

Pedagogická komunikace v teorii a praxi

význam komunikace

vztah učitele k žákovi

komunikace ve škole

ukázky



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umístování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.





Copyright © Grada Publishing, a.s.

prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc.

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE V TEORII A PRAXI

Publikace vychází v aktualizované podobě.

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 220 386 401, fax: +420 220 386 400
www.grada.cz
jako svou 2231. publikaci

Odpovědná redaktorka Jana Jandovská Kubínová
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a realizace obálky Antonín Plicka
Počet stran 172
Vydání 1., 2005
Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.
Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

© Grada Publishing, a.s., 2005
Cover Photo © profimedia.cz/CORBIS

ISBN 80-247-0738-1

OBSAH

Úvod	9
1. Osobnost učitele a jeho kompetence	11
(Jaký by měl být učitel)	
1.1 Osobnost učitele	11
1.2 Profesní schopnosti a dovednosti učitele z různých autorských pozic	14
1.3 Komunikativní dovednosti jako předmět zkoumání dovednostního modelu učitelovy profese	18
2. Základní poznatky o pedagogické komunikaci	26
(Co by měl učitel o komunikaci vědět)	
2.1 Pedagogická komunikace	26
Vymezení pojmu pedagogická komunikace	26
Funkce pedagogické komunikace	28
Účastníci pedagogické komunikace	29
Pravidla pedagogické komunikace	30
Počet pravidel	31
Proč zavádíme pravidla	32
Organizační formy a uspořádání učebny	32
Prostředí, klima, atmosféra	40
2.2 Verbální komunikace	41
Otázky a odpovědi	42
Otázka jako klíčová součást dialogu	43
Akustické vlastnosti hlasu	44
Zvukové prostředky řeči	45
2.3 Neverbální komunikace	46
Mimika – řeč obličeje	47
Pohledy – řeč očí	49
Kinezika – řeč pohybů	51
Gestika – řeč gest	52
Posturologie – sdělování fyzickými postoji	53
Haptika – sdělování dotekem	54

Proxemika – sdělování přiblížením a oddálením	54
Paralingvistika – sdělování tónem řeči	56
Sdělování úpravou zevnějšku	56
2.4 Komunikace činem	57
3. Komunikace v učitelské přípravě	58
(Jak se stát komunikativně kompetentním učitelem – inspirační trendy)	
3.1 Zastoupení předmětu „komunikativní dovednosti“ v přípravě učitelů	58
3.2 Videozáznam jako prostředek objektivizace reflexe a sebereflexe komunikativních dovedností	62
3.3 Možnosti zkoumání komunikativních dovedností	68
4. Komunikace v učitelské praxi	77
(Proč a jak je třeba komunikaci rozvíjet)	
4.1 Komunikace jako předpoklad vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem	77
Role komunikátora a komunikanta	79
Poznávání žáků rozhovorem	82
Sociometrický výzkum komunikace a interakce ve třídě	82
Rozdílné přístupy k žákům v pedagogické komunikaci	84
Rozvoj samostatnosti dětí	86
Odměny a tresty	87
4.2 Poruchy v komunikaci, vývojové vady řeči	88
Opožděný vývoj řeči	89
Vady výslovnosti	91
Poruchy zvuku řeči	92
Poruchy tempa řeči	92
Neurózy řeči	92
Neuróza u dětí školního věku	93
4.3 Komunikativní dovednosti jako zdroj účinného pedagogického působení	97
5. Informace, náměty a praktická cvičení	103
(Pro rozvoj komunikativních dovedností učitelů a žáků)	
5.1 Hlasové ústrojí a hlas, artikulační ústrojí a řeč	103
Artikulační ústrojí a řeč	106
5.2 Spisovná výslovnost	111
Spisovná výslovnost samohlásek	112
Spisovná výslovnost souhlásek	113
Výslovnost cizích slov	113

5.3	Technika mluveného slova	114
	Dechová technika	114
	Hlasová technika	117
	Artikulační technika	119
	Hlasová hygiena, poruchy hlasu	121
6.	Cvičné texty	125
6.1	Dechová cvičení	126
	Procvičování délky nádechu a výdechu	126
6.2	Hlasová cvičení	128
6.3	Artikulační cvičení	131
	Artikulace samohlásek	131
	Nácvik samohlásek	133
	Artikulace souhlásek	134
	Nácvik souhlásek	135
	Cvičení slovních vazeb	136
	Cvičení kumulovaných vokálů	137
6.4	Jazykolamy	137
6.5	Smyslové hry	139
	Hry pro rozvoj zrakové paměti a zrakového vnímání	139
	Hry pro sluchové vnímání a sluchovou paměť	142
	Hry pro rozvoj myšlení	146
	Hry pro rozvoj pozornosti, postřehu, pohotovosti	151
	Hry pro rozvoj časoprostorové orientace	155
	Hry pro rozvoj řeči, slovní zásoby	158
	Použitá a doporučená literatura	162
	Seznam her	171

Význam ikon:



počet hráčů,



pomůcky,



prostor, kde se hra odehrává.

