

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Autor:
Klára Šedřová

Průvodce studiem

Obsahem tohoto modulu je mezilidská komunikace obecně a specifika komunikace pedagogické.

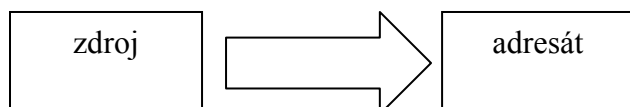
Seznámíte se s pojmy: zdroj; adresát; komunikační kanál; komunikační kód; komunikační kontext; komunikační šum; cíl komunikace; výukový dialog; otázky otevřené a uzavřené.

Po prostudování textu a relevantních dokumentů byste se měli orientovat v problematice komunikace a to jak běžné, tak specifické pedagogické. Měli byste být schopni rozpoznat jednotlivé složky komunikace a být schopni analyzovat komunikaci ve třídě z různých hledisek.

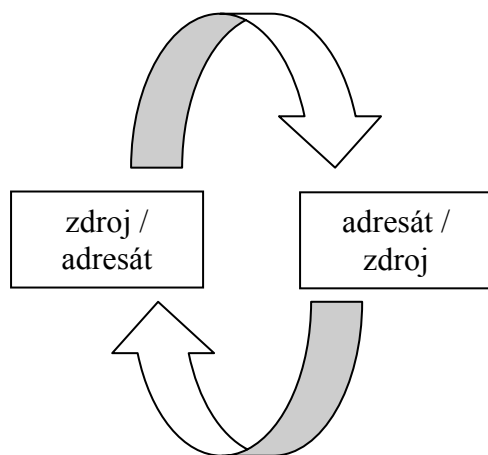
Studium samotného textu modulu vám zabere asi 20 minut. Na přečtení odkazovaných dokumentů (příloh či dalších doplňkových materiálů) budete potřebovat přibližně další ... minut/hodiny.

Jestliže komunikaci obecně definujeme jako proces předávání informací mezi dvěma či více jedinci, pedagogická komunikace potom znamená **vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu**, přičemž tato výměna slouží výchovně vzdělávacím cílům.

Starší teorie pohlížely na komunikaci jako na něco, co jde jednosměrně přímou cestou od mluvčího k posluchači. Mluvení a naslouchání se považovalo za děje probíhající v různých časech. V tomto pojetí se odlišoval zdroj (mluvčí) a adresát (posluchač) jako dvě různé osoby.



V současnosti převažuje transakční pojetí komunikace. To považuje každou osobu za zdroj i adresáta zároveň. Mluvení a naslouchání se odehrávají současně, každý zároveň přijímá i vysílá sdělení. I v situaci, kdy jeden mluvčí vede monolog, vysílají zároveň jeho posluchači určité komunikační signály. Například učitel v průběhu svého výkladu dobře vnímá, zda žáci dávají najevo zaujetí, nebo naopak nudu či dokonce znechucení.



Ke komunikaci – ať už ve škole nebo kdekoli jinde – dochází zkrátka tehdy, když vysíláme nebo přijímáme sdělení a když přisuzujeme význam signálům od jiných osob. (To znamená, že pokud bude žák významně vzdychá a obrací oči v sloup, ale učitel si toho buď nepovšimne nebo to přisuzuje somatickým obtížím žáka a nehledá za tím žádný záměr, komunikace mezi těmito dvěma aktéry nenastává.

Komunikace probíhá za použití určitého kanálu a kódu, v určitém kontextu a vždy je zkrácena šumem. Obvykle má také nějaký cíl.

Komunikační kanál je médium, kterým se přenášejí sdělení. Nejobvyklejším a nejefektivnějším kanálem pro lidskou komunikaci je akustický kanál, jehož využívá lidská řeč. Komunikace málokdy probíhá prostřednictvím jediného kanálu. Normálně probíhá ve formě „balíků“ sdělení nejrůznějšího druhu, která využívají různé kanály. Tyto signály - verbální a neverbální - se obvykle navzájem posilují, jsou v souladu. Učitel například žákům oznámí, že se na tuto hodinu těšil, přitom se na ně uvolněně usmívá, navazuje s nimi oční kontakt atd. Běžně však dochází k situacím, kdy si paralelně vysílané komunikační signály protirečí – učitel z našeho příkladu se sice usmívá, avšak křečovitě, má ztuhlé držení těla, vyhýbá se očnímu kontaktu.

