Tomáš Svatoš

METODA ZASU V KONTEXTU SOUČASNÉHO UČITELSTVÍ

Naše pedeutologická literatura dnes věnuje mnoho prostoru úvahám o aktuálním pojetí učitelské profese v novém společenském klimatu. Zdá se, jakoby se prolínala a zároveň vyčleňovala nejméně tři základní témata:učitelství:

profese zvláštní a přece jako každá jiná,

obraz učitele a učitelství v paradigmatech a protikladech,

zvýrazněné tendence a témata v pojetí učitelství.

Které myšlenky můžeme považovat za společné, udávající směr úvah: Na nejvzdálenějším bodu od „konkrétního učitelství" jsou nejobecnější úvahy o tom, co je profese, kdo je profesionál a co tvoří profesionální činnost. Učitelství jako mnohé jiné profese se vyznačuje tím, že je spojeno s dlouhou a systematickou přípravou. „Stávat se učitelem" je děj (evoluční a kontinuální), který však překračuje hranice institucionalizované učitelské přípravy. Výsledkem profesionalizace je učitel - expert v dovednostech a poznatcích o výchově.

Na některé obecné otázky o učitelské profesi nedává ani současná pedagogická teorie uspokojivou odpověď. Připomeňme diskuse, zda učitelství je či není „nenaučitelným povoláním", polemiky o vztahu oborové a pedagogicko psychologické přípravy učitele nebo samo obtížné naplňování pojmu „způsobilost k učitelství".

„Stávat se učitelem" je obtížně sledovatelný a regulovatelný děj také proto, že profesionalizace je spojena s „neuchopitelnými" změnami v měnící se osobnosti člověka v roli učitele.

Stále výrazněji se ukazuje, že profesionalizace k učitelství by měla být spojována s budováním osobního pojetí výuky, tvorbou učitelova sebepojetí a schopností vnímat sebe sama (ovlivňovat, regulovat) v podmínkách výchovy a vzdělání. Nejde o nic „menšího" než o neustálý profesionální návyk „monitorovat" činnost sebe a druhých a hledat optimální profesně přijatelné jednání. Je potěšitelné, že se zájem soustředí také na „okrajové skupiny" učitelů, tj. budoucí a začínající učitele. V kontextu předchozích úvah je možné vidět cíle učitelské přípravy také jako snahu po přípravě učitele na autonomní profesionální chování (jako minimalizovaný okruh profesionálních činností nutných ke zvládnutí učitelské profese). Tvorba učitelova sebepojetí (v učitelské přípravě a začínajících učitelů) se odvíjí od kompilace jednání druhých v roli učitele k osobitě identickému stylu. Tento posun můžeme také vyjádřit jako cestu od procedurálního ke kontextově situačnímu jednání.

Stále mnoho nejasného je však při hledání konkrétních cest a metod vedoucích

k utváření profesionálního chování, k tvorbě osobního pojetí výuky a sebepojetí. Ukazuje se, že metodologické obtíže ponechávají uváděná témata v bezpečném koridoru teorie s distancí od praktického uskutečňování.

Mezi nejfrekventovanější témata dnes bezesporu patří témata „učitelova obracení se k sobě", představovaná pojmy: reflexe a sebereflexe, autoregulace, autodiagnostika vyučovací činnosti atd. Připomíná se potřeba neustálého vnímání dopadu pedagogického působení, jeho usměrňování a hledání optimálně přijatelného řešení (teorie „neustálé bilance").

JAKÉ DOPADY MAJÍ SOUČASNÉ POZNATKY O UČITELSTVÍ PRO UČITELSKOU PŘÍPRAVU ?

Vědomí „délky"profesionalizace nad rámec pregraduální přípravy není důvodem k rezignaci, naopak je motivem k zintenzivnění přípravy budoucích učitelů. Pochopitelný ústup od normativních představ (profil absolventa, inventář požadovaných kvalit.) je nahrazován souborem expertních a dovednostních standardů jako činností nezbytně nutných pro výkon učitelství. O které činnosti by mělo jít, jak je utvářet, regulovat a hodnotit se však stále vedou spory a dohady.

