

Štěrbová, Dana a Miluše Rašková a kol. *The Specifics of Communication in Relation to Sexuality I: Helping Professions in Relation to Sexuality, Including Persons with Intellectual Disabilities*. Olomouc: Palacký University, 2014. ISBN 978-80-244-4444-4. 161 p.

Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

## **Žák, který ví a zná, aneb význam podnětné interakce pro efektivní komunikaci v primární škole**

**Dominika Provázková Stolinská**

Univerzita Palackého v Olomouci

### **Úvod**

Problematika komunikace a interakce mezi učitelem a žákem je v současnosti velmi aktuální. Obzvláště nabývá na významu v rámci oblasti řešení v projektu Puberta – součást sexuální výchovy v systému českého a čínského školství č. IGA\_PdF\_2015\_007, kdy nosným tématem je sexuální výchova. Ta je v obecné rovině často napadána částí rodičovské i jiné veřejnosti se zdůvodněním, že je zejména ve škole zbytečná a neúčinná. Garance sexuální výchovy ve škole mimo jiné vyplývá z požadavku odbornosti, a to vzhledem ke specifickým pedagogicko-psychologickým zvláštnostem žáků (např. Langmeier, Krejčířová, 2006) a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad. Komplexní sexuální výchova včetně problematiky o

pubertě má mít těžiště v rodině, avšak nelze zaručit, že v ní žák získá žádoucí znalosti, postoje a chování z nejšířší oblasti sexuálního chování. Škola, žák a jeho rodina by měly umět vzájemně komunikovat v oblasti sexuální výchovy, tedy i v oblasti problematiky puberty, ale často se objevují problémy spojené se zábranami rodičů v komunikaci s dítětem (Rašková, 2013).

Tyto nedostatky je možné eliminovat **podporou komunikace mezi rodinou a školou** a **rozvojem efektivní komunikace mezi učitelem a žákem**. Jako pozitivní pro tyto účely může zapůsobit fakt, že z výzkumů vyplývá, že hlavním aktérem, který řídí pedagogickou komunikaci v edukačním procesu, je učitel. Určuje především záměr a čas komunikační aktivity. V kontextu s požadavky soudobé kurikulární reformy je možné hodnotit **posun v oblasti komunikace mezi učitelem a žákem** v tom smyslu, že dnes má také žák vytvořen dostatečný prostor pro vyslovení vlastního požadavku učiteli a poskytuje zpětnou vazbu na reakci učitele (Stolinská, 2009). Tento jev je možné vnímat jako **předpoklad k přijetí partnerského statusu** oběma hlavními činiteli edukačního procesu a **intervenovat tak překážky pro komunikaci** v problematice tak specifické jako je sexuální výchova.

Je tedy nesmírně důležité vytvořit vhodné prostředí pro možnost uplatňování partnerského přístupu. Aktuálním trendem v souladu s filozofií soudobé školské reformy je realizace interaktivního vyučovacího procesu.

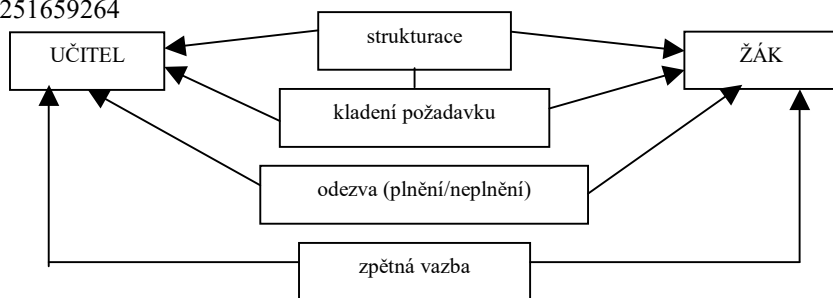
### **1 Interaktivní vyučovací proces**

Novodobé vzdělávání v České republice stojí na základech **pedagogického konstruktivismu**. Tento proud klade největší důraz na objevování,

rozšiřování a přetváření struktur (obrazů světa) v procesu učení<sup>3</sup>. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy. Pedagogický konstruktivismus nesměřuje k předávání jediné pravdy. **Trendem** našich dnešních vzdělávacích cílů je **vybavit žáka schopností orientovat se ve velkém množství poznatků a naučit se je správně využívat. Ve škole se realizuje pedagogický konstruktivismus v podobě příležitostí ke střetávání názorů, myšlenek a originálnímu porozumění danému problému.**

