Interakce a komunikace ve výuce na vysoké škole: Časové hledisko pedagogické komunikace a činnosti a komunikační formy

INTERACTION AND COMMUNICATION IN EDUCATION AT THE UNIVERSITY: TEMPORAL ASPECT OF EDUCATIONAL COMMUNICATION AND ACTIVITIES AND FORMS OF COMMUNICATION

Michaela Lukešová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt: Příspěvek pojednává o interakci a komunikaci ve výuce na vysoké škole. V úvodu autor stručně zdůvodňuje výběr zkoumaného problému, představuje výzkumnou metodologii, a poté prezentuje dílčí výsledky výzkumného šetření a to zejména jaké je časové hledisko pedagogické komunikace ve vysokoškolské výuce a užité činnosti a komunikační formy učitelem. Tyto výsledky byly získány prostřednictvím kvalitativní výzkumné strategie a realizováním videonahrávek u devíti vysokoškolských učitelů oboru Učitelství pro střední školy.

Klíčová slova: Pedagogická komunikace a interakce, organizační formy a vyučovací metody

Abstract: The paper describes the interaction and communication in teaching in higher education. In the introduction, the author briefly justifies the choice of the problem, presents the research methodology, and then presents partial results of a research and especially the temporal aspect of educational communication in university teaching and applied activities and forms of communication. These results were obtained through qualitative research strategy and by realizing videostudy at nine university teachers of field of Study for secondary schools.

Keywords: Educational communication and interaction, organizational forms and teaching methods

1 Pedagogická komunikace ve výuce na vysoké škole

Pedagogická interakce jakožto proces vzájemného působení osobností v konkrétním výchovném prostředí má cílové zaměření. Významným prostředkem pedagogické interakce je pedagogická komunikace. Pedagogická komunikace je komunikace mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům (Mareš, Křivohlavý, 1995). Pedagogická komunikace se může odehrávat v různých prostředích, jak ale uvádí Průcha (2009), nejvýraznějším druhem pedagogické komunikace je komunikace v prostředí školní třídy. Vzhledem k tomu, že sledujeme pouze komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací hodiny, volíme termín výuková komunikace (Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Výukovou komunikaci tedy chápeme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky. Vysokoškolská výuka se svou koncepcí ale poněkud odlišuje od koncepcí středoškolské (či základní) výuky.

V současnosti s proměnou vysokoškolského sektoru vyvstává řada pedagogických otázek: týkají se kvality vzdělávání (co je kvalita vysokoškolského vzdělávání, jak ji zajistit a jak hodnotit (Roskovec, 2009)), nového promýšlení kurikula, *fungujících forem a metod výuky*, hodnotících procesů aj. Proměny vzdělávacího kontextu a nároky na kvalitu vzdělávání v současnosti jsou v přímém vztahu k důrazu na profesní vzdělávání klíčových aktérů v této oblasti – učitelů. Učitelská profese je jednou z nejsledovanějších profesí u nás a příprava na ni na vysoké škole se ocitá v průsečíku mnoha pohledů, teoretických i teoreticko-empirických přístupů (Kasíková, 2015). Objevuje se také určitá kritika vysokoškolského vzdělávání. Týká se i charakteristiky výuky budoucích učitelů, která je často označovaná za nefunkční. Stanoviska jsou vyslovována i k výzkumu učitelského vzdělávání na vysokých školách (je mu přisuzována vysoká míra roztříštěnosti a nízká propojenost se změnami pedagogické praxe v základním vzdělávání s procesy v univerzitním vzdělávání (Lukášová, 2009).

Aktuálně panují diskuse na téma, proč učitelé na základních a středních školách učí tradičním způsobem. Realizované výzkumy (Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012) dokazují, že na základních školách existuje tradiční IRF struktura (absentuje aktivní komunikace ze strany žáka). Mají tedy budoucí učitelé zkušenost s výukou jiného typu? Zkušenost s komunikací, kterou studenti získají v pregraduální přípravě, je zásadní a zejména v rámci stěžejního předmětového portfolia (společný základ předmětů). Studenti učitelství by měli projít kvalitní výukou na vysoké škole ze dvou podstatných důvodů: aby se sami efektivně učili a aby zažili model výuky, který je bude pozitivně ovlivňovat v jejich budoucí praxi (Kasíková, 2015).