Také nová témata o sebereflexi, seberegulaci a autodiagnostice učitelské činnosti to nebudou mít v pregraduální učitelské přípravě lehké. Obtíže zřejmě nebudou při jejich objasňování a zdůvodňování na úrovni pedagogické teorie. Naopak otazníky vyvstávají při praktické realizaci těchto postupů.

Mnohé souvisí s rolí i pozicí studenta učitelství a průběhem jeho profesionalizace. Malé pedagogické zkušenosti nedávají studentům potřebný nadhled „nad sebou samým", nevybavují předchozí způsoby jednání v obdobných situacích a neposkytují dostatek podnětů k alternativnímu jednání.

V učitelské přípravě, po prvních vyučovacích pokusech můžeme jen obtížně hovořit o tom, že budoucí učitel již působí svým pedagogickým stylem. Spíše je v každém cvičném vyučování jiný, s aktuálními projevy a činnostmi typickými právě pro toto vyučování. V těchto podmínkách je až nemožné „monitorovat" sebe sama v celkovém kontextu vyučování, účinně regulovat své pedagogické působení a to vše tzv. „on line".

Přidejme ještě, že každý student má „svůj příběh", který dokládá individuální prožívání profesionalizaci po svém, včetně rozdílné vnímavosti na své působení od okolí (spolužáci, metodici, uvádějící učitelé).

Jedním z úkolů učitelské přípravy je tedy spíše vést budoucí učitele k návyku i potřebě o své práci přemýšlet, sebehodnotit a nechat posoudit jinými.

Reflexe a sebereflexe pedagogické činnosti (a to nejen v učitelské přípravě) by zůstaly jen atraktivními tématy pedagogické teorie, kdyby neexistovaly postupy a metody vedou k praktickému poznání.

Záměrem dalšího textu je seznámit s jednou z metod, jež může v přípravě

adeptů učitelství napomáhat k návyku hodnotit a sebehodnotit svou práci - jako součásti učitelské způsobilosti.

ZÁMĚRY A POJETÍ METODY

Metoda ZASU je nenáročná technika, založená na pozorování a sebepozorování, resp. hodnocení a sebehodnocení běžného vyučování. Předpokládá se užití především v učitelské přípravě, nic však nebrání použití u začínajících učitelů či učitelů z praxe. Postup je spojen s několika základními myšlenkami. Výchozí je respektování pozice a role méně zkušeného učitele (studenta učitelství).

METODA ZASU
(záznamový arch studenta a učitele)

1 Cíl a jeho konkretizace 2 Přijetí cíle žáky 3 Dosažení cíle	*cíl*
5 Osobní projev učitele 10 Učitelovy otázky	*výraz osob. projevu*
6 Rozhodovací procesy učitele 7 Prostředky řízení (stimulace) 8 Práce učitele se třídou 9 Práce učitele s jednotlivci	*vztahy ve třídě*
11 Reakce učitele na chybu žáka 12 Aktivita žáků 13 Práce žáků s učivem	*žáci ve třídě*
4 Učitelův výběr učiva 14 Kontrola hodnocení žáků 15 Adekvátnost vyučovacích metod 16 Spojení teorie s praxí	*didaktické zřetele*
17 Využití učebních pomůcek a DT 18 Organizace vyučovací hodiny	*podmínky výuky*

V jeho pedagogické činnosti mají větší význam (i výskyt) standardní vyučovací procedury než kontextově situační jednání. Proto je také jeho činnost posuzována víceméně obvyklými, byť strukturovanými didaktickými kategorie, jejichž obsah je srozumitelný, lépe pozorovatelný a hodnotitelný. Je významné, že se výsledný

obraz o kvalitách vyučování skládá z hodnocení (poznatky hospitujícího) a sebehodnocení (výsledek sebereflexní činnosti vyučujícího). Očekávaným účinkem komparace jsou zvnitřňující se změny, potenciálně „viditelné" v následném pedagogickém působení.

