

METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE

PaedDr. Viera Onderčová, PhD.

Špecifiká verbálnej komunikácie v základnej škole

2003

Špecifiká verbálnej komunikácie v základnej škole

„To, že si nerozumieme, je normálne, ale to, že si rozumieme, je prekvapujúce...“

Vymedzenie základných pojmov komunikácie

V tejto štúdii sa pokúsime vymedziť základné pojmy súvisiace s komunikáciou. V rámci nej vyčleníme pedagogickú komunikáciu a objasníme jej špecifiká vzhľadom ku komunikácii sociálnej.

Komunikácia je slovo, ktorým sa najčastejšie vyjadruje slovné i mimoslovné dorozumievanie. Presnejšie jeho význam vystihuje preklad latinského pomenovania *communicare*, čo znamená – robiť spoločným. Ľudská komunikácia však nie vždy spája, niekedy ľudí aj rozdeľuje. Dôvodom takejto komunikácie je existencia 4 uší:

1. VECNÉ UCHO, ktoré počuje holú správu
2. ODHALUJÚCE UCHO, ktoré zachytáva, aký má partner k sebe postoj
3. CITLIVÉ UCHO, ktoré zachytáva, aký má partner vzťah k nám
4. VZŤAHOVAČNÉ UCHO, počuje ako nás partner hodnotí

Ak počujeme len jedným uchom, dochádza k nepochopeniu, alebo skresleniu informácie. Dobrý poslucháč používa ucho vždy podľa situácie.

Komunikačný štýl a schopnosti človeka ovplyvňuje ešte niekoľko ďalších činiteľov. Medzi najdôležitejšie patrí:

- *temperament,*
- *komunikačná taktika naučená v detstve,*
- *spoločenské zázemie (povolanie).*

Sociálnu komunikáciu tvorí verbálna, neverbálna a paraverbálna komunikácia. Všetky tieto tri druhy sa využívajú aj v edukačnom procese, takže by sa dalo povedať, že pedagogická komunikácia je vlastne sociálnou komunikáciou, ktorá prebieha v špecifických podmienkach edukácie. Ako píše Portik „*sociálna komunikácia skúma jazyk (reč) z hľadiska jeho fungovania v spoločnosti, pedagogická komunikácia z hľadiska jeho fungovania vo výchovnovzdelávacom procese* (1998 s. 11).“

Verbálna komunikácia je slovné dorozumievanie. Slovo je prvotný sprostredkovaný obraz objektívnej reality a základný prostriedok komunikácie. Jeho význam môže byť denotatívny a konotatívny. **Denotát** vyjadruje vzťah medzi slovom a objektívnou realitou (napr. les), konotát je emocionálnym odrazom objektu vo vedomí (napr. svokra). Konotát v sebe obsahuje isté vnútorné napätie a je závislý od predchádzajúcej, väčšinou negatívnej, skúsenosti komunikanta.

Pre komunikačný proces sú príznačné tri charakteristiky:

1. je to proces s permanentnou interakciou,
2. prebieha aj vtedy, keď jeho účastníci mlčia,
3. konkrétny komunikačný akt je neopakovateľný.

Na komunikačnom procese sa zúčastňujú faktory, ktoré J. Mistrík (1990 s.4) nazýva **vektory**. Slovník cudzích slov pod týmto heslom uvádza: „vektor je veličina určená veľkosťou, smerom a orientáciou...“ (Ivanová a kol., s. 920). O komunikácii platí to isté, má totiž svoje časové trvanie (dĺžku), smerovanie i zmeny smeru. Medzi vektory sociálnej komunikácie patria:

1. pôvodca,
2. adresát,
3. kontaktný kanál (fyzický i psychický),
4. kontext (súvislosti komunikácie),
5. komuniké (správa, informácia),
6. kód (dohodnuté symboly dorozumievania).

Pedagogická komunikácia

Pedagogická komunikácia je špecifickým druhom sociálnej komunikácie. Jej špecifickosť je daná funkciou, rolami komunikantov, a prostredím, v ktorom sa uskutočňuje.

Pedagogická komunikácia je charakteristická tým, že:

- sa uskutočňuje medzi účastníkmi edukačného procesu,
- je výmenou informácií, ktoré sa sprostredkujúvajú použitím verbálnych i neverbálnych prostriedkov,
- slúži na dosiahnutie edukačných cieľov,
- má svoj priestor i časové vymedzenie,
- riadi sa stanovenými pravidlami.