V takovém případě, jak uvádí Hayesová (2000) je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu pětinasobně větší než pravděpodobnost, že uvěříme signálu verbálnímu. Žáci prostě – třeba i podvědomě – vyčtou učitelův strach a nejistotu a přizpůsobí tomu své chování.

Komunikační kód je konvence, která umožňuje přenést myšlenku či záměr komunikátora do vědomí adresáta. Nejběžnějším kódem je lidský jazyk, existuje však řada jiných kódů (piktogramy, dopravní značky, znaková řeč atd.). Jazyk používaný v pedagogické komunikaci – tedy školní komunikační kód – se v mnoha ohledech liší od běžně mluveného jazyka, jímž mezi sebou hovoří žáci i samotní učitelé.

Komunikační kontext je širší situační proměnná, která vždy ovlivňuje průběh komunikace, determinuje význam všech sdělení. Tatáž slova nebo totéž chování mohou mít úplně odlišné významy, jestliže jsou použity v jiných souvislostech. Pokud žák například použije vulgární výraz o přestávce v hovoru se spolužáky, je to především výraz jeho konformity s vrstevníky, pokud však tentýž výraz pronese nahlas před učitelem ve vyučovací hodině, je to naopak výraz jeho nekonformity a snahy učitele vyprovokovat.

Rozlišujeme kontext **vnější**: prostředí, v němž se nacházíme (ve třídě, v kabinetu učitele i na školním hřišti se komunikační chování aktérů vždy trochu proměňuje); kulturní normy (od děvčat například v naší kultuře učitelé očekávají větší poslušnost než od chlapců); sociální role (dítě jinak vystupuje, hovoří-li s učitelem – je v roli žáka, než když hovoří s vrstevníky – je v roli člena party, nebo s rodiči – je roli syna či dcery).

Existuje rovněž kontext **vnitřní**: všechny poznatky o světě, které účastníci komunikace aktivují v průběhu komunikační výměny. Jestliže například učitel zvažuje, zda žáka potrestat za nevhodné chování, bere přitom v úvahu své dosavadní zkušenosti s ním (zda se něco takového stalo poprvé nebo se to opakuje), svou představu o osobnosti žáka (zda je to z nadbytku energie, zlé vůle či zoufalé snahy zavděčit se spolužákům), své vlastní pedagogické cíle stejně jako mnoho dalších věcí. Proces rozhodování je přitom rychlý, jednotlivé složky vlastního vnitřního komunikačního kontextu si jen zřídka uvědomujeme.

Komunikační kontext je vytvářen rovněž osobnostními specifiky komunikujících. V této souvislosti rozlišil Wubels (in Mareš, Gavora, 2004) 8 různých typů učitelů podle toho, jakým stylem komunikují se žáky. **Příloha 1**

Komunikační šum je nevyhnutelnou konstantou komunikace. Je to jakákoli překážka v přenosu sdělení. Šum **fyzický**: hluk ve třídě, poruchy informačních technologií užívaných ve vyučování atd. Šum **fyzilogický**: smyslové vady zúčastněných. Šum **psychologický**: předsudky, osobnostní charakteristiky, silné emoce. Šum **sémantický**: rozdílně pochopené významy slov. DeVito (2001) uvádí, že jednou z nejdůležitějších praktických dovedností při komunikaci je rozpoznat typy šumu a najít způsoby jak proti nim bojovat.

Cíl komunikace je záměr či motiv, který stojí v pozadí různých komunikačních aktivit. Mezi základní komunikační cíle bývají řazeny následující: 1. získávat informace, znalosti, učit se; 2. vytvářet vztahy s druhými, modifikovat je; 3. ovlivňovat druhé, přimět je k akci, dát jim instrukce, posílit nebo změnit jejich postoje; 4. bavit se, hrát si. V reálné komunikaci se spolu často různé cíle mísí. Hlavním cílem učitele obvykle bývá předat žákům určité množství informací, stejně tak však usiluje formovat jejich postoje. Zároveň, aby hodina probíhala podle jeho plánů, musí žáky přimět k tomu, aby se řídili jeho pokyny a přitom si k němu udržovali pokud možno dobrý vztah. Pokud se hodina vydaří, může v ní být přítomen dokonce prvek zábavy a hry.

