

Komunikace učitele v prostředí české primární školy

Dominika Provázková Stolinská

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

KOMUNIKACE UČITELE v prostředí české primární školy

Dominika Provázková Stolinská

Olomouc 2021

Odborní recenzenti:

doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D.

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv
a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Dominika Provázková Stolinská, 2021

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2021

DOI: 10.5507/pdf.21.24460963

ISBN 978-80-244-6096-3 (tisk)

ISBN 978-80-244-6097-0 (ipdf)

ISBN 978-80-244-6098-7 (epub)

Obsah

Úvod	5
1 Pojetí vzdělávání jako určující faktor komunikačních strategií učitele primární školy	7
1.1 Reflexe transformace české primární školy	7
1.2 Inkluzivní škola jako prostředí reflektující reformní myšlenky	13
1.3 Komunikace jako prostředek pro naplňování vizí vzdělávání	14
2 Determinanty komunikačních strategií učitele primární školy	19
2.1 Komunikace v systému profesních kompetencí učitele primární školy	20
2.2 Vyučovací styl jako determinanta úrovně komunikace učitele primární školy	22
2.3 Vliv typologie učitele na komunikaci	25
3 Učitel primární školy v komunikaci s žáky	27
3.1 Struktura komunikace mezi učitelem a žákem v primární škole	28
3.2 Specifika komunikace s žáky v kontextu inkluzivního přístupu	33
3.3 Výzkum v oblasti komunikace učitele primární školy s žáky	35
3.4 Doporučení ke komunikaci učitele s žákem v prostředí české primární školy	38
4 Učitel primární školy v komunikaci s rodiči	44
4.1 Specifika výchovné komunikace rodičů s dětmi mladšího školního věku	46
4.2 Možnosti komunikace a spolupráce učitelů s rodiči v české primární škole	47
4.2.1 Jakou školu chtějí rodiče a jaké rodiče chce škola?	49
4.2.2 Jaké úkoly a role vyplývají ze vzájemných vztahů učitelů a rodičů?	50
4.2.3 Motiv pro komunikaci učitelů s rodiči	52
4.3 Struktura komunikace učitelů s rodiči	55
4.4 Výzkum komunikace a spolupráce učitele s rodinou žáka primární školy	57
4.5 Doporučení ke komunikaci učitele s rodiči v prostředí české primární školy	61

Obsah	
Diskuse o komunikaci učitele v prostředí české primární školy	63
Závěr	64
Literatura	66
Přílohy	77
Resumé	86
Summary	88
Profil autorky	90

Úvod

„Monolog svět zmenšuje. Dialog ho zvětšuje.“

Reinhard K. Sprenger

V celosvětovém měřítku probíhá velmi dynamický vývoj společnosti, což se výrazně odráží mj. ve vzdělávání. Nejinak tomu je také v českém prostředí, kde můžeme pozorovat transformaci celého systému i pojetí primárního vzdělávání. Aktuálnost tematiky řešené v publikaci podtrhuje fakt, že realizace změn není možná bez proměny komunikačních strategií učitelů. Komunikaci totiž vnímáme jako základnu pro utváření vztahů s žáky i s rodiči, která může podporovat trendy vzdělávací politiky. Přestože čeští odborníci napříč spektrem všech pedagogických disciplín považují problematiku komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu za stěžejní, zůstává výzkumně řešena spíše okrajově. Je nicméně důležité zdůraznit, že výzkum komunikace ve školním prostředí umožňuje identifikovat, popsat a pochopit koncepty a procesy vzdělávání.

Publikujeme zde výsledky pedagogické i vědecko-výzkumné činnosti, podpořené také zahraničními zkušenostmi. Výběr zahraničních kontaktů tvořily např. univerzity ve Švédsku (Uppsala), Norsku (Trondheim), Španělsku (Madrid, A Coruña), Rakousku (Klagenfurt), Německu (Erlangen-Nürnberg), Maďarsku (Sopron), Slovinsku (Koper, Maribor), Chorvatsku (Rijeka), Litvě (Panevėžys), Slovensku (Ružomberok, Prešov), Rusku (Moskva) a Velké Británii (Winchester).

V publikaci uvádíme přehled koncepčních úrovní o pojetí učitele a jeho komunikace v současných podmínkách české primární školy. Prezентujeme pojetí vzdělávání na úrovni vztahů a souvislostí v historickém kontextu, avšak se zaměřením na komunikaci. Vývoj a aktuální vize vzdělávání výrazně ovlivňují strukturu a úroveň komunikace ve školním prostředí. Platí však také opačný směr – kvalita komunikace má podstatný dopad na uplatňování vzdělávacích trendů. Vzdělávací politika usměrňuje vzdělávací strategie. Nositelem myšlenky a hlavním aktérem, který projektuje vzdělávací nabídku na podmínky konkrétní školy a realizuje ji v praxi, je učitel a jeho komunikace. Volbu komunikačních strategií však ovlivňuje řada dalších determinant.

V publikaci je uvádíme v kontextu představení vnějších i vnitřních předpokladů pro realizaci komunikace učitele jak v kontaktu s žákem, tak s rodičem. Dále navazujeme uvedením specifik komunikace učitele primární školy s žákem a rodičem na podkladě výzkumných zjištění.

Chtěli bychom zdůraznit význam komunikace učitele s žákem a s rodičem v prostředí české primární školy pro úspěšnost vzdělávání – od podpory procesů žákova učení po uplatňování soudobých vizí.

1

Pojetí vzdělávání jako určující faktor komunikačních strategií učitele primární školy

První kapitola popisuje transformaci českého vzdělávacího systému v kontextu proměny naší společnosti. Poukazujeme na snahy vzdělávací politiky naší země o vytvoření inkluzivního prostředí ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Pozornost věnujeme také determinaci specifík pedagogické komunikace v daném typu školního prostředí, protože ji vnímáme jako nezbytnou podmínku pro efektivní uplatňování inkluzivního přístupu ve vzdělávání, které patří od konce 20. století k prioritním cílům české vzdělávací politiky.

1.1 Reflexe transformace české primární školy

Základním cílem dnešního pojetí vzdělávání je snaha o eliminaci rizik nerovných příležitostí ve vzdělávání a podpora co možná nejvhodnějších podmínek pro celoživotní učení, které může naši společnost proměnit v tzv. učící se společnost. Tyto záměry se začaly utvářet už v období kurikulární reformy přibližně před 30 lety a dále byly rozvíjeny a determinovány dalšími významnými vzdělávacími strategiemi.

Jako prvopočátek změn můžeme uvést období zvrátů v politických a společenských systémech, a to jak v jiných evropských zemích, tak také u nás (po r. 1989). Vezmeme-li v úvahu, že vzdělávání připravuje člověka pro život ve společnosti, bylo tedy zákonité, že ony změny se musí projevit také v této oblasti. Na povrch začala vyvstávat představa školy jako moderního demokratického systému. Ten by měl být založen na progresivistických tendencích západoevropského školství a měl by být schopen flexibilně reagovat na základní vývojové trendy, to vše samozřejmě na podkladu domácích tradic.

Těmito představami se blíže zabývali také odborníci na oblast vzdělávací politiky naší země. Uvědomovali si totiž, že bez jejich uzákonění by nebyla realizace možná. Pro vzdělávací systém byly do roku 1989 typické pojmy jako „*centralismus, byrokracie, unifikace, ideologický monismus a ekonomizace*“ (Kalous a Veselý, 2006). Jednou z prvních snah o reformní posun představovala změna centralizovaného systému řízení a správy školství na decentralizovaný. V roce 1990 vyšla novela školského zákona, která tvořila legislativní

podklad pro první systémové změny ve vzdělávací soustavě ČR (Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, 2009):

- ▷ zrušení „jednotné“ školy, zavedení možnosti diferenciací výuky podle schopností a zájmů dětí;
- ▷ zrušení ustanovení o povinnosti jednotné ideové orientace výchovy a vzdělávání;
- ▷ zavedení právní subjektivity škol; umožnění vzniku nestátního školství, čímž byla podpořena možnost diverzifikace či specializace školství.

Postupně se dospělo k názoru, že současné pojetí proměny školy je nezbytné na dvou základních úrovních. Na jedné straně musí respektovat a naplňovat vnější požadavky a pravidla, na straně druhé rozvíjet vnitřní svět školy, a vytvářet tak jedinečný profil (Pol, 2007).

Zaměříme-li se nejprve na vnější změny, pak bychom chtěli zdůraznit představu pozitivních rysů reformy, které uvádí Grootings a Kalous (2007), a to z důvodu, že poskytuje komplexní náhled na možnosti reformy. Autoři za její hlavní přínos považují odstranění státního direktivismu v obsahu vzdělávání, přiblížení školy potřebám žáků a rodičů, výraznou demokratizaci vnější i vnitřní práce školy a také svobodu školy při koncipování vzdělávacích cílů a potřeb.

Na tomto místě je vhodné představit přehled koncepčních úrovní, ve kterých došlo ke změnám. Jedním ze styčných prvků efektivního fungování vzdělávacího systému je návaznost jednotlivých stupňů školy. Pro kvalitní a rychlou adaptaci při přechodu na určitý typ školy (v tomto případě do primární školy) je nezbytná kontinuita s nižším typem školy – zde s mateřskou školou (Provázková Stolinská, 2015a).

Ve většině západoevropských zemí, po jejichž vzoru se měla ubírat cesta české školské reformy, je uplatňován model horizontálního školského systému. Spilková (2005) uvádí, že se jedná o všechny země v této zeměpisné oblasti vyjma systémů německého a rakouského. Dodává však, že i zde dochází k posunu.

Náš vzdělávací systém byl v období před první světovou válkou selektivní. V meziválečném období, kdy došlo ke změně požadavků daných dobou, musel zákonitě podlehnout kritice a začal se prosazovat systém horizontální.

Dalším ukazatelem změny, který vypovídá o zkvalitnění vzdělávacího systému, je snížení počtu žáků na třídu. Tento posun poskytuje učitelům možnost individuálnějšího přístupu k žákům. Ze statistických dat, zpracovaných Ústavem pro informace ve vzdělávání (Co se změnilo v českém školství, 2009), vyplývá, že ve školním roce 2008/2009 připadlo na třídu základní školy 19,2 žáků.¹

Jako další dimenzi proměny školy uvádíme pojetí její vnitřní proměny. Hlavním cílem vzdělávání se stává „rozvoj životních dovedností, které jsou pro

¹ Ústav pro informace ve vzdělávání však jako důvod uvádí úbytek žáků vůbec; dnešní počty žáků ve třídách jsou diametrálně odlišné.

dnešní svět klíčové – umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, nést za své jednání a chování odpovědnost apod.“ (Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, 2009).

Na úrovni vnitřní proměny došlo k významnému posunu v pojetí konceptu vyučování v primární škole. Výraznou změnou byl odklon od konceptu teoretického poznání skrze abstraktní myšlení. Začaly být vnímány nedostatky pamětného a verbálně pojmového učení. Vzdělávání vybavující žáky větším množstvím vědomostí a informací, označovaných souhrnně za encyklopedické, mělo za následek učení bez porozumění a žák poznatky často neuměl prakticky použít. Nově se pozornost tedy zaměřila na možnosti uplatňování smyslového poznání, praktické činnosti, živé dětské zkušenosti a prožitku jako prostředku získání znalostí a rozvíjení dovedností.

