

Hamalová, Dagmar

Analýza záznamu pedagogické komunikace

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 1996, vol. 45, iss. U1, pp. [115]-121

ISBN 80-210-1540-3

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104549>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

DAGMAR HAMALOVÁ

ANALÝZA ZÁZNAMU PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

Pedagogická komunikace je nedílnou součástí výchovy a vzdělávání. Teorie v oblasti pedagogické komunikace se rozšiřuje nejen ve sféře popisu a klasifikace komunikačních jevů.

Pro většinu komunikačních situací je příznačná jedinečnost a neopakovatelnost. Vzhledem k uvedeným vlastnostem komunikačních jevů představuje pozorování výchozí metodu při sledování komunikace. Metody záznamu a analýzy sledovaných situací jsou tedy podstatnou částí v pedagogické komunikaci používané metodologie. A právě využití metody pozorování při výzkumu pedagogické komunikace je tématem následujících úvah.

Vztah pozorovatele k pozorovaným komunikačním jevům

Jedním z podstatných problémů spojených s pozorováním je vztah pozorovatele k pozorovaným jevům. Jak uvádí Kerlinger: „Pozorovatel je sám součástí měrného nástroje... Při behaviorálním pozorování je pozorovatel jak rozhodnou výhodou, tak i rozhodnou slabinou.“ (F.N. Kerlinger, 1972) Pozorovatel promítá do popisu a interpretace pozorování své úsudky, podmíněné jeho tzv. vztahovou soustavou. (R.M. Travers, 1969) Vědecká metodologie subjektivní podmínky pozorování pečlivě analyzuje a zvažuje. Jedním z možných přístupů k problematice subjektivních vlivů je východisko intersubjektivní shody: Pro pozorování se využívá větší počet na komunikační situaci nezávislých pozorovatelů. Subjektivnost je pak snížena srovnáním vypořizovaných vlastností jevů. Za nejméně subjektivní jsou považovány deskripce a jejich interpretace, na kterých se shodlo více pozorovatelů.

Míra subjektivnosti je dále určena kvalitou deskriptivního systému. Subjektivnost se snižuje při dodržování jednoznačnosti deskriptivních prostředků. K významným požadavkům, kladeným na deskriptivní jazyky patří dále jednotnost. Požadavek jednotnosti použitých deskriptivních prostředků se vztahuje jak k pozorovatelům (pozorovatelé by měli užívat stejného deskriptivního jazyka), tak zároveň také ke všem komunikačním situacím pozorovaným v rámci daného výzkumu.

Míra subjektivnosti je do značné míry ovlivněna užitím různých forem pozorování. Formy zúčastněného a nezúčastněného pozorování jsou dány rozsahem pozorovatelových zásahů do komunikační situace a podílem jeho aktivity na těchto situacích.

Metoda zúčastněného přímého pozorování nejvíce zohledňuje přirozenost sledované situace. Při realizaci této metody je pozorovatelovým záměrem aktivní podíl a spoluúčast na sledované situaci. Pozorovatel se snaží účastníky situace poznat a sám se jim osobně přiblížit. Pozorovatel se stává aktivním účastníkem sledované situace a je takto vnímán také ostatními komunikujícími. Zúčastněný prožitek nabízí pozorovateli informace nejen o kontextu dané komunikace, ale odhaluje zároveň její souvislost s ostatními (mimokomunikačními) prožitky komunikujících, stejně jako s komunikací přesahujícími obsahy. Zúčastněné pozorování často vede k větší otevřenosti pozorovaných osob vůči výzkumu. Zúčastněné pozorování tak vytváří předpoklad pro spolupráci nejen při realizaci samotného aktu pozorování. Zároveň vede ke komunikaci pozorovatele a pozorovaných ve fázi interpretace a hodnocení.

Aktivní podíl na komunikační situaci však v sobě skrývá vážné riziko: může výrazněji než při nezúčastněném pozorování ohrozit nestrannost a nadhled pozorovatele.

Subjektivnost je do jisté míry snížena při nezúčastněném pozorování, při kterém se pozorovatel snaží udržet od pozorované komunikace odstup. Tato forma pozorování však zároveň představuje větší zásah do komunikace. Komunikující často vnímají takto pozorovanou komunikaci jako nepřirozenou. Přítomnost pozorovatele je může rušit nebo zneklidňovat. Účastníci komunikace při nezúčastněném pozorování často volí způsob chování, který považují za vhodný vzhledem k dané situaci. Přítomnost pozorovatele tak výrazně ovlivňuje projev komunikujících a tím i samotný průběh komunikační situace.

