

Podpora prosociální komunikace na soukromé základní škole aktivizující výukovou metodou školní sněm

Michaela Pachelová

Abstrakt: Případová studie je věnována výukové aktivitě školní sněm s cílem porozumět nástrojům výuky prosociální komunikace ve škole v kontextu výukových strategií učitelů. Data získaná prostřednictvím polostrukturovaných individuálních rozhovorů se čtyřmi učiteli byla podrobena obsahové analýze výukových artefaktů. Segmentovaná data byla analyzována se záměrem porovnat kongruenci strategií vyučujících s realizovanou výukou. Výsledkem narativní analýzy rozhovorů je identifikace přínosu vyučovací aktivity pro žáky z hlediska výuky etické výchovy. Je to prostor pro vrstevnické učení a upevnění sociálních vztahů, prostor pro nácvik sebehodnocení a v neposlední řadě prostor pro nácvik vyjadřování emocí. Aktivita sněm je podle názorů učitelů přínosná i pro ně samé. Pomáhá jim vnímat školu jako celek, kdy nahlížejí souvislosti mmezi jednotlivými událostmi. Učitelská podpora osvojování prosociální komunikace zřetelně kongruovala s výukovými strategiemi učitelů. Strategie vychází ze společných hodnot, které se žáci ve škole učí ve třídním kolektivu, ale i v rámci školního setkávání na sněmu. Strategie zachycují část skrytého kurikula školy osobním příkladem zasáhnout do žákovských vztahů a proměnit obsah horizontálního skrytého kurikula. Závěrem je diskutován význam zkušeností ze skrytého kurikula.

Klíčová slova: primární vzdělávání, demokratický styl, prosociálnos, etická výchova

Úvod

Komunikace je cestou ke spolužití a porozumění s jiným člověkem a může se uskutečnit jen v atmosféře vzájemného přijetí a uznání (Rajský, Podmanický 2016, s. 141). Jsme vztahové bytosti, navzájem

závislé. Vztahy můžeme přetvářet nebo přerušit, některé však zůstávají součástí naší identity. (Rajský, 2018, s.128). Rozvoj prosociální komunikace a emoční inteligence je v současnosti pro žáky prostorem pro sebepoznání a bližší poznání vrstevníků. Nabízí možnosti sdílení zážitků s vrstevníky a přináší pocit sounáležitosti a bezpečí ve škole. Postupné osvojování jednotlivých sociálních dovedností popsal Roche (1992). Mezilidské vztahy a prosociální komunikace jsou prvním, tedy základním stupínkem výchovného programu etické výchovy (dále EtV). Klíčem k dorozumění je naslouchání a komunikace, kdy žáci realizují prosociální chování. Roche (2003, 2005) rozlišuje prosociální chování jako fyzickou pomoc a službu, dar, slovní pomoc nebo povzbuzení, pozitivní hodnocení druhých lidí, empatické verbální i neverbální vyjádření pochopení emocí mluvčího na základě prožívání pocitů podobných těm jeho, solidarita a pozitivní osobní přítomnost. Aristoteles povyšuje komunikaci mezi přáteli nad pouhou hru s tím, který je mi sympatický. Pravá prosociální komunikace mezi přáteli sleduje celkově dobro toho druhého, a to i ve chvíli, kdy musíme přinést oběť nebo ustoupit (Etika Nikomachova, 1937).

Smyslem implementace doplňujícího vzdělávacího oboru EtV do Rámcově vzdělávacího plánu je skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Rozvoj vztahů, vytváření soudržnosti, pocitů sounáležitosti a přijetí pro každého žáka, rozvoj emocionality, vytváření bezpečného klimatu třídy. Je jedním z nejlepších nástrojů budování vztahů, rozvoje emoční inteligence, kdy děti samy objevují a tříbí vlastní názory v kontextu s názory ostatních (Kopřiva, 1999). Naslouchání je dovednost, která patří mezi základní předpoklady dobrých vztahů. Je výrazem respektu k druhým lidem, podmiňuje úspěšnou komunikaci.

1 Teoretická východiska

Podle výzkumu České školní inspekce (2016) ředitelé českých škol nezařazují EtV z důvodu nedostatku disponibilních hodin. Školy si samy určují, kolik prostoru ve výuce cíleně věnují rozvoji prosociálních dovedností žáků. Výuka prosociálního chování v kontextu etické výchovy je tedy v rukou ředitelů a učitelů. Program prosociální výchovy nacházíme v Rámcovém vzdělávacím plánu doplňujícího vzdělávacího předmětu Etická výchova. V České republice byl přijatý model Rocheho modelu prosociálního chování. Propagátorem myšlenek Roberto Roche byl Ladislav Lencz, který program výchovy k prosociálnosti dále rozvinul a nově zařadil aplikační témata. Prosociálností se rozumí takové jednání, ve kterém aktér neupřednostňuje vlastní prospěch či prospěch úzké skupiny lidí, ale jeho jednání vždy přináší také prospěch druhé osobě či širšímu společenství lidí. Motyčka (2013) uvádí, že EtV může v počátcích svého programu vést k formaci sebevnímání a k morální senzibilizaci, která se přirozeně mění na základě životního stylu a preferencí. Stará a Starý (2018) ale svými výzkumy podtrhují důležitost uvědomělé cílenosti výchovy a vzdělávání, která v případě etické výchovy vyžaduje navíc i vysoké osobní nasazení v kontinuálním vybízení k prosociálnosti a dialogu s žáky.