Pro dnešní kurikulum je charakteristická decentralizace, diverzifikace a participace – je orientované na žáka. Státní úroveň kurikulárního rámce poskytuje učitelům dostatek prostoru pro volbu vlastních strategií k dosažení stanovených cílů.

Tento otevřený prostor se může projevit např. ve variabilitě obsahu učiva. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) stanovuje pouze orientačně výběr a uspořádání učiva, proporce učebních předmětů a jejich časové dotace. Obsah sice ve většině zemí bývá strukturován do vyučovacích předmětů, o jeho konkrétní podobě se však rozhoduje na úrovni školy.

Kromě formálního kurikula, jehož náplň představuje mj. např. zmiňovaný obsah a uspořádání učiva (viz výše), které zachycují oficiální kurikulární dokumenty, existuje také kurikulum skryté, kterému dříve nebyla příliš věnována pozornost. Představuje všechno to, co není vymezeno v kurikulu formálním – např. klima třídy, vyučovací styl učitele, rozvrh hodin, interakce a komunikace mezi učitelem a žákem atp. (Průcha, 2009). Jak již bylo několikrát zmíněno, RVP ZV stanovuje závaznou, ale obecnou podobu vzdělávání. Podle něj má být žákova osobnost rozvíjena nejen po stránce znalostní/vědomostní (tu definují obsahy vzdělávacích oblastí a průřezových témat, které jsou charakteristické tendencí usilovat o větší integraci obsahů jednotlivých předmětů), ale uvádí také klíčové kompetence rozvíjející dovednostní a postojovou stránku osobnosti žáka.

Co se kvalitativních změn týče, nemá být na základě vize kurikulární reformy žákům předáván pouze objem znalostí a dovedností. Má je především motivovat k celoživotnímu učení a usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny smysl a osobní význam. Pro splnění těchto požadavků je však nezbytná také změna klimatu a prostředí školy.

Tento účelový posun se má následně projevit v charakteru vztahu mezi učitelem a žákem, v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, v rozšíření příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti a v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti. Škola

takto dostává do rukou jedinečnou možnost autonomní účasti na jeho prosazování do života (MŠMT, 2001).

K reformním snahám motivuje také např. UNESCO (1997), a to z důvodů, že *„každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Pokud má právo na vzdělání vůbec něco znamenat, pak musí existovat takové vzdělávací systémy a musí být implementovány takové vzdělávací programy, které budou brát v úvahu širokou rozmanitost těchto charakteristik a potřeb.“*

S tím úzce souvisí možnost integrace (a následně inkluze) žáků se zdravotním postižením – tedy žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Do počátku období reformních snah se po několik desetiletí usilovalo o vyčleňování těchto žáků do specializovaných škol a institucí. Ovšem opět po vzoru západoevropských zemí, kde panuje integrační trend, se pokoušíme o směr opačný – tedy přecházíme ze segregace k integraci. Žáky je možné integrovat jednak do běžných tříd základních škol, přičemž v primární škole může být těmto žákům vytvořen individuální vzdělávací plán, do speciálních tříd na běžných základních školách. Nebo mohou navštěvovat školy, které jsou primárně zaměřeny na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Avšak je nezbytné mít na paměti vhodné podmínky pro úspěšnou integraci, míru připravenosti učitelů pro tuto práci atp.

Pro zdůraznění aktuálnosti problematiky integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných základních škol uvádíme několik následujících čísel. Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy z roku 2008 uvádí, že základní školu navštěvuje 8,9 % žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Do běžných tříd bylo integrováno 47,1 % ze všech zdravotně postižených žáků navštěvujících základní školu a 52,9 % jich navštěvuje speciální třídu, vč. speciálních tříd ve školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (v přílohách č. 1 a 2 můžete nalézt jako inspiraci modelaci situace v Olomouckém kraji ve školním roce 2019/2020).

Jak je patrné z výše uvedených vizí, české primární školství se velmi snaží dosáhnout úrovně moderního a konkurenceschopného systému se záměrem poskytovat rovné příležitosti ve vzdělávání. Z analýz názorů učitelů, členů různých organizací a odborné veřejnosti vůbec, které jsou pravidelně zveřejňovány Učitelskými listy², vyplývají navíc někdy obecné, někdy naopak velmi konkrétní požadavky na vzdělávání žáků. Domníváme se, že znát postoje právě učitelů – tedy těch, kteří aplikují teoretické poznatky do praxe – je velmi důležité. Oni jsou tím prvním článkem, který má být o potřebách školství přesvědčen, a posledním článkem, který dané myšlenky realizuje.

Učitelé ve svých výzvách vybízejí ostatní učitele k diskusi nad otázkou humanizace školství. Naprostá většina se shoduje, že škola by měla jednak připravovat na život, proto by měla obsah vzdělávání vztahovat k základním otázkám, které si člověk klade, protože v tom spočívá jeho celistvost a smysl,

² Dostupné z: www.ucitelske-listy.cz

a jednak ona sama by měla být skutečným životem. Za velmi důležité považují vedení žáka k orientaci ve světě a společnosti, protože dává člověku schopnost adaptace na životní podmínky i nadhled nad skutečností života, znalost hodnot i utváření postojů svobodného i odpovědného jedince, umění žít s druhými a být sám sebou. Apelují také na posílení všeobecného vzdělávání. Nezbytné je podle nich zamezovat vytváření tzv. *odpůrců vzdělání* nepřiměřeným množstvím informací k biflování nebo nepřiměřeným způsobem jejich prezentace. Poznatky předávané školou by měly být založeny na současném stavu vědy a měly by být podávány bez jakéhokoli politického a náboženského ovlivnění a s nekompromisním odsouzením nevědeckých a pseudovědeckých přístupů a poznatků. Česká primární škola by měla položit základ dnes nezbytnému celoživotnímu vzdělávání.

Jak vyplývá z krátké názorové analýzy, učitelé správně pochopili podstatu deklarované změny pojetí školství v České republice a hledají cestu, jak ji uplatňovat v praxi.

Základní podmínkou je především respektování humanistického pojetí. To vidí cíl vzdělávání v celistvém rozvoji osobnosti člověka, který chápe jako nalézání vztahu k sobě, ostatním lidem, společnosti, celku světa v intencích všelidských hodnot. Podle Husena (1992) dochází k proměně přístupu z pojetí vyučování orientovaného na učitele či učivo k vyučování orientovaného na žáka se zaměřením na uskutečňování jeho potenci.

Vezmeme-li v úvahu, že naše humanistické pojetí vzdělávání vzniklo na podkladě progresivního pojetí vzdělávání, za jehož otce je považován Američan Dewey³, pak se nám zřejmě bude jevit jako přirozené, že v souvislosti s vyučováním hovoříme o konstruktivistickém pojetí. Základem je konstruktivní princip, kdy základem poznávacího procesu není předávání a osvojování poznatků (tzv. *transmise*), ale jejich objevování a konstruování žáky samotnými. Žák si tedy vlastní aktivitou konstruuje poznatky o daných jevech.

Aby bylo možné uvažovat o konstruktivistickém vyučování, musí být dodrženy tyto základní předpoklady (Tonucci, 1991):

- ▷ Žák ví a přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul – a to ve skupině.
- ▷ Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně za účasti a přispění všech (učitel jako garant metody).
- ▷ Inteligence je oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

Konstruktivismus, jehož prvků se ve škole užívá, zastává názor, že vždy existuje více odpovědí na jednu otázku, více řešení daného problému. Oproti tomu transmisivní poznání pouze jedné možné pravdy uznává názor, že každý problém má pouze jedno řešení.

³ Z dalších odborníků, kteří se podíleli na tvorbě obrazu daného pojetí, jsou to např. Brunner (pedagogie), Piager, Wallon, Davydov, Elkonin (psychologie).

Konstruktivistickému pojetí vyučování se postupně přizpůsobil také jeho obsah. Prosazuje se tzv. interdisciplinární integrační přístup. To znamená, že důraz je kladen na celek, na pochopení vztahů a souvislostí, a to jak vnitřních, tak s jinými předměty, což vede k postupnému odstraňování encyklopedismu a umožňuje lepší zapamatování a praktické použití získaných poznatků. Integrace obsahu vyučování zahrnuje tři hlavní složky. Jsou jimi integrace z hlediska logiky obsahu učiva, obsahová integrace z hlediska obsahu vzdělávání a didaktická integrace z hlediska učitele a žáka – tedy psychologická integrace.

Integrace je tedy „vzájemným pronikáním a spojováním obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční a těsnější vzdělávací obsah, přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů“ (Rakoušová, 2008).

Situace integrace obsahu vyučování bývá v literatuře uváděna v souvislosti s mezipředmětovými vztahy (někdy též vazbami), které představují (různě intenzivní) sblížení dvou nebo více objektů (Spousta, 1997). Takový způsob vyučování nese z hlediska aktivizace žáka interaktivní aspekt, protože disponuje vysokou motivační hodnotou. Žáci prostřednictvím poznávání jednoho tématu z více pohledů vnímají danou situaci komplexněji a v přirozených souvislostech, a navíc jsou minimalizovány „tvrdé“ přechody z jedné vzdělávací oblasti do druhé.

Závazný kurikulární dokument RVP ZV upravuje devět vzdělávacích oblastí a šest průřezových témat, určených pro realizaci takovéto vzdělávací strategie na 1. a 2. stupni základních škol v celé ČR.

Rámcové vzdělávací programy začaly být ve školách uplatňovány v roce 2005. Od této doby již uplynula dlouhá doba, a tak v současnosti započala jejich revize. Hodnotí se, zda tyto dokumenty stále vyhovují soudobým vzdělávacím záměrům, zda cíle a obsahy formulované v RVP ZV odpovídají vývoji společnosti a podporují vzdělávání v souladu s rozvojem vědních disciplín i s každodenním praktickým životem. Mezi nejdůležitější podněty k revizi patří:

- ▷ společenské změny;
- ▷ potřeby dětí a žáků;
- ▷ změny ve vědách;
- ▷ zkušenosti ze škol;
- ▷ změny ve školské legislativě.

Jednou z těchto významných změn je např. novela školského zákona, která vešla v platnost 1. 9. 2016 a upravuje tzv. společné vzdělávání a zahájení podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

1.2

Inkluzivní škola jako prostředí reflektující reformní myšlenky

Významným současným trendem ve vzdělávání je vytváření a podpora tzv. inkluzivních škol. Jak uvádí Pitnerová a Maxová (2014), inkluzivní škola představuje uspořádání a fungování školy tak, aby nabízela odpovídající vzdělávání všem svým žákům bez ohledu na jejich individuální rozdíly. Jedná se o reakci na diverzitu ve všech jejích formách se snahou poskytnout všem dětem co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich specifických potřeb.

Autorky realizovaly výzkumné šetření, které sledovalo proces vývoje proměny běžné základní školy ve školu inkluzivní. Z výsledků vyplynuly závěry hodnotící výhody inkluzivního přínosu ve vzdělávání. Jde o zapojení všech žáků bez rozdílu do školní práce či upevnění sebevědomí a důvěry dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na druhou stranu si na dané škole uvědomovali také rezervy, kterými je především složitě finanční zázemí.

V současné době se koncept inkluze nachází v evropských zemích na různém stupni vývoje. Existuje trend transformovat speciální školy na podpůrná nebo speciálněpedagogická centra, která garantují další vzdělávání učitelů, vývoj a rozšíření učebních materiálů a metod, podporu běžných škol a rodičů, částečnou podporu jednotlivých žáků atp. Mezi předními zeměmi na cestě k inkluzi můžeme uvést Švédsko, Itálii, Finsko, USA a Velkou Británii (Vítek, Vítková, 2010).