Co se tedy odehrává na fakultách vysokých škol? V jakých podobách výuky a vzdělávání se studenti učitelství na vysokých školách ocitají? Jak jsou budoucí učitelé připraveni na konstruktivistickou výuku? Mají studenti zkušenost s dialogickým vyučováním?

2 Metodologie

Již v úvodu jsme uvedli, že v souvislosti s proměnou vysokoškolského sektoru vyvstává několik pedagogických otázek a jedna z nich se týkala právě zajištění fungujících forem a metod práce.

Cílem výzkumu je popsat, jaká je interakce a komunikace ve vysokoškolské výuce a do jaké míry studenti participují ve výukovém procesu, nicméně v rámci tohoto příspěvku nebudeme prezentovat odpověď na hlavní výzkumnou otázku, ale prezentujeme dílčí výsledky výzkumu, které se týkají otázky:

Jaký je čas učitele a studentů ve výuce na vysoké škole?

Jaké jsou činnosti a komunikační formy ve výuce na vysoké škole využívány?

Než přejdeme k samotné prezentaci dílčích výsledků výzkumu, bude představena metodologie výzkumného šetření. Odpovědi na výzkumné otázky hledáme prostřednictvím kvalitativní výzkumné strategie. Terénní sběr dat probíhal v průběhu akademického roku 2015/2016 a podílely se na něm čtyři fakulty moravských univerzit. Jednotlivé fakulty byly osloveny s žádostí o spolupráci na základě výběru Oboru Učitelství pro střední školy, který je na fakultách vyučován. Následně byli kontaktováni jednotliví vyučující s žádostí o participaci

na výzkumném šetření. Vzhledem k výběru daného oboru Učitelství pro střední školy jsme zvolili výběr těch učitelů, kteří vyučují předměty z tzv. společného základu předmětů. Tím jsme také mohli docílit poměrně vysoké jednotnosti vybraných předmětů na různých fakultách a také důvodem tohoto omezení byl předpoklad, že komunikace v různých předmětech může být ovlivněna obsahem vyučované látky. Jedná se tedy zejména o Obecnou didaktiku, Pedagogickou diagnostiku, Pedagogiku a psychologii, Pedagogickou psychologii, Psychologii osobnosti aj. Pro samotnou realizaci výzkumu byly zvoleny semináře těchto předmětů.

K účasti na výzkumu jsme získali devět učitelů. Ve všech případech šlo o vysokoškolské pedagogy vyučující studenty navazujícího magisterského studia oboru Učitelství pro střední školy. Velmi si ceníme ochoty a odvahy učitelů, ale i studentů, zapojit se do výzkumu.

V průběhu výzkumu jsme zvolili několik metod sběru dat. Jednalo se o videostudie, přímé pozorování a hloubkové rozhovory s učiteli na konci výzkumného šetření. V příspěvku se zaměříme zejména na videostudie, které byly stěžejní pro níže uvedené dílčí výsledky výzkumného šetření. Vyučovací hodiny jsme nahrávali na dvě videokamery a postup byl zvolen stejný, jako provedli Šeďová, Svaříček, Šalamounová (2012). U každého vyučujícího jsme v průběhu semestru sejmuli dvě videonahrávky vyučovacích hodin, s tím, že jsme vyloučili hodiny, které se konají v úvodu a na konci semestru, kdy jsou řešeny zejména organizační záležitosti, a volili jsme hodiny v jádru semestru. Celkem jsme tedy získali celkem 18 nahrávek, které byly následně transkribovány. Ve výzkumu jsme získali data, která bylo možné analyzovat jak kvalitativně, tak kvantitativně. Kvantitativní analýza právě směřovala k získání deskriptivního obrazu o komunikačních strukturách, zejména pro potřeby tohoto příspěvku, o tom, jaký je čas učitele a studenta ve výuce na vysoké škole a jaké komunikační formy jsou ve výuce využívány.

