KONSTRUKČNÍ ČINNOSTI - REFLEXE UČITELE A SEBEREFLEXE STUDENTEK UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

ROUČOVÁ Eva, CZ

Resumé

Příspěvek prezentuje výsledky kvalitativního a kvantitativního evaluačního výzkumu ve dvou oblastech v předmětu Praktické a konstrukční činnosti ve vzdělávacím programu Učitelství pro mateřské školy. Analyzuje a charakterizuje průměrnou podobu reflexe učitele a atmosféry ve výuce a dále průměrnou podobu sebereflexe studenta. Obsahuje rovněž doporučení pro optimalizaci výuky.

Klíčová slova: vzdělávání učitelů, předškolní technická výchova, konstrukční činnosti, pedagogický výzkum, student učitelství pro mateřskou školu, reflexe učitele, sebereflexe studenta.

DESIGN ACTIVITIES – REFLECTION OF A TEACHER AND SELF - REFLECTION OF STUDENTS TEACHING EDUCATION FOR KINDERGARTEN SCHOOLS

Abstract

The paper presents the results of the qualitative and quantitative evaluation research in two areas in the subject of Practical and Design Activities in the Teacher Education program for kindergartens. It analyzes and characterizes the average form of reflection of the teacher and of the atmosphere in the classroom as well as the average form of self-reflection of a student. It also contains recommendations for teaching optimization.

Key words: education of teachers, preschool technical education, design activities, pedagogical research, student of teaching for kindergarten school, reflection of teacher, self - reflection of student.

Úvod

Koncepci předškolního technického vzdělávání a teoretickému vymezení předškolní technické gramotnosti, jejichž součástí jsou i konstrukční činnosti v mateřské škole, je na všech pedagogických fakultách v ČR věnována patřičná pozornost již řadu let. A to navzdory faktu, že základní kurikulární dokument (RVP PV, 2018) technická témata zmiňuje zatím pouze okrajově. Souhlasíme v této oblasti plně s tvrzením Dostála, J. a Prachagool, V. (2016, s. 17): „V mnoha ohledech je současný svět paradoxní. Malé děti na řadě míst vyrůstají obklopeny technikou, mají ji doslova na dosah ruky (telefony, počítače, fotoaparáty, kamery, digitální hry...), a přesto jí mnohem méně rozumí. Nemají žádnou představu o tom, jak věci fungují a jsou v roli prostých konzumentů bez technické gramotnosti.“

Je důležité, aby se s budováním technické gramotnosti začínalo již v předškolním věku, aby děti získaly i potřebné znalosti, dovednosti i postoje z technického světa, dokázaly se v něm postupně bezpečně pohybovat a netvořily si případně již od útlého věku bariéry pro své budoucí profesionální uplatnění. Cesta, vedoucí k dosažení tohoto stavu, vede i přes nutnost rekonstrukce pojetí předškolní technické gramotnosti u současných, ale i budoucích, učitelů mateřské školy. Jejich pojetí jsou mnohdy nevyhovující, neaktuální (Roučová, E., 2015). Proto věnujeme ve výuce velkou pozornost i rozvoji jejich reflexivního a sebereflexivního myšlení, protože v tom spatřujeme

efektivní možnost, jak nevhodná pojetí předškolní technické gramotnosti u učitelů nebo studentů učitelství změnit a posílit tím následně i její celkový význam.