Na celoevropský inkluzivní trend ve vzdělávání zareagovalo MŠMT ČR novelou školského zákona o inkluzi, platnou od 1. 9. 2016 (o možnostech integrace viz výše).⁴

Jako indikátor úspěchu integrace a následné inkluze nepostačí pouze informace o četnosti integrovaných a inkludovaných žáků, ale především precizně nastavený koncept pro inkluzivní vyučování. Zde je možné se inspirovat Heimlichem a Kahlerem (2012), kteří podotýkají, že je třeba vytvořit společné vyučování na základní škole tak, aby se ho mohli zúčastnit všichni žáci, a je potřeba vytvořit také speciálněpedagogickou podporu, aby byli účinně podporováni všichni žáci při společném vyučování.

Na podkladě těchto podmínek by se vyučování a škola měly vyvíjet vstříc trendu učící se organizace, kde se aktéry veškerého dění stávají všichni jeho účastníci – učitelé, žáci i rodiče. Ti se společně podílejí na utváření vlastního pojetí školy.

⁴ Přílohy č. 1 a 2 dokladují situaci v Olomouckém kraji – tabulky popisují počty žáků vzdělávaných v hlavním vzdělávacím proudu a typy jejich postižení.

Kratochvílová a Havel (2012) upozorňují ještě na nezbytnost uplatňování základních principů inkluze ve školách, které extrahovali z výsledků svého výzkumu z roku 2012. Jsou jimi:

- ▷ respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu;
- ▷ uplatňování principu individualizace a diferenciaci ve prospěch rozvoje žáků;
- ▷ osobní angažovanost všech za vzájemné podpory;
- ▷ spolupráce mezi žáky, zaměstnanci školy, vedením školy, učiteli; spolupráce s odborníky uvnitř i vně školy a spolupráce s rodiči;
- ▷ komunikace mezi všemi zúčastněnými.

Problematikou podpory rovných příležitostí ve vzdělávání jsme se na pracovišti pedagogicky a vědecko-výzkumně zabývali v průběhu předcházejících pěti let. V tomto období jsme realizovali řadu výzkumů, jež jsou prezentovány v publikaci *Primární a preprimární vzdělávání s akcentem na eliminaci rizik v kontextu zajištění rovných příležitostí* (Provázková Stolinská, Rašková, Šmelová, 2021). Zde uvádíme tematiku pouze v odkazu na komplexitu systému vzdělávání a jako východisko pro určení specifik komunikace učitele s žáky v souvislosti s inkluzívním přístupem.

1.3 Komunikace jako prostředek pro naplňování vizí vzdělávání

Reforma s sebou přinesla řadu změn. O způsobu, kvantitě, kvalitě a dalších vlastnostech transferu kurikula rozhoduje v první řadě stěžejní postava – učitel, přičemž stavebním kamenem celého úspěchu jsou jeho komunikační strategie. Následující podkapitola bude prezentovat pojetí komunikace v pedagogickém kontextu.

Komunikace je proces, jehož prostřednictvím si utváříme vzájemný vztah. Při komunikaci dochází k vzájemnému aktivnímu ovlivňování a působení jedinců či skupin svým jednáním, chováním, řečí, mimikou, činnostmi atp. se záměrem vyvolat změnu v jedinci. Komunikaci považujeme za lidskou přirozenost. DeVito (2008) dokonce uvádí, že ze všech lidských znalostí a dovedností patří mezi nejdůležitější a nejužitečnější právě ty, které se týkají komunikace, protože komunikace znamená spojení.

Odborníci zabývající se komunikací se domnívají, že není možné vůbec nekomunikovat – například také nereagováním sdělujeme svoji nelibost či neochotu spolupracovat.

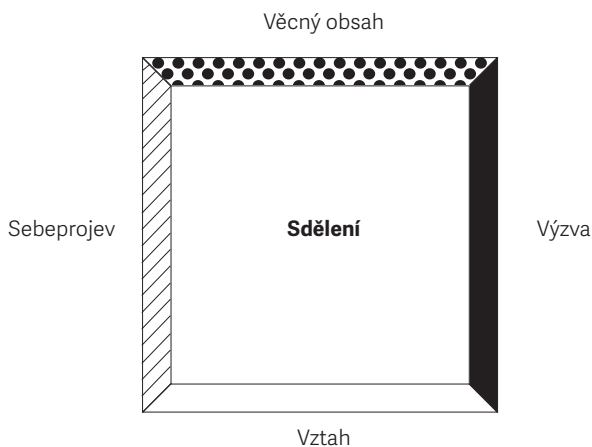
Dance a Larson (1976) identifikovali dokonce 126 odlišných definic komunikace, ze kterých následně abstrahovali 15 komponent, dle nichž je možné odlišit komunikaci od jiných aktivit. Dle jejich pojetí je možné komunikaci

vnímat jako prostředek ke směně informací, jako sociální proces, kde se utvářejí vztahy a interakce, jako sociální proces usilující o porozumění, jako nástroj redukce nejistoty, jako proces obecně, jako mechanismus spojující odlišné části životního světa, jako kanál, cestu nebo nástroj, jako motivovaný záměr, jako časovou a situační determinantu či jako formu uplatňování moci.

Na základě dlouholetého sledování úrovně, procesů a proměny komunikace učitele definujeme komunikaci se zaměřením na specifické prostředí primární školy následovně: komunikace učitele s žákem i s rodičem je proces, který výrazně ovlivňuje tvorbu vzájemných vztahů. Vzhledem k vývojové úrovni žáka se specificky v prostředí primární školy neuplatňuje pouze hlavní funkce komunikace – přenos informací, ale jejím důležitým úkolem je především podněcovat sdílení zájmu a zodpovědnosti všech tří činitelů za učební aktivitu žáka. Řídícím prvkem je učitel. Ten by v ideálním případě měl být podporován rodičem, což zvyšuje kvalitu vztahů s žákem, který je do procesů vzdělávání dnes aktivně zapojen.

Vycházíme z doslovného překladu slova „komunikace“, což znamená společně něco sdílet. Ve specifickém prostředí, jako je škola, existují čtyři úrovně potřeb sdílení. Ty se odvíjejí od pozice jednotlivých činitelů. Jedná se o potřebu sdílení na úrovni rolí ředitel, učitel, žák a rodič. Aby byla komunikace těchto činitelů funkční, je nezbytné si, aby si své potřeby vzájemně uvědomovali. Škola, reprezentovaná ředitelem, nastavuje základní pravidla pro komunikaci mezi učitelem, žákem a rodičem. Tyto hranice stanovují povinnosti a práva všech aktérů při vzájemném kontaktu, což usnadňuje jeho realizaci a podporuje výstupní efekt – čím kvalitnější je vztah mezi učitelem a rodičem, tím lepší je vztah s žákem.

Základní potřebou sdílení je transmise sdělení, kterou je možné charakterizovat čtyřmi rozměry:



Obr. 1: Čtyři stránky sdělení v komunikaci (Schulz von Thun, 2005)

Věcným obsahem rozumíme předání samotné informace; *sebeprojev* potom ovlivňuje způsob její prezentace. Pod pojmem *vztah* se skrývá vzájemné naladění komunikačních partnerů a *výzvou* je myšlen podnět k návaznosti v komunikačním aktu. Transmise sdělení však není jediným účelem komunikace. Důležitým prvkem je také výměna sdělení.

Wahlstrom (1992) extrahuje základní prvky komunikace na efektivní sebevyjadřování, sdílení informací nebo poskytování zábavy, výměnu významů mezi jedinci. Proces, jímž jedna osoba předává sdělení jiné osobě prostřednictvím nějakého kanálu a s určitým efektem. Elementárním účelem přitom je, že prostřednictvím komunikace proudí informace z jednoho bodu – od zdroje – k druhému – k příjemci (Vybíral, 2009).

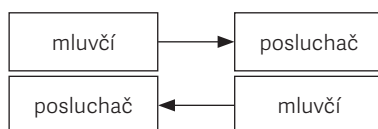
Pearson a Nelson dle výstupů svého výzkumu z roku 1994 (Pearson, 1997) stanovili varianty směrů toku informací. Tyto poznatky jsou aplikovatelné také na prostředí české primární školy. První situace zprostředkovává pouze jednostranný kontakt. Jedná se o vyjádření základního vztahu např. při hromadném setkání (v komunikaci učitele a žáka např. při frontálním vyučování, při komunikaci učitele a rodiče např. při třídních schůzkách).

Schéma 1: Lineární pojetí interpersonální komunikace



Patrným nedostatkem tohoto modelu je právě jeho jednosměrné určení. Jako mnohem efektivnější se projevuje uplatňování tzv. interakčního pojetí, kdy se střídají pozice mluvčího a posluchače. Při tomto aktu dochází k mluvení a naslouchání v rámci oddělených akcí, které se nepřekrývají a které tatáž osoba neprovádí současně.

Schéma 2: Interakční pojetí interpersonální komunikace



Příkladem může být vyjádření člověka prostřednictvím symbolů či textu. Ve školním prostředí se s tímto systémem můžeme setkat např. v produktech žáků:

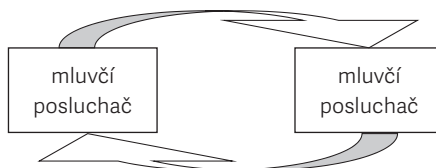


Obr. 2: Zadní strana obálky odeslané dívkou kamarádce (Vybíral, 2009)

Příklad sice prezentuje velkou motivaci ke komunikaci, ale dá se asi tušit, že ani tato verze není optimálním způsobem předávání informací. Sice je zde již dán prostor pro oboustrannou komunikaci, avšak jedná se o kontakt, který může být posluchačem blokován.

Třetí situace prezentuje komunikaci jako transakční proces, ve kterém každá osoba funguje současně jako mluvčí i posluchač. Ve stejném okamžiku, kdy vysíláme sdělení, také přijímáme sdělení ze své vlastní komunikace i z reakcí druhé osoby. Toto pojetí vnímáme jako žádoucí a hodnotíme, že v kontextu komunikace mezi učitelem primární školy s žákem i rodičem by mělo být uplatňováno nejčastěji.

Schéma 3: Transakční pojetí interpersonální komunikace



Transakční pojetí komunikace je velmi promyšlený a sofistikovaný proces a je nezbytný pro účely efektivní spolupráce ve školním prostředí. Z tohoto pojetí vycházíme a chtěli bychom jej reflektovat v podmínkách české primární školy mezi učitelem, žákem a rodičem.

Je však důležité si uvědomit, že o tento proces usilujeme především za standardních a dlouhodobě utvářených podmínek. V roce 2020 však byly tyto podmínky výrazně narušeny vlivem řešení pandemické koronavirové krize, která pohltila celý svět. Od března 2020 byly uzavřeny základní školy

a vzdělávání se přesunulo do domácího prostředí. Dne 18. listopadu 2020 se do škol vrátili aspoň žáci prvních a druhých tříd. Až 30. listopadu 2020 se do škol mohli vrátit všichni žáci základních škol. Následná pandemická situace se však opět výrazně zhoršila.

