KOLEKTIVITA A ÚČELNOST V DIALOGICKÉM VYUČOVÁNÍ

Klára Šeďová, Roman Švaříček, Martin Sedláček

Klíčová slova: výuková komunikace, dialogické vyučování, principy, indikátory

Realizovali jsme projekt akčního výzkumu zaměřený na změnu komunikačního chování učitelů směrem k tzv. dialogickému vyučování. Kvantitativní analýza dialogických indikátorů přesvědčivě doložila, že došlo ke změně pozorovatelných parametrů výukové komunikace. Především se zvýšil podíl rozvitých žákovských promluv s argumentací. Cílem tohoto příspěvku je prozkoumat, zda paralelně došlo v pedagogické komunikaci ve zkoumaných třídách k nějakým změnám v kolektivitě (tzn. počtu žáků, který se do komunikace zapojuje) a účelnosti (tzn. napojení na učivo a vzdělávací cíle učitele).

Vycházíme z konceptu dialogického vyučování, jehož podstatou je podněcování myšlení a prohlubování porozumění žáků prostřednictvím stimulace žákovského zapojení do výukové komunikace (Alexander, 2006). Teorie dialogického vyučování nabízí řadu konceptuálních nástrojů, mezi nimiž dominují indikátory a principy. Indikátory jsou pozorovatelné fenomény, jejichž přítomnost signalizuje dialogické vyučování – např. autentické otázky, uptake, otevřená diskuse, žákovské promluvy s argumentací (Nystrand, 1997; Pimentel & McNeill, 2013). Často však bývá konstatováno, že samotná přítomnost indikátorů nezaručuje dialogickou povahu výukové komunikace (viz např . Boyd and Markarian, 2011). Alexander (2006) uvádí, že rozhodující je celková epistemologie výukové komunikace. Proto navrhuje sadu principů, které musí být v dialogickém vyučování dodržovány: (1) kolektivita; (2) reciprocita; (3) podpůrnost; (4) kumulativita; (5) účelnost.

Realizovali jsme vzdělávací program pro učitele, v jehož průběhu jsm sbírali data. Učitelé realizovali lekce, jež byly nahrávány na video. Každá videonahrávka byla kódována z hlediska indikátorů a následně také z hlediska principů dialogického vyučování. V tomto příspěvku pracujeme s proměnnou žákovských promluv s argumentací, která je pro nás klíčovým indikátorem dialogického vyučování. Tuto proměnnou uvádíme do vztahu se dvěma dalšími proměnnými: (1) počet žáků, kteří se účastní komunikace

(kolektivita); (2) podíl času, který je věnován komunikaci o relevantní látce (účelnost).

Statistickými postupy jsme prokázali následující souvislosti: (1) Čím více je daná výuková epizoda kolektivní, tím více žákovských promluv s argumentací se v ní objevuje. (2) Čím více je daná výuková epizoda účelná, tím více žákovských promluv s argumentací se v ní objevuje. Principy dialogického vyučování tudíž nejsou přehnaně idealistickým konceptem, který komplikuje zavedení dialogického vyučování do praxe, jak jsme naznačili v jedné ze starších analýz (Šeďová et al. 2014). Naopak mají potenciál pozitivně katalyzovat změnu.

Bibliografie

Crow, R. 2006. *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk.* Cambridge: Dialogos.

Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2011). Dialogic teaching: talk in service of a dialogic stance. *Language and Education*, 25(6), 515–534.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom.* New York, London: Teachers College Press.

Pimentel, S. D., & McNeill, K. L. (2013). Conducting talk in secondary science classrooms: Investigating instructional moves and teachers´ beliefs. *Science Education*, 97(3), 367–394.

Šedová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14–25.

Šeďová, K., Šalamounová, Z., & Švaříček R. (2014). Troubles with dialogic teaching. Learning, *Culture and Social Interaction*. 3, 274–285.