1. 1 Výzkumy ve výuce prosociálního chování

Sociometrické výzkumy o aspektech prosociálního chování (Vaněk, 2011; Brestovanský a kol., 2015) ukazují, že EtV přispívá k spokojenosti ve třídě, soudržnosti a rozvoji úrovně sebehodnocení. Velké nároky jsou kladeny na učitele. Byly pozorovány zvláště tyto aspekty prosociálního chování výukového stylu učitelů:

- **Naslouchání druhým má přednost před množstvím vyřešených podnětů.** Snahou učitelů by mělo být tzv. vnitřní porozumění – podívat se na situaci očima žáka tak, jak ji vidí on, dát mu tento pohled najevo (Roche, 1992).

- **Dáváme žákovi signály, že nám na něm záleží.** Učitel přijímá žáka takový, jaký je. Jde o tzv. bezpodmínečné přijetí (Roche, 1992).
- **Učitel chce přiblížit žákům podstatu dodržování pravidla.** S negativními jevy učitel pracuje tak, že poukáže na jejich důsledky. Vyvaruje se agresivní reakce, která by jen vyvolala identický protiútok; důsledně vynechá zesměšnění žáka. Užití této metody je vhodné i při reakci na pozitivní chování, učitel tak může tak zdůvodňovat hodnoty a normy (Roche, 1992).
- **Kladení pomocných otázek, kdy žáci hledáním odpovědi nachází hlubší souvislosti problému.** Učitel pobízí k prosociálnosti (Roche, 1992), kdy se vytváří ze třídy výchovné společenství, kdy si žáci navzájem pomáhají. (Lencz, 1999).
- **Vytváření dohod a pravidel.** Učitel stimuluje prosociálnost, ale nevychází ze zákazů či příkazů, ale z orientace na pozitivní hodnoty (Roche, 1992). Stanoví jasná pravidla hry. (Lencz, 1999).
- **Cílená pozitivní pozornost.** Atribuce prosociálnosti vychází z tvrzení, že člověk má tendence stávat se takovým, za jakého ho považují druzí. Učitel projevuje důvěru pozitivním vlastnostem žáků. Má-li být atribuce účinná, nesmí být připisování prosociálnosti příliš intenzivní. Žák potřebuje prostor na to, aby mohl učitelovu důvěru případně naplnit (Roche, 1992).

Teoretická východiska aspektů prosociálního chování výukového stylu učitelů jsou dále propojena s výzkumným šetřením. Roche ve svých výzkumech měří množství a kvalitu prosociálního chování. V této kvalitativní studii jde spíše o charakteristiku aktivity z pohledu učitelů, jako přímých účastníků aktivity školní sněm.

1.2 Metodologie výzkumu

Príspevek je zaměřen na analýzu aktivity podporující prosociální komunikaci v kontextu výuky etické výchovy. Tento příspěvek je dílčím výstupem širšího koncipovaného výzkumného šetření, zaměřeného na různé aspekty a souvislosti vzdělávání a kultury soukromé základní školy. Výzkum sledoval aktivitu školní sněm. Cílem realizované případové studie bylo poznat a popsat způsob začlenění školního sněmu do výchovně vzdělávacího procesu.

Výzkum probíhal v roce 2019 a 2020. Na základě polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi pedagogy, kteří ve škole vyučují, a v rámci pozorování výuky byla zkoumána podpora prosociální komunikace při řešení výchovných problémů. Bylo zjišťováno aktuální vnímání efektivnosti metod podle názorů vyučujících. Respondenti jsou označeni R1, R2, R3, R4.

Výzkumné otázky byly formulované jako otevřené, kdy nepředsovaly respondentovi varianty odpovědi. Respondent má tak volný prostor ke svému vyjádření. Při přípravě otázek pro polostrukturovaný rozhovor se braly v úvahu etická kritéria. Respondenti byli informováni o účelu výzkumu a anonymním zpracování dat. Respondenti poskytli ústní i písemný informovaný souhlas s publikováním této studie. Respondenti měli možnost se ptát na okolnosti a způsob zpracování získání dat, která byla ihned po prepisech anonymizována a bezpečně archivována. Archiv nebude zprostředkován pro účely jiných výzkumů.

První výzkumná otázka se týká vnitřního subjektivního pohledu na efektivitu výuky prosociálního chování na školním sněmu a na limity výuky. Druhá otázka byla směřována k tomu, jak je organizovaný a jak probíhá školní sněm. Třetí otázka se týkala frekvence témat přinášovaných žáky na školní sněm. Čtvrtá otázka sledovala subjektivně vnímané nároky na podporu školního sněmu vlastním příkladem respondentů.

