

Masarykova univerzita v Brně
Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Zábrany v učení
Pedagogický výzkum

Metody a techniky pedagogického výzkumu

Alexandra MALOŇOVÁ
74864

Brno 2003/2004

Hlavní téma: **Zábrany v učení**

Autoři: **Zuzana H. Moussová, Marie Hofmanová, Jarmila Novotná**

Anotace: Výsledky zkoumání překážek, které mohou bránit v efektivním studiu zvláště u dospělých studentů. Výskyt zábran a jejich podoba byly zjišťovány v souvislosti s využíváním specifické metody CLIL, a to jak u pregraduálních, tak i postgraduálních studentů a kontrolní skupiny.

Klíčová slova: zábrany ve studiu, CLIL, kvantitativní výzkum, vzdělávání dospělých.

CLIL → Content and Language Integrated Learning; termín, který označuje výuku některého z neязыkových všeobecně vzdělávacích předmětů prostřednictvím cizího jazyka – např. matematika v anglickém jazyce. Za formu CLIL se považuje již takové vyučování, kde se minimálně 25% výuky odehrává v cizím jazyce. Postupně se obsah a jazyk dostávají do rovnováhy, obě složky se integrují. Výuka má dva cíle: jeden se vztahuje k příslušnému tématu či předmětu a druhý k cizímu jazyku.

V letním semestru školního roku 1999/2000 byl ve spolupráci katedry anglického jazyka a literatury a katedry matematiky a didaktiky matematiky UK PedF experimentálně otevřen nepovinný kurz CLIL – výuka matematiky v anglickém jazyce, který pokračuje formou povinně volitelného kurzu dosud. Zájem o kurz projevily studenti vyšších ročníků, nejen z oboru matematika – anglický jazyk, ale i z dalších předmětů v kombinaci s anglickým jazykem.

Dospělý jedinec se při systematickém studiu setkává při učení s řadou problémů, které jsou jen málokdy přítomny u školních dětí. Je to dáno věkem i jinou životní situací. Nejzávažnější jsou však vnitřní zábrany, které si často učící ani neuvědomuje, nebo je přičítá jiným příčinám.

Při klasifikaci zábran se autorky inspirovaly monografií „Teaching adults“ A. Rogerse, který se zabývá výukou dospělých a mimo jiné zaměřuje svoji pozornost na zábrany, které ztěžují dospělým jejich studium. Kategorie zábran v učení dle Rogerse:

Kognitivní zábrany

1. Nově nabyté vědomosti jsou začleňovány do kognitivních kategorií, které byly vytvořeny v průběhu předchozího učení.

2. Nové a staré poznatky jsou v rozporu, a tak mohou způsobovat zábrany v učení:

- předchozí vědomosti mohou působit přímo jako blokáda učení;
- nebo mohou zapříčinit vytvářené mylných konceptů (misconcepts).

Afektivní zábrany

1. Strach:

- ze selhání v očích ostatních, učitele nebo sebe sama;
- neochota pracovat neobvyklými metodami;
- obava z neurčitosti, obava pracovat s hypotézami;
- potřeba vědět, co je pravda;
- nejistota úspěchu.

2. Úzkost:

- obava ze zveřejnění vlastních „nedokonalých“ znalostí;
- strach ze zvládnutí nároků;
- obava ze zesměšnění.

Příčinami afektivních zábran u dospělého studujícího mohou podle Rogerse být:

- změny způsobené věkem (paměť, únava, pozornost);
- negativní sebepojetí (nemůžu, nedokážu);
- příliš vysoké nároky na sebe vs. příliš pozitivní obraz druhých.

Zkoumaný vzorek

Porovnávaly se dvě skupiny dospělých v kurzu CLIL – učitele v praxi a studenty učitelství. Autorky předpokládaly, že některé zábrany, které se vyskytují u dospělých, by se nemusely vyskytovat u studentů. Pro zjištění vlivu metod CLIL byla srovnávána skupina, která tímto kurzem neprochází.

Studující v kurzu CLIL

- studenti CLIL – 11 studentů pregraduálního studia (4 muži, 7 žen)
- učitelé CLIL – 19 postgraduálního studia (4 muži, 15 žen)

Kontrolní skupina

- studenti – 19 studentů pregraduálního studia (ženy)
- učitelé – 18 studentů postgraduálního studia (ženy)

Všichni respondenti jsou studenti různých typů studia Pedagogické fakulty UK.