Ďalej sa budeme zaoberať praktickými stránkami verbálnej komunikácie realizovanej vo výchovnovzdelávacom procese, teda pôjde o komunikáciu pedagogickú.

Aby sa žiak niečo v škole naučil, musí nám **rozumieť**. Z toho dôvodu je nutné z našich škôl odstrániť niektoré bariéry, ktoré tomu zabraňujú.

● V prvom rade je pre našu školu typické, **že sa v nej žiaci nepýtajú!** Podľa slov klasika (Petty, 1996) je takáto „škola miestom, kam sa chodia deti pozerat', ako pracujú dospelí.“ Ak sa žiak nepýta, učiteľ nevie, čomu nerozumel, alebo čo zle pochopil. U žiakov potom často vznikajú *miskoncepce* (chybné poznatky a informácie), ktorých odstránenie je oveľa pracnejšie, ak sa neuskutoční ihneď po výklade učiva. Mnohí žiaci si týmto spôsobom odnášajú zo školy množstvo dezinformácií, ktoré sa možno významnou mierou podpíšu aj pod ich úspešnosť či neúspešnosť v ďalšom živote.

● V druhom rade je pre našu školu typické, že **dobrú známku dostane aj ten žiak, ktorý textu nerozumie!** Mnohým učiteľom vyhovuje, ak žiak pri odpovedi používa slová naučené z učebnice. Takáto odpoveď však svedčí iba o dobrej mechanickej pamäti, no nie o dobre naučenom učive. Od žiaka musíme vyžadovať, aby nám text *prerozprával* svojimi slovami, lebo iba tým nám dokáže, že mu naozaj porozumel. (v Bloomovej taxonómii by sme mohli povedať, že zvládol učivo na úrovni druhej kognitívnej funkcie – porozumenia).

● V treťom rade, **učiteľ neukazuje žiakom, že aj on nadobúda informácie** z istých zdrojov (či už encyklopédií, časopisov a pod.). Táto výhrada sa netýka iba učiteľov, ale všetkých dospelých, ktorí prichádzajú do kontaktu s deťmi. Dospelí vo všeobecnosti málo čítajú a ešte menej čítajú deťom, no najmenej zo všetkého čítajú *pred deťmi*. Pre bohatú slovnú zásobu je však dôležité, aby deti získali pocit, že kniha je ich najväčší kamarát a zdroj inšpirácie. Výskumy (Meredith, 1998) dokazujú, že pre školskú úspešnosť chlapcov má veľký význam vzťah ich otcov k čítaniu kníh. Ak chlapec vidí svojho otca čítať, považuje knihu za prirodzenú súčasť života a častejšie po nej siaha, ako ten chlapec, ktorého otec nečíta. Staré príslovie hovorí: „*čítaj a môžeš byť kým chceš!*“ Je skutočne najvyšší čas, aby naše deti opustili pasívny príjem televíziou ponúkanej zábavy, aby vymenili počítačové hry za aktívnu a tvorivú prácu s knihou. Škola má pri formovaní vzťahu detí ku knihe nezastupiteľné miesto, no najviac deformácií v tomto smere má súčasná rodina.

Rozhovor vo výchovnovzdelávacom procese

Dôležitou súčasťou práce každého učiteľa je rozhovor. V reči komunikačnej teórie ide o **dialóg**, teda o rozhovor medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi (**polyológ**). Vo výchovnovzdelávacom procese má dialóg presné pravidlá. Zelina považuje rozhovor učiteľa so žiakom za najdôležitejší činiteľ výchovy a vzdelávania a vymedzuje štyri **zásady** jeho vedenia:

1. **empatia**, no bez emócií (vcítenie sa do stavu žiaka)
2. **akceptácia** (rešpektovanie osobnosti žiaka)
3. **kongruencia** – zhoda medzi správaním a prežívaním učiteľa (zaujatie autentického postoja)
4. **konkrétnosť**

Na vyučovaní sa najčastejšie používajú tieto druhy rozhovorov:

- Sokratovský dialóg
- Heuristický dialóg
- Konvergentný dialóg
- Divergentný dialóg

Bližšie o rozhovore v edukačnom procese pozri Zelina, 1990.

Otázky v edukačnom procese.

„Dobre učiť, znamená dobre sa pýtať.“

V tejto kapitole sa budeme bližšie zaoberať procesúálnou stránkou tvorby otázok pre žiakov 1. a 2. stupňa ZŠ. Uvedieme niektoré chyby, ktorých sa dopúšťajú učitelia pri výbere a príprave otázok a pokúsime sa vytýčiť základné atribúty dobre položenej otázky v edukačnom procese.