Výsledkem krátkodobého použití metody jsou spíše indikace současného stavu, naopak déletrvající hodnocení může naznačit posuny a trendy v pedagogické činnosti sledovaného učitele

JAK SE SLEDUJE A HODNOTÍ:

Vyučování (vyučovacího pokusu) se účastní pozorovatel (spolužáci vystupujícího studenta, metodik, uvádějící učitel cvičné školy apod.). Bezprostředně po vyučování zapisuje výsledky průběžného vnímání vyučovací hodiny do pozorovacího archu.

Pozorovací arch prostřednictvím 18 didaktických jevů popisuje činnost učitele, chování žáků a některé interaktivní momenty vyučování. Kvalitativním znakem každého jevu je subjektivní vyjádření stupně škály - od 1 (nejnižší bonita) do 5 (nejvyšší ohodnocení kvality).

Po ukončení vyučování sám na sebe stejným způsobem „vypracuje" sebehodnocení také vyučující (student v roli učitele).

Tématem pohospitačního diskurzu jsou shodné i rozdílné pohledy na sledované vyučování, představované komparací hodnocení a sebehodnocení.

CELEK:	I	II	III	IV	V
cíle-H	0	5,3	31,3	44,2	18,6
cíle-S	0	2,8	33,3	50	13,9
didak. -H	0,3	3,7	31,1	40	25
didak. -S	0	6,3	27,1	39,6	27,1
podm. -H	3,2	10,5	34,2	35,3	16,8
podm. -S	0	12,5	37,5	29,2	20,8
V O P-H	0	10	34,7	43,7	11,6
V O P-S	0	29,2	33,3	29,2	8,3
vztahy-H	1,3	9,7	32,6	37,1	19,4
vztahy-S	3,3	11,7	33,3	33,3	18,3
cíl-H	0	3,2	23,7	44,7	28,4
cíl-S	0	4,2	29,2	41,7	25

CO S VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ A HODNOCENÍ:

Padla již zmínka, že metodu využití dvě skupiny uživatelů; podle toho bude odlišná procedura zpracování výsledků a závěrů.

První skupina uživatelů použije metodu jen občas, jde o případy namátkové hospitační činnosti začínajících učitelů nebo studentů učitelství. U druhé skupiny uživatelů se předpokládá masivnější použití metody ZASU. Zde naopak jde o

zachycení obecnějších trendů v práci učitele (nebo skupin učitelů) v dlouhodobějším pohledu. Typickým případem je sledování studentů učitelství v závěrečné několikatýdenní pedagogické praxi nebo absolventská šetření skupin začínajících učitelů.

PŘÍKLAD POUŽITÍ METODY ZASU V UČITELSKÉ PŘÍPRAVĚ

Popis případu:

Popisovaný šetření je vlastně „příběhem" jedné studijní skupiny 2. ročníku učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Studenti do té doby neměli „výukovou příležitost", a tak jsou získaná data dílčím obrazem o prvních vyučovacích pokusem uprostřed učitelské přípravy.

Studijní skupina byla rozdělena na dvě části; polovina studentů vyučovala ve 4. třídě mateřskému jazyku a druhá matematice po dobu jednoho semestru. Podle metody ZASU po každém vyučování zpracovali hospitující studenti hodnocení a student v roli učitele sebehodnocení. Celkem šlo o 14 vyučovacích pokusů doložených 95 hodnotícími archy a 12 sebepozorováními.

NĚKTERÉ VÝSLEDKY, KOMENTÁŘ A DÍLČÍ INTERPRETACE: SKUPINOVÝ TREND

Ze základního zpracování mimo jiné vyplývá, že studentům v roli učitele nečilo problémy pracovat s cílovými kategoriemi. Prokázali očekávanou schopnost přemýšlet o záměrech vyučování, spojit své úsilí se žákovským a předem stanovené cíle uskutečnit.