Bylo popsáno:

- (1) Jak je organizován školní sněm v kontextu výuky prosociálního chování?
- (2) Jaký je průběh školního sněmu?
- (3) Jaká jsou častá témata sněmu?
- (4) Jaké jsou nároky na podporu školního sněmu v osobním příkladu učitele?

Segmentovaná data jsou po kvalitativním kódování analyzována a interpretována.

1.3 Charakteristika školy

Škola vznikla z popudu skupiny rodičů hledajících alternativu ke stávajícímu systému vzdělávání na začátku devadesátých let. Základní škola je úplná s devíti postupnými ročníky. Na národní škole je realizovaný program Začít spolu. Škola garantuje nízký počet žáků ve třídě, který umožňuje individuální přístup ke každému z nich. Kapacita školy je 150 žáků. Škola buduje učící se komunitu. Všichni pedagogičtí pracovníci jsou podporováni v dalším vzdělávání. Ve škole probíhají cykly vzdělávání pro celou sborovnu. Učitelé mají možnost využívat mentorskou a supervizní podporu.

1.4 Charakteristika výuky Etické výchovy na škole

Tematické okruhy osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj jsou obsahem vyučovacího oboru Etická výchova, který je ve škole vyučován v 1. – 9. ročníku. Na prvním stupni základní školy je předmět etická výchova dotován půl hodinou v týdenním plánu a je součástí třídních a školních rituálů a práce v komunitním kruhu. Na druhém stupni základní školy je dotován jednou hodinou týdně. Často je práce realizovaná v komunitním kruhu. Předmět je velmi oblíbený. Školní sněm je aktivita, kde se vedle demokratických

a morálních hodnot a komunikativních dovedností uplatňují principy prosociálního chování.

Ve školním vzdělávacím plánu této školy nacházíme výchovné a vzdělávací strategie k sociálním a personálním kompetencím, kdy se žáci učí spolupracovat v týmu a respektovat ostatní spolupracovníky, učí základním principům smysluplné vzájemné komunikace.

1.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Vybraní čtyři pedagogové ve škole vyučují na prvním stupni. Dva z respondentů zároveň vyučují i na druhém stupni.

Jeden respondent je začínající učitel, ale jak sám vypovídá, díky tandemové výuce během čtyř let na škole již výrazně pokročil. Další respondenti již mají více jak desetiletou praxi a na této škole působí již déle než sem let.

Všichni respondenti využívají mentorské a supervizní podpory a aktivně se účastní organizace školních aktiv. Dva z respondentů jsou více zapojeni do přípravy školního sněmu a jejich slovy „živí“ aktivitu, aby měla plynulý průběh a potřebný náboj skupinové dynamiky.

2 Školní sněm v kontextu výuky prosociálního chování

Fridrichová (2007) uvádí, že výukové strategie by měly mít postupný vliv na rozvoj osobnosti žáka řešením různých životních a pracovních problémů. Žák by si podle Fridrichové (2009) měl osvojit cesty seberozvíjení, učení se uplatňování seberegulačních vlastností, jako jsou sebereflexe, sebepoznání, autoregulace, sebedůvěra a sebeúcta. K rozvoji personálních a sociálních kompetencí žáka navrhuje diskuzi.

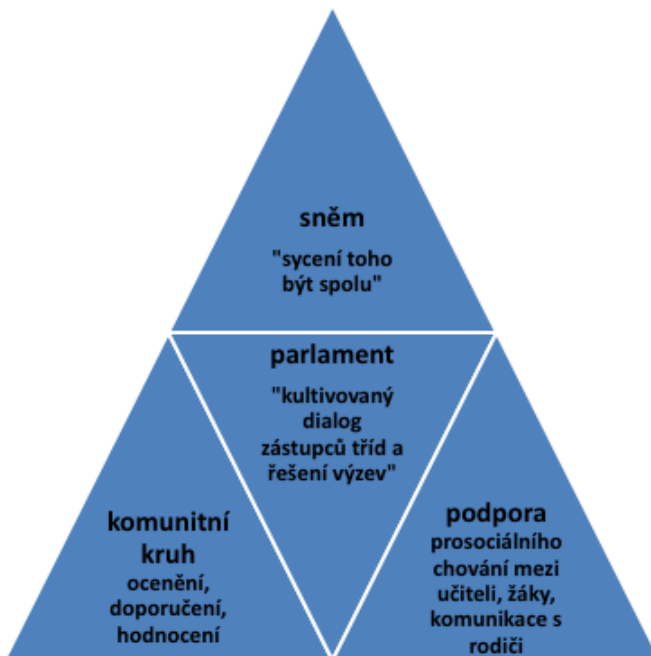
Podle výroční zprávy školy z roku 2019/2020 sehrává školní sněm významnou roli. Schází se pravidelně jednu hodinu týdně. Všichni žáci školy řeší otázky, které sami přinášejí, diskutují o nich a hledají řešení nebo stanoviska.