Při analýze výsledků byl použit kvalitativní přístup, autorky uvádějí, že menší počet respondentů ve skupině CLIL není překážkou. Brala se v úvahu četnost určitého typu odpovědí v rámci každé skupiny, protože vyšší frekvence naznačuje závažnost problému. Rovněž nebyl zkoumán věk respondentů ani jejich úspěšnost ve studiu, protože v této oblasti je rozhodující subjektivně prožívání respondentů a stejná studijní a životní situace v každé skupině.

Metoda výzkumu

Pro zjišťování zábran při studiu byla použita metoda nedokončených vět, která umožňuje volné vyjádření respondentů a následnou kvalitativní analýzu dokončování nabídnutých podnětových začátků vět. Druhým důvodem, proč autorky zvolily semiprojektivní metodu, byla snaha co nejméně ovlivnit výpovědi respondentů.

Při kvalitativním zpracování výsledků jsou vytvářeny kategorie odpovědí podle konkrétní podoby získaného materiálu, proto jsou zde uváděny kategorie, které se objevily v analyzovaných odpovědích. Nalezené kategorie zčásti odpovídají kategoriím afektivních zábran, uvádění Rogersem, některé kategorie, které uvádí Rogers se naopak neobjevily, proto do schématu nejsou zařazovány.

Odpovědi jsou analyzovány pouze z hlediska vnitřních afektivních a zábran, jejich příčin a důsledků. Záměrně se autorky vyhnuly zkoumání kognitivních zábran, které by vyžadovalo použití jiné metody.

Na základě kategorizace výsledků při kvantitativní analýze bylo vytvořeno následující schéma kategorií.

1. vnitřní zábrany

- strach ze selhání
 - strach ze zvládnutí nároků
 - nejistota úspěchu
- příčiny:
- změny způsobené věkem
 - negativní sebehodnocení (sebepojetí)
 - příliš vysoké nároky na sebe vs. Příliš pozitivní obraz druhých
 - únava

2. vnější zábrany

- nedostatek času
- osobní a rodinné problémy

příčiny:

- neschopnost organizovat čas
- nedostatek klidu

3. *důsledky zábran v učení*

- problémy koncentrace pozornosti
- paměti
- nedostatku motivace
- potřeba úniku

Cílem zkoumání bylo zjistit, zda existují rozdíly mezi studenty, kteří procházejí kurzem CLIL, kde se pracuje novými netradičními metodami, a kde jsou připravováni na netradiční způsob výuky ve srovnání se studenty, kteří procházejí běžným způsobem výuky.

Výsledky analýzy:

Vnitřní zábrany vyskytují se u obou skupin a všech podskupin, ne však všechny ve stejné míře. Strach ze selhání je častá u pregraduálních studentů kurzu CLIL, zatímco u postgraduálních studentů téže skupiny se nevyskytuje. Postgraduální studenti však častěji vyjadřují pochybnosti o svých předpokladech ke zvládnutí studia, ale spíše v podobě nízkého sebehodnocení. U pregraduálních studentek se objevují kategorie vnitřních zábran, u postgraduálních studentek téže skupiny dominuje strach ze zvládnutí nároků, nejistota úspěchu u nich není nějak výrazná.

Vliv změn způsobených věkem je prožíván respondenty v závislosti na věku – pro pregraduální studenty obou skupin není věk ještě zátěží, ale postgraduální studenti obou skupin prožívají negativně. Nehraje tedy roli, zda jsou studentí účastníky kurzu CLIL.

Negativní sebepojetí se vyskytuje u obou skupin a podle četností odpovědí pravděpodobně představuje výrazný problém.

Únava se jako problém vyskytuje u obou skupin, rozdíly jsou závislé opět spíše na věku a dalšího pracovního zatížení studentů. U postgraduálních studentů obou skupin únava dominuje, zatímco u pregraduálních studentů jde o výjimečný problém.

Nedostatek času popřípadě jeho organizace se objevuje u každé ze skupin. U pregraduálních studentů CLIL jde spíše o potíže s organizací a využitím času než o jeho nedostatek; u postgraduálních studentů téže skupiny se naopak tento problém nevyskytuje a negativně je vnímán především nedostatek času v souvislosti s přemírou dalších povinností. V kontrolní skupině se u pregraduálních studentek rovněž objevuje neschopnost čas organizovat, na myslí mají nejčastěji čas na studijní povinnosti, zatímco u pregraduálních studentek jde o zahlcení mimostudijními povinnostmi.