ÚVOD

Pedagogická komunikace zaujímá stále významnější postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Zatímco v dřívějším období na tuto oblast vyučovací činnosti nebyl brán takový zřetel, v současné době je tomu naopak. Každý z pedagogů, ale i jiných profesních skupin, si plně uvědomuje význam komunikace, která ovlivňuje výsledek sociálního kontaktu. Zejména pro učitele je pedagogická komunikace naprosto nezbytnou součástí jeho profesních kompetencí a vybavenosti pro výkon učitelské profese. Učitel by měl mít základní znalosti z oblasti pedagogické komunikace, které by mu měla poskytnout zejména pregraduální příprava zaměřená i na postupné získávání zkušeností z pedagogické reality.

Publikace zahrnuje informace o pedagogické komunikaci v rovině teoretické, výzkumné, ale i praktické. Zabývá se pedagogickou komunikací i v učitelské přípravě. Zdůrazňuje její význam ve vzájemných vztazích mezi učitelem a žákem, upozorňuje na poruchy v komunikaci a naznačuje přístupy k účinné pedagogické komunikaci. Obsahově bylo při zpracování textu využito dostupné odborné literatury i vlastních příspěvků a výzkumných sond. Jednotlivé kapitoly jsou řazeny za sebou tak, aby čtenáře postupně uváděly do teoretických základů pedagogické komunikace (kap. 1 a 2), seznamovaly ho s možnostmi zkoumání pedagogické komunikace a komunikativních dovedností (kap. 3) a současně mu naznačovaly význam této pedagogické disciplíny v konkrétní pedagogické praxi (kap. 4). Do textu jsou zařazena také praktická cvičení rozvíjející komunikativní dovednosti (kap. 5).

Děkuji recenzentkám, Doc. PhDr. M. Faberové, CSc. vedoucí Ústavu primárního vzdělávání v Hradci Králové a Doc. PhDr. L. Podlahové, CSc. z Katedry pedagogiky s celoškolskou působností z PdF UP v Olomouci za cenné rady, připomínky a podněty při zpracování této publikace.

Poděkování patří také Dr. PhDr. K. Musilové, která s velkou pečlivostí provedla jazykovou korekturu.

Přála bych si, aby se tato publikace stala inspirací pro studenty a učitele, kteří svou erudovaností, tvořivostí i flexibilitou mohou výrazně ovlivnit kvalitu pedagogické komunikace na všech typech a úrovních škol.

autorka

1. OSOBNOST UČITELE A JEHO KOMPETENCE

(Jaký by měl být učitel)

1.1 OSOBNOST UČITELE

Podstata učitelství spočívá v kulturní transmisi vědomostí, hodnot a vzorů chování, zajišťujících kontinuitu společnosti. Stanovení samotných požadavků v souvislosti s představami o tom, „jaký má být učitel“, by mělo být vždy spojeno, a tím současně i omezeno, s určitým časovým horizontem (*srov. J. Kořál, 1998*).

Osobností se v psychologii rozumí individuální jednota člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním k cíli. Na učitele a jeho osobnost se kladou požadavky spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností úzce spojených s výkonem jeho profese. Vyzrálá učitelská osobnost má široký kulturně politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem. Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování jednoho člověka druhým člověkem (*M. Valach, 1998*). Do popředí vystupuje zřetel psychické vyrovnanosti. Učitel současnosti musí naplňovat rychle se měnící požadavky společnosti a orientovat se v nových poznatcích vědy, kultury a techniky.

Na těchto předpokladech pak může vyrůstat jeho profesionalita, podporovaná zdravým sebevědomím a autoritou získanou u žáků, rodičů a veřejnosti.