Užití různých forem pozorování je dáno především cílem výzkumu. Významným faktorem volby metod je také teoretické paradigma výzkumu. Tak pedagogické směry, jejichž základním teoretickým východiskem je důraz na kvantitativní analýzu, volí nejčastěji metodu nezúčastněného pozorování. Výzkumné projekty akcentující kvalitativní metody častěji využívají zúčastněné pozorování.

Nepřímé pozorování pedagogické komunikace

Nepřímé pozorování probíhá jako vysuzování jevů, jejich znaků z jiných pozorovaných jevů a znaků. Často užívanou metodou nepřímého pozorování je pozorování realizované prostřednictvím auditivního nebo videozáznamu.

Záznam komunikace představuje samostatný celek, který je v jistém smyslu nezávislý na jeho tvůrcích (komunikujících a pozorovatelích). Některé složky komunikační situace záznam redukuje. Tak např. videozáznam může vyloučit z obrazu část komunikačního prostoru. Záznam však může odhalovat aspekty, které pozorovatel při samotné komunikaci nepostřehne, nezaznamená. Výhodou

záznamu je možnost vrátit se k sledované komunikační situaci kdykoliv během výzkumu. Opakované sledování zaznamenaných komunikačních situací dále nabízí možnost provádění mikroanalýz nejrůznějšího zaměření.

Záznam komunikace je systém, skládající se ze složky auditivní a vizuální. Pozorovatel s ohledem na cíle výzkumu může použít buď auditivní nebo videozáznam, popřípadě záznamy obou složek. Pro přepis sledované komunikace do slovní podoby si pozorovatel vytváří deskriptivní jazyk. Tento znakový systém pak postihuje v případě auditivního záznamu složku auditivní a v případě videozáznamu složku vizuální.

Při deskripci auditivní složky se pozorovatel zaměřuje především na řeč, spolu s jejími paralingvistickými charakteristikami. Řeč jako mluvená forma jazyka se s jazykem deskripce ve své slovní složce zčásti překrývá, proto je její deskripce ve srovnání s obrazovou složkou jednodušší. Redukce se u zvukového záznamu komunikace týká především paralingvistických jevů, neartikulovaných lidských zvuků a různých šumů.

Pro deskripci auditivní složky se používá znaků verbálního jazyka. Deskripce této složky se tak blíží transkripci. Zatímco deskripce popisuje sledované jevy a projevy, transkripce směřuje k přesnému přepisu sledovaných jevů pomocí znakového systému. Transkripci verbálních a paralingvistických projevů je věnována pozornost především ze strany lingvistů. Pro výzkumy v sociálních vědách výzkumníci nejčastěji používají modifikovaný systém lingvistické transkripce. Metody transkripce a deskripce záznamů mezilidské komunikace rozpracovává např. O. Müllerová (1992) a J. Kořenský (1987).

Deskripci obrazu, zachycujícího spolu s uspořádáním a změnami komunikačního prostoru také projevy komunikantů, komplikuje velké množství znakových vjemů. Úskalí slovního přepisu obrazu představuje zároveň odlišnost verbálního a nonverbálního jazyků. Oba uvedené jazyky disponují různými výrazovými prostředky. Tato odlišnost je zdrojem redukce, která slovní transkripci provází. Ukazuje se, že deskripce komplexu všech projevů komunikační situace z obrazu je náročná a pracná. Pro výzkumný cíl, kterým jsou většinou určité komunikační složky je, vzhledem k její nepřehlednosti, nevyhovující. Proto si pozorovatelé vytvářejí vlastní deskriptivní jazyky popisující jevy, které jsou předmětem jejich výzkumu. Pozorovací arch pak představuje redukovanou a zjednodušenou podobu komunikace.

Videonahrávka, jejíž součástí je i zvukový záznam, je ve srovnání s audiozáznamem spojena s menší redukcí sledovaných jevů. Její další výhodou představuje možnost analýzy verbálních i nonverbálních komunikačních projevů.

