

POZOROVANIE VÝCHOVNO-VYUČOVACIEHO PROCESU A JEHO ANALÝZA

Luboslava Sejčová

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

1. PEDAGOGICKÉ POZOROVANIE

Výskumy priebehu vyučovania, komunikácie medzi učiteľom a žiakmi majú v zahraničí i u nás bohaté zastúpenie. Výsledky mnohých pozorovaní vyučovania neraz odhaľujú mýty o tom, ako učitelia učia, akým spôsobom komunikujú so žiakmi, ako často môžu komunikovať samotní žiaci, koľko je vo vyučovaní času na povzbudenie, kladné hodnotenie a hodnotenie záporné, ako reálne prebieha vyučovanie učiteľmi a učenie sa žiakov. Prostriedkom výskumných analýz výchovnovyučovacieho procesu je štandardizované pozorovanie so zápisom poznámok z pozorovania alebo objektívnejším zachytením dejov magnetofónom, videokamerou.

Ako uvádza Š. Švec (2002), objektívne systematické pozorovania bývajú často uplatňované na hospitačné čerpanie nápadov a skúseností alebo na inšpektor-skú či riaditeľskú kontrolu i sebakontrolu úrovne kvality výkonu cieľenej činnosti. Veľmi často sa využívajú na výcvik spôsobilostí nastávajúcich učiteľov či hospitačného rozboru vyučovacích hodín na fakultnej škole. P. Vajcík (1963) vypracoval na účel hospitačnej analýzy vyučovacieho procesu *všeobecný systém zápisu poznámok z priameho pozorovania*. Podobne viacerí autori vyvinuli rôzne pozorovacie hárky a nástroje na vyhodnocovanie výučby: S. Rys (1975), I. Turek (1991), J. Bazáliková (1992), A. Melicher a kol. (1999) a i. Tieto a podobné pomerne jednoduché nástroje na monitorovanie vyučovacieho procesu učiteľmi či riadiacimi

pracovníkmi zároveň ponúkajú nielen zvolený spôsob písomného záznamu sledovaných javov, ale aj preferenciu prvkov hodnotenia úspešnosti učiteľa (In: Švec, 2002).

Výskumy toho, čo sa deje na vyučovacej hodine, majú vo vyspelých krajinách dlhú tradíciu, ktorá siaha až do tridsiatich rokov 20. storočia. S vývojom vedeckého poznania sa menili nielen teórie, z ktorých výskumy vychádzali, ale aj metódy a výsledky výskumov (Gavora, Mareš, Den Brock, 2003). Simonová a Boyer (1974) uvádzajú až 99 kategoriálnych systémov na pozorovanie edukačných javov, ktoré sa osvedčili v empirickom výskume. Z nich na Slovensku i v Česku bola venovaná pozornosť iba trom systémom: Balesovmu (1950), Flandersovmu (1970) a Bellackovmu (1966) systému observačných stratégií (In: Švec, 2002).

Balesov 12 – kategoriálny systém bol sprístupnený vo viacerých prácach, napr. v učebnici F. Kahudu (1965), J. Skalkovej a kol. (1983), J. Janouška a kol. (1986), J. Pelikána (1998). Populárny Flandersov 10-kategoriálny systém analýzy učiteľovej a žiackej reči sa používa nielen vo výskume, ale aj na výcvik kandidátov učiteľstva ako prostriedok na získanie spätnej väzby o vlastných vyučovacích činnostiach a o účinkoch týchto činností na kvantitu a kvalitu žiackej participácie. Tento systém bol uplatnený a predstavený aj na Slovensku v práci Zelinovej a Zelinu (1991), Gavoru (1999), Mareša (1973), Svatoša (1995). Bellackov systém sekvenčnej mikroanalýzy aktov bol modifikovaný a vyskúšaný v práci Tollingerovej (1971) a Kantorkovej-Bartkovej (1981). Zaujímavé sú i ďalšie systémy observačných nástrojov (R. S. Adamsov a B.J. Bidleov systém, D. Barnesov systém, D. M. Medleyov a i.) (In: Švec, 2002).

Výskumy interakcie a komunikácie medzi učiteľom a žiakmi na Slovensku a v Čechách sa uskutočňovali od 70. rokov dvadsiateho storočia. Vedeckovýskumné prístupy objektívneho pozorovania rozpracovali viacerí autori ako: Gavora (1998, 1997), Maršálová-Mikšik (1990), Kerlinger (1972), Švec (1998, 2002). Na Slovensku a v Česku sa vyvinulo množstvo modelov systematického pozorovania edukačných dejov. Môžeme ich nájsť v prácach T. Pardela, O. Blaškoviča a M. Jurča (1962), T. Pardela (1967), J. Skalkovej (1974), J. Mareša (1973, 1974), J. Pelikána (1998), M. Milana (1975), A. Furmana a M. Zelinu (1986) a Š. Šveca (1985, 1986), ktorý aplikoval Gagného (1975) model vyučovacích udalostí na účel mikroanalýzy súsledných učebno-vyučovacích funkcií a vypracoval dva subkategoriálne systémy: na pozorovaciu mikroanalýzu dejov z *kognitivistického hľadiska* (1986) a z *humanistického aspektu* (1990, 1992, 1993, 1998). Podnetné prístupy uplatnili autori H. Kantorková (1987), A. Furman (1988), P. Gavora a kol. (1988), D. Jelínková a P. Gavora (1991) a i (In: Švec, 2002).