3 Výsledky výzkumu

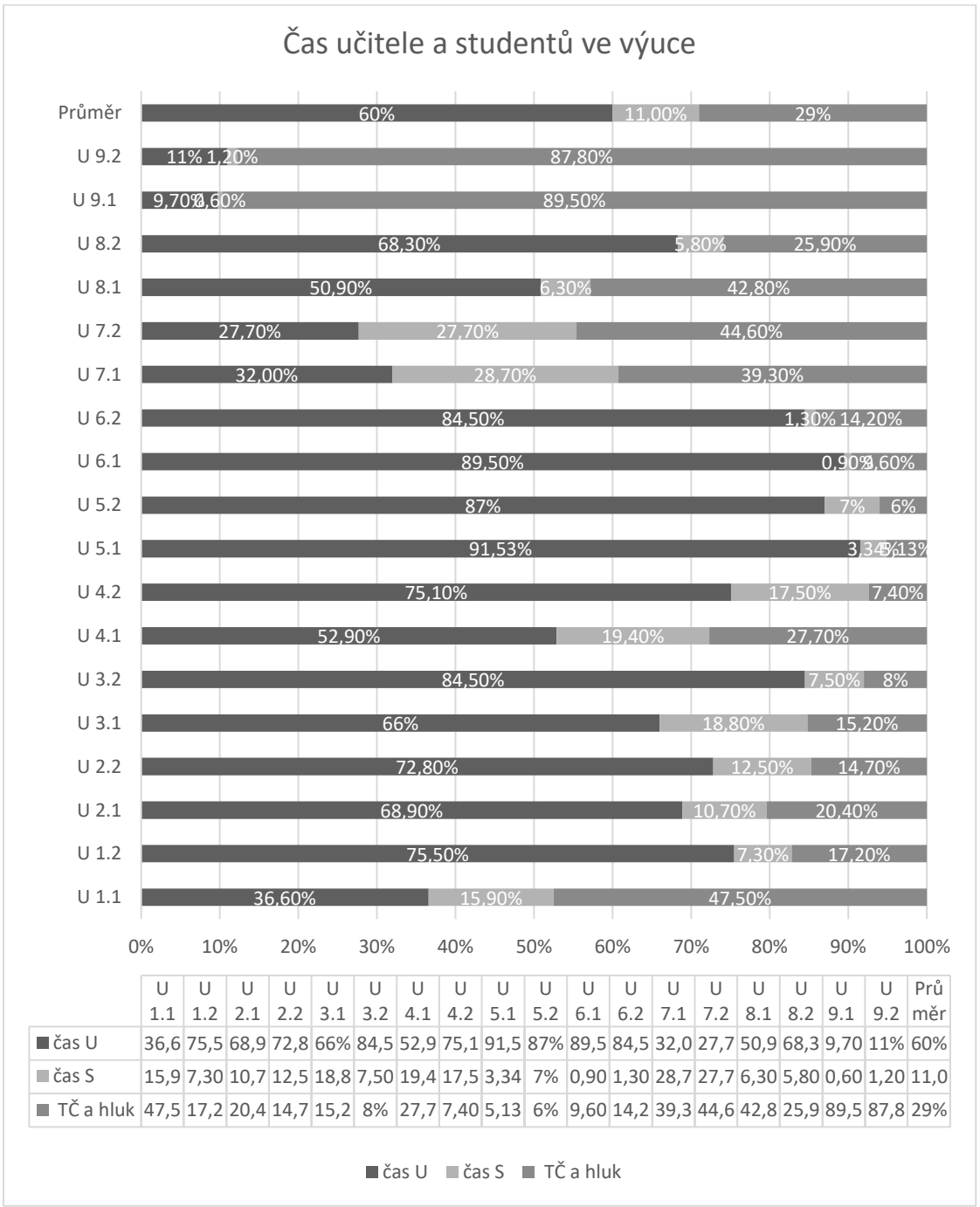
V následující části příspěvku se budeme věnovat prezentaci dílčích výsledků výzkumného šetření, a to jaké jsou základní charakteristiky výukové komunikace ve výuce na vysoké škole. Budeme se věnovat jednak proporcím, tzn. jaký je čas učitele a studenta ve výuce na vysoké škole, jednak otázce komunikačních forem užívaných ve vyučování.