Zavírání škol výrazně ovlivnilo organizaci vzdělávání, které se přesunulo do domácího prostředí v podobě tzv. distanční výuky. Ta nabídla řadu organizačních forem pro realizaci (např. online, offline, synchronní, asynchronní atp.). V každém případě tato forma výrazně ovlivnila efektivitu průběhu vzdělávání, protože jej determinovala svými limity, které představovala např. délka kontaktu s dětmi, volba vzdělávacích strategií, obsahu atp. Na konci tohoto kritického období jsme se výzkumně zaměřili na sledování podmínek, které pro komunikaci distanční forma vzdělávání přinesla. Z výsledků vyplynulo, že distanční výuka proměnila vzdělávací podmínky, a tím výrazně determinovala a limitovala pedagogickou interakci charakteristickou pro každou třídu a jejího učitele. Už samotné označení distanční výuka dává tušit, že bude realizována s řadou bariér, limitujících pedagogickou komunikaci. Distanční výuka přerušila především způsob mezilidské komunikace mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem. V rámci vzdělávání výrazně omezila spolupráci, názornost i praktickou aplikaci probíraného učiva.

Žáci byli ze začátku sice nadšení z toho, že se učí i nový způsob zacházení s informačními technologiemi a že nemusí do školy. Někteří dokonce cítili jakousi úlevu od povinností. Po nějaké době však začali pociťovat nenaplnění a frustraci z chybějícího společenského kontaktu se spolužáky i učiteli. Z jejich života se vytratilo jasné vedení při učení a pravidelný školní režim.

Učitelé zase spatřovali nedostatek v tom, že nemohou s žáky komunikovat přímo a že nemohou používat řadu neverbálních prvků k náznaku souhlasu, k výzvě k pozornosti či k pobídce k aktivitě. Tím nechceme říct, že by měli mít žáci strach z postihu při nečinnosti, ale při distanční výuce nebylo možno naplňovat respektování pravidel v takové míře, kterou zajišťuje osobní setkání v prostředí školní třídy.

Důvod volby distanční výuky je zřejmý – cokoli je lepší než nic. Přínos můžeme spatřovat ve vyplnění mezer. Je však důležité si uvědomit, že vzdělávání v primární škole vyžaduje osobní kontakt. Bez něj jsou jen v omezeném měřítku naplňovány výchovně-vzdělávací cíle a téměř absentují především afektivní cíle, které souvisejí s rozvojem klíčových kompetencí žáků (Provázková Stolinská, Filípková, 2021).

2

Determinanty komunikačních strategií učitele primární školy

Škola deklaruje institucí řízené komplexní vzdělávání, jež vychází ze školské politiky každé země. Pro žáka i rodiče v období primárního vzdělávání je však významným reprezentantem školy učitel. Vzdělávací vize školy jsou výrazně ovlivňovány úrovní jeho komunikačních kompetencí. V kapitole vymezujeme vybrané determinanty, které výrazně ovlivňují volbu komunikačních strategií a kvalitu komunikačních kompetencí učitele.

Vašutová (2007) uvádí, že *„učitelská profese je ve svém poslání neměnná, avšak vyvíjí se a proměňuje ve své kvalitě, v poli působnosti, v rolích, v kompetencích. A to v takové míře, v jaké je schopna a mocna reflektovat dynamiku vzdělávacího kontextu“*. Učitel dnes – na podkladě konstruktivistického pojetí – již není závislým poloprofesionálem, který reprodukuje obsah a didaktickou strukturu učebnic. Reformní vize s sebou přinesla roli manažera práce třídy, diagnostika učebních stylů žáků a konzultanta v situacích spojených s učebními obtížemi. Vzhledem k tomu, že je nositelem a aplikátorem reformních představ do edukačního procesu, měl by inovovat své výukové strategie. Vezmeme-li v úvahu další funkce učitele jako pečovatele o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost žáků a vychovatele a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot, je nezbytné uvědomit si jeho nelehkou situaci, kdy vede komunikaci a socializaci ve stále heterogennějších skupinách žáků – nadaní žáci, dále žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, z jazykově, kulturně a sociálně odlišných prostředí atp.

Prezentované funkce učitele jsou pouze dílčím výčtem mnohem obsáhlejší náplně učitelovy profese. Oproti žákovým klíčovým kompetencím nejsou profesní kompetence učitele stále součástí žádného oficiálního, legislativně ukotveného dokumentu. Existuje také poměrně velké množství variant různých klasifikací. V současnosti tedy není k dispozici žádný dokument, který by poukazoval na to, jak je tato profese komplexní, náročná a hodná uznání.

Jako přinejmenším zajímavé můžeme hodnotit výsledky, které přinesl výzkum agentury STEM/MARK (2009) pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT ČR). Uvádí názory těch, na něž má práce učitele přímý vliv – žáků a rodičů:

„Ideální učitel má mít podle většiny žáků a jejich rodičů hluboké znalosti ve svém předmětu, měl by umět dobře vysvětlit látku, mít smysl pro humor, být veselý a zábavný, objektivní, spravedlivý a nikomu nenadržovat, měl by používat metody výuky, které žáky vtáhnou, zaujmou, měl by být přátelský a snažit se každému žákovi pomoci k úspěchu. Přísnost a náročnost si třetina žáků s oblíbeným pedagogem nespojuje.“

Taková je představa – respondenti ovšem nejsou přesvědčeni o majoritním zastoupení tohoto typu učitelů v pedagogickém sboru.

Z krátké ukázky vyplývá, že veřejnost má o ideálním učiteli pouze intuitivní představu., Přestože se část respondentů přímo účastní edukačního procesu, nedokáže objektivně vyhodnotit skutečnou náplň jeho profese. Soubor těchto informací měl poskytnout tzv. Standard profese učitele (dále jen Standard), v jehož návrhu se objevilo pojetí profese učitele na podkladě hodnocení jeho kompetencí. Mohli jej využívat také přímo učitelé k objektivnímu posouzení vlastní práce. Tento dokument neměl být pouhým uměle vytvořeným nástrojem pro hodnocení. Tak také z důvodů široké platnosti a účinnosti vznikla diskuse při tvorbě daného dokumentu. Netěšila se však velkému zájmu a časem byla tvorba Standardu zastavena.

Přestože role učitele nebyly doposud systematicky popsány, jak uvádí Vašutová (2007), lze z náplně celého komplexu jeho práce extrahovat jednotlivé prvky, jako např. *„vzdělavatel a vychovatel, facilitátor, poradce při řešení učebních a osobních problémů žáků i jejich rodičů, manažer řídicí a organizující práci ve třídě a chod školy, hodnotitel výkonu a pokroku žáků, partner v učení, přítel v nesnázích, stratég v řešení konfliktů, prostředník v komunikaci mezi žáky ve třídě, učitelským sborem a vedením školy, apod.“*. Aby mohl své role úspěšně naplňovat, je nezbytné, aby disponoval jistou sumou (již okrajově zmíněných) profesních kompetencí, jejichž úroveň je závislá na kvalitě kompetence komunikativní.

2.1 Komunikace v systému profesních kompetencí učitele primární školy

Termín kompetence je dnes často diskutovaný napříč spektrem různých vědních oblastí, jako jsou např. sociologie, pedagogika, filozofie, psychologie, ekonomika ad. Představuje způsobilost k dané činnosti, které lze nabýt precizací schopností v určité oblasti až po horní možnou hranici. Důraz je kladen na flexibilitu, schopnost učit se, řešit situace apod. Zaměřením na rozvoj kompetencí, které by měly plnit důležitou úlohu při stanovování kvalifikace, je tedy nezbytné.

V učitelské profesi jsou příslušné kompetence soustředěny do větších skupin. Autoři však nezahrnují všechny, protože předpokládají, že se učitel vzdělává mj.:

- ▷ v předmětech, kterým vyučuje;
- ▷ v pedagogických, psychologických a filozofických vědách;
- ▷ ve vědách o člověku – antropologii a hygieně.

Kompetence vnímáme jako komplexní aktivity, které učitel provádí na základě svého vzdělání, osobních dispozic a cílů procesu vyučování – učení se. Je možné si je představit jako výstup efektivně ovládané schopnosti.

Existuje řada rozličných klasifikací profesních kompetencí učitele. V jemných nuancích je možné vyčíst, že např. Malach (2002) pojal učitelské kompetence spíše po stránce výuky jako takové, tedy jako to, co by měl všechno učitel pojmout. Oproti tomu Seberová (2006) se zaměřuje na kompetence z pohledu profesní stránky, Spilková (2009) hodnotí účelnost kompetencí pro pedagogickou praxi a Nelešovská a Kadlčíková (2010) se zaměřují na hodnocení evropských kompetencí.⁵

Do každé profesní kompetence učitele se promítá linie komunikace. Na kvalitě komunikační kompetence je tedy závislá úroveň každé další kompetence. Zaměříme-li tedy pozornost přímo na kompetenci komunikativní, pak dle Malacha (2002) učitelská profese zahrnuje komunikaci s rozmanitým okolím – od žáků počínaje po státní správu konče. Komunikace znamená „spojení, sdělování, dorozumívání“ – zjednodušeně tedy komunikace znamená učinit něco společným, co dříve bylo vlastnictvím jediné osoby. Učitelská profese přitom využívá různé druhy komunikace (Schneiderová, 2003):

- ▷ verbální – komunikace mluveným slovem a psaná;
- ▷ neverbální – komunikace, která není kódována slovy; základními prostředky jsou proxemika, haptika, posturologie, kinezika, gestika, mimika a řeč očí, mlčení a čas, oblečení a vůně;
- ▷ činem – čin je nositelem komunikačního obsahu. Chápeme ho jako sled především neverbálních komunikačních aktů. Člověk se nějak chová v určité situaci – ať už záměrně či nezáměrně;
- ▷ obrazovou – může jít o komunikaci jak verbální, tak neverbální, specifická pro ni však je její funkční hodnota:
 - ▶ poznávací funkce – reálná zobrazení, tabulky – usnadňuje učení;
 - ▶ psychologická funkce – motivace, opakování;
 - ▶ didaktická funkce – slouží ve všech fázích osvojování látky, včetně diagnostické;
 - ▶ racionalizační funkce – šetří čas, peníze, síly učitele.

⁵ Problematice učitelských profesních kompetencí se věnují i další autoři, jako např. Belz, Helus, Kyriacou, Malack, Průcha, Siňor, Vališová, Vašutová, Walterová a jiní. Autorský přístup ke kompetencím učitele primární školy můžeme nalézt ještě např. u Lukášové.

O tom, že komunikační kompetence učitele jsou důležité, píše řada autorů, ale jedná se spíše o kategorii v systému kompetencí než o samostatně rozvíjené téma. My bychom však chtěli poukázat na skutečnost, že na jejich kvalitě je závislý celý proces i výsledek vzdělávání. Tato kompetence by tedy měla obsahovat kategorie jako:

- ▷ prezentační a sebeprezentační dovednosti učitele vhodně volené dle situace a dispozic komunikačních partnerů – žáka či rodiče;
- ▷ kvalitní řízení komunikace s žákem a s rodičem s prvky facilitace;
- ▷ podpora spolupráce ve školním týmu a s ostatními odborníky;
- ▷ dovednost naslouchat a projevovat empatii;
- ▷ poskytování narativní zpětné vazby a pravidelná sebereflexe;
- ▷ zodpovědnost, sebeovládání a zvládání konfliktů s prvky asertivního chování a jednání;
- ▷ podpora kvalitního vztahu mezi učitelem a žákem prostřednictvím utváření podpůrného školního klimatu.