Zaujímavé prístupy zahŕňajú štúdie, ktoré sa sústreďujú na učiteľove vyučovacie stratégie, ako organizuje a riadi prácu žiakov a spôsob učiteľovho pedagogického myslenia a rozhodovania (Clark – Petersonová, 1986), učiteľovu individuálnu koncepciu vyučovania (Gavora, 1990) či učiteľovo poňatie výučby (Mareš – Slavík – Svatoš – Švec, 1996). Autori Gavora, Mareš, Den Brock (2003) aplikovali Learyho model osobnosti na vymedzenie interakčného štýlu učiteľa pomocou slovenskej verzie *Dotazníka interakčného štýlu učiteľa*. Dotazník sa použil na vzor-

ke učiteľov gymnázií, ktorých hodnotili ich žiaci. Využitie tohto nástroja v praxi by mohlo napomôcť k lepšej sebareflexii samotných učiteľov, najmä tých začínajúcich.

Môžeme teda povedať, že objektívne pozorovanie a posudzovanie kvality a efektívnosti vyučovania, činnosti učiteľa, žiakov, ich komunikácie, správania sa, atmosféry na hodinách inšpiruje mnohých autorov a snahou je jednak „vidieť“, čo sa na hodinách deje, ale najmä snažiť sa o odstránenie istých chýb, neprimeraného správania učiteľov, riešenia problémov a skvalitnenia efektívnosti vyučovania. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli podrobiť analýze dynamiku vyučovacieho procesu prostredníctvom pozorovania vyučovacích hodín.

2. METODOLOGICKÝ PRÍSTUP K VÝSKUMU

2.1. Formulácia výskumného problému

Študenti učiteľstva, ktorí sa pripravujú na učiteľskú dráhu, absolvujú počas vysokoškolského štúdia hospitácie, náčuvy i pedagogickú prax priamo na základných a stredných školách. Musíme úprimne povedať, že nie každý absolvent učiteľského štúdia po skončení vysokoškolského štúdia naozaj bude učiť. Určite to koreluje s vlastnou skúsenosťou, s pedagogickou praxou, ktorú absolvujú v jednotlivých aprobáciách a v nemalej miere i s postavením učiteľa v spoločnosti a s jeho finančným ohodnotením.

Študenti 3. ročníka učiteľského štúdia všeobecno-vzdelávacích predmetov na FiF UK v Bratislave v rámci kurzu zo školskej pedagogiky absolvovali hospitácie, náčuvy, ktoré viac-menej odrážali i subjektívne i objektívne pohľady na činnosť učiteľov a vyučovanie. Odovzdané „výtvory“ študentov boli natol'ko zaujímavé, že som sa rozhodla ich štatisticky vyhodnotiť.

Vytvorené hospitačné záznamy z pozorovaní vyučovacích hodín neboli zvlášť štruktúrované, čo sťažilo presnú kvalitatívnu analýzu, umožnilo to však zachytiť pocity a názory študentov na pozorované hodiny bez akýchkoľvek obmedzení. Dostali len orientačný návod, na aké javy možno zamerať pozorovanie vyučovacích hodín. Zaujímalo nás, koľki z nich budú hodnotiť hodiny ako zaujímavé, či im priniesli zaujímavé poznatky a spätnú väzbu. Jedna študentka napísala: tieto náčuvy ma obohatili o skúsenosti, ktoré by som v budúcnosti ako učiteľka mohla „využiť“.

Iná študentka uviedla: „môj celkový dojem z hodiny bol asi taký, že po jej skončení som sa doslovne radšej rýchlo vyučujúcej pozdravila a poďakovala a rýchlo si svoje dojmy vyniesla, s pocitom úľavy, na chodbu. Učiteľka bola z môjho pohľadu veľmi autoritatívna, deti museli robiť len to, čo chcela ona, bolo to akoby nemali právo na vlastnú realizáciu, i keď, samozrejme, z jednej hodiny sa to odvodiť nedá. Nemyslím, že vyhrážky typu, že pokiaľ sa nebudú učiť, nikam sa nedostanú, boli adekvátnymi a už vôbec nepoukazujem na vyhrážky k niektorým jed-

notlivcom. Problém bol asi v tom, že štýl a metódy, ktoré boli uplatnené, už ako by som niekde a niekedy pred desiatimi rokmi videla, len s inými predstaviteľmi“. Uvediem teraz stručnú charakteristiku metodologického prístupu k výskumu a jeho výsledky.

2.2. Ciele a hypotézy výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť charakter výučby na základných a stredných školách. Zaujímalo nás, ako vyzerajú vyučovacie hodiny, ako pracuje učiteľ, aké vyučovacie metódy sa najčastejšie používajú v jednotlivých typoch vyučovacích predmetov a charakterizovať činnosť žiakov, či sú aktívni, či majú záujem o učenie, sú pozorní, aké majú nežiaduce prejavy. Konkrétne sme sa v rámci analýzy vyučovacích hodín zamerali na tieto premenné:

A. Charakteristika vyučovacej hodiny: 1 – typ vyučovacej hodiny, 2 – charakteristika prostredia, 3 – využitie času, 4 – celkové zhodnotenie hodiny.