Musíme podotknout, že se jedná o primární vhled do studované problematiky a jednotlivé fenomény jsou stále podrobovány podrobnější analýze, vzhledem na fakt, že sběr dat byl ukončen na konci akademického roku 2016 a analýza získaných dat takové povahy je extrémně časově náročná.

3.1 Čas pedagoga a studenta ve výuce na vysoké škole

Otázkou časového hlediska pedagogické komunikace se již věnovali např. Mareš, Křivohlavý (1995) a diskutovali několik úskalí, která mohou mít vliv na to, kolik času ve výuce hovoří žáci a kolik času hovoří učitel. První úskalí spočívá v rozdílu mezi plánovaným a skutečným časem na vyučování. Z řady důvodů odpadá určitá část vyučovacích hodin, takže reálný čas bývá kratší než stanovený čas učebním plánem a učebními osnovami. Druhé úskalí může být v samotném učivu, o němž se má komunikovat. Učivo může mít vzhledem ke stanovenému času např.

značný rozsah, je ho příliš mnoho. Učivo může být sice přiměřeně náročné, ale špatně strukturované, jsou v něm opomenuty některé vztahy. A poslední úskalí může spočívat ve zvolené organizační formě a používaných vyučovacích metodách. Hromadné vyučování s běžným repertoárem vyučovacích metod často přechází v tradiční typ tzv. smíšené vyučovací hodiny, a při takové hodině dominuje řeč učitele, řečový projev žáků je velmi omezen (Mareš, Křivohlavý, 1995). Mají tedy učitelé i studenti na vysoké škole dostatek času na pedagogickou komunikaci?

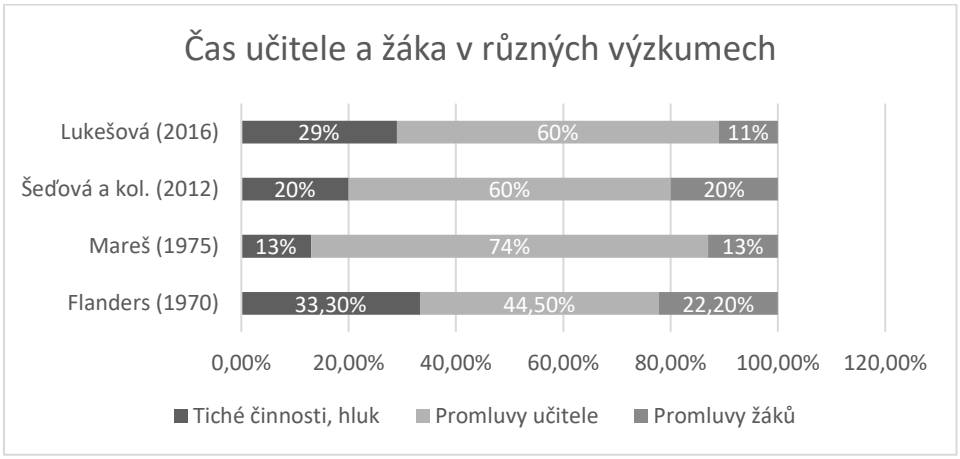


	U 1.1	U 1.2	U 2.1	U 2.2	U 3.1	U 3.2	U 4.1	U 4.2	U 5.1	U 5.2	U 6.1	U 6.2	U 7.1	U 7.2	U 8.1	U 8.2	U 9.1	U 9.2	Prů měr
čas U	36,6	75,5	68,9	72,8	66%	84,5	52,9	75,1	91,5	87%	89,5	84,5	32,0	27,7	50,9	68,3	9,70	11%	60%
čas S	15,9	7,30	10,7	12,5	18,8	7,50	19,4	17,5	3,34	7%	0,90	1,30	28,7	27,7	6,30	5,80	0,60	1,20	11,0
TČ a hluk	47,5	17,2	20,4	14,7	15,2	8%	27,7	7,40	5,13	6%	9,60	14,2	39,3	44,6	42,8	25,9	89,5	87,8	29%