Realizace audiozáznamu je po technické stránce ovlivněna především rozmístěním mikrofonů. Magnetofon by měl zřetelně zaznamenat zvuky celého komunikačního prostoru.

Videonahrávání je z technického hlediska poněkud náročnější. Jeho kvalitu a výstižnost výrazně určuje počet použitých videokamer i způsob snímání. Způsob

práce s použitou technikou podstatně ovlivňuje míru redukce obrazu. Při statickém umístění kamery se zřetelně snižuje rozsah subjektivnosti pozorovatele.

Pokud se při snímání využívá pohybu kamery, zaměření objektivu určuje pozorovatel, který zároveň ovlivňuje střídání obrazu celku a detailu. Uvedený způsob snímání je subjektivní a to i v případě stanovení pravidel pozorování, snímání. Detail, který umožňuje např. podrobněji sledovat mimické projevy komunikantů, současně ze záběru vylučuje velkou část komunikačního prostoru – obraz se redukuje.

Metodologie auditivního záznamu pedagogické komunikace je u nás rozpracovávána již od 60. let. Kombinace přímého pozorování s magnetofonovými nahrávkami a následnou analýzou protokolu se objevuje v pracích A. Střížové, M. Milana a dalších. Otázkami dokumentování průběhu vyučovací hodiny na základě zvukové nahrávky a standardizování výzkumného protokolu o vyučovací hodině se věnují J. Mareš a P. Gavora. (1985)

J. Křivohlavý (1980) při sledování verbální a nonverbální komunikace v rodině kombinuje přímé a nepřímé pozorování. Komunikaci zaznamenává videokamerou a interakčním rekordérem zachycujícím rozhovor graficky. ?? Videozáznam sledují současně tři pozorovatelé a pomocí interakčního rekordéru zaznamenávají časové charakteristiky verbálních projevů a zrakového kontaktu komunikantů. Způsobům pořizování zvukových nahrávek verbální komunikace ve třídě se věnuje T. Svatoš. (1993)

Ve většině našich výzkumů se uplatňuje kombinace metody přímého pozorování s metodou nepřímého pozorování zprostředkovaného magnetofonem. (P. Gavora, 1987, T. Svatoš, 1987, J. Nikl, 1987, P. Gavora a kol., 1988, D. Jelníková, 1990, I. Balkó, 1990) V zahraničních výzkumech se při snímání pedagogické komunikace nejčastěji využívá videozáznam. (S. Machida, 1986, J. J. Irvine, 1986, J. Kuusinen, 1991)

Kategorizace při pozorování a analýze pedagogické komunikace

Metoda pozorování v sobě zahrnuje tři stupně. Samotný akt pozorování a deskripce záznamu jsou dvěma stupni. Třetí stupeň tvoří analýza a interpretace údajů získaných pozorováním. Jak uvádí Travers: „...užitečný popis obrovské složitosti jevů ve třídě musí být prováděn se zřetelem k určitému systému výkladu, obecně označovanému jako vztahová soustava (frame of reference).“ (R.M. Travers, 1969) Podobně jako samo pozorování také jeho interpretace je do značné míry určena cíli výzkumu. Vztahovou soustavu nejvýrazněji určují výzkumné paradigma spolu s výzkumníkem přijatou vědeckou teorií. Podstatnou součástí paradigmatu výzkumu je systém kategorií, které postihují zkoumané jevy. Přístupy založené na kategorizaci aktivit komunikantů patří k často užívaným metodám pozorování a zkoumání pedagogické komunikace. Tyto metody se vypracovávají nejčastěji pro analýzu výukové komunikace.

Techniky analýzy interakce, která se snaží vyčlenit pouze podstatné a nejdůležitější momenty, lze rozdělit do dvou skupin: První skupinu tvoří sekvenční přístupy, které zachycují pořadí činností jednotlivých účastníků v čase. Druhá skupina zahrnuje relační přístupy usilující o postižení vztahů mezi různými činnostmi komunikantů.