1 Aktuální stav řešení problematiky koncepce konstrukčních činností v MŠ a reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě učitelů

Díky analýze publikačních výstupů lze pozorovat velmi podobné celkové koncepce pregraduálního technického vzdělávání ve studijních programech Učitelství pro mateřské školy, detailněji viz například Honzíková, J., Sovová, P., 2013. Dominantní postavení v systému předškolního technického vzdělávání zauímají právě konstrukční činnosti dětí. Mnohé výzkumy v pedagogice dokazují, že s věkem dítěte konstrukční činnosti přibývají a svého vrcholu dosahují před vstupem do školy. Toto období je považováno za neoptimálnější pro rozvoj prostorové představivosti dítěte a předpokládá se, že děti, které se v tomto období intenzivně věnovaly konstrukčním hrám, mají nejlepší předpoklady být v budoucnu úspěšní v matematice a technice (Gustafson, B. J. 1999). Obsahem konstrukčních činností v předškolním zařízení se detailněji zabývá například Částková, P., Havelka, M. (In Procházková Stolinská, D. a kol., 2015, s. 68 - 90), dále Honzíková, J. (2005, s. 21 - 27) a Kožuchová, M. (In Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 411 - 415). Souhrnně lze konstatovat, že koncepce konstrukčních činností v MŠ ve svém obsahu řeší především: identifikaci a charakteristiku vývojových fází konstrukčních her dětí; optimální výukové prostředky a pomůcky, včetně nově vznikajících; vývoj stále nových konstrukčních modelových aktivit a úloh a provedení jejich zevrubné didaktické analýzy, včetně analýzy konkrétních vlivů na různé složky osobnosti dítěte.

Teorie reflexe a sebereflexe v učitelské profesi je v literatuře široce zastoupena a diskutována. Pro potřeby níže uvedeného výzkumu a tohoto článku, bylo vycházeno především ze zdrojů: Nezvalová, D. (2000), Kalhous, Z., Obst, O. (2002) a Švec, V. (1998). Z hlediska pregraduální přípravy učitelů je pozornost věnována zejména vymezení cyklického modelu reflexivního myšlení; kategorizaci úrovně reflexivního myšlení; systematizaci principů, metod, technik, aktivit a strategií k rozvoji reflexivního myšlení; analýze významu reflexe a sebereflexe v učitelské přípravě; analýze reflexe v přípravě učitelů v zahraničí; analýze a komparaci výsledků výzkumu v dané oblasti atd.

Jak uvádí Nezvalová, D. (2000, s. 13): „reflexe a sebereflexe je jednou z nejvýznamnějších složek koncepcí učitelského vzdělávání.“ Je velmi podstatné, aby jak učitel, tak především studenti učitelství, procházeli cestou dalšího zdokonalování v učitelské profesi, ke kterému jim výborné a důkladné zvládnutí reflexe a sebereflexe může významně napomoci.

2 Průběh a výsledky výzkumu

2.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem provedeného výzkumu bylo zjistit, jak studentky studijního programu Učitelství pro mateřské školy reflektují učitele předmětu Praktické a konstrukční činnosti v mateřské škole a jakou podobu má a čím se vyznačuje jejich sebereflexe po skončení výuky předmětu.

Výzkum byl zaměřen na řadu otázek, pro účely tohoto textu jsou podstatné otázky následující:

- I. Jaké činnosti učitele při výuce předmětu studentky oceňují nejpriznivěji?
- II. Existují činnosti učitele, které jsou reflektovány méně příznivě?
- III. V jakých dotazníkových položkách spatřují studentky největší přínos výuky předmětu?

IV. Čím lze charakterizovat celkovou průměrnou podobu sebereflexe studentek na výstupu z výuky?

V. Na podporu jakých činností studenta, podle výsledků sebereflexe, by se měl učitel zaměřit do budoucna více?

VI. Kterým výukovým činnostem by měl učitel, podle výsledků reflexe učitele, věnovat v budoucnu větší pozornost?

2.2 Výzkumný vzorek

Výzkum proběhl v letech 2014 - 2018 v rámci výuky nepovinného výběrového předmětu Praktické a konstrukční činnosti v mateřské škole na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Výzkumný vzorek tvořilo 178 studentek studijního programu Učitelství pro mateřské školy. Návratnost dotazníků byla 82 %. Respondenti byli z Jihočeského, Středočeského a Západočeského kraje a z Kraje Vysočina. Výzkumný vzorek tvořily pouze ženy.