B. Charakteristika činnosti učiteľa: 5 – výklad učiteľa, 6 – pripravenosť na hodinu, 7 – vyjadrovacie schopnosti učiteľa, 8 – pracovný štýl, 9 – pedagogický takt, 10 – použité materiálno-technické prostriedky, 11 – nedostatky učiteľa, 12 – celkové zhodnotenie učiteľa.

C. Charakteristika vyučovacích metód: 13 – motivačné, 14 – expozičné, 15 – fixačné, 16 – diagnostické a klasifikačné metódy.

D. Charakteristika činnosti žiaka: 17 – aktivita žiakov, 18 – pozornosť žiakov, 19 – záujem o učenie, 20 – nedostatky práce žiakov.

Formulovali sme tieto *výskumné hypotézy*:

1. Predpokladali sme, že *vo vyučovaní* na základných a stredných školách prevláda typ kombinovanej hodiny, že prostredie triedy pri vyučovaní je uspokojivé, rovnako i úroveň vyučovania a vyučovacích hodín.

2. Predpokladali sme, že *v činnosti učiteľa* na základných a stredných školách sú isté pozitívne prvky, napríklad kvalitný výklad učiva, dostatočná príprava na hodinu, vyjadrovanie, pedagogický takt i demokratický štýl vyučovania, na druhej strane sa objavujú aj nedostatky v práci učiteľa.

3. Predpokladali sme, že *z vyučovacích metód* sa na základných a stredných školách najčastejšie vyskytujú expozičné vyučovacie metódy.

4. Predpokladali sme, že *v učebnej činnosti žiaka* na vyučovaní sú isté pozitívne prvky, napríklad aktivita žiakov na vyučovaní, pozornosť na hodine, záujem o učenie a dianie na hodine, na druhej strane sa objavujú isté nedostatky v činnosti žiakov.

5. Predpokladali sme isté medzipredmetové rozdiely v charaktere vyučovacej hodiny, v činnosti učiteľov, v používaní vyučovacích metód a v činnosti žiakov – v závislosti od charakteru a typu vyučovacej hodiny.

Výskumnú vzorku tvorilo 90 vyučovacích hodín, resp. hospitačné záznamy o nich, ktoré boli získané pozorovaním vyučovacích hodín základných a stredných škôl študentmi FiF UK v Bratislave. *Vzorka vyučovacích hodín* bola takáto:

1. *Dejepis* (16 hodín), 2. *Náuka o spoločnosti* (10 hodín), 3. *Slovenský jazyk a literatúra* (12 hodín), 4. *Cudzí jazyk* (21 hodín: španielčina 2 hod, nemčina 7, francúzština 5, angličtina 2, ruština 3, maďarčina 2), 5. *Hudobná náuka* (15 hodín), 6. *Prírodovedné predmety* (16 hodín: matematika 5, chémia 4, prírodopis 2, biológia 5).

Mohli by se povedať, že uvedená výskumná sonda je analýzou vyučovacích hodín očami študentov učiteľstva všeobecnovzdelávacích predmetov na FiF UK. Každý študent navštívil dve vyučovacie hodiny, niektorí i viac vyučovacích hodín. (Zoznam študentov, ktorí uskutočnili pozorovania, je k dispozícii u autorky). Podrobila som tieto písomné záznamy vyučovacích hodín (90 vyučovacích hodín) kvantitatívnej a kvalitatívnej obsahovej analýze.

Hospitačné záznamy o pozorovaní boli získané najmä dievčatami (81 %), prevládalo tiež ženské pohlavie učiteľov, ktorí viedli vyučovacie hodiny (76 %), najmä v predmetoch: náuka o spoločnosti (60 %), slovenský jazyk a literatúra (100 %), cudzí jazyk (100 %), hudobná náuka (87 %), prírodovedné predmety (69 %), vo výučbe dejepis jednoznačne mali prevahu muži učiteľia (69 %). Celkovo prevládali navštívené gymnáziá (46 %), základné školy (42 %) a obchodné a hotelové akadémie (12 %).

3. VÝSLEDKY VÝSKUMU

Konkrétne sme získali tieto výsledky týkajúce sa základných okruhov výskumu.

3.1. Charakteristika vyučovacej hodiny

Ukázalo sa, že z hľadiska *typu hodiny* na vyučovaní jednoznačne prevláda kombinovaná hodina (61 %), nasleduje hodina výkladu učiva (18 %), hodina opakovania starého učiva (9 %) a hodina praktického využitia vedomostí (2 %).

Prostredie bolo častejšie hodnotené ako vhodné (14 %), i keď v malej miere ho študenti hodnotili ako nevhodné, najmä čo sa týkalo zlého osvetlenia (2 %).

Využitie času učiteľom na hodine bolo častejšie hodnotené ako optimálne (24 %), nasledovalo málo času (4 %) a nadbytok času (1 %).

Celkovo boli *vyučovacie hodiny hodnotené* najčastejšie ako vynikajúce (24 %) alebo ako dobré (21 %), ale aj ako priemerné hodiny (4 %), ukázalo sa i vyslovene negatívne hodnotenie (4 %).

3.2. Charakteristika činnosti učiteľa

Výklad učiteľa bol najčastejšie hodnotený ako zaujímavý (41 %), menej často bol priemerný (1 %) a nezaujímavý (4 %).

K pripravenosti učiteľa na hodinu sa študenti málo vyjadrovali, až 79 % hodín nebolo z tohto hľadiska opísaných. Zrejme je to taká stránka vyučovacieho pro-

cesu, ktorá sa nedá objektívne posúdiť. V 10 % hodín bola výborná príprava, priemerná na 10 % a nedostatočná v 1 %.