Vliv mimostudijních, osobních problémů je zřetelný u obou skupin. Nejméně pociťují vliv osobních problémů pregraduální studenti skupiny CLIL. U postgraduálních studentů CLIL je jich více a souvisejí s rodinou a dětmi. Kontrolní skupina vykazuje nejnápadnější rozdíly ve srovnání se skupinou CLIL. U pregraduálních studentek kontrolní skupiny se kromě běžných problémů výrazně projevuje stížnost na to, že nemohou žít stejným způsobem jako jejich vrstevníci, kteří nestudují, u pregraduální skupiny se nic takového nevyskytuje. U postgraduálních studentek kontrolní skupiny se kromě srovnatelných problémů jako u skupiny CLIL připojuje strach z nezaměstnanosti. Je pravděpodobné, že je to způsobeno jejich konkrétní situací, kdy ještě nemají plnou pedagogickou kvalifikaci, tudíž je jejich pracovní místo ohroženo více než u respondentů učitelské skupiny. U pregraduálních studentů obou skupin ani u postgraduálních studentů CLIL se tento problém neobjevuje.

Zábrany způsobují u obou skupin především nedostatek motivace a soustředění. O problémech s pamětí se zmiňují pouze pregraduální studenti CLIL. Pokud jde o problémy v soustředění, nejsou ve skupině CLIL prakticky rozdíly mezi pre- a postgraduálními studenty jak co do počtu tak i do obsahu odpovědí. V kontrolní skupině se pre- a postgraduální studenti liší především v tom, že u pregraduálních jde o obtíže soustředit se na nudné předměty, zatímco u postgraduálních je pozornost odpoutávána jinými problémy.

Motivace, či spíše její nedostatek je u skupiny CLIL výraznější u pregraduálních studentů, u postgraduálních je kromě menší frekvence přítomná také protiváha v potěšení ze studia, které e u pregraduálních studentů vyskytuje jen sporadicky. Zde je nutno poznamenat, že postgraduální studenti se vyjadřují o motivaci studia v kurzu CLIL, zatímco pregraduální reagují na celek svého studia. Dalo by se tedy říci, že studium v kurzu CLIL působí na motivaci studentů spíše pozitivně. U kontrolní skupiny je u pre- i postgraduálních studentů nedostatek motivace vázán spíše na nudné a nezajímavé předměty či nedůležité činnosti. Obě skupiny motivují více užitečné a konkrétní informace, které se vztahují k praxi.

Potřeba úniku se u obou skupin objevuje jako reakce na stres a únavu. Únik se projevuje nejvíce v podobě touhy po volnu a prázdninách, cizích zemích a neobvyklých činnostech. Studenti obou skupin se snaží uniknout před momentálními studijními povinnostmi. U postgraduálních studentů CLIL je výskyt únikových odpovědí častější, souvisí to pravděpodobně s vyšší únavou a zatížením mnoha mimostudijními povinnostmi. U pregraduálních studentů obou skupin má únik často podobu snění. V kontrolní skupině chtějí pregraduální studentky uniknout ze situace studenta, který jim nepřipadá přitažlivý ve srovnání s vrstevníky. Postgraduální studentky této skupiny spíše touží po úniku do rodiny a domácnosti a ručním pracím.

Změny, které bych nejspíše v experimentu provedla, by se týkali zejména počtu respondentů zastoupených v jednotlivých skupinách. Metodu, která byla na výzkum aplikovaná, bych neměnila – považuji ji za vhodnou. Abychom mohli srovnávat četnosti odpovědí je potřebné, aby byli příslušníci obou pohlaví ve stejném poměru. V tomto případě tomu tak není – muži (8) jsou zastoupeny pouze v ve skupině, která navštěvuje kurz CLIL; zatímco kontrolní skupina je zastoupená jen ženami. S tím samozřejmě souvisí i to, že se ve skupině mají ocitnout náhodně, a ne na základě toho, kdo projeví zájem. Tím může docházet ke zkreslení výsledků – zejména co se týče motivace. Do kurzu CLIL se přihlásili dobrovolně a to tedy znamená, že je k tomu vedla nějaká jejich motivace, jsou zde užívány odlišné metody ve výuce, což může být samozřejmě zajímavé; je v tom tedy základní rozdíl ke studentkám kontrolní skupiny, které navštěvují „tradiční“ školu. Dalším problémem, který se zde vyskytuje, je že postgraduální studentky kontrolní skupiny touží více po rodině a domácnosti, ale vzhledem k tomu, že zde nejsou přítomni muži, jako je tomu u studujících v CLIL, nemůžeme to tak jednoznačně srovnávat, protože právě muži nemají podle mého názoru takovou tendenci věnovat se rodinnému životu.

Použitá literatura:

Mousová, Zuzana Hadj aj. „Zábrany v učení“. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, s. 34 – 47.