**Schéma č. 1:** Interakční struktura v interaktivní výuce

251659264



Jak vyplývá ze schématu, **žák se dnes stává iniciátorem učební aktivity**. Podává návrhy, spoluvytváří a spolupodílí se na vedení edukačního procesu. Přesto (nebo možná právě proto), že do čela vedení se dostává žák, je nezbytné, aby respektoval učitelova pravidla.

<sup>3</sup> Oproti dříve upřednostňované transmisivní pedagogice

Se změnou úlohy učitele v této oblasti mohou vyvstat (mnohdy jistě oprávněné) **obavy**, že tento způsob řízení edukačního procesu může vést k chaosu, nekázní či rozkladu vyučovacích hodin. Jedna ze složek, která podporuje úspěšnost interaktivní výuky, je **kooperace** (oproti dříve běžnější kompetici). Je to specifický druh interakce. Vytváří návyk přijímat společné cíle, přičemž využívá jedinečnosti individuů k jejich dosahování, a buduje pocit spoluzodpovědnosti za výsledky (*Reforma školství v České republice*, 2006).

Otázkou však zůstává, zda se reálné prostředí běžné praxe alespoň přibližuje reformní vizi.

## 2 Výzkum interakce učitel-žák

### 2.1 Design výzkumu

V kontextu s touto otázkou byl realizován výzkum **kvantitativního** charakteru **s kvalitativními prvky**. Může být považován za **transdisciplinární** vzhledem k tomu, že se opírá o poznatky z vědeckých disciplín základních a hraničních (jako např. primární pedagogika, vzdělávací politika, dějiny pedagogiky a školství, pedeutologie, pedagogická a vývojová psychologie, filozofie výchovy ad.). Na podkladě dalšího třídění je možné tento výzkum hodnotit jako **evaluační a terénní**. Výzkumné strategie byly zvoleny na základě poznatků teoretických východisek a analýzy úrovně zkoumané problematiky ve výzkumech v tuzemsku a zahraničí, a konzultovány byly s odborníky z oblasti metodologie pedagogického výzkumu.

Vzhledem k zaměření práce (tedy na oblast primární pedagogiky) probíhalo výzkumné šetření na **1. stupni základních škol**. Do výzkumného vzorku byly vybírány základní školy Moravskoslezského a Olomouckého kraje. Školy byly **určeny vícenásobným výběrem**. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 50 tříd (= 50 učitelů a 944 žáků). Výzkumné šetření mělo dlouhodobý charakter – probíhalo v průběhu 3 let. Data byla sbírána ve všech třídách primární školy a v odlišných typech škol. Tato strategie byla zvolena z důvodu možnosti generalizace údajů, a také pro účely porovnávání výsledků (vždy u vybraných kritérií).

V souladu s aktuálně řešenou problematikou byly z celkových výsledků šetření vybrány kategorie reagující na tyto výzkumné otázky:

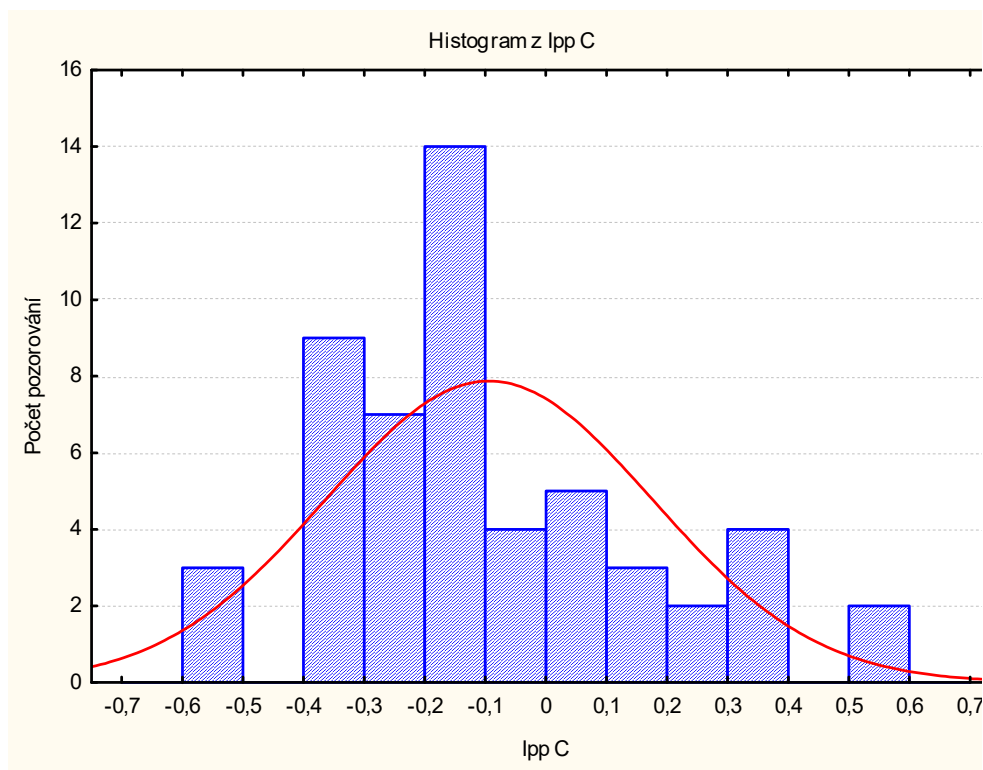
**Otázka č. 1:** Jaké prvky pedagogického působení bývají učiteli nejčastěji voleny?

**Otázka č. 2:** Jaký vliv mají učitелеm zvolené styly řízení vyučovacího procesu na interakci mezi učitelem a žákem?

S cílem co nejefektivněji zachytit hlavní řešenou problematiku byla zvolena **standardizovaná behaviorální technika**. Jedná se o typologicko-interakční výzkumnou techniku, která byla v 80. letech 20. století zkonstruována *Pelikánem*. Prostřednictvím záznamového archu sestaveného pro tuto standardizovanou pozorovací techniku je možné zachytit, jaké styly řízení vyučovacího procesu volí učitel a **jaký vliv má tento styl na interakci mezi ním a žákem**.

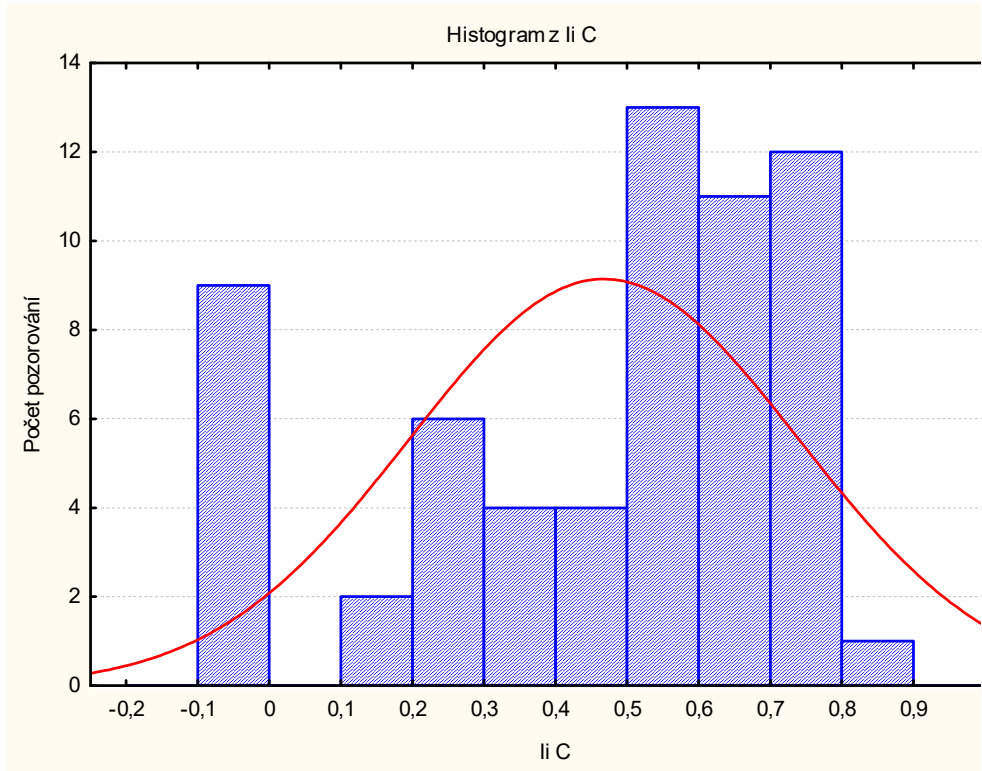
## **2.2 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření**