Pri hodnotení vyjadrovacej schopnosti učiteľa prevládala výborná (24 %), v nižšej miere bola priemerná (4 %) a nedostatočná (2 %).

Z hľadiska *pracovného štýlu učiteľa* prevládal u učiteľov demokratický štýl (26 %), ale u časti bol hodnotený ako autoritatívny (9 %) a liberálny (7 %) v zmysle prílišnej benevolencie. Študenti často uvádzali, že menej autoritatívny štýl prevláda na stredných školách než v základných.

Pedagogický takt učiteľa je častejšie hodnotený ako výrazný (13 %), v menšej miere chýbal alebo bol priemerný (2 %).

Materiálno-technické prostriedky používané na hodinách sú jednotvárne, najčastejšie ide o učebnice. Konkrétne sa najčastejšie používajú knihy, mapy, atlasy (43 %), magnetofóny a CD prehrávače (18 %), spätné projektory (14 %), hudobné nástroje (10 %), počítače (8 %), statické modely (8 %). V ani jednom prípade nebol použitý film alebo video, ani gramofón.

Z *nedostatkov učiteľa* sa prejavili na vyučovaní: používanie ťažkého a zložitého slovníka (8 %), prílišná benevolencia učiteľa (7 %), monotónny hlas (4 %), kričanie na žiakov (3 %), že hovorí nesprávne (3 %), zosmiešňuje žiakov (2 %).

Z hľadiska *celkového zhodnotenia učiteľov* sa ukázalo, že sú študentmi hodnotení dosť prísne, charakterizujú ich najmä ako zlých (neschopných) (46 %), skôr zlých ako dobrých učiteľov (4 %), priemerných (1 %), dobrých (31 %), vynikajúcich učiteľov (18 %). Je to pomerne kritické hodnotenie, čo do istej miery môže ovplyvniť aj snahu „učiť, alebo neučiť“ samotných študentov.

3.3. Vyučovacie metódy

Z mnohých členení vyučovacích metód je nám najbližšia klasifikácia vyučovacích metód podľa L. Mojžíška (1975). V jej intenciách analyzujeme spektrum metód použitých na skúmaných vyučovacích hodinách.

Z použitých *vyučovacích metód* prevládajú metódy expozičné (43 %), diagnostické a klasifikačné (31 %), fixačné (18 %), motivačné (8 %). Prevláda teda model opakovanie skúšaním, výklad, ústne opakovanie, zadanie domácich úloh. Vysvetľovanie a skúšanie tvoria gro náplne vyučovacích metód. Konkrétne na 1. mieste v spektre vyučovacích metód prevláda vysvetľovanie (14 %), ústne skúšanie (9 %), hromadné skúšanie (8 %), obrazová demonštrácia (8 %), ústne opakovanie (7 %), individuálne skúšanie (7 %), písomné skúšanie (6 %), nácvik zručností (5 %), dialóg so žiakmi (5 %), akustická demonštrácia (5 %), opakovací rozhovor (5 %), problémová metóda (4 %), samostatná práca s knihou (4 %), motivačný rozhovor (4 %), príklady z praxe (2 %), aktualizácia obsahu (2 %). V ani jednom prípade nebola použitá vizuálna demonštrácia (film, video) alebo inscenácia didaktickej povahy.

Z *motivačných metód* má najvyššie zastúpenie motivačný rozhovor (4 %) na vzbudenie záujmu o učivo a výklad, z *expozičných metód* najmä vysvetľovanie, návod (14 %), obrazová demonštrácia (8 %), akustická demonštrácia (5 %), dialóg

so žiakmi (5 %), samostatná práca s knihou (4 %), ale objavuje sa i problémová metóda (4 %).

Z *fixačných metód* má najvyššie zastúpenie ústne opakovanie (7 %), nácvik zručností (5 %) a opakovací rozhovor (5 %).

Z *diagnostických a klasifikačných metód* sa najčastejšie objavuje ústne skúšanie (9 %), na druhom mieste písomné skúšanie (6 %), z hľadiska počtu skúšaných prevláda hromadné skúšanie (8 %) pred individuálnym (7 %). Didaktické testy boli pri skúšaní použité len v jednom prípade. Z 90 hodín sa ústne skúšalo na 35-tich vyučovacích hodinách, písomne na 22 hodinách. Keď si toto číslo sčítame, zistíme, že žiaci sú skúšaní 57-krát, čo tvorí skoro dve tretiny vyučovacích hodín (67 %), na ktorých sa píše písomná práca alebo sa ústne skúša nejaký žiak.

3.4. Charakteristika činnosti žiaka

Z hľadiska analýzy charakteristiky činnosti žiaka na hodinách prevláda *aktívita žiakov* (48 %), 9 % hodín sa vyznačovalo priemernou aktivitou žiakov, na 4 % hodín boli pasívni.

Prevláda *stála pozornosť žiakov* na vyučovaní (31 %), priemerná bola zaznamenaná u 16 % hodín a nízka na 2 % vyučovacích hodín.

Z hľadiska *záujmu o učenie* prevláda výrazný záujem o učenie (33 %), priemerný (8 %), bez záujmu (7 %).