3 Výstupy studie

Žáci a učitelé jsou rovnocennými partnery. Celý proces vede k odpovědnosti za společná rozhodnutí a přijetí demokratických principů v praxi cestou prosociální komunikace. Žáci se mohou vyslovovat k otázkám školy i prostřednictvím voleného zástupce třídy. Takto mohou vznášet dotazy, připomínky, ale i přicházet s vlastními náměty na zlepšení práce školy, prostředí.

Aktivita školní sněm již neodmyslitelně souvisí s kulturou a filosofií školy. Jako podstatné se jeví, že školní sněm je aktivita, která navazuje na další školní výukové aktivity a podle slov prvního respondenta i vytváří prostor pro budování pozitivního třídního klima. V následujícím obrazci je znázorněno na čem ve sněmu navazují. Školní vzdělávací plán systematicky zařazuje aktivitu třídní komunitní kruh, kde učitelé na prvním stupni ZŠ každý den žáky vybízí k prosociální komunikaci v rámci vrstevnického ocenění, doporučení a hodnocení. Velmi důsledně je ve škole nastavena podpora prosociálního chování mezi učiteli a žáky. Vedení školy učitele vede k otevřenosti a prosociálnosti v komunikaci s rodiči.

Na těchto základech vyrůstají aktivity školního parlamentu, kde jsou v prosociální komunikaci vedeni zástupci tříd. Vrcholem, kde se setkávají a uročí návyky prosociálního chování, je školní sněm.



Obr. č.1: *Sněm je vrcholem, kde se úročí návyky prosociálního chování*

3.1 Výpovědi respondentů k první výzkumné otázce, která směřuje k respondenty subjektivně vnímané efektivitě výukové aktivity

R1: „Jedna věc je důležitá pro sněm. Je to, že když se pracuje v kruhu v těch třídách, tak žáci mají návyky vstřícné komunikace a vědí, že se mohou sdílet. Pracují na těch problémech ve třídách. Vytvářejí si svépomocný skupiny. Mají ty návyky. Umí to a jedou ve sdílení, v těch emocích. Umí si to v malém kruhu říct, tak nám ten sněm a velký kruh jde samozřejmě mnohem líp. To je ta práce, co se ve škole děje. Založit ve škole sněm a myslet, si, že to bude fungovat, a nezajistit, aby třídy ve škole demokraticky fungovaly, tak to je omyl.“

To musí prosáknout všude. Sněm to je tak top, bych tak řekl. Tam to jde a musí jít ruku v ruce.“

R4: *„Pokud se v kruhu scházíme od 1. třídy, tak to jinak vypadá. Ne až ve třetí třídě, kdy se řekne, že tam jsou už vrstvy špatných návyků.“*

R2: *„Máme problémy s nově příchozími žáky. Všechno děláme pro to, aby nám tady spolu bylo dobře. Je vidět, že se na sněmu učí spolu řešit problémy už od první třídy a jde jim to. Je to znát, kdo je ve škole od první třídy a je aktivní, na rozdíl od těch, co přišli později.“*

Respondenti vypovídají o důležitosti návaznosti výuky v kontextu návyků prosociálního chování. Poukazují na významný prvek vrstevnického učení.

3.1.1 Přínos pro žáky podle názorů učitelů

Školní sněm slouží k senzibilizaci žáků, uvolnění napětí a budování vztahu mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem. Může jít o řízenou diskusi, vzájemné sdílení. V rámci vrstevnického učení se snaží žáci pochopit jeden druhého a respektovat ho jaký je.

R2: *„Jsem přesvědčena, že právě schopnost dobře komunikovat je jednou z nejdůležitějších dovedností, kterou budou děti potřebovat nejen v profesním, ale i osobním životě.“*

R1: *„Podporou dobrých vztahů, stmelování předcházíme problémům.“*

Prostor pro vrstevnické učení, upevnění sociálních vztahů

R3: *„Uvědomila, že nejdůležitější je ten kontakt a komunikace z očí do očí. Ale, pořád znovu se to učíme.“*

Prostor pro nácvik sebehodnocení

R2: *„Žáci se posunuli i v hodnocení sebe sama, kdy dříve těžko hledali něco dobrého na své práci a teď si to pochvální. Je to pro ně těžký, ale jo, už se uměj ohodnotit.“*

R3: *„Nemají s tím už problém ohodnotit svoji práci a většinou se velmi trefně vyjádří.“*

Prostor pro nácvik vyjadřování emocí

R4: *„Myslím, že jim hodně pomáhá, co si řeknou. Slyšet uznání spolužáka, to jim hodně pomůže v motivaci.“*

Aktivita sněm je podle názorů učitelů přínosná i pro ně samotné a pomáhá jim vnímat školu jako celek, kdy všechny události spolu souvisí.

Limity sněmu podle vyjadřování učitelů

Prosociální komunikace podle pravidel má svůj význam i přes její časovou náročnost v budování a rozvoji porozumění, sounáležitosti, náklonnosti, dohody a důvěry.

