

Pedeutologie — nauka o učitelích

K teorii a praxi komunikativních dovedností

Alena Nelešovská

V současné době se mnoho diskutuje o tom, čemu a jakým způsobem se ve školách mají učit žáci. Avšak málo pozornosti se věnuje tomu, jakým způsobem se má učit učitel.

V mnoha zahraničních koncepcích výchovy a vzdělávání budoucích učitelů je teorie i praxe komunikace, jejíž podstatnou složkou jsou i komunikativní dovednosti, součástí učebních plánů (J. Průcha, 1983). Na základě dlouholetých zkušeností z výuky komunikativním dovednostem, dostupné literatury a výsledků výzkumu se opírám o toto pojmové vymezení. Za komunikativní dovednost považuji schopnost optimalizovaného jednání učitele v pedagogické interakci se žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností, které se uskutečňuje za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace. Toto jednání je podmíněno obecnými profesionálními schopnostmi (schopností analýzy situace, schopností autoregulace a schopností komunikace). Je také podmíněno pedagogickým vzděláním a životní zkušeností.

Při zkoumání komunikativních dovedností je třeba vycházet z velmi širokého teoretického zázemí, zejména z teorie činnosti, teorie přípravy učitele. Za prioritní lze považovat **teorie pedagogické komunikace**, k jejímž výrazným představitelům patří F. Winnefeld, M. M. Levinová, P. Ch. Teučez, A. A. Leontjev, A. S. Zolotňaková, S. V. Kondratjevová, I. A. Rappoport, T. S. Tokarská, G. M. Andrejevová a další.

Teorie komunikace je nezbytným teoretickým a metodologickým předpokladem při zkoumání základních problémů komunikativních dovedností. Informačně komunikativní teorie (H. Frank, K. Weltner, H. Schröder aj.) přispěla k analýze procesu zpráv mezi učitelem a žákem v pedagogické komunikaci. U nás rozpracovával pedagogickou komunikaci i z aspektů informačně komunikativních P. Gavora a kol. v Ústavu experimentální pedagogiky SAV v Bratislavě. Kybernetický přístup (L. N. Landa, B. F. Birjukov, N. F. Talyzinová, T. A. Iljinová aj.) zkoumá pedagogickou komunikaci jako formu řízení. Teorie matematické logiky aplikovaná na pedagogickou komunikaci (H. Paschen, J. Thiele, E. S. Geller, P. S. Novikov, F. G. Farber aj.) ověřuje

strukturu a vazby prvků procesu pedagogické komunikace pomocí logického meta-jazyka.

Neméně významný je přístup, který chápe pedagogickou komunikaci jako verbální akt (J. Průcha, M. Milan, D. Tollingerová, H. Bártková, J. Mareš, H. Dralle, N. Siersleben, A. K. Markovová, F. N. Gonobolin, N. D. Leviton, I. V. Strachov, A. P. Bondarenko, T. A. Iljinová aj.). Je například zkoumán vztah jazyka a verbální komunikace v podmínkách školní výuky, otázky jazyka žáků a učitelů, vliv jazyka učitelů na jazykové chování žáků a učitelů, výukový dialog apod. V neposlední řadě je třeba ocenit přístupy, které chápou pedagogickou komunikaci jako **pedagogickou dovednost** učitele (E. Vyskočilová, Z. Helus, E. Krejčířová, S. Rys, G. Geréb, B. Dietz, A. A. Leontjev aj.).

Při zkoumání komunikativních dovedností u nás i v zahraničí jsou užívány **nejrůznější přístupy**, které jsou orientovány na velmi široký okruh zkoumané problematiky. Ve výzkumu se střetávají aspekty pedagogické, respektive pedagogicko-psychologické a v souvislosti s tím otázky lingvistické, sociolingvistické, psycholingvistické a sociálně psychologické. Jsou sledovány otázky porozumění sobě samému (J. Melibruda, 1987), konkrétní návody k poznání některých osobnostních rysů (L. Vašina, 1988), mezilidské komunikace (J. Křivohlavý, 1986, 1987, 1988 a, b; E. Melibruda, 1986). Podnětná je také problematika způsobů vcítění se do psychického stavu druhého člověka (A. A. Bodalev, 1987), mezilidských vztahů a způsobů jednání (E. Bern, 1970), působení na druhé jedince (J. Grác, 1985, 1987), nácviku komunikativních dovedností (E. Vyskočilová, 1978, 1981; L. I. Ruvinskij, 1987), chování učitele (V. A. Kan-Kalik, 1987 a další).