Z *nedostatkov práce žiakov* prevláda vyrušovanie žiakov (18 %), strnulosť a pasivnosť žiakov (8 %), vykrikovanie a hlučnosť (7 %), že nedávali pozor (6 %), neboli pripravení na hodinu (6 %), nereagovali na pokyny učiteľa (4 %), boli pasívni (3 %), ich výkon bol nedostatočný (3 %), neslušne sa správali (2 %).

3.5. Medzipredmetové rozdiely

Z hľadiska *charakteristiky vyučovacej hodiny* boli ako vynikajúce *hodiny hodnotené* najčastejšie hodiny cudzích jazykov (43 %), hudobnej náuky (27 %) a prírodovedných predmetov (25 %), najmenej hodiny slovenského jazyka a literatúry (0 %).

Z hľadiska *charakteristiky činnosti učiteľa* bol ako *zaujímavý výklad* najčastejšie hodnotený u učiteľov prírodovedných predmetov (50 %), cudzieho jazyka (48 %) a hudobnej náuky (47 %), podobne aj vyjadrovacia schopnosť učiteľov týchto predmetov bola častejšie hodnotená ako výborná (Cj 43 %, Pr 38 %, Hv 20 %).

Materiálno-technické postriedky používané na hodinách sú jednotvárne, najčastejšie ide o *učebnice*. Najčastejšie sa používajú na hodinách cudzích jazykov (86 %), dejpisu (50 %), slovenského jazyka a literatúry (42 %).

Obrázky (schémy, grafy) najčastejšie používajú učitelia cudzích jazykov (43 %), dejpisu (16 %), náuky o spoločnosti (10 %).

Fólie sa používajú len na hodinách cudzieho jazyka (38 %) a na prírodovedných predmetoch (31 %), magnetofóny a CD prehrávače sa používajú len na ho-

dinách cudzieho jazyka (48 %) a hudobnej výchovy (40 %), rovnako i počítače vo výučbe sa objavili len pri výučbe cudzích jazykov (33 %). Na hodine dejepisu, náuky o spoločnosti a slovenského jazyka a literatúry tieto pomôcky úplne absentujú.

Statické modely zas prevládajú na prírodovedných predmetoch (38 %). Hudobné nástroje zas špecificky na hodinách hudobnej náuky na základných umeleckých školách (60 %).

Pri posudzovaní *nedostatkov učiteľov* na hodinách sa ukázalo, že ťažký a zložitý slovník sa najčastejšie objavuje na hodinách náuky o spoločnosti (30 %), kričanie na žiakov (17 %) a ich zosmiešňovanie (17 %) na hodinách slovenského jazyka a literatúry.

Celkovo boli učitelia hodnotení ako vynikajúci najčastejšie učitelia prírodovedných predmetov (38 %), dejepisu (19 %) a slovenského jazyka a literatúry (17 %).

Z hľadiska *charakteristiky vyučovacích metód* sme zistili, že *motivačné metódy* prevládajú viac na hodinách hudobnej náuky (12 %) a dejepisu (10 %), *expozičné metódy* sú rovnomerne zastúpené na všetkých vyučovacích hodinách, *fixačné* mierne prevládajú na hodinách hudobnej náuky (26 %), prírodovedných predmetov (21 %) a dejepisu (21 %) a *diagnostické a klasifikačné metódy* sa najčastejšie objavujú na týchto hodinách: náuka o spoločnosti (45 %), cudzí jazyk (39 %), dejepis (29 %), slovenský jazyk a literatúra (24 %), prírodovedné predmety (23 %), hudobná náuka (22 %).

Z *motivačných metód* má najvyššie zastúpenie motivačný rozhovor na hodinách dejepisu (7 %). Z *expozičných metód* sa vysvetľovanie uplatňuje najmä na hodinách dejepisu (20 %), najmenej na hodinách prírodovedných predmetov (11 %), kde viac prevláda obrazová demonštrácia (21 %) i problémová metóda (8 %). Akustická demonštrácia prevláda na hodinách cudzieho jazyka (9 %) a hudobnej náuky (13 %). Dialóg so žiakmi sa viac uplatňuje na hodinách slovenského jazyka a literatúry (12 %), náuka o spoločnosti (12 %) a dejepis (9 %), kde z hľadiska zamerania predmetov je na to priestor.

Z *fixačných metód* má najvyššie zastúpenie opakovací rozhovor na hodinách dejepisu (9 %) a nácvik zručností v predmetoch: hudobná náuka (13 %) cudzí jazyk (5 %) a v prírodovedných predmetoch (9 %). Z *diagnostických a klasifikačných metód* sa najčastejšie objavuje ústne skúšanie v dejepise (11 %), písomné na hodinách slovenského jazyka a literatúry (12 %) a pri výučbe cudzích jazykov (10 %). Rovnako aj individuálne skúšanie prevláda na hodinách dejepisu (10 %), hromadné na týchto hodinách: náuka o spoločnosti (15 %), cudzí jazyk (11 %). V dejepise prevláda individuálne skúšanie pred hromadným, v náuke o spoločnosti a v prírodovedných predmetoch hromadné prevláda pred individuálnym, v ostatných predmetoch je pomer vyrovnaný.