R3: *„My si spolu každý týden sedneme po sněmu ve třídním kruhu a řekneme si, co se dařilo. Probereme, jak na to půjdeme dál, a co si o tom myslí děti. Zabere to hodně času, ale vidíme smysl té práce, a to nám pomáhá.“*

R4: *„Je to každý týden hodina na sněmu a pak ještě kolem půl hodiny ve třídě, ale čím jsou žáci starší, tím více v tom vidí sami smysl. Hlídkají si pravidla, která si domluvili a mají je za své.“*

3.1.2 Výpovědi respondentů k druhé výzkumné otázce, která směřuje k tomu, jak je organizovaný školní sněm

Sněm probíhá na chodbě u sborovny. Škola postupně zařizuje vybavení, které umožňuje realizování výukových cílů při aktivitě

školní sněm. Zakoupila stupínek pro hlavního mluvčího, aby ho bylo dobře vidět. Zakoupili lavičky, aby se žáci mohli ně posadit a měli přehled o celkovém dění. Ten, kdo vede sněm si připraví protokol, pozdraví a přivítá všechny.

R3: *„Když někdo z prvního stupně před ostatními na sněmu vystoupí, tak na tom vyroste. Cítí se propojen i s těmi staršími spolužáky a mnohem více mu na tématech sněmu záleží.“*

R1: *„Tím, že vystoupí, se učí výborně empaticky vnímat druhé mluvčí. Někdy má mluvčí takový knedlík a špatně se mu hovoří. Pak vždy ostatním říká, zkuste si, jaké to je mluvit před tolika lidmi a pak pochopíte, jak je to někdy náročné.“*

Mluvčí přináší všechny náměty, které se připravili k projednání, nebo je někdo vhodil do sněmovní schránky. Zeptá, jestli někdo přináší nějaké téma na sněm. Komunikace probíhá napříč spektrem devíti tříd a zaměstnanců školy. Každý má stejná práva a povinnosti respektovat a být respektován.

R1: *„Hodně důležitá je naše postupka řešení problémů. předjednaný. Řešení na sněmu je asi až šestý bod. Mluvčí se ptá a s kým jsi problém řešil? Když přijde, že se mu ztrácí svačina, tak to nejde hned na sněm, ale každý má cestu, jak to řešil. Tam jsou ty kroky. Jsou osloveni školní mediátoři, pak učitelé, pak je vedení školy a pak se to teprve řeší na sněmu. Takže v průběhu let se děti naučily rozlišovat co na sněm a co ne, aby se z toho sněmu nestala zdržovačka, aby se tam nevytahovala každá blbost. A pak, když nikdo už nikdo nic nemá, tak se nabídne, kdo by jako příště chtěl vést sněm. To my už musíme hlídat, aby se to jako střídalo kluci holky, velký, malý.“*

Po skončení sněmu se rozchází třídy s třídní učitelkou do svých tříd. Zde v komunitním kruhu řeší podněty, které na sněmu byly podány. Délka tohoto následného rozhovoru v kruhu je různě dlouhá, podle aktuální potřeby. Většinou trvá kolem 30 minut.

3.1.3 Výpovědi respondentů k třetí výzkumné otázce, která se týkala frekvence témat přináššených žáky na školní sněm.

R2: „Některá témata jako **užívání mobilů a techniky** ve škole jsou tolikrát probíraná, že to některé děti už vyčerpává.“

R1: „Tyto vleklá témata mají v důsledku tvrdší řešení, než navrhuji učitelé. Například žáci odhlasovali do školního řádu, že mobily nebudou zapnuté ani o přestávce. Pokud je to takto odhlasované, učitelé musí pravidlo také dodržovat.“

R3: „Rozhodli si to žáci už ve třídním kruhu, že mobily mít ve škole zapnuté nepotřebují.“

R1: „Pro někoho je nemyslitelné být bez mobilu. Třeba když je patnáct lidí o přestávce na chodbě na mobilu, tak to ostatní šve a otravuje. No a pak s hlasováním všichni rozhodnou, že chtějí být co nejvíc spolu.“

Respondenti přiznávají, že je toto pravidlo je pro ně velmi obtížné, protože si o přestávce chtějí vyřídit nějaké zařizování, ale musí respektovat rozhodnutí sněmu. Sněm a parlament toto rozhodnutí monitoruje a na sněmu reaguje na nové podněty.

Dalším častým tématem je **dodržování klidových zón**. Školní pravidla pro jednotlivé školní zóny jsou ve škole vyvěšená. Pravidla si sestavili žáci sami právě na sněmu nebo při třídnických hodinách.