Výzkum komunikativních dovedností s cílem sledovat jejich vývoj nebyl doposud realizován po celou dobu pregraduálního studia budoucích učitelů. Byl orientován na tu etapu přípravy učitele, ve které probíhá výuka **komunikativních dovedností** (E. Vyskočilová, H. Kantorková, L. Prokešová, T. Svatoš, M. Pišová, O. Čorbová). Rovněž teoretické problémy komunikativních dovedností nejsou doposud v odborné literatuře dostatečně prozkoumané a teoreticky zobecněné. Chybí mezioborové a koordinující přístupy pro jejich řešení a v mnoha směrech i metodologie zkoumání. Je tudíž nezbytné zkoumat komunikativní dovednosti v širších souvislostech aktuálních pedagogických otázek.

Chceme-li zkoumat komunikativní dovednosti, jejich utváření a rozvoj, je třeba především dostatečně konkrétně osvětlit daný pojem, uvést ho v systém aktuálních pedagogických otázek, vypracovat z tohoto pohledu metodologii zkoumání.

Neméně významné je také vymezení možností **zkvalitnění** vztahu te-

orie a praxe, což lze realizovat při utváření komunikativních dovedností budoucích učitelů např. prostřednictvím videozáznamu. O realizaci obou uvedených záměrů jsem se pokusila v empirickém výzkumu, jehož cílem bylo přispět k vytváření teoretických, metodologických i empirických základů pro **systematický výzkum** komunikativních dovedností, přispět ke zdokonalení přípravy budoucích učitelů, a to v oblasti utváření a rozvoje dovedností, jako spojovacího článku mezi teorií a praxí.

Řešená problematika směřovala jak do oblasti teoretické výzkumné práce, tak do oblasti aplikační.

Zvolený terénní výzkum měl longitudinální charakter. Utváření a rozvoj komunikativních dovedností u vybraného vzorku studentů byl sledován od 1. do 4. ročníku studia ve třech základních etapách s ohledem na teoretická východiska (výchozí teze — dovednosti se rozvíjejí v činnosti), proto jako stěžejní fáze byly realizovány v takových časových etapách, které umožňovaly studentům přímý kontakt se žáky (1. roč. — komunikativní dovednosti, 3. roč. — průběžná pedagogická praxe, 4. roč. — průběžná pedagogická praxe). V těchto etapách probíhalo **natáčení** výstupů studentů na videozáznam a **jejich hodnocení** na základě pozorovacího a hodnotícího protokolu. Komunikativní dovednosti jsem sledovala společně s ostatními posuzovateli ve třech oblastech — verbální komunikace, neverbální komunikace, pedagogicko-psychologické aspekty komunikace. Kromě natáčení výstupů studentů na videozáznam s orientací na oblast komunikativních dovedností v prvním, třetím a čtvrtém ročníku, jsem organizovala pro studenty experimentální skupiny tzv. **speciální semináře**, které se uskutečňovaly v každém ročníku studia. Tyto speciální semináře probíhaly mimo oficiálně stanovený harmonogram daný výukový čas studentů. Obsahem semináře bylo zejména hodnocení a rozbor výstupů studentů na pedagogické praxi. Kromě toho byli studenti na těchto seminářích seznamováni s novými poznatky výzkumu z oblasti pedagogické komunikace. Cílem seminářů bylo orientovat studenty cílevědomě a systematicky na problematiku komunikativních dovedností, seznamovat je s konkrétní pedagogickou praxí, učit je pozorovat a hodnotit pedagogické situace a usměrňovat také jejich pohled na komunikativní dovednosti své i ostatních studentů.

Základní výzkumnou metodou, kterou jsem využila, byl **experiment** probíhající ve vyrovnaných skupinách, který byl realizován na dvou fakultních školách v Olomouci. Experimentem jsem chtěla ověřit novou metodu při utváření a rozvoji komunikativních dovedností promyšleným a záměrným zásahem do pedagogických praxí. Chtěla jsem ověřit možnosti rozvoje a zkvalitnění komunikativních dovedností budoucích učitelů jako závisle proměnné, prostřednictvím výuky komunikativních dovedností, časového fakto-

ru a objektivní zpětné vazby, kterou umožňuje videozáznam, jako nezávisle proměnných.