2.3 Použité výzkumné metody

Pro výzkum a zpracování a vyhodnocování dat byly použity následující metody:

- Metoda teoretické analýzy odborné literatury.
- Metody sběru, třídění a kvantitativního vyhodnocování dat.
- Obsahově mírně modifikovaná verze nestandardizovaného dotazníku, uvedeného v odborné literatuře (Švec, V., 1998). Skládá se z 19 a 18 výběrových škálových položek Likertova typu, kdy je u všech položek použita pětibodová škála 1 – 5, 1 pro vyjádření kladné hodnoty a 5 pro vyjádření záporné hodnoty.

Metody výpočtu základních popisných statistik - průměr a pořadí (Skutil, M., s. 200).

3 Výsledky evaluace výuky v oblasti reflexe učitele a atmosféry seminářů

Z tabulky 1 je patrné, že všech 18 položek reflexe učitele a atmosféry seminářů bylo průměrně hodnoceno velmi příznivě a i nejhůře hodnocené položky dosáhly průměrného skóre maximálně 2,09. Výsledky byly kontextově sdruženy do 3 hlavních oblastí, týkající se evaluace osobnosti učitele, klimatu výuky a didaktických postupů a činností učitele.

Průměrná podoba evaluace osobnosti učitele: studentky byly schopné identifikovat a ocenit prioritně výbornou odbornost učitele (1,09), jeho nadšení pro téma (1,09), jeho vnášení zajímavých myšlenek do výuky (1,18), jeho nadstandardní schopnost vzbuzovat zájem o téma výuky (1,21), jeho schopnost podněcovat studenty k přemýšlení (1,23) a jeho schopnost dát najevo, když se jim něco povedlo (1,5). Celkově můžeme konstatovat a zodpovědět tím zároveň i částečně výzkumnou otázku č. I., že nejpříznivěji na osobnosti učitele studentky reflektují podporu a péči o rozvoj jejich myšlenkových procesů a povzbuzení v těchto aktivitách.

Klima seminářů je v reflexi učitele charakterizováno především tím, že pomáhalo rozvíjet nápady studentů (1,22), dále shodně pomáhalo rozvíjet jejich zvědavost (1,22), vytvářelo velmi příznivou pracovní pohodu (1,23) a nevzbuzovalo téměř žádné obavy (4,36). K poslední položce dotazníku je nutno konstatovat, že se nejednalo o povinný předmět a je tedy možné, že ti, u kterých mohla výuka konstrukčních činností vyvolávat obavy, se nepřihlásili, tudíž výsledky mohou být tímto faktorem ovlivněny. Celkově lze ovšem atmosféru semináře hodnotit jako klima, které mělo velký potenciál pozitivně ovlivňovat studentovo učení.

Výsledky dotazníku v oblasti učitelových didaktických postupů a činností jsou nejpříznivější v položce: dovedl ocenit názor nebo myšlenku (1,05), používá názorné příklady (1,18), bral v úvahu připomínky a názory studentů (1,2), dobře organizoval práci v semináři (1,22). Mezi méně příznivě hodnocené činnosti patří a odpověď na II. otázku poskytuje: uplatňoval netradiční postupy (1,59), navozoval diskusi v semináři (1,59), a nejméně učitel kladl ve výuce otázky (2,09), které navíc nevyžadovaly větší myšlenkovou aktivitu (2,04).