Z hľadiska *charakteristiky činnosti žiaka* bola najväčšia *aktivita žiakov* na hodinách cudzieho jazyka (62 %), hudobnej náuky (60 %), prírodovedných predmetov (50 %), slovenského jazyka a literatúry (50 %), najnižšia aktivita bola na hodinách náuky o spoločnosti (20 %) a dejepisu (31 %). Podobne vyznela aj

charakteristika *pozornosti žiakov* na vyučovaní, najvyššia bola na hodinách hudobnej náuky (47 %), prírodovedných predmetoch (38 %), cudzieho jazyka (29 %), nižšia bola na hodinách náuky o spoločnosti (30 %), slovenského jazyka a literatúry (25 %) a dejepisu (19 %).

Výrazný *záujem žiakov o učenie* bol pri prírodovedných predmetoch (44 %), cudzom jazyku (38 %), hudobnej náuke (40 %), dejepise (31 %), náuke o spoločnosti (30 %), na slovenskom jazyku bol najnižší – len 8 %.

Pri posudzovaní *nedostatkov žiakov* na hodinách sa ukázalo, že vyrušovanie sa najčastejšie objavuje na hodinách náuky o spoločnosti (50 %), na prírodovedných predmetoch (31 %) a slovenskom jazyku a literatúre (25 %). Nepripravenosť na hodinu – na hodinách cudzích jazykov (19 %), vykrikovanie a hlučnosť na prírodovedných predmetoch (13 %), rovnako i strnulosť a pasivita žiakov (19 %).

3.6. Postrehy z pozorovaní vyučovacích hodín

Problematiku môžu doplniť aj tieto (niekedy typické, inokedy nové) postrehy získané z pozorovaní vyučovacích hodín:

- Takmer pravidelne ako opakovanie prebratého učiva z minulej hodiny slúži individuálne skúšanie na začiatku hodiny, skúšanie je vlastne opakovaním starého učiva pre všetkých žiakov, čo však znamená, že ak alternatívne školy odstraňujú bežné známkovanie ako stresujúci faktor, tradičné školy ním začínajú temer každú hodinu, len málo hodín bolo takých, že by sa na začiatku neskúšalo.
- Tam, kde žiaci písali písomku na začiatku hodiny, značne klesol záujem o výučbu (žiaci sa akoby unavili a „vybili“), naopak, výrazný záujem o učenie prejavovali v gymnáziách žiaci z maturitných ročníkov (pri preberaní maturitných otázok), tam je zrejme vysoká motivácia uspieť pri maturite.
- Z pomôcok sa najčastejšie používajú knihy a z nich učebnice predmetov (na čítanie úryvkov, samostatnú prácu s knihou), magnetofón a počítač sa objavuje výlučne len pri výučbe cudzích jazykov.
- Humor a priateľská atmosféra zo strany učiteľa nijako neznižuje jeho autoritu, naopak, učiteľ má akoby „navrch“, a môže láskavým a vtipným spôsobom skôr napomenúť žiaka a ovplyvniť jeho správanie.
- Rušivo pôsobili neskoré príchody žiakov na vyučovacie hodiny a prílišná benevolencia učiteľov k nežiadúcemu správaniu sa žiakov a k vyrušovaniu, čo sa prejavilo u študentov z gymnázií.
- Príliš autoritatívny prístup učiteľov na základných školách, oproti gymnáziám, kde prevláda o niečo priateľskejšia atmosféra na hodinách. Na základných školách sa neraz objavuje okrikovanie žiakov, vyhrážanie, násilné presádzanie a prísna atmosféra, čo študenti vo svojich záznamoch reflektovali.
- Študenti tiež poukazovali na istú nejednotnosť v oslovovaní žiakov na stredných školách, tvrdili, že pôsobí nevhodne, ak učiteľ niektorých žiakov volá krstným menom a iných nie. Istá familiárnosť „len k niekomu“ môže vyvolať nevôľu.

4. ZÁVERY

Cieľom výskumu bolo zistiť charakter výučby na základných a stredných školách. Zaujímalo nás, ako vyzerajú vyučovacie hodiny, ako pracuje učiteľ, aké vyučovacie metódy sa najčastejšie používajú v jednotlivých typoch vyučovacích predmetov, a chceli sme charakterizovať činnosť žiakov, či sú aktívni, či majú záujem o učenie, či sú pozorní, aké majú nežiaduce prejavy. Zaujímalo nás, či študenti učiteľstva budú hodnotiť hodiny ako zaujímavé, či im priniesli zaujímavé poznatky a spätnú väzbu.

Formulované výskumné hypotézy sa nám potvrdili. Potvrdila sa *hypotéza č. 1*, kde sme predpokladali, že vo vyučovaní na základných a stredných školách prevláda typ kombinovanej hodiny, že prostredie triedy pri vyučovaní je uspokojivé, rovnako i úroveň vyučovania a vyučovacích hodín. Rovnako i *hypotéza č. 2*, v ktorej sme predpokladali, že v *činnosti učiteľa* na základných a stredných školách sú isté pozitívne prvky, napríklad kvalitný výklad učiva, dostatočná príprava na hodinu, vyjadrovanie, pedagogický takt i demokratický štýl vyučovania, na druhej strane sa objavili isté nedostatky v práci učiteľa: slabé využívanie materiálno-didaktických pomôcok, prílišná benevolencia, nedostatok disciplíny, zložitost' vyjadrovania pri výklade učiva. Ukázalo sa výrazne kritické celkové zhodnotenie učiteľa zo strany študentov.