Tvořivě humanistický styl výuky, kde středem vyučovací strategie je žák, předpokládá tvořivého učitele. Ten se nebojí ve své práci ověřovat nové pedagogické postupy, flexibilně pracuje s osnovami a učebnicemi, podporuje nové projekty, vyhýbá se rutinní práci ve třídě.

Učitel by měl tedy disponovat nejenom širokým všeobecným a odborným rozhledem, ale také souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky. To vše se odrazí v jeho pojetí výuky, jež se promítne do jeho vyučovacího stylu.

Rozvoj učitelovy osobnosti není jednoduchou záležitostí. Jako všechny utvářecí procesy je procesem složitým a dlouhodobým. Základem socioprofesionální přípravy jsou tři dimenze – teoretická (vědomostní), praktická (dovednostní) a osobnostní (hodnotová, axiologická). Teprve vzájemné propojení onoho trojúhelníku „vím, umím, chci“ může vytvořit plnohodnotného, profesně dokonale připraveného učitele, který se stane rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitních změn ve školství.

Současné pojetí školy, učitele a jeho činnosti je jednou ze základních diskuzí o proměnách vzdělávání na celém světě. Učitel by měl naplnit vzdělávací představy rodičů, žáků i státu. Jak ale skloubit tradiční dvojí pohled na profesionalitu učitele, který má být hnací silou společenských změn a pokroku a zároveň má předávat tradiční, ustálené hodnoty a kulturní vzorce?

Aby byl schopen formovat kritické a tvořivé myšlení svých žáků, musí rozumět jejich psychice a zákonitostem života v rodinném i žákovském kolektivu. Musí vědět, co učí a proč to učí. Musí si být vědom toho, že prostřednictvím formování osobností svých žáků ovlivňuje budoucí podobu světa.

Role učitele se mění. Jeho úloha „učit“, ve smyslu přednášet, zkoušet, vysvětlovat správné řešení, poskytovat informace, trvá. Učitel se však stává více organizátorem, usměrňovatelem, tvůrcem aktivit. Přípravenost učitele nespočívá jen v technologii vyučování a výchovy. Je nutné věnovat také pozornost vlastnímu osobnostnímu růstu i signálům zpětné vazby o kvalitě působení na žáky (*H. Horká, 1998, s. 34–35*).

O problematice učitelské profese výstižně píše S. Štech (1994, 1998). Představuje tuto profesi bez pevných jistot, plnou dilemat a ambivalentních pocitů, které učitele provázejí v jeho každodenní práci a jejichž efektivita řešení je problémem začínajícího i schopného učitele.

Učitelem se člověk stává nejen tím, že získá vědomosti a dovednosti, ale i tím, že přijímá roli učitele a vše, co s ní souvisí. Pro své žáky by se měl stát průvodcem v poznávání světa.

Osobnost učitele, její rozvoj a otázky vztahu žák–učitel mají rozhodující význam pro vytváření výchovně vzdělávacího procesu.

Každá profesní činnost je založena na specifických požadavcích, normách, je určitým způsobem organizována. Vzhledem k cíli a obsahu činnosti vyžaduje každá profese určité vědomosti, dovednosti, návyky. Klade požadavky na psychické procesy, pozornost, vůli, překonání obtíží. Pedagogická profese je v současné době předmětem mnoha výzkumů. Souvisí to se stoupajícími nároky na učitele v oblasti výchovně vzdělávací práce. Učitel se má připravit na to, že jeho činnost nebude nikdy jednoduchá, že je

v pravém slova smyslu neopakovatelná, musí hluboce pronikat a ve svých důsledcích zasahovat do života žáků.

Práce učitelů mnohdy znesnadňuje řada činitelů, o nichž jsme přesvědčeni, že by měly být jeho nejlepšími pomocníky – např. rodiče, kteří někdy jednají v rozporu s úsilím školy. Můžeme si proto položit otázku: Kdo je dobrý učitel? Je to především člověk, který miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s dětmi přátelit, bere si k srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem. Věří, že se každé dítě může stát dobrým člověkem. Dobrým učitelem je také ten, který dobře zná svůj obor, jemuž vyučuje, miluje ho a je obeznámen s nejnovějšími pedagogickými trendy i výzkumy.

Každý učitel má v sobě rozvíjet vlastnosti, které mu mohou pomoci, aby se stal dobrým učitelem. Měl by být upřímným přítelem a rádcem svých žáků. Zároveň sledovat jejich vývoj, vztah k učení a stupeň odpovědnosti za jeho výsledky (svědomitost, snaživost či povrchnost, jejich ukázněnost, přátelské vztahy k jiným žákům, postavení mezi spolužáky v kolektivu apod.).