**Graf č. 1:** Index pedagogické polarity



**Index pedagogické polarity** vypovídá o tom, **jaké styly řízení edukačního procesu používá učitel** (integrativní či nominativní). Pohybujeme se v intervalu od -1 do +1. Naměřené hodnoty se pohybují od -0,575000 do 0,551628 se středovou hodnotou -0,097057.

Na podkladě dat uvedených v grafu je možné hodnotit, že **učitelé používají prvky obou stylů řízení**. Data se pohybují v celém spektru hodnot, přičemž největší četnost se kumuluje u středových hodnot, což vypovídá o **nevyhraněnosti učitelů v rámci krajních protipólových stylů řízení**.

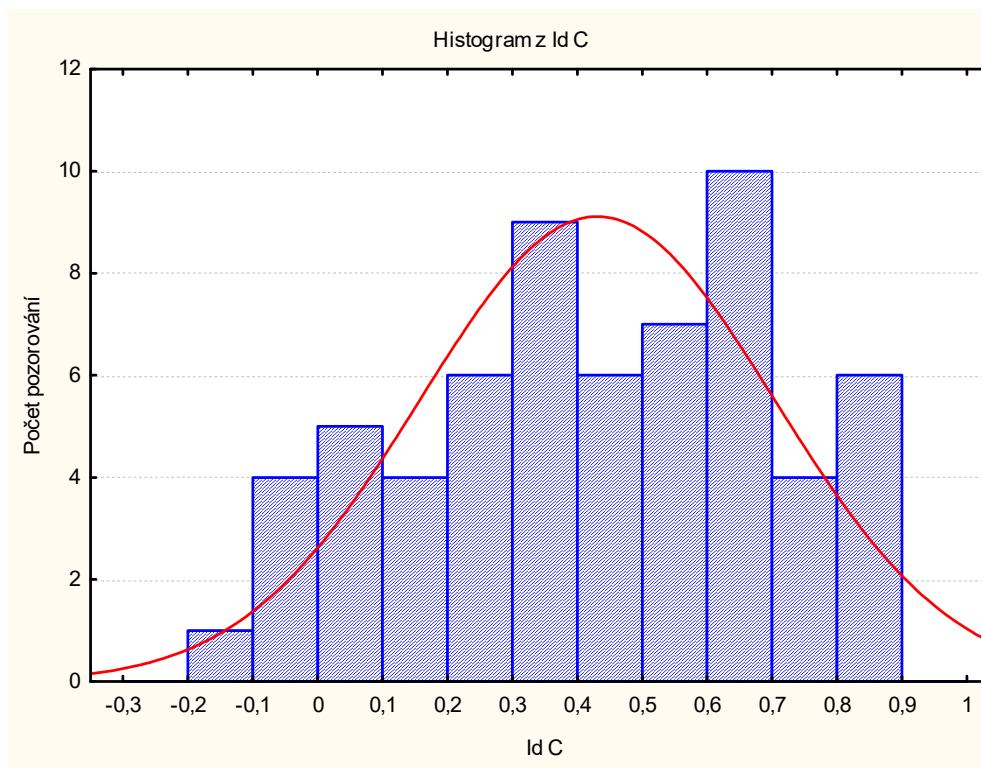
**Graf č. 2:** Index interakce

**Index interakce** vypovídá o efektivitě interakce – **přijetí či případném nepřijetí učitelova působení žáky**. Stanovený interval je opět určen v rozmezí -1 až +1. Skutečně naměřené hodnoty se pohybují od -0,067000 do 0,888000 se středovou hodnotou 0,464042.