Zpracování druhého kategoriálního celku vypovídá o úrovni didaktických činností učitele v hodině. Výsledky nejsou už tak jednoznačné. Vcelku přiměřené vyučovací metody a důraz na praktickou využití učiva jsou především výsledkem konzultací s uvádějícím učitelem základní školy. Naopak při výběru učiva a jeho strukturování našli mnozí studenti prostor pro aktivitu a tvořivost.

Jedním z problémů studentů v roli učitele se však stalo hodnocení žákovské činnosti a poskytování zpětných informací o kvalitě vykonávaných učebních činností. Důvodů je několik; zřejmě zásadní je minimální zkušenost s komunikací s dětmi při frontálních či skupinových činnostech. Chybí schopnost „rozčlenit" a diferencovat třídu na jednotlivce a poměřovat práci každého podle jeho možností a mezí. Nicméně v této etapě učitelské přípravy chápeme tento stav za přirozený a zdůvodněný.

O některých podmínkách vyučování hovoří zpracované údaje třetího kategoriálního celku. Je zajímavé, že se studentská hodnocení a sebehodnocení rozcházejí v míře použití materiálních prostředků výuky. Hodnotitelé totiž poukázali na dílčí nedostatky, ke kterým se studenti v roli učitele příliš nehlásí. Naopak shoda panovala na organizaci vyučování a organizační dovednosti vyučujících.

Dílčí kategorie č. 5 a 10 vypovídají o výrazu osobního projevu. Studenti v sebehodnocení měli tendenci se výrazně podcenit, zatímco hodnotitelé poukázali na očekávanou kvalitu vnějších projevů. Ukazuje se, že prožívání vyučovacího pokusu je mnohdy spojeno se subjektivními tendencemi (v našem případě se „sebeznehodnocováním". V těchto momentech vzrůstá význam hodnocení jako korektivu a usměrňujícího činitele. Předposlední kategoriální celek byl zaměřen na hodnocení vybraných interakčních zřetelů vyučování. Ukázalo se, studentům více vyhovovaly frontální výukové či sociální situace než kontakty s jednotlivými žáky. Vnější obraz vyučování spíše připomínal jednostranněji směřovanou komunikaci a vzdaloval se představě dialogicky uspořádaných vztahů mezi učitelem a žáky. Nebudeme daleko od pravdy, přičteme-li tento stav opět na úkor minimálních pedagogických zkušeností studentů v roli učitele. Konečně poslední kategoriální celek po zpracování naznačil, nakolik se na vyučování podíleli žáci. Žákovská aktivita, resp. učební činnosti žáků ve sledovaných hodinách byly přiměřeně vyšší. Studentské vyučování totiž přivedlo mnohé žáky do relativně nových situací, ve kterých měli tendenci uspět a s učitelem spolupracovat. Komentovali jsme výsledky základního zpracování datového souboru. Detailnější a exaktnější je navazující statistické testování dat. Orientuje se na čtyři okruhy vztahů:

skutečné hodnocení ve vztahu k maximálně možnému bodovému zisku, (k 5. stupni škály), skutečné hodnocení ve vztahu ke střednímu bodu škály,

tendence ke středu škály nebo naopak ke krajním bodům škály, konečně vztahy mezi hodnocení a sebehodnocením.

Nejčastější je testování c) a d). V zásadě se testuje hypotéza, že odpovědi posuzovatelů na jednu položku škály jsou na škále rozděleny normálně - s největší frekvencí kolem průměrné hodnoty. Jde o Cooperův (In: Mareš 1988) oboustranný test, kdy se zjišťuje statisticky významný rozdíl mezi zjištěnou a očekávanou hodnotou tzv. testovacího kritéria. Zjištěná hodnota se porovnává s tabulkovým údajem.