Profesní kompetence učitele primární školy jsou určujícím faktorem realizace vzdělávání. Současné vzdělávací strategie vycházejí z poznání jednotlivých žáků; usměrňují jejich myšlení a vedou je k rozšiřování znalostí pomocí dalšího poznání. Učitel se tedy stává facilitátorem – pomocníkem učení a bytí člověka. Rodgers (Lukášová-Kantorková, 2003) definuje takového učitele slovy: *„Je-li facilitátor opravdovým člověkem, je-li tím, kým skutečně je, vstupuje-li do vztahu se žáky, aniž by se skrýval za jakoukoli masku, bude s největší pravděpodobností úspěšný. Facilitátor je sám sebou a je žákům stále k dispozici.“* Učitel facilitátor užívá v komunikaci se žáky integrativní prvky jednání, k čemuž se snaží procesy humanizace v české primární škole dospět.

Styly řízení úzce souvisí s temperamentovými vlastnostmi daného člověka. V edukačním procesu označujeme tuto charakteristickou vlastnost osobnosti učitele termínem vyučovací styl. Na jeho podkladě se utváří jeho celkové pojetí výuky.

2.2 Vyučovací styl jako determinanta úrovně komunikace učitele primární školy

V kapitole 1.3 jsme prezentovali rozličná pojetí komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu s akcentem na upřednostňované transakční pojetí. Tato tematika je však závislá na učitelově pojetí vzdělávání, které je výrazně determinováno jeho vyučovacím stylem. Vyučovací styl je typický pro jednotlivé učitele. Obecnější úrovní, ze které vyučovací styl vychází, je typologie řízení. Její vymezení poskytl např. Kulič (1992), který uvádí třídění na:

- ▷ direktivní řízení bez zpětné vazby;
- ▷ řízení na základě regulačního obvodu se zpětnou vazbou;

- ▷ adaptivní řízení na základě anticipační a zpětné vazby;
- ▷ interaktivní řízení.

Kuličova studie se však zabývá „neživým“ řízením – fenoménem učení řízeného např. prostřednictvím počítačů. Jednotlivé prvky řízení je možné extrahovat a nalézt i v charakteristice vyučovacích stylů. Jedná se o tentýž záměr, při užití vyučovacího stylu však musíme počítat s determinantami „lidskosti“, formujícími daný učitelův vyučovací styl.

Přesto, že didaktická kategorie vyučovacích stylů učitele je velmi dobře pozorovatelná a hodnotitelná, a přesto, že se jedná o stěžejní determinantu, která ovlivňuje komunikaci a interakci mezi učitelem a žáky a učitelovo pojetí výuky vůbec, je možné konstatovat, že stále zůstává v pozadí povědomí pedagogických výzkumníků. Tématem vyučovacích stylů se zabývali např. autoři Fernstermacher a Soltis (2008), kteří na podkladě případové studie v roce 2004 sestavili vlastní typologii vyučovacích stylů učitele.

Vyučovací styl učitele chápou šířeji než jen jako způsob řízení. Zaměřují se na volbu vyučovacích metod, úroveň vnímání osobnosti každého žáka, na vlastní znalost daného učiva a jeho cílů, teprve poté směřují svoji pozornost k vztahům mezi učitelem a žákem (Stolinská, 2008). Na základě poznání této obsahové struktury je možné rozlišovat vyučovací styl manažerský, facilitační či pragmatický.

Fernstermacherovo vymezení vyučovacích stylů může být, na podkladě studie Mareše, Slavíka, Švece a Svatoše (1996), vnímáno spíše jako již výše zmínované učitelovo pojetí výuky, které samozřejmě je vyučovacím stylem učitele (formovaným jeho temperamentem) ovlivněno. Hledáme-li další vymezení daného odborného termínu a zaměříme-li se na starší literaturu, můžeme se setkat s Flandersovým tříděním vyučovacích stylů (1970). Ten hodnotí pouze dva protipóly – direktivní a nedirektivní, přičemž upozorňuje na skutečnost, že kvalitní učitel přechází od direktivního k nedirektivnímu způsobu řízení výuky.

Pro hlubší pochopení hranice či vůbec smyslu vyučovacího stylu nám může pomoci teorie vyučovacích stylů zpracovaná Švecem (1999). Ten hodnotí vyučovací styl učitele jako promyšlenou individuální strategii při řešení pedagogických situací.

V neposlední řadě je důležité zmínit Lewinovu klasifikaci vyučovacích stylů učitele (Malach, 2002). Tato kategorizace je považována za všeobecně uznávanou. Jedná se o vyučovací styl:

- ▷ autokratický – učitel vyžaduje přesné plnění povinností, jedná na základě svého vlastního rozhodnutí, příliš nepodporuje samostatnost a tvořivost žáků.

Při takovémto stylu řízení vyučování, kdy je autorita založena na strachu a obavách, může vznikat ohrožující vyučovací styl, který představuje hrozbu nezdaru, špatnou klasifikaci, strach (Prokešová, 2003);

- ▷ liberální – ponechává věcem vlastní průběh, nemá snahu se angažovat; demokratický – využívá dialogu se žáky ke hledání společného postupu, respektuje názor ostatních, iniciuje a oceňuje samostatnost a tvořivost žáků.

Při demokratickém řízení, kdy žák je kladně motivován, vzniká povzbuzující vyučovací styl, který představuje vyhlídku na úspěch, tvořivou atmosféru, radost z práce (Lukášová-Kantorková, 2010).

Další úrovní, která je ovlivněna vyučovacím stylem učitele, je učitelský přístup. Jednotlivé kategorie čtyř učitelských přístupů identifikovala Andersonová (Lašek, 2001):

- ▷ vyučovatelství – učitel pracuje především globální metodou, užívá tradičních postupů, bývá rigidní, dbá u žáků na přesné definování pojmů, které od žáků vyžaduje;
- ▷ interaktivní – nabádá žáky ke komunikaci, není tak rigidní jako typ předchozí, zpětnovazebné informace neobsahují tolik odsouzení nižší úrovně dovedností žáka či méně kvalitních reakcí;
- ▷ řídicí – výrazně direktivní, vše podléhá jeho nepřetržité kontrole, aktivita žáků je jím přísně dávkována, aby se nevymkla jeho kontrole;
- ▷ supervizorský – zaměřuje se hlavně na komplexní vývoj žáka, na jeho aktivity spíše dohlíží, než je přísně kontroluje, ponechává žákovi možnost osobního tempa a růstu.

Lašek (2001) hodnotí, že obecně je preferován učitel sociálně zdatný, schopný diskuse se žáky, dávající prostor jejich individualitám, spíše dohlížející než direktivní a rigidní.

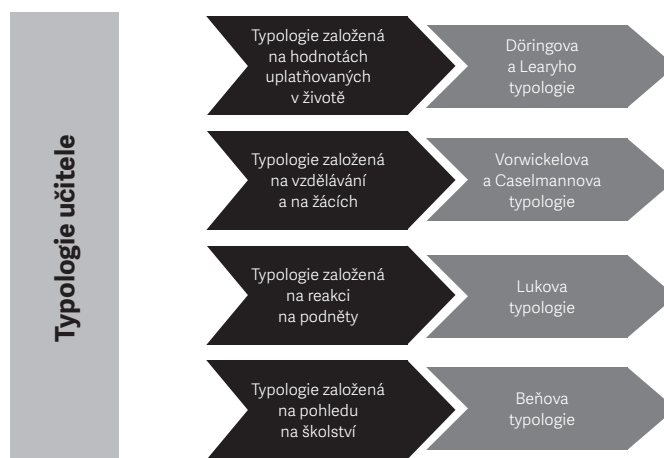
Od prostého narativního popisu termínů v oblasti vyučovacích stylů učitele autoři rozvíjeli svůj přístup a zasazovali pojmy do hlubších souvislostí. Autorky Dytrtová a Krhutová (2009) jednotlivé autorské přístupy zkompletovaly. Upozorňují na to, že „... při vzdělávání dochází k vzájemným interakcím mezi učitelem a žákem. Interakci učitele vůči žákům je možné označit za interakční styl učitele.“

Oproti klasicky pojímanému vyučovacímu stylu, který se odvíjí od osobnosti učitele, je interakční styl učitele orientován na žáka, jeho rozvoj a vzájemný vztah mezi učitelem a žákem. Dytrtová, Krhutová (2009) uvádějí Gavorovo protikladné třídění interakčních stylů učitele – styl autoritativní a demokratický. Pro uvedení jednotlivých pojmů do komplexního systému bylo na podkladě výše uvedené teorie vytvořeno přehledové schéma.

2.3 Vliv typologie učitele na komunikaci

Typologie učitelů jsou poslední vybranou determinantou, jež výrazně ovlivňuje úroveň komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Kompetence učitele primární školy jsou formálně nastavené kvality učitelské profese. Ty jsou determinovány učitelskými strategiemi řízení edukačního procesu a jeho vyučovací stylem, které vychází z jeho osobnostního typu. Kompetence můžeme rozlišit např. podle učitelova pojetí vzdělávání, jež ovlivňuje jeho činnost. Jako východiska výzkumů se objevují např. typologie Döringova, Vorwickelova, Lukova, Learyho, Beňova, Caselmannova a další.

Schéma 4: Typologie učitele (dle Beňo a kol., 2001; Dyrtrtová, Krhutová, 2009; Kohoutek, 2002; Vilímová, 2002)



Döringova a Learyho typologie vychází z obecných typologií osobnosti člověka. Döringova se opírá o přístup E. Sprangera, jež je založen na hodnotách významných pro život člověka. Zde jsou vymezovány typy jako náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský (Kohoutek, 2002). Learyho typologie vymezuje typy učitelů jako organizátor, učitel pomáhající, chápající, vedoucí žáky k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající a přísný.

Další kategorii typů učitelů rozlišujeme u Vorwickelovy a Caselmannovy typologie. Vorwickel vychází z představy, že se někteří učitelé zaměřují více na vzdělávání žáků než na jejich výchovu nebo formování osobnosti. Vytvořil dva základní typy – věcný a osobní. Obdobný přístup zvolil také Caselmann, který strukturoval dva základní typy – logotrop a paidotrop (Vilímová, 2002).

Jako založená na reakci na podněty se vymezuje Lukova typologie. Ten rozlišuje naivně reproduktivní a naivně produktivní typ učitele. Vychází zde ze zpracovávání podnětů v učitelově psychice (Dyrtrtová, Krhutová, 2009).

Poslední kategorii souboru typů učitele konstruuje Beňo a kol. (2001). Kritériem hodnocení je celkový pohled učitelů na školství, postoj ke škole, k žákům i k jejich vlastní profesi. Typy učitelů dělí na plačky, ignoranty, fanatiky a nenapravitelné idealisty, tandemisty, aristokraty, podnikatele a zběhy.

Úroveň naplňování jednotlivých činností učitele je ovlivňována především jeho charakterovými a jinými vlastnostmi (věk, vzdělání, znalosti, zkušenosti a dovednosti, temperament, pojetí výchovně-vzdělávacího úkolu atp.). Velmi významným pojícím prvkem je však opět komunikace a její kvalita.

3 Učitel primární školy v komunikaci s žáky

Přestože čeští odborníci napříč spektrem všech pedagogických disciplín vnímají problematiku komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu jako stěžejní, zůstává výzkumně řešena spíše okrajově. Poslední tuzemské souhrnné publikace se objevují okolo roku 2005. V současnosti můžeme mezi nejvýraznějšími českými odborníky na danou oblast zmínit např. Mareše, který prezentuje přehledovou studii zaměřenou na vývoj zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci (2016). Dalšími významnými odborníky jsou např. Šedová, Švaříček, Šalamounová (2012), kteří se tematikou zabývají sice velmi intenzivně, ale na jiném školském stupni, než je naše oblast zájmu. Přesto se jedná o výrazný zdroj inspirace pro primární školu. Další odborníci se zaměřují spíše na výzkum komunikace v konkrétních vyučovacích předmětech nebo ve specifických pedagogických jevech. Oblast komunikace v kontextu oboru je málo prozkoumaná.