Naměřené hodnoty indexu interakce se pohybují **od průměru do horní hranice samotného intervalu**, což svědčí o **přijetí učitelova působení při užití prvků obou stylů řízení**.

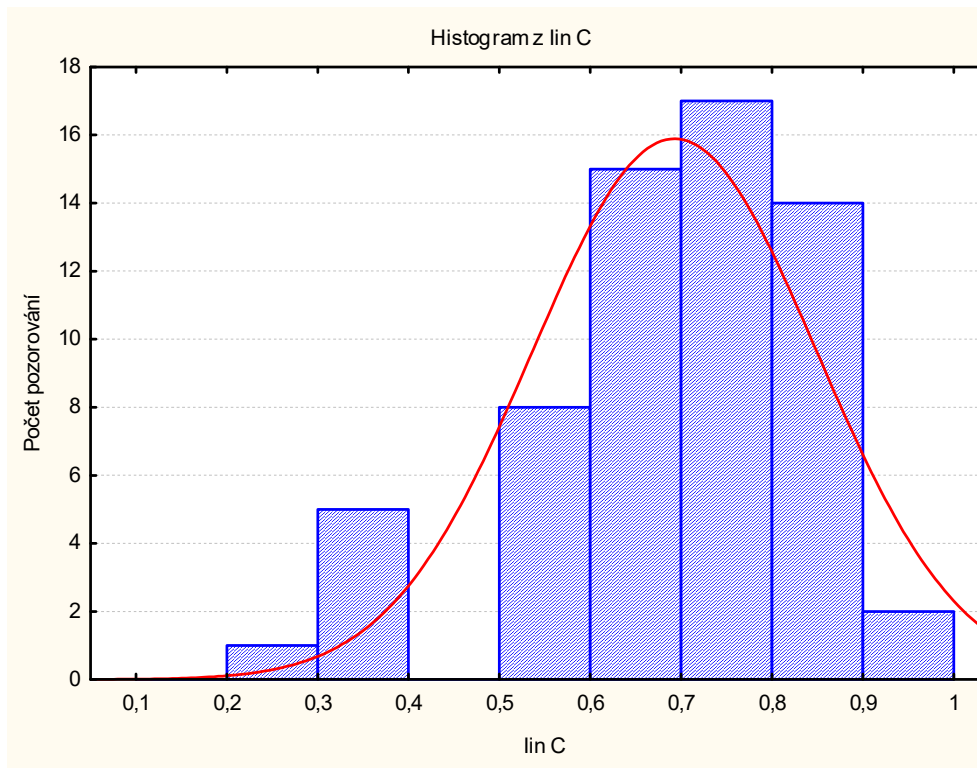
**Graf č. 3:** Index dominativní interakce



**Index dominativní interakce** vypovídá o **přijetí či nepřijetí učitelova působení při užití autoritativního řízení**. Pohybujeme se ve stále stejném intervalu jako pro index celkové interakce, přičemž naměřeny byly hodnoty od -0,132000 do 0,880000 se středovou hodnotou 0,426831.

Zde se specifikujeme na **efektivitu interakce u konkrétního stylu řízení**. Naměřené hodnoty se opět pohybují **od průměru až k horní hranici**, což znamená, že **i tento způsob působení byl volen vhodně**, protože byl žáky velmi dobře přijat.

**Graf č. 4:** Index integrativní interakce



**Index integrativní interakce** vypovídá o **přijetí či nepřijetí učitelova působení při volbě demokratického řízení**. Ve stejném stanoveném intervalu jako výše uváděném byly naměřeny hodnoty opět od průměru téměř až po samotnou horní hranici, konkrétně od 0,245000 do 0,910000 se středovou hodnotou 0,689525. Lze tedy říci, že **užití prvků tohoto stylu řízení bylo efektivní, o čemž svědčí jednak dosažení horní hranice intervalu a také vysoký počet pozorování jednotlivých projevů**.