Skúsený učiteľ si vždy v príprave na vyučovanie dopredu pripraví otázky, ktorými upevní poznatky žiakov získané na hodine. Ak však nevenuje kvalite otázok dostatočnú pozornosť, môže sa stať, že po položení otázky nastane ticho. Začínajúci učiteľ upadne do paniky a bude sa snažiť zakryť svoju nepripravenosť na situáciu ponížením žiakov, alebo bude naráchlo hľadať lepšiu formuláciu otázok. Nie vždy je improvizácia účinná a nie každý učiteľ je taký skúsený, aby správne zareagoval. Povedzme si teda, akých chýb pri formulácii otázok sa učitelia najčastejšie dopúšťajú.

► Prvou chybou, hlavne z hľadiska pedagogického taktu voči žiakom je, že učiteľ povie: „**Milan**, ako sa sfarbila skúmavka?“ Správna formulácia otázky znie: „Ako sa sfarbila skúmavka, Milan?“ Oslovenie žiaka by malo zaznieť až po formulácii otázky, inak môže vyznieť ako „odveta“ za nevhodné správanie Milana, alebo vážnejšou chybou takejto formulácie býva, že ostatní žiaci sú vlastne z odpovede vynechaní a teda majú možnosť nedávať pozor, či dokonca vyrušovať.

► Druhou chybou je otázka: „**Žiaci**, skúmavka sa nám sfarbila **ako?**“ Nikdy by opytovacie slovo nemalo byť v závere otázky. Čo ak si žiaci už v duchu pripravovali odpoveď na otázku „Prečo sa nám sfarbila skúmavka?“ a teraz sa cítia zaskočení, takže nebudú odpovedať, aj keď to vedia. Správne má táto otázka teda vyzeráť: „Žiaci, ako sa nám sfarbila skúmavka?“

► Treťou chybou je začínať otázku ustavične alebo často slovom „prečo“. Keď si uvedomíme, ktoré kognitívne funkcie takouto otázkou rozvíjame, zistíme, že vyššie. Od žiaka vyžaduje takáto odpoveď premýšľanie nad súvislosťami, často si musí pospomínať na motívy a príčiny deja a pod. Po položení 3 – 4 takto naformulovaných otázok je žiak unavený a jeho záujem odpovedať klesá.

► Štvrtou chybou je, že otázka zaznie v nevhodnom čase. Často učiteľ ihneď po vyslovení témy hodiny, vzápätí naformuluje otázku. Napríklad: „Deti, dnes si povieme o ročných obdobiach“ a jedným dychom ihneď zaznie otázka: „Aké je teda teraz ročné obdobie?“ Žiaci ešte nestihli „pohľadať“ vo svojich pamäťových schémach predchádzajúce informácie, ktoré o danej téme získali v minulosti, a už zaznie otázka, ktorá im preruší ich „hľadanie“. Týmto spôsobom sme sa obrali o vzácnu chvíľku premýšľania našich žiakov nad práve zadanou témou. Možno sa už táto možnosť tak skoro nenaskytne.

► Piatou chybou je priveľa učiteľových otázok. Ak sa ustavične pýta učiteľ, nepýtajú sa žiaci. A preto v duchu humanistických edukačných teórií, by sme sa mali pokúsiť so žiaka ako objektu vzdelávania vytvoriť subjekt, ktorý samostatne myslí a hľadá správne odpovede. V prípade, že si s úlohou žiak nevie poradiť, formuluje otázku, ktorú smeruje či už na učiteľa alebo na spolužiaka. Pravdou je, že až keď sa pýtame, učíme sa.

► Šiestou chybou je, keď sa učiteľ pýta stále. Takýto proces sa potom podobá viac výsluchu ako vyučovaniu. Často sa stáva, že žiak nedáva pozor a my mu otázku aj dvakrát zopakujeme. Ak to robíme pravidelne, žiaci nebudú dávať pozor, lebo si zvyknú, že im otázku aj tak vždy zopakujeme.

► Najväznejšou chybou, ktorej sa ale učitelia dopúšťajú je nedostatok času, ktorý dávajú žiakom na odpoveď, alebo „skákanie do reči“ počas odpovede žiaka. Ako dokazujú výskumy, učiteľ čaká na odpoveď žiaka bežne 1-2 sekundy. Ak by dokázal počkať 3-7 sekúnd, dočkal by sa:

- dlhšej odpovede od žiaka,
- správnejšej odpovede od žiaka,
- kvalitnejšieho premýšľania svojich žiakov,
- položenia otázky od žiaka,
- odstránenia strachu pomalších žiakov z odpovedania .