Přesto je důležité zdůraznit, že výzkum komunikace ve školním prostředí umožňuje identifikovat, popsat a pochopit koncepty a procesy vzdělávání. Po formální stránce jsou aktuální vzdělávací cíle ukotveny ve strategických a kurikulárních dokumentech jako *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* a *RVP ZV*. Způsob jejich reálného naplňování však závisí na každém učiteli. Jako efektivní strategie se ukazuje uplatňování transakčního způsobu komunikace mezi učitelem primární školy, žáky a rodiči. Tato kapitola se zaměřuje na první dva činitele – učitele a žáka – a na nastínění možné cesty, jak by měla vypadat jejich komunikace, aby podporovala soudobé požadavky na vzdělávání.

Prostřednictvím komunikace je utvářen vzájemný vztah a důvěra mezi učitelem a žákem. Na druhou stranu také platí, že vzájemný vztah učitele a žáka ovlivňuje způsob komunikace – je jím utvářena a formována. Vzájemným vztahem těchto činitelů je determinována četnost, frekvence i náboj komunikace. Spojuje je totiž emocionální vazba a odpovědnost. Vztah je orientován na motivy, přání, zájmy, hodnoty žáka, zvyšování kvality učení atp. Dřívější převládající pasivita žáků je nahrazena aktivní účastí v komunikaci (Kasíková, 1994).

3.1 Struktura komunikace mezi učitelem a žákem v primární škole

V problematice vzájemného vztahu a komunikace mezi učitelem a žákem se objevují ještě další pojmy, jako jsou interakce a klima třídy. Pojem „vztah“ uvádí řada autorů jako nadřazený termínu „interakce“. Stejně tak je možno vnímat interakci ve vazbě na komunikaci. Již samotný termín interakce naznačuje mnohem větší kontakt mezi učitelem a žákem než například komunikace. Obecně lze říci, že se jedná o vzájemné aktivní ovlivňování a působení jedinců či skupin vlastním jednáním, chováním, řečí, mimikou, činnostmi atp., které vyvolává v jedinci změnu (srov. Hartl, Hartlová, 2009; Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Pedagogickou komunikaci můžeme podle Průchy (2009) považovat za stěžejní prvek utváření a vůbec realizace edukačního procesu. Prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů při respektování určitých pravidel by měla plnit funkce specifické právě pro tento typ komunikace. Jedná se o:

- ▷ prezentaci obsahu vzdělávání;
- ▷ uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání;
- ▷ řízení třídy;
- ▷ navozování vztahů mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem;
- ▷ sdělování informací nevztahujících se přímo k výuce.

Odborníci zabývající se komunikací se domnívají, že není možné vůbec nekomunikovat – například také nereagováním sdělujeme svoji nelibost či neochotu spolupracovat. Proto se můžeme domnívat, že faktor pedagogické komunikace závažně ovlivňuje průběh a úroveň edukačního procesu.

Při vymezování pojmů jsme se nechali inspirovat stále velmi aktuální strukturou dle Grice (1975). Ten koncipuje pedagogickou komunikaci na pěti úrovních:

- ▷ princip kooperace – spolupráce partnerů;
- ▷ maximum kvantity – řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspěšnější;
- ▷ maximum kvality – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů;
- ▷ maximum relevance – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům;
- ▷ maximum způsobu – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.

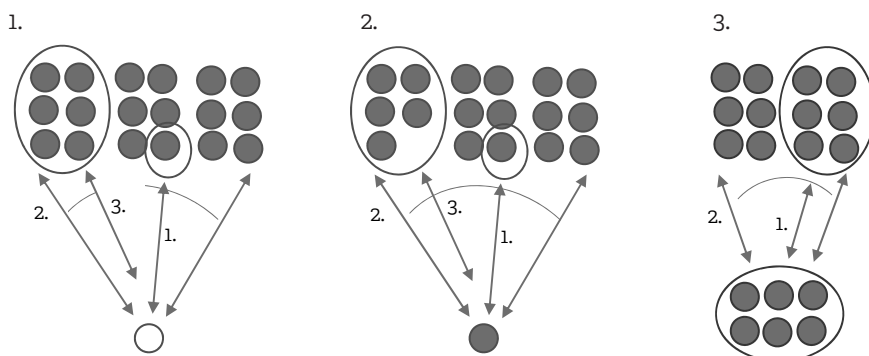
Je pozoruhodné, že podobné myšlenky vyslovil několik století před Gricem náš pedagog, myslitel, filozof Komenský (1987). Jeho úvaha ještě navíc nese jistou noblesu doby, ve které vznikala:

„Řeč nechť souhlasí s rozumem jak mluvícího, tak naslouchajícího. Mluvícího, aby nevyjadřoval něco jiného než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti. Jinak budeš mluvit marně. Řeč nechť se shoduje s okolnostmi, kdo,

co, proč, kdy, kde mluví, neboť kdo má mnoho vykonat, musí mluvit málo, kde není dost času, nesmí být řeč rozvláčná. Nemluv vše, co bys mohl nebo co víš, ale jen to, co prospívá. Prázdné nádoby duní. Je lépe neříci sto věcí, jež by měly být řečeny, než říci jednu, jež by měla být zamlčena.“

Gavora (2005) prezentuje jednotlivé charakteristiky pedagogické komunikace jako určité aspekty komunikace ve třídě. První z nich již byly uvedeny výše – charakterizuje pedagogickou komunikaci jako základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání skrze verbální a neverbální projevy jejich aktérů. Další hodnotí, že účastníci pedagogické komunikace fungují navzájem v určitých vztazích – realizují mezilidské vztahy. Gavora vymezuje několik typů těchto vztahů:

Schéma 5: Symetrie vztahů v komunikaci v primární škole



1. učitel × žák; učitel × třída; učitel × skupina žáků;
2. žák × žák; žák × třída; žák × skupina žáků;
3. skupina žáků × skupina žáků; skupina žáků × třída.

První tři typy vztahů jsou nesymetrické nadřazeným postavením učitele. Je to učitel, který rozhoduje, kdo bude komunikovat. Další tři typy vztahů se blíží symetrickému vyvážení, ale s dominancí žákova řízení komunikačního procesu. Poslední dva typy ukazují symetrickou strukturu účastníků v komunikačním procesu.

Symetričnost výrazně ovlivňuje naplňování aspektů pedagogické komunikace. Gavora (2005) uvádí, že komunikace je základní prostředek realizace vyučovacího procesu, determinuje utváření vztahů všech zúčastněných činitelů, ovlivňuje realizaci skrytého kurikula a při interakci mezi učitelem a žákem dochází k utváření vzájemného porozumění, které potřebují pro společný život. Jedná se tedy o utváření vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem.

Vztah učitel–žák můžeme pojmut i opačně: žák–učitel. Žák si tvoří ke svému učiteli vztah, který se časem upevňuje, proměňuje. Je důležité si uvědomit, že vztahy v pedagogickém procesu se stále vyvíjejí.

Jiný druh vztahů můžeme nalézt mezi žáky navzájem. Už zde nenalzááme asymetričnost ze vztahů učitel–žák, protože žáci mají ve třídě stejná práva a povinnosti, které jsou zpravidla dány řádem školy. I mezi žáky však můžeme nalézt rozdíly v sociálním postavení.

Pedagogická komunikace je výrazným prostředkem pedagogické interakce. Tento pojem chápeme jako vzájemné působení (případně ovlivňování) dvou nebo více subjektů v průběhu výchovného a vzdělávacího procesu. Nejde pouze o izolovaný jev, ale o celou strukturu mezilidských vztahů. Ty se navzájem podmiňují a dynamicky vyvíjejí (Vališová, 1992).

Nejedná se tedy o jednostranné působení. Jeden člověk působí na druhého s určitým cílem – aby něčeho dosáhl, aby něco podpořil, něčemu zabránil apod.

Interakce a komunikace jsou příbuzné, ale ne totožné pojmy. Komunikace je nástrojem pro realizaci interakce, umožňuje interakci. Hlavním symbolickým nástrojem je jazyk, ale symboly mohou být i obrazové (obrázky, logo) nebo jiné neverbální prvky (úsměv, gesto, oblečení apod.). Interakce se nemusí uskutečňovat pouze slovy, ale také činy, předměty apod. Může být i zprostředkovaná prostřednictvím medií.

Kdyby lidé nemohli vzájemně komunikovat, nemohli by na sebe ani efektivně působit a ovlivňovat se. Rozlišení interakce a komunikace pomáhá to, když si uvědomíme, že interakce je sociálně-psychologická záležitost a komunikace je činnost sociálně-informační, která se realizuje jazykovými a nejazykovými prostředky (Gavora, 2005).

Na základě komunikace a vzájemné interakce mezi učitelem a žákem se utváří celkové klima třídy. Klima se nedá příliš objektivně měřit nebo pozorovat. Průcha (2009) uvádí, že ve skupině „*existuje cosi nehmataelného, ale silně jedinci pocítovaného*“. Klima, které žáci subjektivně pocítují, se dá zjišťovat pomocí dotazníků. V nich se žáků můžeme ptát, zda se jim ve třídě líbí, zda je hodina pro ně poutavá atp. Autor uvádí, že výsledky průzkumu klimatu na českých školách jsou poměrně rozporné.

Přesto lze z výsledků vyčíst množství zajímavých informací:

- ▷ žáci pocítují ve třídě nadměrnou soutěživost a naopak nízkou soudružnost;
- ▷ lépe se cítí žáci základních škol než středních škol;
- ▷ rozdílné hodnocení uvádějí chlapci a dívky, jinak hodnotí klima žáci venkovských škol a městských škol;
- ▷ rozdílně hodnotí klima učitel a žáci.

Tak jako komunikace a interakce ovlivňuje klima ve třídě, platí také opačný efekt, tedy že klima ve třídě určuje kvalitu edukačního procesu a pedagogické komunikace a interakce. Usilujeme o uplatňování suportivního komunikačního klimatu. Prostřednictvím vícesměrné komunikace jsou zde sdělovány názory a pocity otevřeně a jasně, a tím dochází k podpoře vzájemného respektu.

Vnímáme-li pedagogickou interakci jako proces směřující k určitému vzdělávacímu cíli, vyvstává otázka: Jak vypadá taková interakce mezi učitelem a žákem? Helus (2007) rozlišuje čtyři druhy pedagogické interakce:

- ▷ osobnostně blokující – učitel klade požadavky a trestá chyby, žák se bojí;
- ▷ úkolově orientovaná – učitel sleduje obsah látky, nebere ohled na slabší;
- ▷ osobnostně rozvíjející – učitel zde aplikuje strategii rozvíjející žákovu osobnost;
- ▷ reaktivní – učitel a žáci na sebe vzájemně reagují a ovlivňují se.

V aktuálním pojetí komunikace a interakce mezi učitelem a žákem usilujeme o osobnostně rozvíjející až reaktivní druh pedagogické interakce, protože v nich spatřujeme velký potenciál.