Potvrdila sa aj *hypotéza č. 3*, v ktorej sme predpokladali, že z *vyučovacích metód* sa na základných a stredných školách najčastejšie vyskytujú expozičné vyučovacie metódy, ďalšími v poradí boli diagnostické a klasifikačné metódy. Z jednotlivých vyučovacích metód prevláda najmä vysvetľovanie a skúšanie. V ani jednom prípade nebola použitá vizuálna demonštrácia (film, video) alebo inscenácia didaktickej povahy.

Podobne sa tiež potvrdila *hypotéza č. 4*, že v *učebnej činnosti žiaka* na vyučovaní sú isté pozitívne prvky, napríklad aktivita žiakov na vyučovaní, prevláda pozornosť na hodine, majú záujem o učenie a dianie na hodine, na druhej strane sa objavili isté nedostatky v činnosti žiakov – vyrušovanie, vykrikovanie, nepripravenosť na hodinu, pasívnosť.

A nakoniec sa potvrdila i *hypotéza č. 5* o existencii medzipredmetových rozdielov v charaktere vyučovacej hodiny, v činnosti učiteľov, používaní vyučovacích metód a činnosti žiakov v závislosti od charakteru a typu vyučovacej hodiny. Modernjšie didaktické pomôcky (počítače, magnetón, a i.) sa vyskytujú iba pri výučbe cudzích jazykov a prírodovedných predmetoch, kým v iných predmetoch výrazne absentujú. Dialogické metódy vyučovania prevládajú skôr na hodinách dejepisu a slovenského jazyka a literatúry a problémové metódy na hodinách prírodovedného charakteru.

Z uvedenej analýzy je zrejmé, že jednak charakter vyučovaných hodín výrazne ovplyvňuje priebeh vyučovania, použitie materiálno-didaktickej techniky, aj priestor na bližší dialóg so žiakmi. To je nepopierateľné. Niektoré hodiny sú praktickejšie a preto pre žiakov i zaujímavejšie, resp. viac si vedia predstaviť využitie

získaných vedomostí v živote, napríklad výučba cudzieho jazyka. Na druhej strane si treba povedať, že by sa mohlo vyučovať aj trochu zaujímavejšie (použitie didaktických programov pomocou počítačov a i.), rovnako využívať problémové vyučovanie a menej direktívny prístup k žiakom. Myslím si však, že modernizáciu vybavenia škôl výpočtovou technikou i samotnou čoraz výraznejšou snahou „alternatívnych škôl“ ovplyvniť spôsob výučby na školách, ako i samotnou iniciatívou učiteľov a žiakov sa táto situácia zlepší.

LITERATÚRA

- BALES, R. F.: *Interaction process analysis analysis: a method for a study of small groups*. Cambridge, Mass. : Addison and Wesley, 1950.
- BAZÁLIKOVÁ, J.: *Pedagogická prax*. Bratislava : Stimul, 1992, 34 s.
- BAZÁLIKOVÁ, J.: *Pozorovanie a analýza vyučovacej hodiny*. In: Baďuriková, Z., Bazáliková, J., Kompolt, P., Timková, B.: *Školská pedagogika*, Bratislava : Univerzita Komenského, 2001, s. 155-160.
- BELLACK, A. A., KLIEBARD, H. M., HYMAN, R. T., SMITH, F. L., Jr.: *The language of the classroom*. New York : Teachers College Press, 1966, 12 + 274 s.
- CLARK, C. M., PETERSON, P. L.: Teachers_ thought processes. In: Wittrock, M. C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York : MacMillan, 1986, s. 255-296.
- FLANDERS, N. A.: *Analyzing teaching behavior*. Reading : Mass., Addison - Wesley, 1970, 448 s.
- FURMAN, A. N.: Návrh systému pozorovania činnosti učiteľa a žiakov na vyučovacích hodinách. In : *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 23, 1988, č. 4, s. 337-354.
- FURMAN, A., ZELINA, M.: Metodika psychologickej analýzy vyučovacích hodín. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 21, 1986, č. 4, s. 321-332.
- GAGNÉ, R. L.: *The conditions of learning*. 3. vyd. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1975, 339 s.
- GAVORA, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda, 1988, 249 s.
- GAVORA, P.: Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. In: *Pedagogická revue*, roč. 42, č. 3, 1990, s. 209-222.
- GAVORA, P.: *ABC pozorovania vyučovania*. Prešov : Metodické centrum, 1997, 66 s.
- GAVORA, P.: *Metóda pozorovania v edukačnom výskume*. In: ŠVEC a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 101-114.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : UK, 1999, 236 s.
- GAVORA, P., MAREŠ, J., DEN BROCK, P.: Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. In: *Pedagogická revue*, roč. 55, 2003, č.2, s. 126-145.
- JANOUŠEK, J. a kol.: *Metody sociální psychologie*. Praha : SPN, 1986.
- JELÍNKOVÁ, D., GAVORA, P.: Konštrukcia systémy na pozorovanie humanistickej výchovy - východiská a skúsenosti. In: Svatoš, T., Mereš, J. (Ed.): *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové : Gaudeamu, 1991, s. 16-19.
- KAHUDA, F.: *Výskumné metody v sociologii*. Teorie a praxe sociologických výzkumů. Praha : SPN, 1965, 389 s.