Obrázek 3 Čas učitele a studentů ve výuce

Výsledky získané analýzou videonahrávek výuky na vysoké škole ukazují, že se ve třídě hovoří 71% času, po dobu trávní seminářů. Z této doby připadá 60% na učitele a 11% na žáky. Tiché činnosti a hluk (zejména skupinová práce studentů, individuální práce, písemná práce apod.) zaplňují 29% doby trvání výuky. Podrobná data jsou uvedena na obrázku 3.

Čas, po který hovoří studenti, je dost nízký. V porovnání s různými výzkumy (viz obrázek 4), které ale byly realizovány na diametrálně odlišném stupni vzdělávání, je čas po dobu, co hovoří žáci, nejnižší. Není našim cílem porovnávat jeden fenomén na různých stupních vzdělávání, ale jen podotknout na fakty, které jsou známy v této oblasti.

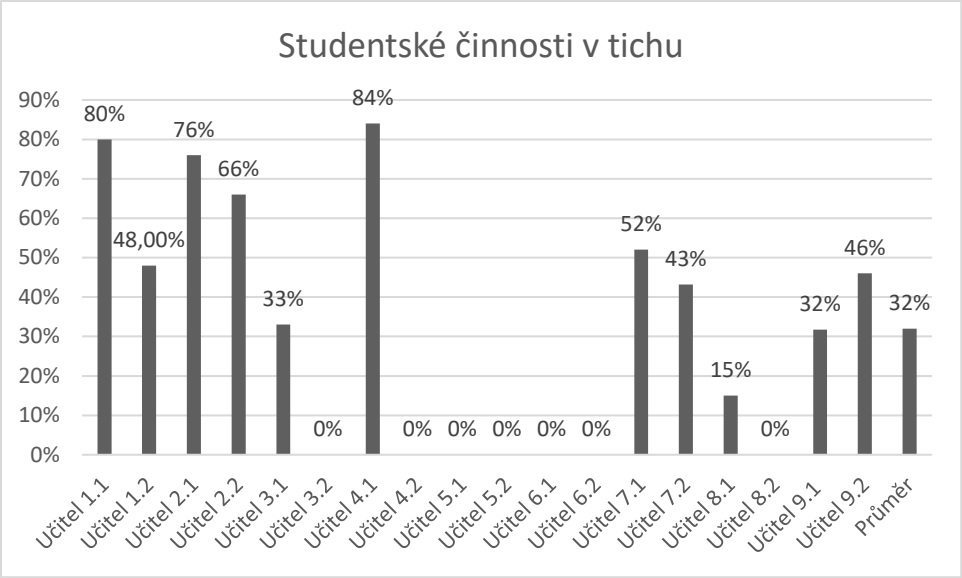


Obrázek 4 Čas učitele a žáka v různých výzkumech

Čas, kdy hovoří studenti je nízký, nicméně, čas, který je věnován studentům ve výuce se rozšiřuje konkrétními aktivitami, které probíhají převážně potichu. Jedná se zejména o skupinovou práci studentů.

V následující tabulce (viz obrázek 5) můžeme vidět, že z aktivit, které probíhají potichu, případně panuje ticho a hluk ve třídě, je věnováno 32% času studentským aktivitám. Samozřejmě, čísla, jež jsme uvedli výše, představují statistický průměr a neodrážejí dobře situaci ve všech sledovaných hodinách. Ta je totiž značně variabilní – nejvyšší podíl studentských aktivit představuje 84%, nejnižší naopak 15%, případně se aktivity nevyskytují vůbec a dominuje monolog učitele.

