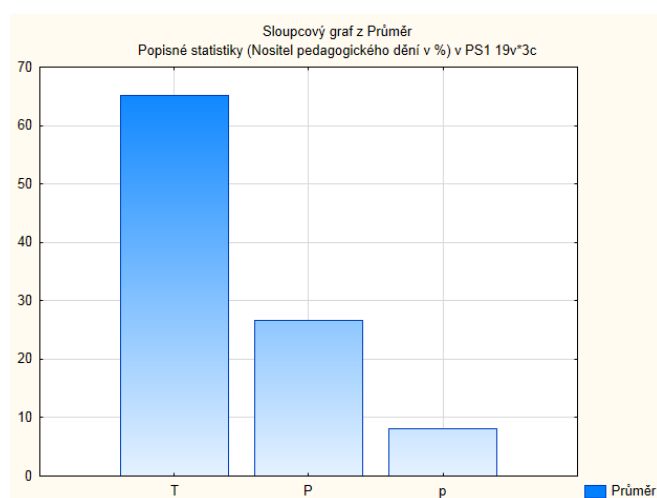
Druhá část grafu prezentuje žákovy naměřené údaje, které je taktéž možné hodnotit za povzbudivé – žák tráví v rámci edukačního procesu mnoho času kognitivními činnostmi (ACC), což vyplývá již ze samé podstaty edukačního procesu, a také je žádoucí hodnota vypovídající o prostoru pro verbální vyjadřování žáků (ACV).



Graf č. 2: Sekvenční analýza reflektující výukový styl

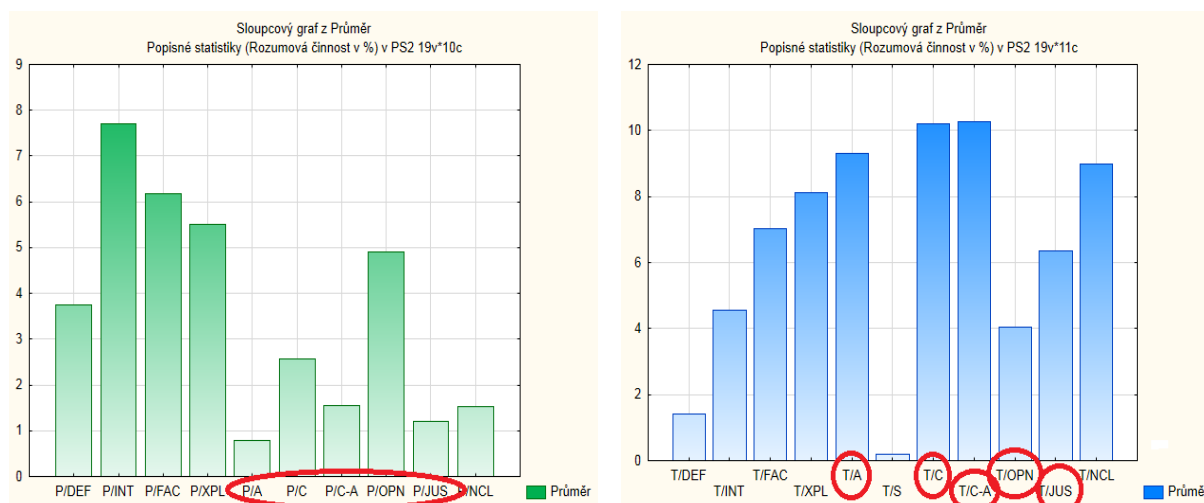
Z grafu jako nejvýznamnější ustálené struktury vyplývají tři výukové styly. Jedná se o komunikační pravidla, která jsou učiteli vyžadována. Nejčteněji byl pozorován způsob, kdy učitel uvádí činnost, žáci na tento podnět reagují a učitel poté poskytne zpětnou vazbu (18). Někdy učitel prostě jen trval na reakci žáků bez toho, aniž by tuto strukturu opatřil zpětnou vazbou (14). Jako třetí nejvýznamnější se objevilo samostatné kladení požadavků (13).

Ostatní naměřené hodnoty se pak rozptylují do ostatních interakčních struktur. Za zmínku stojí minimálně ještě jedna hodnota – poslední (21). Ta vypovídá o pravé interakci mezi učitelem a žákem. Na učitelem stanovenou aktivitu reagují žáci, načež učitel poskytuje zpětnou vazbu. Tím však celá komunikace nekončí, protože na zpětnou vazbu opět reagují žáci a znovu jim je poskytnuta zpětná vazba. To, že daný výukový styl je opatřen čtvrtou nejvyšší naměřenou hodnotou, podporuje myšlenku partnerského přístupu dvou hlavních činitelů výuky.