Komunikační situace ve třídě

Komunikace ve třídě se liší od běžné interpersonální komunikace. Odlišnosti začínají již na úrovni používaného jazyka (komunikačního kódu). Školní jazyk je specifický v následujících ohledech:

- je orientovaný na informace, chudý na emoce, vztahovou rovinu, popis zkušeností a zážitků
- je abstraktní, zahrnuje především obecné pojmy a abstraktní pravidla
- je odborný, zahrnuje vědeckou terminologii
- je tematicky koncentrovaný – nepřeskakuje se z tématu na téma
- klade se důraz na písemné vyjadřování

- zavádí se a zdůrazňuje metajazyk – žáci se učí uvažovat a mluvit o jazyce (ve škole se žák učí mateřský jazyk jako cizí jazyk; zvědomuje si to, co používá, vstupuje do metajazyka)

Aby byli žáci s to vyhovět nárokům, které jsou na ně ve škole kladeny, musí se tomuto jazyku postupně učit. Neznamená to však, že ve chvíli, kdy si školní komunikační kód osvojí, přestanou používat jiné jazykové formy. Mezi různými variantami mateřského jazyka jsou schopni „přepínat“ a aktualizují vždy tu variantu, která odpovídá danému kontextu. Tuto situaci plasticky zachycuje ve svém výzkumu Gavora (1998). **Příloha 2**

Ve vyučování jde o asymetrickou komunikaci. Učitel je v komunikaci dominantní, jeho dominance je založena primárně na následujících faktorech: stojí za ním autorita instituce – školy, je starší, je zkušenější, je odborně kvalifikovaný. Tato dominance se projevuje i v podílu verbálních komunikačních aktivit. Podle Flanderse (in Průcha, 2005) se uplatňuje tzv. pravidlo dvou třetin – dvě třetiny času z hodiny se hovoří (zbytek je věnován tiché činnosti), dvě třetiny z času hovoření představuje hovor učitele (teprve zbytek je „rozdělen“ mezi jednotlivé žáky). Učitelské repliky jsou dlouhé – empirické sondy ukazují, že jde často až o 7 minutové monology; žakovské repliky jsou velmi krátké - obvykle 1 – 5 slovné.

Komunikace ve třídě probíhá jako sled komunikačních výměn, průběh není chaotický nýbrž přísně organizovaný na základě určitých explicitních i implicitních pravidel. Gavora (2005) rozlišuje mezi direktivními a demokratickými komunikačními pravidly. Direktivní pravidla jednoznačně podtrhují dominanci učitele: učitel si může kdykoli vzít slovo, mluvit s kým chce, zvolit téma rozhovoru, rozhodovat o délce rozhovoru, hovořit v kterékoli části učebny a hovořit v jakékoli poloze. Oproti tomu žák může hovořit pouze, dostane-li slovo, pouze s tím, s kým je mu to určeno, pouze o tom, co má určeno, pouze tak dlouho, jak je mu určeno, pouze na místě, které má určeno. Ve výzkumu, který Gavora prováděl společně s Marešem na konci 80. let minulého století se ukázalo, že uplatňování direktivních pravidel je v české škole téměř sto procentní. V současnosti se ale nacházíme uprostřed posunu našeho školství směrem k větší demokratičnosti a k posilování autonomie žáků. Direktivní pravidla mají být nahrazena pravidly demokratickými, jež podle Gavora (2005) zahrnují například následující prvky:

- Žák může odpovídat také vsedě, nemusí vstávat.
- Učitel nechává žákovi dost času na odpověď.
- Žák může odbočit od tématu (otázky) za předpokladu, že je jeho příspěvek hodnotný.
- Žák může určit, kdo má odpovídat.
- Žák může „odložit“ svoji odpověď s tím, že si do příští hodiny připraví něco navíc.
- Žák může klást učiteli a třídě otázky.
- Žák se může obrátit o pomoc při řešení problémů na učitele a spolužáky.
- Žák může samostatně vést komunikaci a stát se moderátorem třídy.
- Žáci si mohou zvolit téma učiva, a to na základě dohody s učitelem nebo diskuse s ním.

Výukový dialog

Dialog je komunikace mezi dvěma nebo více lidmi, která zahrnuje důsledné střídání role zdroje a adresáta, reaktivitu (střídají se repliky obou partnerů, přičemž následující replika reaguje na repliku předcházející), aktivní naslouchání (včetně signalizace, že k němu dochází), hledání společného významu (úsilí o porozumění, shodu na významech).