Učitelova práce je velice náročná, zvlášť v dnešní době, především na rychlost jeho reakcí a rozhodování, na jeho samostatnost, verbální pohotovost, pružnost a tvořivost v řízení pedagogických situací. Můžeme sem zahrnout i jeho vlastní stabilitu, odolnost, sílu jeho osobnosti a vlastní energii.

Pravdivá jsou slova učitelů z praxe – jsou pro nás výzvou: „Snaž se, aby děti chodily do školy rády. Práce a námaha, které jsou na ně kladeny, budou jimi zvládány, když budou vždy vědět, co budou ve vyučovací hodině dělat. A nejenom v té jedné hodině – i v hodinách následujících. Je třeba, aby věděly, proč to budou konat a jakým způsobem bude tato práce vedena a organizována. Povzbuzuj děti co nejvíce pochvalou. To dodává sebevědomí, jistotu, chuť do další práce, inspiraci. Tresty ukládej uvážene. Dítě má pochopit, že trest je zasloužený, spravedlivý a že je trestáno proto, že ho máš rád a chceš ho přivést na správnou cestu. Buď vytrvalý, nesobecký ve vztahu k ostatním tvým kolegům. Dívej se do budoucna, tam je osud dětí, které jsou ti dnes svěřeny. Tam je perspektiva našeho národa a státu“ (V. Hladík, 1999). I v těchto výrocích je zahrnuto umění komunikovat.

1.2 PROFESNÍ SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI UČITELE Z RŮZNÝCH AUTORSKÝCH POZIC

V úvodní kapitole jsme se zabývali obecnými otázkami osobnosti učitele především z důvodu začlenění zkoumané problematiky do širšího rámce aktuálních pedagogických otázek. Logickým vyústěním těchto úvah a snah o analýzu i komplexnost společenských předpokladů učitelovy profese, zejména z důvodu tematického zaměření předkládané publikace, je problematika dovedností učitele.

Poněvadž v odborné literatuře je předkládáno poměrně značné množství pedagogicko-psychologických přístupů, což do jisté míry znesnadňuje orientaci v textu, zaměřili jsme se v této části na následující hierarchii některých prezentovaných názorů a problémů:

- názory a přístupy našich psychologů a pedagogů na vymezení pojmu dovednost, vzájemný vztah dovednosti a schopnosti, význam formování pedagogických dovedností,
- zahraniční názory a přístupy.

Schopnosti a dovednosti patří mezi důležité psychologické a pedagogické kategorie. Přesto nejsou terminologicky zcela vyjasněné. Vycházejí z činnostního přístupu a je možné konstatovat, že vznikají v nejrůznějších oblastech života. Jsou součástí duševního i tělesného výkonu. Vytvářejí se učním a výcvikem. Se schopnostmi a dovednostmi se můžeme setkat v oblasti intelektuální, pohybové, pracovní, technické, pedagogické apod.

Hlavní pozornost proto budeme věnovat dovednostem. V psychologické literatuře jsou dovednosti chápány jako způsoby úspěšného plnění činnosti, které odpovídají cíli a podmínkám této činnosti. Opírají se o vědomosti a životní praxi, jsou obvykle výsledkem záměrného učení a procvičování (*H. Pešínová, 1975*).

C. Lukavský (*1965, s. 2*) vymezuje pojem dovednost spolu s pojmy schopnost a vědomost. Rozdíl mezi těmito pojmy vidí především v míře obecnosti zasahování do různých výkonů. Vědomost charakterizuje jako znalost nějakých informací nebo pravidel. Vědomosti jsou podle autora vždy jednotlivé, vztahují se ke konkrétním a jedinečným jevům. Dovednosti mají již obecnější ráz, ale rovněž si uchovávají speciální charakter. Dovednost je v podstatě praktickou aplikací vědomosti. Jako pojem je dovednost značně neohraničitelná.

J. Souček označuje dovednost (1969) jako strukturu aktuální činnosti (tzn. té, která se právě uskutečňuje). Uvádí, že má-li člověk nějakou schopnost, stává se tato schopnost dovedností, jakmile se tento jedinec dostane do situace, kdy ji může a chce ověřit. Rozdíl mezi dovedností a zvykem je v automaticnosti popudu pokračovat v započaté činnosti a ne v popudu „spouštět“. Dovednosti jsou závislé na vlohách, ale k jejich uskutečnění je nutná motivace, protože není-li člověk dostatečně motivován, dovednosti se neprojeví, i když má jedinec příslušnou schopnost a dispozici.