R1: „Máme stížnost, že v čajovně zase někdo nechal nádobi a nepořádek. Tak připomínáme a ptáme se. Čajovna. Je to klidová zóna, nebo je to herní zóna? Klidová zóna. Kdy se to děje? Když se zjistí, kdo a kdy nepořádek zanechal, tak už si to pak nechají na řešení do třídy.“

R3: „V době koronaviru bylo často téma **nošení roušek**. Někdo to vůbec nemohl přijmout a rouška mu překážela. Některým, co poctivě nosili, toto lajdáctví vadilo nejvíc.“

R2: „Sdílení ve sněmu je důležité v tom demokratickém přístupu a tím, že všichni, kdo se o slovo hlásí, mohou mluvit, se nastavuje důvěra mladších ke starším. Starší zase lépe porozumí těm mladším.“

R1: Občas na sněmu prosáknou i hodně palčivý věci, ono to prostě vyhnije a ukáže se to. Pak mi připadá **velké téma je ten samotný sněm**. Někteří perfektně šlapou a vědí proč sněm funguje. Pak tam ale jsou tací, který se ptají proč tady sedíme, a proč to řešíme.

Důležitá témata jsou **doceňování**, které podle učitelů velmi dobře umí vést ředitel školy.

R1: „Je v tom hodně ředitel, který aktivity dotahuje a doceňuje. Když se něco podaří tak to ředitel hodně připomíná. Jsou to vlastně takové rituály, že někdo něco dobře dělá, tak mu to oceníme.“

R1: „Někdo má přijímačky, tak mu **přejeme, ať se mu podaří**. Někdo je nemocný, tak mu napíšeme pozdrav a přejeme dobrý věci. Třeba právě naše uklízečka Šárka je nemocná, tak ji přejeme a myslíme na ní.“

3.1.4 Výpovědi respondentů ke čtvrté výzkumné otázce, která směřuje k tomu, jaká je podle názorů respondentů úloha učitele při výuce prosociální komunikace

Podle výpovědí respondentů učitel může vědomě posilovat, nebo naopak nečinností vyhasínat prosociální chování.

R1: „V tom, jak spolu děti ve třídě mluví, jsou skryté tvoje vlastní nedostatky. Oni nasávají a okamžitě tě naposlouchají a napodobují.“

Jeden z respondentů sněm vnímá i jako pomoc pro vlastní motivaci k pedagogické práci, vycházející z atributivnosti, tedy připisování dobrých vlastností žákům.

R1: „Dostal jsem se do stádia, kdy v lidech vidím mnohem víc dobrých vlastností než těch špatných.“

R1: „Vlastně ty děti se chovají opravdu tak, jak je vidím. No, a tak to funguje. To naladění, že se zastavím před třídou a těším se na ně a pouštím do toho energii. Ta energie ti dvakrát teče zpátky. Tak to je radost, že to takhle vlastně je.“

Nároky na vedení a podporu sněmu v osobním příkladu a nasazení pro věc

Komunikace učitelů s dětmi vyžaduje citlivé porozumění jejich potřebám a zájmům. Podporují děti k vyjádření svých názorů, diskutují, hledají optimální řešení různých problémů.

Učitelé vyjadřují, že sněm vyžaduje velké nasazení ze strany učitelského sboru. Je to nasazení, které podle nich není vidět, ale vyžaduje podle nich velikou pozitivní energii. Školní mentor namítá, že mnoho komunikace a času zabírají učitelé. Podle něj by více prostoru měly mít děti. Tento názor je respondenty respektován s dodatkem respondenta R1.

R1: „Podle mě je zralost podpory je v tom, že téma nenecháš vychladnout a vkládáš do komunikace svoji energii. Máme mladší kolegy, co by nechaly mluvit jen děti. Ale ty modeluješ svým chováním to, jak se to dělá. Stále. To pak vede k tomu, že si pořád dáváš pozor ve škole na to, co děláš.“

Ve škole jsou aktivizovány podpůrné faktory, které umožňují rozvíjení návyků prosociální komunikace. Výzkum odkrývá vědomý a efektivní přístup učitelů při výuce EtV, který je jednotný jen díky aktivní a soustavné podpoře vedení.

R1: „Ředitel nás k prosociální komunikaci hodně vede a sám ji používá. Žákům dává na sněmu vzor, který následují, a to jim dává i pocit bezpečí.“

Velikou roli hraje osobnost a identita učitele, jako preference, hodnoty, postoje, zkušenosti a jednání (Gavora, 2002). Učení probíhá nejen při školním sněmu, ale neustále. V celém tomto kontinuálním procesu je klíčové a žádoucí, aby učitel šel vzorem a respektoval osobnost a temperament žáků. Tím pomáhá formovat

nejen jednotlivého žáka, ale manifestuje svůj přístup k druhým a ukazuje tak cestu, jak přijímat a respektovat spolužáky celé třídy.