Jednou ze sekvenčních metod, která kombinuje obsahovou a formální analýzu verbálních projevů s metodou sledování nonverbálních složek rozhovoru, je Balesova interakční analýza. R.F. Bales (In: J. Mareš, J. Křivohlavý, 1989, s.123) kategorie vztahující se k popisu skupinového rozhovoru seskupil do dvou forem: emocionálních projevů účastníků a charakteru jejich slovního sdělení. Soubor deskriptivních kategorií autor člení do čtyř základních skupin: 1/ sdělení pozitivních emocí, souhlasu, 2/ sdělení návrhu na řešení problému, 3/ sdělení typu žádosti o informace, 4/ sdělení negativních emocí. Každá z uvedených skupin se dále dělí na tři podskupiny. Tím vzniká soubor 12 kategorií, s jehož pomocí je možné sledovat, popisovat a analyzovat interakci v malých sociálních skupinách, když řeší nějaký problém.

V protokolu se v horizontálním směru zaznamenává čas, ve vertikálním směru jsou uvedeni jednotliví účastníci. Každý účastník má v záznamovém archu svůj řádek. K danému časovému okamžiku je v řádku uveden kód příslušné kategorie činnosti, který udává, co v danou chvíli dělal. (J. Mareš, J.Křivohlavý, 1989)

Kombinaci kvantitativních a kvalitativních deskriptivních kategorií uplatnil ve svém výzkumu J. Kuusinen. Autorem vytvořený deskriptivní systém má tři stránky: lingvistickou, kognitivní a didaktickou. Deskriptivními kategoriemi se autor snaží postihnout komunikační, obsahové a didaktické funkce interakce ve třídě. Lingvistický aspekt systému umožňuje vidět strukturu komunikace mezi učitelem a žáky. Kognitivní aspekt postihuje úroveň myšlení v komunikaci a didaktický aspekt odráží výukové cíle učiva.

Jednotkami uvedeného deskriptivního systému jsou výpověď, kroky, cyklus a epizoda. Kroky autor člení na nedialogické, dialogické a komentující. Několik kroků tvoří cykly. Epizody jsou komunikační jednotky, které se uplatňují při probírání určité části učiva v rámci vyučovací hodiny. Podle obsahu autor epizody člení do 12 kategorií.

K nejznámějším relačním metodám patří Flandersova interakční analýza. Předmětem zkoumání je autorovi výuková verbální komunikace učitele s žáky, kterou charakterizují čtyři proměnné: vliv učitele na žáka, závislost žáka na učiteli, úroveň znalosti cíle a hodnota obsahu cíle. Flandersův deskriptivně-analytický systém obsahuje deset kategorií verbálního chování učitele a žáků. U přímého vlivu učitele na žáka autor, mimo jiné, rozlišuje kategorie akceptace žákovských citů učitelem, pochvalu a povzbuzení, akceptaci nebo použití myšlenek žáků. Pozorovatelé sledují výukovou komunikaci a v krátkých časových intervalech přiřazují k chování učitele a žáků příslušnou kategorii deskriptivního jazyka. Rozborem frekvenčních údajů v matici lze stanovit výskyt jednotlivých

kategorií u všech verbálních aktivit učitele a žáků a podíl přímého vlivu učitele. (J. Sup, 1985, s. 60–63)

Bellackovo pojetí pedagogické interakce vychází z představy, že výuková interakce je „verbální hrou“ mezi učitelem a žákem. Mikroanalýzu verbálního dění ve třídě navrhuje A.A. Bellack provádět na základě elementární činnosti neboli jednotek aktivit, které vzal za základ svého třídění. Každá tato aktivita je klasifikována z hlediska jejího účelu, významu a emocionálního klimatu.

Z hlediska významu klasifikuje Bellack aktivity podle obsahu učiva, podle logických operací, kterými se toto učivo zpracovává a klasifikaci logiky učení na základě didaktických funkcí jazykových forem. U emocionální stránky pedagogické aktivity Bellack zdůraznil pozitivní nebo negativní valenci, sílu, aktivitu a stálost. (J. Sup, 1985, s. 64–65)

D. Ryans při deskripci výukové interakce vychází z rovnocennosti systému „žák“ a systému „učitel“. Autor posuzoval charakteristické vlastnosti chování učitele a žáka metodou škálování.