- KANTORKOVÁ, H.: Učební činnosti žáků na 1. stupni základní školy. In: *Acta Facultatis Pedagogicae Ostraviensis*, Řada B-22, 1987, s. 77-88.
- KANTORKOVÁ -BARTKOVÁ, H.: Mikroanalýza vyučovacího procesu – aplikace a metody A. A. Bellacka. In: MAREŠ, J. (Ed.): *Interakce učitel - žáci, učitel - studenti*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1981, s. 130-135.
- KERLINGER, F. N.: *Základy výzkumu chování*. Pedagogický a psychologický výzkum. Praha : Academia, 1972, 705 s.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V.: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : CDVU MU, 1996, 91 s.
- MAREŠ, J.: *N. A. Flandersova metoda interakční analýzy*. Pozorovací systém o 10 kategoriích. Praha : PÚ JAK ČSAV, 1973.
- MAREŠ, J.: K některým pedagogickým problémům výukového dialogu učitel – žáci. In: Skalková a i., 1974, s. 20-29.
- MARŠÁLOVÁ, I., MIKŠÍK, O. a kol.: *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava : SPN, 1990, 423 s.
- MELICHER, A. a kol.: *Dokumenty k pedagogickej a odbornej praxi*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1999. 148 s.
- MILAN, M.: Príspevok k štúdiu racionalizácie vyučovacej hodiny. In: *Jednotná škola*, roč. 27, 1975, č. 1, s. 52-68.
- MOJŽÍŠEK, L.: *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1975.
- PARDEL, T.: *Pedagogická psychológia*. 3. rev. a dopl. vyd. Bratislava : SPN, 1967, 422 s.
- PARDEL, T., BLAŠKOVIČ, O., JURČO, M. *Psychológia v obrazoch a príkladoch*. 2. vyd. Bratislava : SPN, 1962, 409 s.
- PELIKÁN, J.: *Základy empirického výskumu pedagogických javů*. Praha : Karolinum, 1998, 270 s.
- RYS, S.: *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1975, 143 s.
- SIMON, A., BOYER, E. G. (Ed.): *Mirrors for behavior III. An anthology of observation instruments*. Wyncote. PA : Communication Materials Center – Philadelphia. PA : Research for Better Schools, 1974, 758 s.
- SKALKOVÁ, J. a kol.: *Empirické výskumy v pedagogice*. Praha : Univerzita Karlova, 1974, 109 s.
- SKALKOVÁ, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výskumu*. Praha : SPN, 1983, 204 s.
- SVATOŠ, T.: Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. In: *Pedagogika* (Praha), roč. 45, 1995, č. 1, s. 64-70.
- ŠVEC, Š.: Základy pedagogiky. In: Nagyová a kol.: *Výchovná práca v SZM*. IV. časť. Bratislava : Smena, 1985, s. 1- 51.
- ŠVEC, Š.: *Systém klasifikačných kategórii verbálnej pedagogickej komunikácie v školskom vyučovaní*. Bratislava : FFUK, 1986, 5 s.
- ŠVEC, Š.: *Kategoriálny systém foriem výchovného pôsobenia s humanistickou orientáciou*. Bratislava : FFUK, 1990, 3 s. (interný materiál)
- ŠVEC, Š.: Humanistická výučba. In: *Bulletin Ústredného metodického centra MŠaV SR*, roč. 1, 1992, č. 11, s. 1-6.; kategoriálny systém analýzy humanistickej výučby. *Bulletin Ústredného metodického centra MŠaV SR*, roč. 1, 1992, č. 12, s. 21-28.
- ŠVEC, Š.: Humanistická orientácia v učiteľskom povolání a vzdelávaní. In: *Alma mater* (Praha), roč. 4, 1993, č. 5, s. 299-305.

- ŠVEC, Š.: a kol. *Závěrečná správa o riešení grantového projektu výskumu č. A 1/991109/1991 - 1993* „Humanizácia výchovno-vzdelávacieho obsahu a procesu v celoživotnom kontexte“. Bratislava : FiF UK, 1993. 22 rkp. s.
- ŠVEC, Š.: Konceptia humanistickej orientovanej výučby. In: *Technológia vzdelávania*, roč. 6, 1998, č. 2, s. 8-12.
- ŠVEC, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava : IRIS, 1998, 303 s.
- ŠVEC, Š.: Kategoriale systémy empirickej mikroanalýzy a hodnotenia výučby. In: *Paedagogica*, roč. 16, 2002, s. 51-100.
- TOLLINGEROVÁ, D.: Bellackova metóda mikroanalýzy a její formální zápis. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 6, 1971, č. 3, s. 241-259.
- TUREK, T.: *K základom pedagogického výskumu*. Prešov : KPÚ, 1991, 118 s.
- VAJCIK, P.: *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník*. Bratislava : SPN, 1963, 101 s.
- ZELINOVÁ, M., ZELINA, M.: Flandersova metóda analýzy vyučovacej hodiny. *Komenský*, roč. 115, 1991, č. 9 - 10, s. 395-397.

Summary

Luboslava Sejšťová

The article deals with the style of teaching at primary and secondary schools. Based on observations of lessons in primary and secondary schools, it seeks to shed some light on what lessons are actually like, how teachers work, which teaching methods are most frequently used, and to describe the activity of pupils. The research indicated a number of problems with the teaching: weak utilization of material-teaching aids, insufficient discipline, use of complicated language when explaining the curriculum, minimal utilization of modern teaching aids, and overstressing of pupils for exams.

Tento príspevok vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0083/03.