Základní technikou bylo hodnocení komunikativních dovedností s využitím pozorovacího a hodnotícího protokolu. Inspiračním zdrojem pro jeho sestavení byly dostupné pozorovací techniky a systémy (Bales, 1950; Bellack, 1963; Flanders, 1964; Sinclair-Coulthard, 1975) a hodnotící škály zaměřené na hodnocení pedagogické činnosti učitele, případně pedagogické komunikace (K. O. Doyle, 1975; S.Rys, 1975; R. A. Berk, 1979; J. Orlov, 1979; H. Marsh, 1980; J. Mareš, 1985; M. Chráska, 1986; O. Čorbová, 1988 apod.).

Poněvadž jsem neměla k dispozici standardizovanou metodiku pozorování a hodnocení komunikativních dovedností, využila jsem s určitými úpravami pozorovací arch, používaný při rozboru fragmentálních mikrovýstupů v komunikativních dovednostech na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. V pozorovacím protokolu je každý stupeň použité škály označen písmeny „a“ nebo „b“ nebo „c“. Záměrně při hodnocení nebylo využito čísel, aby se hodnotitelé vyvarovali pocitu jisté klasifikace. Každý stupeň škály byl převeden do bodového hodnocení 3, 2, 1, 0. Nula byla uvedena v těch případech, kdy byl sledovaný jev negativní, naprosto nevhodný pro komunikativní dovednosti, nebo se vůbec nevyskytl.

Předvýzkumu zaměřeného na utváření a rozvoj komunikativních dovedností se zúčastnilo 96 studentů 1. ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Protože výzkum byl realizován v delším časovém úseku a byl technicky náročný, pracovala jsem dále se vzorkem 30 studentů, což odpovídá experimentu jako výzkumné metodě. Výstupy byly hodnoceny dvěma způsoby: 1. ihned po výstupu při **tradiční formě hodnocení** (pouze písemně), 2. s časovým odstupem z **videozáznamu**, který poskytuje studentovi názornou zpětnou vazbu. Na hodnocení komunikativních dovedností bez videozáznamu se podíleli i vysokoškolští učitelé a fakultní učitelé.

Analýza teoretických a empirických studií zaměřených na zkoumání komunikativních dovedností, které je třeba chápat v kontextu pedagogické komunikace vůbec prokázala, že komunikativní dovednosti **nemají** prozatím své **pevné místo** v systému a hierarchii základních pedagogických kategorií.

Byla by žádoucí konkretizace pojmu komunikativní dovednosti a jejich přiměřené začlenění do teorie a praxe přípravy učitelů po celou dobu pregraduálního studia, nejen v určité jednorázové etapě přípravy učitelů.

Výsledky empirického výzkumu v souladu s cílem a se stanovenými problémovými okruhy prokázaly, že budoucí učitelé přicházejí na vysokou školu s určitou úrovní a určitými předpoklady pro rozvoj komunikativních dovedností. V závěrečném ročníku studia však upozorňují na celou řadu nedostat-

ků při vedení vyučovacích hodin na pedagogické praxi, přičemž dominují nedostatky v komunikativních dovednostech. Tuto skutečnost nelze ponechat bez povšimnutí.

Ověřeným výzkumem jsem se přesvědčila, že:

- při včasném, systematickém a uvážlivém experimentálním zásahu do pedagogických praxí prostřednictvím speciálních seminářů a videozáznamu s cílem rozvíjet žádnou komunikativní dovednost **lze** podstatně **zvýšit kvalitu** komunikativních dovedností.
- **rozvoj** komunikativních dovedností výrazně **urychluje** **přímý kontakt se žáky a videozáznam**. Tuto skutečnost potvrdily rovněž všechny skupiny hodnotitelů.
- práce s videozáznamem **přispívá k výrazné autoregulaci** komunikativních dovedností budoucích učitelů. Výzkum prokázal, že studenti se ve většině případů výrazně nadhodnocují při posuzování svých komunikativních dovedností (zejména v 1. ročníku po 1. výstupu).
- výuka komunikativních dovedností, byť jednosemestrová, **výrazně ovlivnila kvalitu** komunikativních dovedností budoucích učitelů 1. stupně základní školy. Potvrdily to opět všechny skupiny hodnotitelů.