V současnosti je v odborném pedagogickém diskurzu význam dialogu vyzdvihován, usiluje se o posílení verbální aktivity žáků (to znamená o prolomení pravidla dvou třetin, zmiňovaného výše).

Výukový dialog plní několik funkcí:

- kognitivní – jeho prostřednictvím lze demonstrovat učivo a zároveň navozovat myšlenkové procesy
- afektivní – umožňuje učiteli projevit zájem o žáka a jeho názory, čímž se posilují kladné emoce ve třídě
- sociální – prostřednictvím dialogu se procvičují důležité sociální kompetence jako je schopnost klást smysluplnou otázku, kooperovat, účastnit se disciplinované diskuse, prezentovat svůj názor

Základem dialogu je otázka (tázací věta nebo výzva k reakci). Frekvence otázek, které čeští učitelé kladou žákům je velmi vysoká. Mnohdy je lépe pokládat méně otázek a věnovat delší čas a více pozornosti odpovědím žáků.

Existují dva základní typy otázek:

- **otevřené**: dotazy, které ponechávají dotázanému prostor, aby se rozhovořil. Odpověď na tuto otázku není předem daná, dotázaný volí z mnoha možných způsobů vyjádření. (Co výjimečného udělal Karel IV, že o něm dnes mluvíme jako o otci vlasti? Proč myslíte, že byly verše Vítězslava Háška tak populární?)
- **uzavřené**: ptáme jen na upřesnění, souhlas či nesouhlas, sdělení faktu. (Kdy se narodil Karel IV? Vyjmenujte sbírky Vítězslava Háška.)

V pedagogickém kontextu je problém otevřenosti a uzavřenosti otázek vztahován k jejich kognitivní náročnosti. Uzavřené otázky vyžadují jen nižší kognitivní procesy, obvykle mají faktografickou povahu a existuje jen jedna správná nebo vhodná odpověď. V podstatě žáky vybízejí k reprodukci učiva. Otázky otevřené vyžadují vyšší kognitivní procesy – porovnávání, vyvozování, hodnocení atd. Neexistuje na ně jediná správná odpověď, jejich otevřenost tedy spočívá v tom, že je na ně možné odpovědět mnoha různými způsoby. Obecně se předpokládá, že otevřené otázky – tedy otázky formulované jako problém - mají větší pedagogický potenciál, neboť mohou aktivizovat myšlení žáků. Empirické výzkumy však ukazují, že je drtivá většina učitelských otázek uzavřených.

Při vedení výukového dialogu je důležitá celá řada dalších věcí: jakými směry komunikace proudí, jakým způsobem jsou do ní žáci vtahováni (aktivizováni), jakou jim učitel dává zpětnou vazbu a jak reaguje na chyby. Tyto jevy popisuje ve svém článku Šed'ová (2005), která rovněž dokládá, že způsoby jimiž jednotliví učitelé dialog vytvářejí a udržují, jsou v reálných situacích velmi různorodé. **Příloha 3**

Literatura:

DeVito, J. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8.

Hayesová, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071781983.

Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

Gavora, P. Malí mezi velkými. In *Transmise kultury a škola*. s. 73 - 78. Praha: CEFRES, 1998.

Mareš, J., Gavora, P. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumu. *Pedagogika 2/2004*. s. 101 - 128. ISSN 0031-3815.

Mareš, J., Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703.

Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 807367047X.

Šedřová, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika 4/2005*. s. 368 – 381. ISSN 0031-3815.

Aktivita:

Přečtěte si následující ukázky z vyučovacích hodin. U každé z nich se zamyslete nad tím, jakým způsobem učitel se žáky komunikuje a jaké efekty tím vyvolává. Povšimněte si zejména učitelova interpersonálního stylu a způsobu, jakým klade otázky.

Příloha 4

***Poznámka:** Vyřešením úkolů se připravujete nejenom na výkon svého (budoucího) povolání, ale tyto úkoly mohou být také součástí zkoušek (přesněji otázek) v rámci Vašeho studia.*

Otázky

1. Objasněte transakční pojetí komunikace a uveďte, co z tohoto pojetí vyplývá pro komunikaci ve školní třídě.
2. K jakým typům komunikačních šumů může ve vyučovací hodině docházet a jak je učitel může omezovat?
3. Vysvětlete rozdíl mezi uzavřenou a otevřenou otázkou. Jaké funkce mohou tyto otázky plnit ve vyučování?
4. V čem spatřujete význam dialogu ve výuce?