Velmi často se dovednosti ztotožňují se schopnostmi. Na nesprávnost tohoto přístupu upozorňují mnozí psychologové i pedagogové v naší i zahraniční literatuře.

H. Pešinová (1975, s. 10) uvádí, že ztotožňování dovedností a schopností by mohlo vést k zásadním chybám například v pedagogické praxi. „Dovednosti jsou výsledkem záměrného učení a procvičování, týkající se víceméně omezeného okruhu poznání a jednání, jsou labilnější, podléhají více a rychleji změnám.“

J. Linhart (1981, s. 257) vyvozuje schopnosti z dovedností (na rozdíl od některých jiných autorů) z jiného pohledu. Uvádí, že „... značná část schopností člověka se vytváří na základě zobecněných dovedností a vědomostí, které se dále hierarchickým způsobem generalizují...“.

V pedagogice se s pojmem dovednost setkáváme zřídka v rozpracované podobě a už téměř vůbec ne z hlediska terminologického objasnění. Dovednosti jsou projevem obecného pedagogického konstatování, často velmi frekventovaného, avšak bez objasnění podstaty, obsahu a rozsahu. Většinou se uvádějí v komplexu objasňování pojmů vědomosti, dovednosti, návyky, a to především ze strany žáků. Na rozvoj pedagogických dovedností učitele jako by se zapomínalo, o čemž svědčí nedostatek studií, publikací, které se zabývají pedagogickými dovednostmi, i zaměření výzkumných úkolů, které se této problematiky dotýkají ojediněle. Obrat nastal až v posledních letech.

Pojmy pedagogické dovednosti a schopnosti jsou u mnoha autorů nerozlišeny, což vyplývá i z nejednotného psychologického přístupu. Častěji jsou používány termíny speciální pedagogická schopnost, nebo jen pedagogická schopnost, pedagogická kompetence, pod kterou rozumíme určité činnosti učitele, jež by bylo možné nazvat dovednostmi.

Jen ojediněle se setkáváme s hierarchií pojmů pedagogická schopnost, pedagogická dovednost, didaktická dovednost, pedagogická a didaktická kompetence, **kommunikativní dovednost** apod. Snaha o vymezení systému těchto pojmů napomáhá pedagogické vědě objasnit podstatu pedagogické

činnosti. V pedagogice se teorie i empirie neorientuje na jakékoliv dovednosti, ale jednoznačně na dovednosti pedagogické.

Pedagogické dovednosti, tj. aktualizace schopností vychovávat a vzdělávat, předpokládají vrozený potenciál, teoretické vzdělání a pedagogickou praxi, jimiž se tento potenciál přetváří v pedagogické dovednosti.

Ch. Vorlíček (1985, s. 96) považuje osvojování systému pedagogických dovedností za cestu k dosažení pedagogického mistrovství. Uvádí: „Osvojování systému dovedností (někteří autoři hovoří o schopnostech), umožňující stanovit diagnózu žáka a žákovské skupiny, provést analýzu učiva, dovedností (schopností) projekčních, tj. dovednost vytyčit systém cílů výchovy a dovedností (schopností) regulovat učení žáka, které úzce souvisí s ideologickou i předmětovou kvalifikací učitele, lze označit jako dosažení pedagogického mistrovství.“

V. Jůva (1981, s. 96) upozorňuje především na výcvik dovedností. Za prioritní z hlediska uplatnění jednotlivých složek výchovy na rozvoji jedince považuje schopnosti: „Současná výchova se stále více orientuje na formování žádoucích schopností jako předpokladu pro příští kvalitní rozvoj vědomostí, dovedností, návyků.“ Dále konstatuje, že výcvik potřebných dovedností a formování vhodných návyků je záležitostí každé výchovné složky, každé oblasti výchovně vzdělávací činnosti, která vyžaduje mnoho času a je také podmíněna pedagogickým mistrovstvím. Zdůrazňuje, že podceňování výcviku dovedností a formování návyků je stále ještě častou překážkou úspěšné a účinné výchovy v naší společnosti. Úkolem výchovy je zabezpečit, aby osvojování vědomostí, dovedností a návyků probíhalo co nejrychleji a nejúspěšněji. Tato efektivnost je přitom závislá na úrovni schopností jedince.