Graf č. 3: Nositel pedagogického dění

Vize edukačního procesu vyplývající ze soudobé školské reformy hovoří o rovném podílu aktivity mezi učitelem a žákem. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitel je stále neaktivnějším článkem tohoto procesu (T = učitel; P = žák; p = skupina žáků). Přesto si dovolíme hodnotit, že k posunu v této oblasti došlo. Bellack (1966) při své mikroanalýze člení aktivitu na 85 % pro učitele a 15 % pro žáka. Zde je nutné podotknout, že výsledky Bellackovy analýzy s vlastním výzkumem musíme komparovat velmi opatrně, protože se nejedná o identické vzorky – Bellack své pozorování realizoval na úrovni celé základní školy. V 80. letech 20. století byl proveden ještě jeden obdobný výzkum z pera Bártkové (1983) a ten se již zaměřoval na primární školu, přičemž výstupy byly velmi blízké Bellackovým. Námi získané hodnoty jsou povzbudivé a jdou vstříc reformním představám. Otázkou však je, zda plynulý rozdíl mezi aktivitou učitele a žáka je vůbec žádoucí (a to především na primární škole).



Graf č. 4: Proces hodnocení

Nyní se dostáváme k té finální položce, ke které jsme celou dobu směřovali – odhalení hodnotících strategií v edukačním procesu. První část grafu prezentuje hodnoty žáka. Zde se jako velmi zajímavé jeví prostor pro přidělení pravdivostní hodnoty učebních aktivit (A) – tedy „jak se žákovi dařilo“. Další hodnotou je reflexe či rozbor vlastní aktivity (C), případně kombinace reflexe a zhodnocení (C/A). Jako velmi povzbuzující hodnota je vysoká kumulace četností projevů vyslovení vlastního názoru (OPN) a prostor pro zdůvodnění tohoto názoru (JUS).

U učitele (druhá část grafu) můžeme v rámci procesu hodnocení pozorovat obdobné hodnoty (i když s vyšší četností, což ovšem vyplývá ze samotné podstaty procentuálního vymezení učitelových projevů v edukačním procesu – viz graf Nositel pedagogického dění). Učitel tedy velmi často přiděluje pravdivostní hodnotu k žákově výkonu (A), poskytuje reflexi jeho aktivity (C), případně dochází ke kombinaci těchto učitelových činností (C/A), oproti tomu četností projevů, kdy učitel vyslovuje vlastní názor (OPN), bylo naměřeno až o polovinu méně, což můžeme přisuzovat snaze učitele o objektivitu v hodnocení. Vyslovení zdůvodnění vlastního hodnocení (JUS) je zase dokladem jakéhosi konstruktivního přístupu k hodnocení.

Z těchto dvou částí grafu je patrné, že učitelé se skutečně snaží pracovat s myšlenkou vnímání chyby jako přirozeného prvku procesu žákova učení.

5 Závěrečné shrnutí

Pro závěrečné shrnutí jsme zvolili reflexi výzkumných otázek. Nejprve je možné hodnotit, že se poměrně viditelně snížil procentuální rozdíl mezi aktivitou učitele a žáka v edukačním procesu. Ten směřuje k respektu a zájmu o žáka. Vrátime-li se k schématu č. 1 – Konzistentnost reflexivních postupů, pak je možné říci, že učitel stále uplatňuje spíše tradiční model hodnocení (viz sekvenční analýza výukového stylu a frekvenční analýza procesu hodnocení). Buď hodnotí učitel sám, nebo dává prostor žákovi. Nedochází, a to je škoda, až tak často k interakci při hodnocení – tedy že by učitel vedl žáka, který by si tímto přístupem mohl osvojit sebehodnotící strategie a časem se „odpoutat“ od pouze učitelova pohledu na úspěšnost jeho učebních snah. Snad to vyplývá z potřeby učitele udržet si svoji roli hlavního a řídicího činitele edukačního procesu, a tedy i snahy neztratit hlavní roli hodnotitele.

Význam učitele je v edukačním procesu nezměrný, avšak jsou situace, které mohou žákovi v mnohém usnadnit jeho proces socializace a personalizace. Jak bylo nastíněno prostřednictvím výstupů výzkumu, v hodnotících strategiích je možné stále spatřovat značné nedostatky.

Literatura

- Bárková, H. (1983). *Didaktické aspekty interakce učitel-žák na základní škole*. Ostrava: PdF.
- Bellack, A. A., et al. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice*. (2001). Praha: Tauris.
- Blaško, M. (2013). *Kvalita v systéme modernej výučby*. Košice: KIP TU. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Částková, P., Stolinská, D. (2014). *Sebereflexe žáka v technické výchově na primární škole. Trendy ve vzdělávání*. Olomouc.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- EURYDICE (1994). *Pre-school and Primary Education in the European Union*. Brussels: European Unit.
- Tollingerová, D. (1971). Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, VI.(3), 241-259.
- Vilánek, J. (2007). *L. S. Vygotskij, A. N. Leont'jev, P. J. Gal'perin, N. F. Talyzinová*. Dostupný na file:///E:/Zkoušky/Seminárnípráce-Jakub Vilánek.htm.

Kontakt

Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: Dominika.Stolinska@gmail.com

Mgr. Pavlína Částková, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra technické výchovy

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: pavlina.castkova@upol.cz