### 2.3 Shrnutí a závěry výzkumného šetření

Dle **představy kurikulární reformy** o charakteru a procesu interakce mezi učitelem a žákem, by mělo docházet k **akcentaci a proporcionálnímu vyvážení vztahu a aktivity těchto dvou činitelů edukačního procesu**. Z výzkumného šetření vyplynuly následující výsledky:

**Otázka č. 1:** Jaké prvky pedagogického působení bývají učiteli nejčastěji voleny?

Z výsledků výzkumu je možné říci, že **učitelé dnes neužívají jednoznačně ani jeden z krajních stylů řízení** (autoritativní x demokratický). Nejčetnější hodnoty vypovídají o nevyhraněnosti – tedy o **užívání prvků obou protipólových stylů řízení**. **Strategie volby jednotlivých prvků je** však poměrně **dobře čitelná**. **Volba závisí na části a typu hodiny**. V okrajových částech hodiny a ve výuce hlavních předmětů se kumulovala větší četnost užití prvků autoritativního působení. Učitelé tak usměrňovali třídu vybízením k pozornosti, případně podněcovali a regulovali kázeň. Zatímco v průběhu hodiny a ve výuce výchov učitelé volili spíše prvky demokratického působení.

**Otázka č. 2:** Jaký vliv mají učitелеm zvolené styly řízení vyučovacího procesu na interakci mezi učitelem a žákem?

Výsledky výzkumu prokázaly, že **učitelé volbu prvků jednotlivých stylů řízení vyučovacího procesu volili efektivně, protože učitelovo působení bylo žáky velmi dobře přijímáno**. Na základě vyhodnocených dat je možné hodnotit, že cílené působení bylo žáky plně respektováno, ať bylo užitó prvků jednoho či druhého stylu řízení. **Prvky autoritativního řízení** učitelé efektivně volili především v situacích potřeby zvýšení pozornosti, zajištění či udržení kázně. Ale **v případě užití demokratického řízení byla**

**efektivita interakce ještě výraznější.** Naměřené hodnoty totiž ve vysokém počtu dosahovaly samotné horní hranice intervalu svědčící o úspěšnosti.

Tyto informace jsou velice podnětné pro účely řešení projektu (a specificky pro realizaci sexuální výchovy), protože zde je patrná snaha učitelů o vytváření příznivého klimatu. Prvky autoritativního působení jsou považovány spíše za prostředek k efektivní organizaci edukačního procesu.

Z výsledků výzkumu řešeného v reálném prostředí edukačního procesu, a to především v kontextu specifik komunikace a interakce, je možné dále vycházet při rozvoji podnětných vztahů mezi školou a rodinou (resp. mezi učitelem a rodiči žáka). Jedině spolupráce těchto aktérů může podpořit realizaci sexuální výchovy na odborné úrovni.

### **3 Komunikace mezi učiteli a rodiči**

Výsledky výše zmiňovaného výzkumu vytváří pro řešení grantového projektu základnu pro oblast komunikace uvnitř třídy. Je možné hodnotit, že půda pro realizaci sexuální výchovy či řešení jiných problematických témat ve výuce je připravena. Avšak jak již bylo řečeno, problémy v této oblasti nastávají ve chvíli, kdy dochází ke **komunikaci s rodiči**.

To je oblast, ke které bude **dále směřovat pozornost při řešení projektu**. Protože, jak uvádí Průcha (2000), mnozí pedagogové tvrdí, že bez dobrých vztahů a kooperace mezi rodiči a školou nemůže úspěšně fungovat vzdělávání mládeže. K tomuto poznání se však pedagogika v českém prostředí dopracovala až poměrně nedávno. Dříve převládalo pojetí, že role rodičů a školy jsou dvě oddělené aktivity – úlohou školy je vzdělávat a

úlohou rodiny vychovávat. Teprve od 80. let 20. století se začalo toto přesvědčení opouštět.