Jinak pohlíží na interakci Pelikán (1997), který uvádí pouze dva „hraniční“ případy. Jednosměrný autokratický přístup učitele se záměrem přizpůsobení dítěte vzdělávacím cílům; ten může navenek působit efektivně, málokdy však je skutečně účinný. Druhým přístupem je pedocentrické pojetí, které za východisko považuje dítě. Gavora (2005) tyto dva přístupy hodnotí na základě teorie o přímém (učitel redukuje žákovu volnost a spontánnost) a nepřímém (vede žáka k větší volnosti a iniciativě) vlivu učitele. Oba autorské přístupy reprezentují určitou úroveň interakce mezi vychovávaným a vychovávajícím. Významný pojící prvek je poté motivace.

Je třeba si však uvědomit, že vlastní motivace žáka nepřichází sama, a to zvláště v mladším školním věku. Měla by být podnícena především snahou učitele. Ten by měl edukační proces řídit tak, aby vytvářel co nejvhodnější podmínky pro motivování žáků k učební aktivitě.

Učitel za podpory interakce a své komunikace vytváří, nebo aspoň významně ovlivňuje podmínky pro vzdělávací procesy u svých žáků. Prostřednictvím efektivní komunikace může např. determinovat vliv školního prostředí v těchto oblastech (Provázková Stolinská, Rašková, Šmelová, 2016):

- ▷ Psychický a sociální rozvoj žáka – v učebních činnostech žáka ve výuce se projevuje celá řada proměnných, jako je vnímání a prožívání, paměť, myšlení, řeč, citění a vůle. Psychické dispozice představují oblast, v níž lze nalézt jak předpoklady, potenciality, tak i indispozice, brzdící vývoj žáka.
- ▷ Rozumový vývoj – žák v primární škole postupuje od celkového globálního vnímání světa kolem i sebe sama k operacím analýzy, komparace a třídění. Zatímco na prvním stupni žák disponuje konkrétní představivostí, ke zobecňování může z vývojového hlediska dospět až na druhém stupni základní školy, kdy může začít užívat logické uvažování a paměť. Rozvoj paměti lze obohacovat výcvikem paměti pohybové (chůze, psaní, rytmus), emocionální (pozitivní a radostné prožívání učebních činností a úspěchů a pokroku v činnosti) a názorné (představy o životě a jeho projevech ve zvucích, vlnách, chutích, teplotě a obrazech apod.). Mladší žáci se rádi věnují činnostem, v nichž mohou projevit vlastní vnímání a paměť.

- ▷ Emoční rozvoj – žáci mladšího školního věku se projevují citovou stabilitou. Ta je určena mj. velkou sympatií k autoritě učitele. To se ale v průběhu školní docházky mění (asi okolo 9.–10. roku). Žáci jsou kritičtí, mají potřebu získávat nové poznatky a vyhledávat a řešit problémy.
- ▷ Volní rozvoj žáka – žáci se nacházejí ve fázi napodobování. Pomocí dobrých návyků se tak kladou základy pro vůli a moralitu. Postupně si zvykají ovládat své různé projevy sympatií a antipatií v sociálních situacích. Učí se také vzájemně respektovat i sebeovládat různé kvality temperamentů (extroverze, introverze, agresivita, úzkost, nejistota apod.)
- ▷ Seberozvoj žáka – rozvoj potencií vědomého JÁ je velmi důležitou kvalitou pro celkový seberozvoj. Tato kvalita zabezpečuje integritu celé osobnosti žáka. Všímá-li si učitel, jak žák vnímá sám sebe ve výuce, jak se projevuje jeho sebevnímání, sebevidění, tj. celkový sebeobraz, pak ji může spolehlivě uchopit. Pro učitele je toto poznání velmi důležité, protože se neustále podílí na tvorbě žákova sebeobrazu. Zdravé sebevědomí znamená, že chci něco změnit, troufám si na to a budu ochoten i schopen vynaložit na to patřičné úsilí.

Lašek (2001) hodnotí, že *„dítě vstupem do školy získává nové soukromí, vlastní svět, ze kterého rodičům poskytuje pouze menší část informace, často v sociální a emočně sterilní podobě, i když pobyt ve škole přináší dítěti podstatně více podnětů a zážitků.“* Zkušenosti s participací na vnitřním životě školní třídy, kterou utváří vztah učitele a žáků, je pro dítě velmi důležitá, protože značná část života člověka se odehrává ve svazku s jinými osobami, s nimiž vyvíjí společnou činnost a má s nimi společné cíle.

Takový vnitřní život školní třídy má tyto charakteristické prvky:

- ▷ integrované sdružení osob a společné cíle;
- ▷ spojení trvalejšími svazky;
- ▷ vzájemná známost jeden druhého;
- ▷ komunikování tváří v tvář;
- ▷ vytváření pravidel závazných pro chování členů skupiny;
- ▷ závislost sociálních rolí, která podmiňuje organizaci skupinového života, dělbu úkolů a činností.

3.2

Specifika komunikace s žáky v kontextu inkluzivního přístupu

Humanistická myšlenka o kooperativně míněné interakci je nosným pilířem aktuálního pojetí vzdělávání. Je formulována tak, aby šla ruku v ruce s myšlenkou kurikulární reformy. Je však nezbytné si uvědomit, zda a do jaké míry je uplatnitelná v inkluzivním prostředí.

Současné kurikulum vycházející z osobnostně orientovaného modelu výchovy je založeno na demokratických základech a principech individualizace dítěte ve skupině. V centru pozornosti učitele stojí dítě, jeho potřeby a zájmy. O znacích tohoto modelu hovoří Opravilová (Kolláriková, Pupala 2010): vztah k dítěti, vztah k rodině, vztah k počátečnímu vzdělávání, hra a učení, tvořivost a samostatnost, individualizace, alternativnost.

Prostředí primární školy se oproti dříve uplatňované výkonové škole, kde byl důraz kladen především na vzdělávací výsledky, postupně snaží implementovat principy osobnostního rozvoje (Kolláriková, Pupala, 2010). Současné formální kurikulum směřuje k uplatňování modelu kompetenčního učení. Jedná se o přístup, který integruje prvky evropské dimenze ve vzdělávání. Na podkladě tohoto systému je možné strukturovat výchovně-vzdělávací strategie a socializační procesy dle níže uvedeného schématu a charakterizovat je mottem: „Kdo ví proč, dokáže jakékoli jak.“ (Nietzsche)

Schéma 6: Model kompetenčního učení (Provázková Stolinská, 2015c)



Z uvedeného schématu je patrné, že nejpevnějším stavebním kamenem jsou získané znalosti a rozvinuté dovednosti práce s nimi. Na ně plynule navazuje dosažená úroveň kompetencí, jež ruku v ruce utváří osobnostní charakteristiky dítěte. Ty jej, jsou-li kvalitně naplněny, ovlivňují při jednání a chování.

Učitel primární školy se při projektování výchovně-vzdělávacího procesu snaží zohledňovat jak cíle v oblasti učiva, tak především cíle v oblasti

socializace žáka, do které zahrnujeme osobnostně, sociálně a mravně rozvojové cíle (Vališová, Kasíková, 2011). Havlík upozorňuje, že socializace je proces, který propojuje dítě se společností (Havlík, Koťa, 2002).

Co se úrovně integrace týče, tak do běžných škol bývají integrováni žáci s různorodými vzdělávacími potřebami. Každé zdravotní postižení vyžaduje specifický přístup v komunikaci. Navíc se u integrovaných (nebo také zohledněných) dětí objevuje kombinace variantních postižení, což situaci neulehčuje. Přesto si můžeme uvést základní komunikační pravidla pro vybrané kategorie postižení.

Všechny děti ve třídě se snažíme vychovávat k mluvené komunikaci. Říká se, že komunikativní člověk je sebevědomý člověk. Pro tyto účely je nezbytné pozitivně motivovat ke komunikaci, vhodně volit témata komunikace, pečlivě se na danou komunikaci připravit a být kreativní. Je vhodné zapojovat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami do týmové práce, práci zadávat pravidelně, soustavně a systematicky a respektovat úroveň žákovy komunikace. Zaměříme-li se blíže na zmiňovanou úroveň, je důležité si uvědomit specifika integrovaných žáků.

Mezi běžně integrované jedince můžeme zařadit například žáky (dle Vítková, 2013; doplněno o vybrané aktuální výzkumy v dané oblasti):

- ▷ s narušenou komunikační schopností – u těchto žáků je nezbytná speciální pomoc pro každodenní komunikování o věcech běžných i v učebních procesech. Důležitá je také podpora rozvoje pozitivního sebekonceptu. Jak uvádí Bytešnicková (2012) dle výsledků svého výzkumu, mnoho dětí s narušenou komunikační schopností má deficit především v oblasti pragmatické jazykové roviny. Tyto obtíže je však možné identifikovat také u intaktních dětí. Jako doporučení je možné uvést, že nácvik pragmatické komunikace prostřednictvím denních dialogů je vhodné zařazovat už u dětí předškolního věku;
- ▷ se sluchovým postižením – u těchto žáků bychom neměli opomíjet intenzivní podporu schopnosti řečové komunikace. Tradiční škola je totiž založená na porozumění řeči mluvené i psané, proto by měl být rozvoj těchto dovedností stěžejní. Naprosto nezbytným momentem je také podpora navazování a vytváření sociálních vztahů ve třídě. V dané oblasti realizovala svůj výzkum např. K. Hádková (2012), která se zaměřila na děti s kochleárním implantátem. Ze zmiňovaného výzkumu vyplývá, že 71 % těchto dětí rozumí při běžném rozhovoru, z toho 36 % je schopno i telefonovat. Problémy nastávají v hluku, ve stresu nebo když se např. změní řečník;
- ▷ se zrakovým postižením – u těchto žáků je potřeba se zaměřit na práci s motorickým rozvojem, který by měl směřovat k volnému pohybu v místnosti. Zde je samozřejmě potřebný speciální trénink orientace v neznámém prostředí i trénink každodenních úkonů;
- ▷ s výrazným omezením kognitivního vývoje – pro tyto žáky je důležité vytvoření podnětného neohrožujícího třídního klimatu. Díky bezpečným a přátelským vztahům si mohou osvojit pojmy a představy pomocí

konkrétních zkušeností v oblastech, které jsou orientované na každodenní reálné situace;

- ▷ s poruchami autistického spektra – tito žáci potřebují pomoc pro vybudování vztahů ve třídě. Vyžadují jasná pravidla, konkrétní pokyny a spolehlivé podmínky. Problematikou vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra se ve výzkumu zabývala např. B. Bazalová (2017);
- ▷ s poruchami chování – tyto žáky bychom se měli snažit výrazně motivovat k učení. V rámci práce s třídou je důležité, aby učitel věnoval pozornost vzniklým konfliktům a podporoval efektivní utváření vztahů.

Při vyučování ve třídě s integrovanými žáky je však nezbytné zajišťovat plynulou a plnohodnotnou komunikaci také s intaktními žáky. Ty bychom pro účely efektivní spolupráce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami měli více než kdy jindy vést k respektování pravidel (dle Brüninga a Sauma, 2006). K tomu je důležité, aby žáci ve třídě v čele s intaktními spolužáky disponovali dalšími sociálními dovednostmi.