Čakať má učiteľ nielen pred odpoveďou žiaka, ale aj po nej. Niekedy si žiak ani neuvedomí, akej chyby sa dopustil a keď ho hneď opravíme, môže to prijať a nemusí. Možno stratí sebadomie a viac sa nám už neprihlási. Po odpovedi má mať žiak opäť dostatok času, aby v ňom doznelo to, čo povedal. Ak mu ten čas dáme, určite sa aj sám opraví.

Aj so skákaním do reči počas odpovede žiakov si dobrý učiteľ poradí. Pre cholericky temperamentného učiteľa bude spočiatku táto rada neprijateľná, ale sme si istí, že pri istej miere sebadisciplíny sa efekt dostaví čoskoro. Počas odpovede by sme žiaka nemali prerušovať, no stane sa, že hovorí nesprávne a s chybami. V takom prípade by sme každého žiaka mali počúvať s kúskom papiera v ruke a mali by sme si zapisovať myšlienky, s ktorými nesúhlasíme. Keď žiak skončí, pripomenieme mu ich. Občas sa stane, že žiak si sám nebude pamätať, čo povedal alebo sa zasmieje nad tým, čo mu prečítame z našich poznámok. Po takomto prístupe si naši žiaci časom začnú viac dávať pozor na to, čo hovoria a ich odpovede sa skvalitnia.

Aby sa naplnil citát z úvodu kapitoly, treba si uvedomiť niekoľko konzekvencií vyplývajúcich pre školskú prax. Pri rozvíjaní myslenia žiakov má otázka dominantnú pozíciu. Výskumy v oblasti kladenia otázok vo vyučovaní však dokazujú, že až 95% z celkovo položených otázok v našich školách tvoria tzv. reprodukívne (faktografické) otázky. Ich nevýhodou je, že pri odpovedi na ne žiak nemusí vôbec uvažovať, a teda iba zaloví v pamäti a jednoslovnou, či krátkou vetou uspokojí učiteľovu „zvedavosť“. Ak majú žiaci uvažovať o novom poznatku a

integrovať ho so svojimi vedomosťami, musia o preberanej téme diskutovať, vyjadriť k nej svoje stanovisko, či vzťah. Faktografická otázka oberá žiaka o možnosť rozdiskutovať si problém z jeho hľadiska, čím sa de facto bráni dokonalému pochopeniu, a teda i naučeniu sa. Okrem iného v odpovedi žiak väčšinou používa tie isté slová, ktoré použil učiteľ pri výklade učebnej látky, takže sa ochudobňuje žiakova slovná zásoba i možnosť prejaviť svoje porozumenie preberanej témy vyjadrením sa v iných semantických jednotkách.

Na pomoc učiteľom existuje **Sandersova taxonómia otázok**, ktorá vychádza z Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov. Otázky formulované podľa tejto sústavy evokujú u žiakov využívanie myšlienkových procesov, ktorých použitie napomáha rozvoju ich kritického myslenia.

SANDERSOVA TAXONÓMIA KLADENIA OTÁZOK

- ▶ **Pamäť:** Spoznávanie a vybavovanie informácií. Ide o **pamäťové otázky**. (Povedz hlavné mesto Čiech)
- ▶ **Prevod:** Zmena informácie na inú formu. Ide o **transformačné otázky** (Povedz svojimi slovami Archimedov zákon)
- ▶ **Interpretácia:** Odhaľovanie vzťahov medzi myšlienkami, faktami... Ide o **interpretačné otázky**: (Povedz, ako ty rozumieš Archimedovmu zákonu?)
- ▶ **Aplikácia:** Riešenie autentického problému, ktoré si vyžaduje jeho identifikáciu, výber a použitie zovšeobecnenia. Ide o **zovšeobecňovacie otázky**: (V akej situácii využiješ ešte Archimedov zákon doma?)
- ▶ **Analýza:** Riešenie problému pomocou uvedomovania si zložiek a foriem myslenia. Ide o **posudzujúce otázky**: (Prečo si nemôžeme napustiť plnú vaňu vody, keď sa ideme kúpať?)
- ▶ **Syntéza:** Riešenie problému s použitím tvorivého myslenia. Ide o **alternatívne otázky**: (Povedz, v akej situácii ešte zohľadňujeme Archimedov zákon?)
- ▶ **Hodnotenie:** Vyslovenie úsudku o tom, či je daná vec dobrá alebo zlá, správna – nesprávna...podľa noriem, ktoré stanovil žiak. Ide o **otázky úsudkové**: (Čím sa líši jar od zimy?)