V chování učitele, kromě jiných, rozlišuje dimenze vřelost – chlad, povzbuzení – konvenčnost. Mezi produkty učitelovy činnosti vymezuje produkty motivující a posilující žakovu činnost, produkty objasňující poznatky, pojmy a pravidla, posuzování výsledků. K faktorům dominujících vlastností, kterými mohou disponovat učitelé Ryans řadí, kromě zodpovědnosti a systematičnosti, také radost z vyučování. Spolu s koncentrací na žáka uvádí přívětivost a zúčastněné prožívání. (B. Bradáčová, 1993)

Lewinova psychologická teorie sociálního pole se stala východiskem Winnefeldova studia výukové interakce. Autor vyzvedává jev pedagogického kontaktu, který vymezuje jako nejmenší jednotku výukové interakce. Kontakt v pedagogickém poli je podle jeho názoru jev multidimenzionální, a proto ho můžeme klasifikovat z hlediska různých aspektů. Winnefeld zkoumal a třídil pedagogický kontakt z hlediska jeho účelu.

Deskriptivní jazyky odpovídající uvedeným technikám analýzy pedagogické komunikace nejsou určeny ke komplexnímu popisu veškerých komunikačních projevů. Rozsah uvedených deskriptivní jazyků je určen vybranými aspekty pedagogické komunikace. Při analýze výukové komunikace se pozornost soustřeďuje na činnosti učitele a žáka s důrazem na verbální složku sdělení. Pedagogické aktivity se analyzují z různých hledisek, zvláště se sleduje vzájemný poměr jednotlivých typů činností ve vyučovací hodině. Kategorie vytvořené pro sledování komunikačních situací výrazně ovlivňují způsob pozorování a volbu deskriptivního jazyka. Většina výše popsaných metod analýzy vnímá kategorie jako prostředek nejen pro kvalitativní, ale také pro kvantitativní zpracování.

V našem příspěvku jsme se pokusili ukázat některé z aspektů metody pozorování a její analýzy ve vztahu k výzkumu pedagogické komunikace. Metoda pozorování je spolu s metodou textové analýzy základní metodou zkoumání pedagogické komunikace. Ukazuje se, že metodologie auditivního záznamu je v našich podmínkách často užívána. Zaznamenávání komunikace prostřednictvím

videorekordéru se zatím uplatňuje méně a metodologie této formy záznamu není rozpracována. Pro pozorování komunikačních situací je dále příznačné vytváření kategoriálních systémů, které odrážejí vybrané složky pedagogické komunikace.

LITERATURA

- Balkó, I.: *Ke kultuře jazykové komunikace v procesu vyučování*. In: Sborník prací pedagogické fakulty v Ústí nad Labem. Praha 1990. 25–37.
- Bradáčová, B.: *Výuková interakce a metody její analýzy*. Diplomová práce. Brno 1993.
- Gavora, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. In: *Pedagogika*, 37, 1987, č. 2. 177–189.
- Jelínková, D.: *Odpovede žiakov na produktívne otázky*. In: *Jednotná škola*, 42, 1990, č. 4. 305–309.
- Kořenský, J. a kol.: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice 1987.
- Křivoňavý, J.: *Neverbální komunikace v rodinné interakci*. In: *Psychologia a patopsychologia dieťaťa*, 15, 1980, č. 6. 483–498.
- Kuusinen, J.: *Výskum verbálnej interakcie vo fínskej základnej škole*. In: *Pedagogická revue*, 1991, č. 4. 251–258.
- Machina, S.: *Teacher Accuracy in Decoding Nonverbal Indicators of Comprehension and Noncomprehension in Anglo- and Mexican-American Children*. In: *Journal of Educational Psychology*, 78, 1986, č. 6. 454–464.
- Mareš, P., Křivoňavý, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha 1989.
- Mareš, J., Gavora, P.: *Standardizování výzkumného protokolu o vyučovací hodině*. In: *Pedagogika*, 35, 1985, č. 3. 307–318.
- Müllerová, J. a kol.: *Mluvená čeština v autentických textech*. Praha 1992.
- Níkl, J.: *Verbální dyadická komunikace při společné domácí přípravě žáků s rodiči*. In: Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové. Praha 1987, 97–114.
- Sup, J.: *Pedagogická komunikace a příprava učitelů na vyučování odborných předmětů*. Brno 1985.
- Svatoš, T.: *K problematice pedagogické komunikace, vymezení jejího obsahu a zkoumání v přirozených školních podmínkách*. In: Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové. Praha 1987. 147–164.
- Svatoš, T.: *Snímání a záznam verbální komunikace ve třídě*. In: *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2. 165–172.