Skupinová práce studentů ve výuce na vysoké škole má jistě zásadní postavení. I Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí, že způsob rozdělení žáků může mít vliv na účinnost komunikace. Menší skupina tvoří základ svébytné organizační formy – skupinové vyučování. Dle Kasíkové (2015) v tématech didaktiky vysokých škol v posledních letech skupinové formy vzdělávání a výuky nikdy nechyběly. V teorii učitelského vzdělávání se však pracuje přesněji s vymezením skupinové učení vs. kooperativní učení a zahraniční výzkumy kooperativních přístupů ve výuce na vysoké škole dokazují jejich účinnost v podpoře poznávacích procesů, sociálního učení i psychického zdraví. Proto se i my budeme tomuto fenoménu podrobně dále věnovat.



Obrázek 5 Studentské činnosti v tichu

3.2 Činnosti a komunikační formy ve výuce na vysoké škole

Další dílčí oblast výsledků výzkumu, které budeme v příspěvku prezentovat, jsou činnosti a komunikační formy ve výuce na vysoké škole. K základním formám vzdělávací činnosti na vysoké škole patří mj. seminář, který slouží k upevňování a prohlubování vědomostí získaných z přednášek a samostatného studia. V seminářích se za aktivní účasti studentů teoreticky a metodologicky rozvíjejí a prohlubují poznatky z předmětů. (Rohlíková, Vejvodová, 2012) Vzhledem k tomu, že se autorka věnuje právě komunikaci a interakci na vysoké škole, zvolila si autorka pro realizaci výzkumu semináře, ve kterých sejmula videonahrávky.

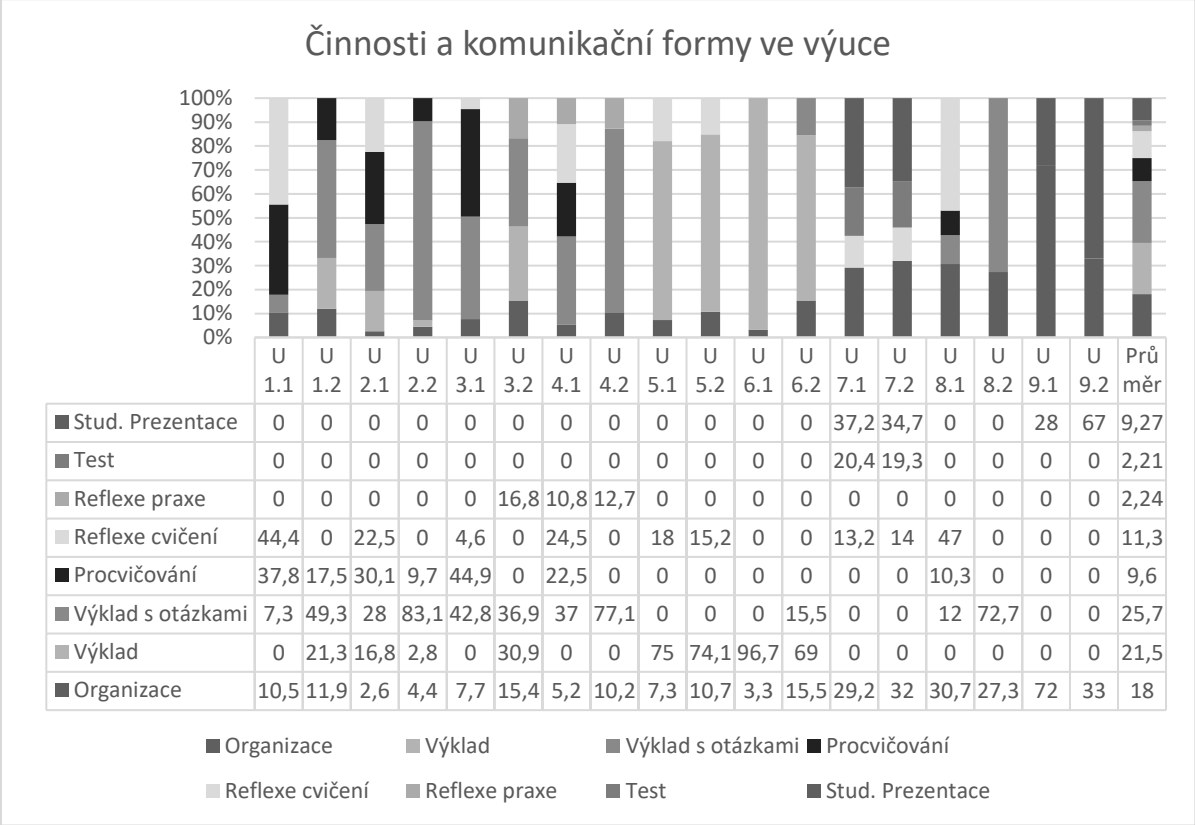
Z dat vyplývá, že v průměru 18% z každé vyučovací hodiny je věnováno organizačním záležitostem. Největší podíl z času v hodině (48%) zaujímá výklad učitele, který je organizován buď monologicky (22%), nebo jako výklad s otázkami (26%).