Tabulka 1 – Výsledky evaluace výuky v oblasti reflexe učitele (autor)

Evaluace výuky předmětu Konstrukční činnosti v MŠ - reflexe učitele		
Otázky	průměrná hodnota	pořadí
Dovedl ocenit názor, myšlenku	1,05	1.
Jevl se jako odborník na dané téma	1,09	2.
Projevoval nadšení	1,14	3. - 4.
Vnášel zajímavé myšlenky	1,14	3. - 4.
Používal názorné příklady	1,18	5.
Bral v úvahu naše názory a připomínky	1,2	6.
Vzbuzoval zájem o téma kurzu	1,21	7.
Klima v kurzu pomáhalo rozvíjet nápady	1,22	8. - 10.
Dobře organizoval práci v seminářích	1,22	8. - 10.
Klima v kurzu pomáhalo rozvíjet zvědavost	1,22	8. - 10.
Klima v kurzu vytvářelo pracovní pohodu	1,23	11. - 12.
Podněcoval nás k přemýšlení	1,23	11. - 12.
Když se nám něco povedlo, dal nám to najevo	1,5	13.
Uplatňoval netradiční postupy	1,59	14. - 15.
Navozoval diskusi v semináři	1,59	14. - 15.
Otázky spíše nevyžadovaly větší myšlenkovou aktivitu	2,04	16.
Kladl nám často otázky	2,09	17.
Klima v kurzech vzbuzovalo obavy	4,36	18.

4 Výsledky evaluace v oblasti sebereflexe studenta učitelství

V této části jsme se pokoušeli zodpovědět výzkumné otázky číslo III. - V.

Otázka číslo III: V jakých dotazníkových položkách spatřují studentky největší přínos výuky předmětu?

Z tabulky 2 lze vyčíst, že studentky nejvíce na výuce oceňovaly, že se v seminářích cítily dobře a bezpečně (1,22). Největší přínos výuky poté spatřují především v těchto oblastech:

- v rozvoji svých tvořivých schopností (1,23)
- v získání základních faktických poznatků k tématu (1,36)
- v naučení se aplikování získaných poznatků (1,38)
- v rozvoji přemýšlení o problematice výuky (1,45)
- v rozšíření obzoru a představy o budoucí profesi (1,5)

V oblasti obecnějšího rozvoje své osobnosti nejpříznivěji studentky reflektují:

- podnícení k přemýšlení o sobě (1,41)
- přispění k zodpovědnosti a sebedůvěře (1,45)
- ovlivnění postojů (1,5)

Mezi méně příznivě hodnocené položky sebereflexe studentek patří:

- jejich aktivita v zapojení do činnosti (1,54)
- obsah a metody rozvíjely tvořivost (1,59)
- debata o tématu mimo výuku (1,59)
- snaha se o tématu dozvědět více (1,77)

Nejhůře hodnocené položky sebereflexe studentek jsou:

- rozvoj porozumění sobě (1,81)
- dozvěděl jsem se, kde získat další informace (1,9)
- ve výuce jsem také kladl otázky (1,95)
- ovlivnění zájmů studenta (2,54)
- ovlivnění pořadí hodnot studenta (2,56)

Tabulka 2 – Výsledky evaluace výuky v oblasti sebereflexe studenta (autor)

Evaluace výuky předmětu Konstrukční činnosti v MŠ - sebereflexe studenta		
Otázky	průměrná hodnota	pořadí
V kurzu jsem se cítil dobře a bezpečně	1,22	1.
Výuka v kurzu rozvíjela tvořivé schopnosti	1,23	2.
Informace získané v kurzu budu dále předávat svým kolegům	1,32	3.
Získal jsem základní faktické znalosti k tématu	1,36	4.
Naučil jsem se aplikovat získané poznatky	1,38	5.
Kurzy mne podněcovaly také k tomu, abych o sobě přemýšlel	1,41	6.
Kurz přispěl k zodpovědnosti a sebedůvěře	1,45	7. - 8.
Naučil jsem se přemýšlet o problematice kurzu	1,45	7. - 8.
Kurz rozšířil můj obzor a představa o budoucí výuce	1,5	9. - 10.
Kurz ovlivnil mé postoje	1,5	9. - 10.
Aktivně jsem se zapojoval do činností	1,54	11.
Obsah a metody v kurzu rozvíjely tvořivost	1,59	12. - 13.
Debatoval jsem o tématu i mimo kurz	1,59	12. - 13.
Snažil jsem se o probíraném tématu dozvědět více	1,77	14.
Kurz přispěl k porozumění sobě	1,81	15.
Dozvěděl jsem se, kde získat další informace	1,9	16.
V kurzu jsem také kladl otázky	1,95	17.
Kurz přispěl k ovlivnění mých zájmů	2,54	18.
Kurz přispěl ke změně pořadí mých hodnot	2,56	19.