Výsledky výzkumu i zkušenosti z praxe poukazují na výrazný **přínos pedagogických praxí** v oblasti utváření a rozvoje komunikativních dovedností u budoucích učitelů s ohledem na jejich formování a rozvoj.

Výběrový seznam literatury

- [1] Andrejevoá, G. M. — Janoušek, J.: Komunikace a činnost. Praha, UK 1981.
- [2] Benda, J.: Navozování změn v interaktivních modelech chování učitelů prostřednictvím psychologického výcviku. In: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učitelov. Bratislava, ÚÚVU 1987, s. 272–278.
- [3] Bruschi, W.: Die Videoaufzeichnungen als Mittel der Lehrerbildung und Unterrichtsvorschung. Praxis des Neusprachlichen Unterricht, 29, 1982, č. 3, s. 227–237.
- [4] Buda, B.: Čo vieme o empatii? Bratislava, Pravda 1987.
- [5] Čorbová, O.: Komunikativne zručnosti — jedna z foriem pedagogickej praxe poslucháčov 1. stupňa základnej školy. Pedagogická prax I. Banská Bystrica, PF 1987, s. 1–8.
- [6] Grác, J.: O vplyvňovanie človeka človekom. Martin, Osveta 1987.
- [7] Grell, J. — Grell, M.: Unterrichteszerppte. München, Urban und Schwarzenberg, 1979.
- [8] Chráška, M.: Hospitace jako forma pedagogického pozorování. Olomouc, FF UP 1986 (kandidátská disertační práce).
- [9] Mareš, J.: Empirické výzkumy interakce učitel — žáci v zahraničí. In: Interakce učitel — žáci a učitel — studenti. Hradec Králové.

- [10] Rylke, H. — Klimowicz, G.: Szkola dla ucznijsza jak uczyzyc zycia z ludzmi. Warszawa, WSIP 1983.
- [11] Vyskočilová, E.: Cvičení z pedagogické praxe I. (dovednost sociálně komunikovat). Praha, SPN 1978.

Několik poznámek k přípravě učitelů

Oldřich Šimoník

Učitel byl a je rozhodujícím činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání. Všechny reformy směřující k nápravě školy jsou do značné míry závislé na jeho ochotě změnit dosavadní pojetí vyučování, přístup k žákům a pracovní metody, na jeho osobnosti, vzdělání a schopnostech. Chceme-li tedy ve školství dosáhnout pozitivních změn, musíme začít především u učitele.

Ke klíčovým otázkám učitelské profese patří příprava budoucích učitelů. Nový pohled na funkci školy, vyučování a učitele, by se měl mnohem výrazněji odrážet i ve studiu na učitelských fakultách. Pojetí učitele základní školy jako zdatného metodika a středoškolského profesora jako teoreticky fundovaného matematika, historika či lingvisty dnes ztěžují postací. Učitel by měl být především odborníkem v procesech výchovy a vzdělání, měl by být schopen fundovaně a citlivě napomáhat rozvoji osobnosti žáka. V rámci evropského kontextu bude nepochybně i naše škola mnohem více směřovat k rozvoji morálních a občanských postojů žáka a k akcentování dovednostní složky vzdělání, což vyžaduje i proměnu učitelské přípravy.

Studium učitelství se dnes realizuje na jednotlivých učitelských fakultách podle značně rozdílných učebních plánů. Kromě hledání optimálních proporcí mezi teoretickou a praktickou složkou přípravy se tak setkáváme s modely založenými jen na teoretickém studiu i s náznaky pokusů změnit učitelské studium v pouhou praktickou „řemeslnou“ přípravu. Někteří nekompetentní činitelé dokonce zpochybňují účelnost vysokoškolského studia učitelů. Je paradoxní, že snaha o humanizaci školy a vzdělávání, o nahrazení racionálního, někdy až chladného a neosobního vztahu k žákům vztahem citlivým a taktním, snaha o porozumění každému žákovi, o alternativním přístupu a metody, je na řadě učitelských fakult provázána omezováním všeobecného základu, kultivujících předmětů, pedagogiky, psychologie a pedagogické praxe, které byly na některých fakultách neúměrně zredukovány. Výrazné přesouvání těžiště učitelského studia směrem k teoretickým disciplínám předmětové aprocace jen potvrzuje tezi M. Černotové o „syndromu nepoučitelnosti“, provázejícímu už léta učitelské vzdělávání u nás. Proble-