Realita však nebývá vždy jednoduchá. **Zasahuje zde totiž řada vlivů** - postoje, názory i předsudky rodičů a veřejnosti vůči konkrétní škole nebo učitelům; rozdílné výchovné styly uplatňované v rodinách při výchově dětí; místo, které zaujímá školní vzdělávání v hodnotovém žebříčku rodin aj. Jako významné se jeví především snaha o vzájemnou kooperaci při naplňování stejného cíle - rozvoje dítěte.

Hovoříme-li o problémech odlišných očekávání obou prostředí, ve kterých se dítě rozvíjí, je na místě podívat se na konkrétní pohledy: Jaké školy chtějí rodiče? a Jaké rodiče chce škola?

Zde budeme vycházet z výzkumů, které ve své kapitole zmiňuje Mecnerová (In Pedagogika III., 1996). Nejprve se zaměříme na odpovědi na první otázku - **Jaké školy chtějí rodiče?**

S počátkem reformních myšlenek se začala také rodičovská veřejnost zajímat o myšlenku plurality ve vzdělávání. Zásadní posun v zájmu rodičů o školu je spatřován v reakcích na transformaci českého školství. Z výsledků výzkumu Skupiny pro nezávislou sociální analýzu (AISA) vyplynulo, že 34 % rodičovské populace (označených typem obecně liberální) reaguje na případnou zásadní transformaci školského systému pozitivně a podporuje ji, přestože většina respondentů této skupiny má k současnému školství tolerantní vztah. 16 % dotazovaných (typ radikálně liberální) vyjádřilo naprosto jednoznačně podporu radikální transformaci českého školského systému a zároveň projevilo poměrně ostrou kritiku současné školy za to, že potlačuje osobnost a individualitu dítěte. Tři čtvrtiny respondentů této

skupiny zároveň vyjádřily potřebu mít větší vliv na výuku svých dětí ve škole. Druhá polovina respondentů se vyjadřovala proti decentralizaci školství a podpořila původní - tradiční školský systém.

Organizace OECD se ve svém výzkumu zase zaměřila na očekávání rodičů - jaké nejdůležitější oblasti by měly být u dětí školou rozvíjeny. V závěru jich vydefinovali 8. Následující tabulka prezentuje získané výsledky:

**Tabulka č. 1: Které vlastnosti a schopnosti má škola dle rodičů rozvíjet**

Vlastnost/schopnost	Podíl respondentů považujících vlastnost/schopnost za podstatnou nebo velmi důležitou (v %)	
	průměr zemí OECD	ČR
- sebedůvěra žáků	88	76
- schopnost žít s lidmi z různých vrstev	81	56
- porozumění životu v jiných zemích	64	37
- zdravý životní styl	75	40
- schopnost být dobrým občanem	75	56
- schopnosti důležité pro další studium	81	80

ZDROJ: Průcha, 1997

Druhou otázkou, na kterou se zde zaměříme, je: **Jaké rodiče chce škola?**

Nejprve si musíme uvědomit, že systém základního školství je již na mnoha úrovních transformován. Jak po vnější tak vnitřní stránce. Jako jeden z důležitých prvků proměny bychom měli vnímat existenci a stálý nárůst inovativních prvků ve vzdělávání a alternativních typů škol. Filosofie každého typu školy s sebou přináší odlišné požadavky na rodiče a představu o jejich vlivu na organizaci školy. Mecnerová (In Pedagogika III., 1996) cituje Rýdla, který konstatuje, že pokud vůbec připustíme, že právo rodičů na

informace a jeho naplnění je již prvním stupněm **spolupráce se školou**. Tu je možno rozdělit do 4 stupňů:

- 1.. Právo být informován
- 2.. Právo zúčastňovat a podílet se na akcích školy (poradách a konferencích, diskutovat o problémech výchovného charakteru)
- 3.. Právo spoluúčasti a také spoluzodpovědnosti**
- 4.. Právo samosprávné a sebeurčující (u nás zatím výjimka)

Jedná se o základní úrovně vlivu rodičů na školskou organizaci. Kvalita a rozměr naplnění jednotlivých stupňů již záleží na subjektivním pojetí vedení škol, což vyplývá nejen z pojetí ředitelů škol, ale především z konkrétního typu školy. Tučně zvýrazněny byly oblasti, které se nejvíce vztahují k námi řešené problematice.