Empirický výzkum komunikativních dovedností podle Vyskočilové (1986, in Nelešovská) zachycuje, jak je pro učitele důležitý cit pro požadavky konkrétní výchovné situace, aby se nevzdaloval od programu prosociální komunikace. Zvláště pro začínající pedagogy jsou velikým přínosem autoregulační tendence, které vytvářejí prostor k navyšování srozumitelnosti, zřetelnosti a jednoznačnosti učitelova řečového i pohybového chování. Hrabal, Pavelková (2008, s.107) vymezují sebereflexi učitele jako řízenou, hodnotící reflexi v oblasti vlastní komunikace, výuky a hodnocení žáků. Kvalitní sebereflexe slouží jako obrana před zafixovanými, neefektivními stereotypy v myšlení, prožívání a jednání, což se bude ve větší míře dít zkušeným učitelům, kteří si již osvojili určitý algoritmus řešení problémů (Holeček, 2014, s. 35). Dovednost přesně postřehnout významné momenty dané pedagogické situace, dovednosti sociálního vnímání i dovednosti přesného a správného vyjádření toho, co chceme sdělit. Důležitá je interakce dospělého a dítěte (Stolinská, 2019). Učitel prostřednictvím vhodných otázek vede žáky k objevování souvislostí, podstaty jevů a také k vyvozování závěrů a zobecnění (Kohoutek, 2005). Je vhodné, aby učitel, jako vzor prosociálního chování, respektoval osobnost a temperament žáka, a tak ukazoval celé třídě cestu, jak přijímat a respektovat spolužáky. Přírozená cesta osvojení prosociálního chování je pozorování a nápodoba chování učitele. Životu dominuje učení nápodobou. (Kern, 2000, s.108) Prosociální chování je motivovaná reakce jedince (Mlčák, Zášková 2006). Učitel, který se etické výchově věnuje, nemůže tuto otázku obejít pouze tím, že se obeznámí s doporučenými cíli, tématy a metodami. Má-li být skutečně vychovatelem a vést druhé, pak musí nejprve sám promyslet, kam a proč je chce vést (Svobodová 2011).

Shrnutí výzkumu:

Príspevek zaměřený na analýzu aktivity podporující prosociální komunikaci v kontextu výuky etické výchovy prokázal kongruenci mezi plánovaným a realizovaným kurikulem. Způsob začlenění školního sněmu do výchovně vzdělávacího procesu je postavený na pravidlech prosociálního chování a vychází z požadavků na výchovný styl učitele. Na základě hloubkových rozhovorů se čtyřmi pedagogy, kteří ve škole vyučují, a v rámci pozorování výuky byla potvrzena podpora prosociální komunikace při řešení výchovných problémů. Byla zjištěna aktuální vnímaná efektivnost metod podle názorů vyučujících. Školní sněm je organizován v kontextu výuky prosociálního chování.

Průběh školního sněmu respektuje demokratické principy a umožňuje žákům otevřeně se vyjadřovat, diskutovat a obhajovat svoje názory způsobem prosociální komunikace.

Na sněmu se často opakují témata pravidel a zachovávání pravidel školních zón, nebo používání mobilů.

Při podpoře školního sněmu jsou kladeny vysoké nároky na učitele, které spočívají zejména v osobním příkladu a vysokého nasazení pozitivní energie. Respondenti naslouchali žákům a svoboda vyjádření ke všem aspektům témat měla přednost před množstvím vyřešených podnětů. Učitelé žáky vedli jednoduchými otázkami k odůvodňování svého tvrzení. (*Proč jsi to řekl? Jak tě to napadlo? Proč si myslíš, že by to tak mělo být?*)

Snahou učitelů bylo vnitřní porozumění žákovi a zároveň ujištění, že respondentům na názorech žáka záleží. **Bezpodmínečné** přijetí se projevilo zvláště v okamžicích, kdy žáci vyjadřovali názory, se kterými respondenti nesouhlasili, ale bez odsouzení nebo jiných negativních soudů se snažili žákům podstatu dodržování pravidla přiblížit. S negativními jevy tak respondenti pracovali tak, že poukázali na jejich důsledky. Vyvarovali se zvýšení hlasu nebo agresivní reakce a tak byli přirozeným vzorem pro žákovo pozitivní chování.

Výchovné společenství bylo utvářeno i na základě vytváření dohod a pravidel, která jsou rozvážena po celé škole v tom znění, na kterém se žáci v rámci jednání na sněmu usnesli. Učitel stimuluje prosociálnost, ale nevychází ze zákazů či příkazů, ale z orientace na pozitivní hodnoty.

Diskuze

Limitem této studie je krátkodobé sledování jevu, které probíhá po dobu dvou let. Pokud by aktivita byla sledovaná déle, bylo by možné porovnat její vývoj a věrnost myšlenkám a strategiím učitelů. Podle výpovědí jedné respondentky se věrnost programu odklonila vzhledem k nedůslednému vyžadování přípravy tříd na projednávaná a předem ohlašovaná témata. Další respondent se domnívá, že se tak dělo pouze z časové tísně. Tyto výpovědi však nelze hodnotit bez dlouhodobého sledování jevů. Přínosné by bylo i následné zkoumání množství a kvality prosociálního chování u žáků.

Závěr

Zjištění ukazují, že učitelé na soukromé základní škole nacházejí v aktivitě školní sněm efektivní strategie pro zabezpečení bezpečného třídního klima a zkvalitnění vztahů mezi spolužáky v třídním kolektivu. Strategie učitelů výuky prosociální komunikace směřuje k osvojení zkušeností a hodnot. Sněm vytváří prostor pro rozvoj komunikativních dovedností v kontextu prosociálnosti. Učitelé se snaží o podporu vzájemné komunikace mezi spolužáky v průběhu celého dne. Podle názoru učitelů se u žáků rozvíjí schopnost naslouchat a s důvěrou sdílet své názory. Žáci pracují aktivně, nebojí se dotazování. Formulují své názory.