Mezi další činnosti, které se ve výuce odehrávají, patří procvičování (10%). Reflexe cvičení společně s vyučujícím tvoří průměrně 11%. Jedná se zejména o sekvence, kdy učitel zadá v drtivé většině studentům skupinovou práci, kterou samostatně zpracují a následně společně s vyučujícím reflektují, případně se cvičení realizuje současně i s vyučujícím. Tyto činnosti budou ještě podrobeny detailnější analýze, protože nás zajímá, v jakých organizačních formách se procvičování uskutečňuje, které komunikační struktury se vyskytují a které vyučovací metody byly v jejich rámci použity.

Studentské prezentace je další činnost, která se ve výuce na vysoké škole vyskytuje. Mohlo by se zdát, že se jedná o metodu, která se bude v seminářích hojně vyskytovat, nicméně v našem výzkumném vzorku tvoří pouze 9%. Jedná se o statistický průměr a musíme podotknout, že se tato aktivita objevuje jen u dvou vyučujících.

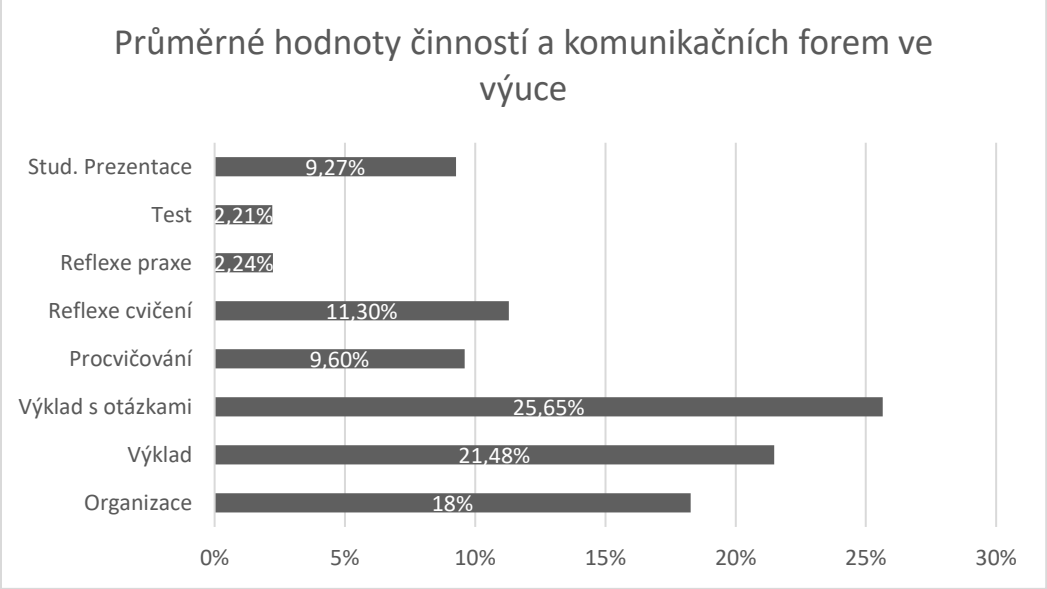
U jednoho vyučujícího jsme také zaznamenali opakování. Konkrétně se jednalo o test (2,2%), který zjišťoval dosavadní znalosti studentů. Žádný z ostatních vyučujících komunikační formu opakování, neuskutečnil, ať už písemnou, či ústní formou.