Podnětnost spolupráce mezi rodinou a školou je neoddiskutovatelná. Vycházíme ze skutečnosti, že škola deklaruje instituci řízené komplexní vzdělávání, jež vychází ze školské politiky každé země. Kromě tradičních funkcí školy se v reakcích na aktuality ve společnosti objevují i nové funkce a hlavní úkoly. Ty definoval Husén a kol. (In Malach, 2004):

- Škola přispívá k celkovému rozvoji jedince - poskytuje poznatky a speciální dovednosti, které nelze získat pouhou zkušeností mimo školu.



- Škola je ochranným zařízením - chrání před špatnými příklady dospělých, garantuje dítěti příznivé prostředí do doby, než jsou schopni stát na vlastních nohách.
- Škola formuje lidskou bytost - formuje mladou generaci podle určitých norem a hodnot.
- Škola je nástrojem sociální politiky - připravuje dítě na budoucí fungování na trhu práce, pro další vzdělávání v profesích, potlačuje nezdravé sociální jevy jako kouření, drogy atp.
- Škola je součástí životního prostředí - děti tráví ve škole většinou 11 - 13 let a z toho vyplývá požadavek zajištění kvalitního prostředí pro jejich vývoj.

Je neoddiskutovatelné, že škola při procesech působení na dítě zastává roli sekundárního prostředí a rodina představuje primární prostředí. Na druhou stranu se jedná o promyšlené cílevědomé a záměrné působení na rozvoj jedince. Chceme-li tedy dítěti poskytnout odbornou přípravu v této specifické oblasti, měli bychom hledat oboustranně přijatelné hledisko odpovídající průniku pohledu jak školy, tak i rodiny.

## **5 Závěr**

Článek má kontextuální charakter. Na podkladě prezentace výsledků výzkumného šetření jsme se zaměřili na reflexi možných podmínek, které vytvářejí příležitost pro řešení specifických pedagogických situací.

Výzkumné šetření přináší vstupní informace pro řešení grantového projektu a rozšiřuje teoretickou bázi o empirická data.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že v reálném prostředí české primární školy se interakce mezi učitelem a žákem dostává na úroveň partnerského vztahu. Tato vstupní informace je velmi podnětná a příznivá pro oblast řešení otázky jak realizovat sexuální výchovu ve školách. Je totiž patrné, že základ mezi učiteli a žáky pro komunikaci v tak specifickém tématu, je vytvořen.

Jak uvádí Rašková, vnímáme-li sexuální výchovu jako prostor pro vštípení morálních principů a formování lidského jednání a postojů k sexuální problematice, dovedeme si asi představit, že je nezbytné pracovat na rozvoji citové oblasti žáka. Ani zdaleka nezahrnuje pouze předávání faktů, ale i postoje k sexuální morálce a podporuje osobnostní autonomii (In Štěrbová, Rašková a kol., 2014). Aby naše snahy byly efektivní, nevyhneme se blízké spolupráci obou prostředí, jež dítě obklopuje – primárního i sekundárního. Námětem našeho dalšího zájmu budou formy komunikace mezi rodiči a školou se zaměřením na specifický obsah vzdělávání.

## Literatura

- Brunner, E. J. (2001) Lehrer-Schüler-Interaktion. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim.
- Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2003) *The Theory and Practice of Learning*. Sterling.
- Kolektiv autorů. (1996) *Pedagogika III*. Ostrava: OSU.

- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006) *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (1997) *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2000) *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- Rašková, M. (2013) *Sexuální výchova jako zdroj školní péče o zdraví a zdravý životní styl dětí*. Olomouc: PdF UP.
- Stolinská, D. (2009) Efektivita interakce učitel-žák na dnešních školách. *Media4U Magazine*.
- Štěrbová, D., Rašková, M. (2014) *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I*. Olomouc: UP.