Mezi schopnostmi, vědomostmi a dovednostmi je dialektický vztah, při kterém rozvoj jedněch je přímo podmíněn a usměrňován rozvojem druhých.

K tomu, aby pedagogické dovednosti vznikly, je důležité vzdělání učitele. V teoretické přípravě se mu dostane mnoho pouček a definic o tom, jak se realizuje pedagogická činnost. Ale teprve v praxi získá zkušenosti, které potom společně s teoretickým vzděláním a s osobnostními předpoklady vytvoří základnu pro rozvoj pedagogických schopností a dovedností. K tomu, aby se pedagogické dovednosti vytvářely a rozvíjely, jsou důležité vrozené dispozice, na jejichž základě se rozvíjí pedagogické nadání, ale neméně důležité jsou i intelektuální schopnosti, volní úsilí, citové prožívání apod. Vlohy jsou základem, z kterého se učením rozvíjejí schopnosti. Ty se pak aktualizují v pedagogické dovednosti, v konkrétní pedagogické situaci.

Problematicke schopností, dovedností, návyků, pedagogické způsobilosti, jejich systému a struktuře se věnuje také zahraniční literatura.

A. A. Smirnov (1959, s. 384) poukazoval již v 60. letech na vzájemný dialektický vztah schopností a dovedností. Vycházel ze skutečnosti, že pro rozvoj schopností je třeba, aby si člověk osvojoval vědomosti, dovednosti a návyky. Při osvojování vědomostí dochází také k osvojování dovedností a ze zobecněných dovedností se vytvářejí schopnosti. V tomto myšlenkovém proudu jsou rozvíjeny i názory dalších autorů.

V polské pedagogice se věnuje vymezení pojmů pedagogická činnost, pedagogická dovednost, didaktická činnost, didaktická dovednost M. Maciaszek (1969, s. 49). Upozorňuje na terminologickou odlišnost při vymezení pojmů schopnost a dovednost. Vzájemné vztahy jednotlivých pojmů uvádí v následující charakteristice: „Každá činnost, a tudíž i činnost pedagogická, obsahuje mnoho různých jednotlivých činností, které S. Szuman nazývá dovednostmi. Každou z těchto dovedností je možno sledovat v souvislosti s odpovídajícími schopnostmi. Je však obtížné vymezit tyto dva termíny (dovednost a schopnost), a proto se často ztotožňují.“

V pojetí M. Maciaszka je považována za dovednost každá dílčí činnost. Vzhledem k tomu, že dovednost na rozdíl od každé dílčí činnosti vzniká na základě učení, nelze s tímto názorem plně souhlasit.

V západní literatuře se věnují problematice schopností, dovedností, pedagogické kompetence například P. Golu, N. Mitrofan (1982), P. S. Pottinger (1978) a další.

Speciálně v anglosaské literatuře se pro didaktické schopnosti a dovednosti využívá pojmu pedagogická, didaktická kompetence, který u nás byl už také včleněn mezi pedagogické kategorie a jako jeden z prvních ho začal používat A. Tuček (1978–1989).

Shrneme-li teoretické úvahy a empirická zjištění týkající se problematiky (terminologické či procesuální) dovedností, můžeme konstatovat, že většina autorů respektuje psychologický přístup J. Linharta. Autoři se také snaží odlišit od sebe pedagogické schopnosti a dovednosti. Pedagogické schopnosti chápou jako určitý předpoklad, možnost, potenci, dovednost, jako aktuální způsobilost k pedagogické činnosti. Upozorňují na vzájemný dialektický vztah mezi uvedenými pojmy a konstatují, že pedagogické schopnosti a dovednosti nejsou statické povahy, ale že je lze rozvíjet. Dovednost je ve většině případů chápána jako cvikem získaný předpoklad k úspěšnému vykonávání určité činnosti.

Většina autorů také vychází z činnostního principu, ze skutečnosti, že dovednosti se vytvářejí v činnosti. Vycházejí z obecné teorie činnosti, kterou rozpracovali především L. S. Vygotskij a A. A. Leontějev.

Dovednostní přístup je možné charakterizovat jako činnostní, poněvadž pouze v činnosti se mohou dovednosti projevovat, přijímat na sebe identifikační funkci, významovou a schopnou regulace. Z této teoretické teze a předpokladu lze vycházet i v pedagogické komunikaci jako takové.