Závěr

Z výsledků reflexe učitele a atmosféry seminářů lze vyvodit následující doporučení pro učitele: pokud to charakter a rozsah výuky v budoucnu více dovolí, častěji klást ve výuce otázky a zaměřit se na otázky, které vyžadují větší myšlenkovou aktivitu studentů a více podporovat diskusi v seminářích. Zvážit by mohl i uplatňování většího množství netradičních postupů a dávat studentům více a častěji najevo, když se jim něco povede, ještě více je v konstrukčních činnostech podporovat.

Analýzou výsledků sebereflexe studentek ve výuce docházíme k závěru, zodpovězení výzkumných otázek IV. A V. a k doporučení, že existují rezervy pro budoucí výuku především v oblasti míry aktivity v zapojení do činností ve výuce a dále ve snaze se dozvědět o tématu více, v míře ochoty studentek debatovat o tématu i mimo výuku a v ochotě klást ve výuce také otázky. Nejrizikovější oblasti sebereflexe lze nalézt v problematice získávání dalších poznatků a informací o tématu. Nejmenší vliv měla, dle studentek, výuka na rozvoj jejich afektivní složky osobnosti, ta zůstala rezistentní vůči změně.

Studentky jsou s výsledky výzkumu vždy detailně seznamovány a je velmi zajímavé, že ve shodě uvádějí, že již praktické seznámení s myšlenkovým modelem aktuálního teoretického pojetí reflexe a sebereflexe, který dotazník zohledňuje a se zněním konkrétních otázek v dotazníku, má mimořádně velký pozitivní vliv na rozvoj jejich reflexivního myšlení.

Literatura

- Dostál, J. & Prachagool, V. (2016) Technické vzdělávání na křižovatce – historie, současnost a perspektivy. *Journal of Technology and Information Education*. Olomouc – EU: Univerzita Palackého 8 (2), pp. 1-20.
- Gustafson, B. J., & Rowell, P. M., & Rose, D. P. (1999) Elementary Children's Conceptions of Structural Stability: A Three Year Study. *Journal of Technology Education*. 11 (1). Dostupné na WWW: < <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v11n1/pdf/gustafson.pdf> >
- Honzíková, J. & Sovová, P. (2013). Inovace studijního programu učitelství pro mateřské školy. In *Journal of Technology and Information Education*. Olomouc – EU: Univerzita Palackého 5 (3), pp. 20 - 25.
- Honzíková, J. (2005) *Netradičně v pracovní výchově*. 1. vyd. Plzeň - EU: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2002) *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha - EU: Portál.
- Kolláriková, Z. & Pupala, B. (2001) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: - EU: Portál.
- Nezvalová, D. (2000) *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc - EU: Univerzita Palackého.
- Procházková Stolinská, D. a kol. (2015) *Polytechnické vzdělávání v prostředí mateřské školy*. 1. vyd. Olomouc – EU: Univerzita Palackého.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/45303/>.
- Roučová, E. (2015) Jak vnímají vybrané technické a didaktické pojmy učitelky mateřských škol. In *Journal of Technology and Information Education*. Olomouc - EU: UP. 7 (2), pp. 17- 26.
- Skutil, M. (2011) *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha - EU: Portál.
- Švec, V. (1998) *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno - EU: Masarykova univerzita.

Kontaktní adresa:

Eva Roučová, PhDr., Ph.D.

Katedra aplikované fyziky a techniky, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Jeronýmova 10, České Budějovice, 371 15, tel. 00420 38 777 31 24, e-mail: evro@pf.jcu.cz