Učitelé chtějí žáky vést k respektu práce druhých a vzájemné komunikaci. Je vytvářen prostor pro hodnocení. Učitelé vyjadřovali, že díky sněmu se rozvíjí pozitivní třídní klima. Vrstevnické učení

funguje většinou tak, že starší pomáhají mladším. Realita je ale občas jiná a žáci se vzájemně doplňují. Straší žáci často poznamenávají, že díky komunikaci na sněmu si uvědomili, že mladší žáci problémy vidí z jiného úhlu pohledu. Demokratický styl prosociální komunikace mezi žáky a učiteli, kdy si sami rozhodují o pravidlech, způsobech a postupech plnění povinností, vede podle názorů učitelů žáky k větší zodpovědnosti a samostatnosti.

Seznam literatury

- ARISTOTELES. Etika Nikomachova [Jan Laichter, 1937]. V Praze: Jan Laichter, 1937. XXI, 305 s.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2016. *Tematická zpráva – Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání*: Praha. [cit. 17. 4. 2021]. Dostupné z:
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_eticka_vychova.pdf
- BRESTOVANSKÝ, M., SÁDOVSKÁ, A., PODMANICKÝ, I., & KUSÝ, P., 2015. Charakteristiky hodnotenia a sebahodnotenia prosociálneho správania u žiakov piatych a šiestych ročníkov vybraných základných škôl. *Studia Paedagogica* (20)1, 67s.
- FRIDRICHOVÁ, P., 2009. Kurikulum etickej výchova v primárnom vzdelávaní. In : Ligas, Š. Ed: Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici, 44-54 s.
- FRIDRICHOVÁ, P 2007. Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v Slovenskej republike. In Janík, T.; Knecht, P.; Najvarová, V. (ed.). *Príspevky k tvorbe a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, s. 93-100.
- GAVORA, P. 2002. *Rozhodnutie stať sa učiteľom - pohľad kvalitatívneho výskumu*. *Pedagogická revue*, 54, 2002, č. 3, s. 240-256.
- GOLEMAN, D. 2011 *Emoční inteligence*. Praha: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6
- HOLEČEK, V. 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing,. ISBN 978-80- 247-3704-1.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál.
- KERN, H. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 2000.
- KOPŘIVA, P., 1999. *Komunitní kruh a škola*. Ratolest: časopis na podporu zdraví v našich základních a mateřských školách. Kroměříž: Spirála - iniciativa na podporu zdraví a rozvoje osobnosti, 14-15s. ISSN 1210-6216.
- LENC, L. 1999. Etická výchova I., s. 6. Dostupné z:
<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova>
- MLČÁK, Z., ZÁŠKODNÁ, H. 2006. Analysis of relationship among prosocial tendencies, empathy and five-factor model of personality in students of helping disciplines. *Kontakt*, vol. 8, iss. 2, p. 316-328.
- MOTYČKA, P., 2013. Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice. *Pedagogická fakulta, UK: Praha*

- NELEŠOVSKÁ, Alena. 2010. Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu. Olomouc: Altyn. s. 6. ISBN 978-80-87224-08-3.
- PODMANICKÝ, I., RAJSKÝ, A. 2016. Človek človeku. K prameňom etickej výchovy. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis
- RAJSKÝ, A. 2019. Love as absolute challenge – Also for education. *Kultura i Wychowanie*. 2. 89-98.
- ROCHE, R., O., 1992. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- ROCHE, R. O. 2003. *Rozvoj prosociální inteligence. Základní program pro zvýšení míry prosociálnosti*. Celostátní seminář Etická výchova, Kroměříž, 14.-16. listopadu 2003.
- ROCHE, R. O. 2005. *Prosociálnost jako princip účinného projektu etické výchovy dětí a mládeže*. Výňatek z přednášek roku 2003. In Kolektiv autorů. *Na cestě s etickou výchovou*. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy, Kroměříž 2004. Praha: Luxpress.
- STARÁ, J., STARÝ, K. 2018. *Výukové cíle aneb cesta tam a zase zpátky*. *Pedagogika*, 68(2), 107–129.
- STOLINSKÁ, D. Podpora inkluze v mateřských školách rozvojem prosociálního chování dětí v předškolního věku. Olomouc: Magister, reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu 2/2019, s. 85 - 94, e-ISSN 2571-1342.
- SVOBODOVÁ, Z. 2011. *Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti*. In: Svobodová, Zuzana. (ed.). *K etické výchově*. Praha: Karez, ISBN 978-80- 905117-0-5.
- VANĚK, D. 2011. *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy*. Masarykova univerzita v Brně.

Mgr. Michaela Pachelová.
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Karlova Univerzita v Praze
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
michaela.pachelova@upol.cz