Za profesní dovednosti lze považovat takové dovednosti, které zahrnují i ohled na žáka. Za specifické profesní dovednosti pak považujeme ty, které se uplatňují v činnosti učitele vzhledem k jeho aprobaci a vzhledem k věkové skupině žáků, které vyučuje. Pro činnost učitele lze považovat komunikativní dovednosti za specifické dovednosti, jejichž úloha a funkce má specifickou podobu vzhledem k žákům dané věkové kategorie.

1.3 KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI JAKO PŘEDMĚT ZKOUMÁNÍ DOVEDNOSTNÍHO MODELU UČITELOVY PROFESE

Teoretickým východiskem výzkumu RŠ – V – 11/05 „Utváření profesionálních dovedností v přípravném a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků“ byl dovednostní přístup s cílovou orientací a záměrem připravovat budoucí učitele činnostně, výkonově. Činnostní teorie učení zdůrazňuje, že myslící člověk se učí věcem rozumět, když s nimi zachází, ale také tím, když je obráží ve smyslech.

Na základě výzkumu, jehož koordinátorem byl akademik O. Chlup, bylo již v roce 1962 přijato experimentální stanovisko, že schopnost vychovávat se vyvíjí a utváří z učitelovy komunikace se žákem o učivu (situační hledisko) a že se vyvíjí jako integrace sensoricko-motorické činnosti s intelektuální (činnostní hledisko).

Dlouhodobě a jako jedna z prvních se zabývá otázkami komunikativních dovedností, sensoricko-motorických dovedností E. Vyskočilová (1975, 1977, 1978, 1981, 1986). Její výzkum vztahující se k dovednostnímu modelu učitelovy profese vycházel z následujících hypotéz:

- Jestliže považujeme výchovu za sociální komunikaci učitele a žáků o učivu, potom to jsou právě žáci, kteří v situačních podmínkách učitelův záměr dynamizují svým ne zcela předvídatelným chováním.

- Jestliže je dynamická situace výchovy typem záměrné komunikace, potom je schopnost vychovávat v první řadě určena dovednostmi učitele brát v rámci situačních podmínek v úvahu žákovu chování a konstruovat strategie, jimiž lze výchovné úkoly řešit.
- Jestliže je učitelova způsobilost vychovávat vyjádřena jako schopnost brát v úvahu vedle cíle i situační podmínky, potom by i utváření této schopnosti mělo převážně probíhat v živé komunikaci učitele se žáky a vést k rozrušení zvykového chování.
- Jestliže je kritériem učitelovy úspěšnosti vedle dosaženého výchovného cíle i to, do jaké míry odpovídá výsledek jeho činnosti skutečným potřebám žáků, potom by se měla učitelova průprava týkat i jeho hlubších postojů k vychovatelskému úkolu, obecnějších schopností a konkrétních dovedností (1986, s. 55–56).

Komunikativní dovednosti v tomto kontextu byly dílčími dovednostmi a jednou z oblastí schopnosti vychovávat. Autorka se pokusila odhalit způsoby, jimiž si studenti vypracovávají kód, pomocí něhož se orientují ve vlastní výchovné činnosti, v pedagogické komunikaci. Začíná nejjednoduššími formami výchovné činnosti, která však nutně obsahuje tři základní činitele výchovně vzdělávacího procesu – učitele, žáka, učivo. Sledovala schopnost budoucího učitele navázat kontakt se třídou, schopnost přednést žákům určitou informaci. Nejkomunikativnější chování budoucích učitelů bylo sledováno a hodnoceno pomocí paralelního videozáznamu a zkušených pozorovatelů v souvislosti s reakcemi žáků.

V diskuzi k získaným výsledkům E. Vyskočilová mimo jiné uvádí velmi zajímavé a podnětné myšlenky:

- Student začátečník nemůže být připravován jen prostřednictvím teoretických poznatků, ale musí být podněcován ve svých orientačních i myšlenkových schopnostech a realizačních dovednostech.
- Student by se měl učit ze svých vlastních vyučovacích pokusů. Metodologickou obtíží je však to, že začátečník zprvu nerozlišuje kvality výsledků ani průběhu vlastní činnosti. Dokonce ani neví, zda a kdy nějaké chyby dělá.
- Studentova průprava nemůže probíhat mimo sociální kontakt, ale nemůže být také pouze technická (1986, s. 62).