Naše šetření prokázalo tuto shodu mezi hodnocením a sebehodnocením:

směrodatná odchylka: 0. 22, tendence: D - dolů, N - nahoru,

DD - výrazně dolů, NN - výrazně nahoru

Jev	1	2	3	4	5	6	7	8	9
tendence									
sebehodn.	N	N	D	N	DD	DD	N	N	D
rozdíl	0,03	0,10	0,16	0,04	0,38	0,59	0,08	0,08	0,02
jev	10	11	12	13	14	15	16	17	18
tendence									
sebehod.	DD	DD	D	D	NN	DD	D	NN	D
rozdíl	0,42	0,54	0,01	0,21	0,35	0,28	0,04	0,23	0,11

K testování shody mezi pozorovateli je možné použít několik způsobů. Jde např. o jednostranný neparametrický test podle Aikena a Aikena (In Mareš 1988). Jednodušší je posouzení rozdílu mezi součty vážených odpovědí, resp. jejich průměry a vztažení ke směrodatné odchylce.

Kategorie	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
hodnocení	3,8	3,73	3,75	4,13	3,63	3,61	3,76	3,92	3,19
sebehodn.	3,83	3,83	3,58	4,17	3,25	3,08	3,83	4	3,17
rozdíl	0,03	0,1	-0,16	0,04	-0,38	-0,53	0,08	0,08	-0,02
kategorie	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18
hodnocení	3,51	3,71	4,01	3,96	3,48	3,95	3,87	3,52	3,53
sebehodn.	3,08	3,17	4	3,75	3,83	3,67	3,83	3,75	3,42
rozdíl	-0,42	-0,54	-0,01	-0,21	0,35	-0,28	-0,04	0,23	-0,11

Jak se prokázalo, mezi hodnocením vyučovacích pokusů a sebehodnocením vyučujících studentů byla převažující shoda. Existující rozdíly vyjadřují tendenci nedoceňovat úroveň svého pedagogické působení; současně vypovídají o míře subjektivity sebereflexe studentů v roli učitele.

ZÁVĚREM

Současné učitelská příprava je plná snah, tendencí a proměn. Stále však chybí informace o tom, co se děje se studentem v průběhu jeho profesionalizace, jak prožívá její jednotlivé kroky, jak sám sebe v kontextu okolí vnímá a jak přetváří vnější působení v posloupnost vnitřních změn.

Schematická spojnice regulace - seberegulace či reflexe - sebereflexe je mimořádně významná z pozice začínajícího studenta učitelství. Obzvláště tehdy mohou vhodné metody „natočit" mladého člověka ke správnému vnímání a hledání profesní identity.

Bylo záměrem seznámit s jednou z dílčích metod, která může tomuto složitém úkolu po svém napomáhat.

Pozn.: metoda ZASU - 1 vznikla jako výsledek řešení resortního úkolu RS-III-02-01, autoři: doc. dr. A. Tuček, CSc., doc. dr. S. Rys, CSc., dr. T. Svatoš.

LITERATURA:

MAREŠ, J.: Studentské posuzování vysokoškolské výuky. Brno, VA 1988.
NEZVALOVÁ, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitele. Pedagogika, XLIV, 1994, č. 3, s. 241 - 245.
SLAVÍK, J.: Pojem situace ve školní reflexi. In: Učitel-vyučování-situace. Brno, Paido 1995.
SVATOŠ, T.: Hospitační pozorovací arch ZASU-1. Hradec Králové, PF 1992.
SVATOŠ, T.: Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. Pedagogika, XLV,1995, č. 1, s. 64 - 70.
ŠTECH, S.: Co je to učitelství a lze se mu naučit ? Pedagogika, XLIV, 1994, č. 4, s. 310 - 320.

ŠVEC, V.: Autodiagnostika v pedagogické činnosti učitele - módnost nebo potřeba ? Pedagogika, XLIV, 1994, č. 2, s. 105 - 112.
WALKER, R., - ADELMAN, C.: Aguide to Classroom observation. London, Methuen Co Ltd. 1975.

Pracoviště autora:
PhDr. Tomáš Svatoš, Pedagogická fakulta VŠP Hradec Králové.