Vzhledem k tomu, že jsme výzkum uskutečnili ve výuce studentů oboru Učitelství pro střední školy, není překvapením, že se také ve výuce, sice jen u dvou vyučujících (2,2%), také objevuje činnost, která reflektovala praxe studentů. Vyučující věnoval čas studentům a dotazoval se na získané zkušenosti z náslechů, na kterých byli přítomni. Podrobný výčet procentuálního rozložení jednotlivých činností a komunikačních forem můžete vidět v Obr. č. 6 a č. 7.



	U 1.1	U 1.2	U 2.1	U 2.2	U 3.1	U 3.2	U 4.1	U 4.2	U 5.1	U 5.2	U 6.1	U 6.2	U 7.1	U 7.2	U 8.1	U 8.2	U 9.1	U 9.2	Prů měr
Stud. Prezentace	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	37,2	34,7	0	0	28	67	9,27
Test	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20,4	19,3	0	0	0	0	2,21
Reflexe praxe	0	0	0	0	0	16,8	10,8	12,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,24
Reflexe cvičení	44,4	0	22,5	0	4,6	0	24,5	0	18	15,2	0	0	13,2	14	47	0	0	0	11,3
Procvičování	37,8	17,5	30,1	9,7	44,9	0	22,5	0	0	0	0	0	0	0	10,3	0	0	0	9,6
Výklad s otázkami	7,3	49,3	28	83,1	42,8	36,9	37	77,1	0	0	0	15,5	0	0	12	72,7	0	0	25,7
Výklad	0	21,3	16,8	2,8	0	30,9	0	0	75	74,1	96,7	69	0	0	0	0	0	0	21,5
Organizace	10,5	11,9	2,6	4,4	7,7	15,4	5,2	10,2	7,3	10,7	3,3	15,5	29,2	32	30,7	27,3	72	33	18

Obrázek 6 Činnosti a komunikační formy ve výuce



Obrázek 7 Průměrné hodnoty činností a komunikačních forem ve výuce

4 Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo prezentovat dílčí výsledky výzkumného šetření a to zejména, jaké je časové hledisko pedagogické komunikace ve vysokoškolské výuce a užité činnosti a komunikační formy učitelem. Podíl komunikačních aktivit učitele a studentů není rovnoměrně rozložen. Na základě výzkumu jsme zjistili proporci komunikační aktivity učitele a studenů. Učitelé svými promluvami vyplňují v průměru 60% času, po který se ve třídě hovoří. Na studenty zbývá 11%, což je nižší podíl, než byl konstatován v jiných výzkumech (ale na jiných stupních vzdělávání). Neznamená to, že učitelé vedou nepřerušovaný monolog, protože mezi komunikačními formami převažují formy interaktivní. Zjištěný čas, kdy hovoří studenti, je nízký, nicméně konstatovat závěry, že studenti nemají ve vysokoškolské výuce dostatek prostoru pro vyjádření, v úvodu našeho výzkumu je poměrně předčasné i vzhledem k faktu, že chceme dále s daty pracovat a podrobněji se věnovat otázce skupinového vyučování, které má u sledovaných případů významné postavení. Učitelé zpravidla volí tzv. smíšené vyučovací hodiny, které zahrnují zahájení hodiny, diskuse nad organizačními záležitostmi, výklad učiva, procvičování nového učiva, případně uložení a vysvětlení samostatné práce studentům. Můžeme si povšimnout, že každý učitel volí opakovaně stejný repertoár organizačních forem a používaných vyučovacích metod a mají vlastní ustálený plán hodiny. Právě zmíněné vyučovací metody budou dále podrobovány analýze a zjištění budou v budoucnu prezentovány.

Literatura

Kasíková, H. (2015). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *Aula*, 1, XXIII.

Lukášová, H. (2009). Teorie učitelské profese. In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita: Centrum pro další vzdělávání učitelů.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Rohlíková, L., Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia.* Praha: Grada.

Roskovec, V. (2009). Terciální školství v ČR. In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Šeďová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z.(2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.