Učiteľ a jeho konverzačné zručnosti

Význam komunikačných zručností pre učiteľské povolanie nie je potrebné nikomu pripomínať. S komunikáciou úzko súvisí konverzácia, nazývaná tiež diskusia, či rozhovor. Predkladáme čitateľovi jednoduchý test, ktorým si môžu zdiagnotikovať úroveň svojich konverzačných schopností:

Potrebujem veľmi zlepšiť 1	Potrebujem zlepšiť trochu 2	Potrebujem viac praxe 3	Ovládam primerane 4	Ovládam veľmi dobre 5
1. Schopnosť zhrnúť krátko, čo povedal partner				
2. Presadiť svoje oprávnené záujmy				
3. Schopnosť vyjednávať pri konflikte, uzatvárať kompromisy				
4. Vyrovnávať sa s odlišnosťou názorov				
5. Jasne sa vyjadrovať v konfliktnnej situácii				
6. Ujasniť si, čo si myslia druhí				
7. Riadiť schôdzky, schôdze, stretnutia				
8. Podávať návrhy, doporučenia, rady				
9. Schopnosť kritiky				
10. Poskytnúť druhým informácie				
11. Prispievať myšlienkami v kolektíve				
12. Trpezlivo načúvať, neprerušovať				
13. Povedať jasne a konkrétne, čo chceme od druhých				
14. Dávať najavo uznanie a komplimenty druhým				
15. Poskytovať pozitívnu spätnú väzbu druhým				
16. Načúvať na správnom mieste				
17. Vedieť, akým spôsobom zmeniť konverzáciu				
18. Mať odvahu vyjadriť i protichodný názor				
19. Vedieť zaobchádzať s časom tak, aby sme pokryli celú tému				
20. Schopnosť konverzovať s neznámym človekom				
Celkové skóre:				

Celkové skóre si vypočítame sčítaním bodov v jednotlivých riadkoch.

80 – 100 bodov:

Prakticky nemáte žiadne konverzačné slabiny – neveríme Vám, že si nefandíte prehnane.

60 – 80 bodov:

V zásade máte dobré konverzačné schopnosti, väčšinu medziľudských situácií zvládnete veľmi dobre.

40 – 60 bodov:

Máte priemerné konverzačné schopnosti, fungujete podobne ako väčšina ľudí, veľa schopností môžete ľahko získať.

30 – 40 bodov:

Vaše konverzačné schopnosti je potrebné podstatne zlepšiť.

Menej ako 30 bodov:

Alebo si robíte žarty, alebo sa veľmi vážne podceňujete. Pokiaľ ide o druhú alternatívu, hľadajte si dobrého psychoterapeuta skôr, ako sa začnú vážnejšie problémy.

Použitá literatúra:

- GAVORA, Peter. 1998. Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava: VEDA, 1998.
- GAVORA, Peter. 1998/1999. Školská gramotnosť versus funkčná gramotnosť. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole.č. 5-6, s. 143-147.
- IVANOVA – ŠALINGOVÁ, Mária. – MANÍKOVÁ, Zuzana. 1979. Slovník cudzích slov. Bratislava: SPN, 1979.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a kol. 1998. Komunikácia písanou rečou. Bratislava: UK, 1998.
- MISTRÍK, Ján. 1990. Výberová prednáška zo slovenského jazyka. Bratislava: UK, 1990.
- PETTY, Geoffrey. 1996. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996.
- PORTIK, Milan. 1998. Rozumieme si na vyučování? Prešov: MC, 1998.
- VYGOTSKIJ, Lev Semionovič. 1976. Vývoj vyšších psychických funkcií. Praha: SPN, 1976.
- ZÁPOTOČNÁ, Oľga. 2002. Súčasnú teoretickú reflexiu čítania a gramotnosti a ich odraz vo výskume a vzdelávaní. Pedagogická revue. č. 2, roč. 54, 2002.
- MEREDITH, Kurt a kol. 1998. Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 1998.
- ZELINA, Miron. 1995. Sloboda osobnosti. Bratislava: KIADÓ, 1995.
- ZELINA, Miron. 1990. Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučování. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, š. p. 1990.