Prvky sociální komunikace (nejen) intaktních žáků nezbytné pro podporu inkluzivního přístupu ve školách hlavního vzdělávacího proudu:

- ▷ být pozorný a aktivně naslouchat,
- ▷ akceptovat rozdíly,
- ▷ nechat mluvit druhé,
- ▷ přiměřeně řešit konflikty,
- ▷ používat ztišený hlas při práci ve skupině,
- ▷ spory ukončit kompromisem,
- ▷ pomoci druhým a sám umět poprosit o pomoc,
- ▷ povzbuzovat druhé,
- ▷ umět rozdělit materiály,
- ▷ pochopit myšlenky skupiny a rozvíjet je dál,
- ▷ umět shrnout výsledek.

3.3 Výzkum v oblasti komunikace učitele primární školy s žáky

Již po dobu několika let se zabýváme pozorováním vývoje a úrovně komunikace učitele v prostředí české primární školy. Sledujeme, jak na základě proměny vzdělávacích strategií varíují strategie komunikační. Problematiku komunikace sledujeme i diskutujeme na tuzemské i zahraniční úrovni.

Schéma 7: Logický systém výzkumného šetření v oblasti komunikace a interakce mezi učitelem a žákem primární školy



Ve výzkumu jsme použili následující behaviorální metody: Pro sledování charakteru a procesu interakce bylo užito techniky interakční analýzy A. A. Bellacka. Jedná se o standardizovanou techniku – vyučovací hodina byla nahrána na diktafon a následoval doslovný přepis tohoto záznamu do speciálního znakového jazyka. Druhou zvolenou technikou je typologicko-interakční výzkumná technika (dále TIVT), která byla v osmdesátých letech 20. století zkonstruována J. Pelikánem (Stolinská, 2010, 2012). Prostřednictvím záznamového archu, sestaveného pro tuto standardizovanou pozorovací techniku, bylo možné zachytit, jaký vyučovací styl učitel používá a jaký má tento styl vliv na interakci mezi učitelem a žákem.

Výzkumné šetření bylo realizováno na prvním stupni základních škol v Moravskoslezském a Olomouckém kraji a soubor byl určen vícenásobným výběrem. Do výzkumu bylo zahrnuto 50 tříd primární školy (50 učitelů + 944 žáků).

Vzhledem k tomu, že interakce učitel–žák je velice složitá oblast ovlivňovaná mnoha faktory, bylo nutné se pokusit jejich vlivu co nejvíce zamezit. Tento typ interakce je specifický v jednotlivých fázích vyučovací hodiny, dále také v jednotlivých vyučovacích předmětech. Z tohoto důvodu byly (u techniky TIVT) rozlišovány okrajové části hodiny (prvních a posledních 5 minut v hodině – rovina režimu) a hlavní část hodiny (rovina vyučovacího procesu); dále pak výuka hlavních předmětů a výchov. Relace mezi jednotlivými úrovněmi byla hodnocena prostřednictvím t-testu pro párové hodnoty.

Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Ve výzkumu byly zkoumány a sumarizovány odpovědi na následující výzkumné otázky:

Otázka č. 1: Kdo je nositelem pedagogického dění?

Na základě výzkumu se ukázalo, že nejaktivnějším činitelem v edukačním procesu je učitel. Přesto, že tento zjištěný poznatek stále není v souladu s představami reformy, která si klade za cíl vyváženě tuto aktivitu rozdělit mezi učitele a žáka, naměřené hodnoty vypovídají o posunu směrem k této myšlence. Podíl učitele se z 85 % (data uváděná Bellackem) snížil na 65 %, což hodnotíme jako příznivý posun.

Změna byla zjištěna také v případě aktivity žáka. Oproti projevům třídy jako celku (což bylo typické dříve) se na edukačním procesu častěji aktivně podíleli žáci jako jednotlivci, a to přibližně v 10 %.

Otázka č. 2: Jaká je role učitele a žáka v pedagogickém procesu?

Učitel je stále ten, kdo určuje typ a čas aktivity žáka. Stále jej tedy ve velké míře řídí. Avšak na základě požadavků reformy je možné hodnotit posun v oblasti interakce 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.

Hodnoty naměřené u žáků sice nejsou příliš vysoké, ale data byla vyhodnocována procentuálně v celém komplexu reakcí. Pro interpretaci je tedy nezbytné vzít v úvahu procento aktivity učitele (65 %) a žáků (35 %). Je zřejmé, že i nižší procento těchto reakcí svědčí o postupném přijetí partnerského statusu oběma hlavními činiteli edukačního procesu v duchu reformních představ.

Otázka č. 3: Věnuje se učitel učivu, nebo spíše procedurální stránce vyučování?

Otázka č. 4: K jaké rozumové činnosti se snaží učitel přimět své žáky?

Vzhledem k tomu, že otázky č. 3 a 4 úzce souvisejí, interpretace odpovědí je uvedena společně.

Je možno prokázat, že v této oblasti došlo snad k největšímu posunu směrem k reformní filozofii. Učitel totiž upouští od prostého definování pojmů a místo toho se snaží vytvářet co možná nejvhodnější podmínky, aby sami žáci mohli konstruovat vlastní poznatky. Tyto strategie podepírá častým užíváním motivace v podobě kladného hodnocení a také zdůvodňováním, prostřednictvím kterého je žákovi umožněno uvést si poznatky do souvislostí. Učivo se tedy z pohledu učitelů postupně stává prostředkem pro rozvíjení klíčových kompetencí žáků přesně tak, jak reforma deklaruje.

Otázka č. 5: Jak učitel reaguje na odpovědi žáků a jak hodnotí odpovědi žáků?

Zpětnou vazbu přijali učitelé téměř jako již samozřejmou součást struktury vlastního výukového stylu. Při realizaci této aktivity se snaží motivovat žáky

k další činnosti tím, že kladně ohodnotí výkon. Učitelé se často zaměřují také na popisnou zpětnou vazbu, kdy buď zopakují, nebo blíže okomentují, co žák řekl, a tím projeví uznání jeho činnosti. Tyto prvky dříve nebyly tak běžné. Učitelé vyžadovali předem očekávanou odpověď, jiné projevy nebyly žádoucí. To však bylo možné u učitelů užívajících memorování jako hlavní vyučovací metodu. Dnes již učitel zaměřuje svoji pozornost především na žáka. Pokouší se o naplnění jeho aktivity nejen po stránce kognitivní, ale také emocionální.

Otázka č. 6: Jaký vyučovací styl bývá učiteli nejčastěji užíván?

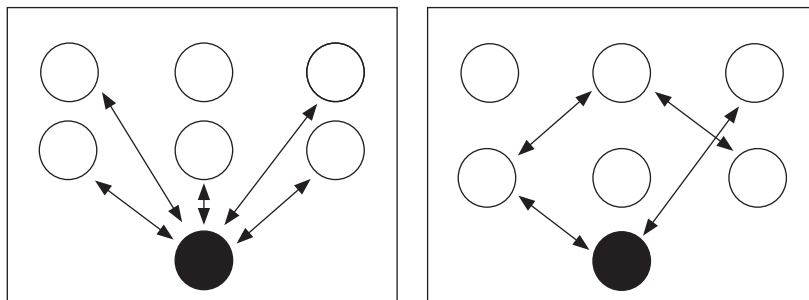
Z výsledků výzkumu je možné říci, že učitelé dnes neuvžívají jednoznačně ani jeden z krajních vyučovacích stylů (autoritativní × demokratický). Nejčetnější hodnoty vypovídají o nevyhraněnosti – tedy o užívání prvků obou mezních vyučovacích stylů. Strategie volby jednotlivých prvků je však poměrně dobře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

Otázka č. 7: Jaký vliv mají jednotlivé vyučovací styly učitele na interakci mezi učitelem a žákem?

Výsledky výzkumu prokázaly, že učitelé volbu prvků jednotlivých vyučovacích stylů volili efektivně, protože jejich působení žáci velmi dobře přijímali. Na základě vyhodnocených dat je možné hodnotit, že cílené působení bylo žáky plně respektováno, ať bylo užito prvků jednoho, či druhého vyučovacího stylu. Prvky autoritativního vyučovacího stylu učitelé efektivně volili především v situacích, kdy bylo třeba zvýšit pozornost a zajistit či udržet kázeň. V případě užití demokratického působení však byla efektivita interakce ještě výraznější. Naměřené hodnoty totiž ve vysokém počtu dosahovaly samotné horní hranice intervalu svědčícího o úspěšnosti.

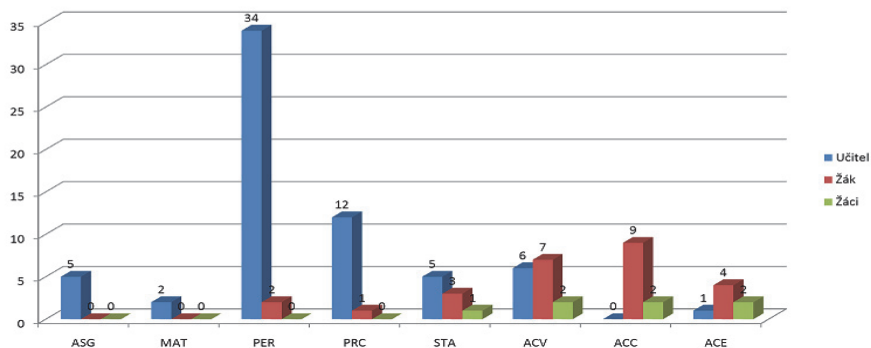
3.4 Doporučení ke komunikaci učitele s žákem v prostředí české primární školy

Identifikaci specifík komunikace učitele primární školy považujeme za důležitou pro efektivní realizaci vzdělávání. Podnětnou komunikaci můžeme modelovat na dvou základních úrovních:

Schéma 8: Obousměrná komunikace ve třídě

V obou případech se jedná o oboustrannou komunikaci, tedy komunikaci učitel–žák (případně naopak). Ta vstříc reformním krokům postupně vytlačuje jednosměrnou komunikaci (pouze směr učitel–žák), která podporuje spíše transmisivní přístup k vzdělávání. První schéma umožňuje učiteli mnohem efektivnější organizaci a řízení celého procesu komunikace. Druhé schéma znázorňuje uvolněnější přístup, kdy mezi sebou mohou komunikovat i samotní žáci. Samozřejmě záleží na pedagogické situaci, vyspělosti žáků nebo struktuře třídy a mnoha dalších (třeba i situačních) faktorech (Stolinská, 2012).

Kromě směru komunikačního procesu není nevýznamné hodnocení, zda se učitel zaměřuje spíše na učivo, či na žáka. Jedná se o jednu z kategorií, kterými se ve svém výzkumu zabývala Stolinská (2013), přičemž si stanovila předpoklad, že učitel se vždy žákovi snaží poskytnout zpětnou vazbu, aby žáka informoval o správnosti jeho počinání – tedy žák je pro něj nejčetněji v oblasti zájmu.

Graf 1: Procesy komunikace v primární škole

Legenda: ASG = úkoly, MAT = učební materiál, PER = osoba, PRC = pokyny, STA = tvrzení, ACV = činnost řečová, ACC = činnost kognitivní, ACE = činnost emocionální

Již na první pohled je z grafu patrné, že učitel se zaměřuje především na žáka a stanovování jeho aktivity. Úkoly a pokyny k učební látce představují již druhořadou aktivitu. Tím se opět dostáváme k evaluaci skutečného stavu reformních myšlenek, kdy učivo má být pojímáno jako prostředek k naplňování klíčových kompetencí žáků. Na podkladě naměřených hodnot je tedy možné hodnotit, že proces komunikace a interakce mezi učitelem a žákem se v této oblasti skutečně blíží reformní představě.

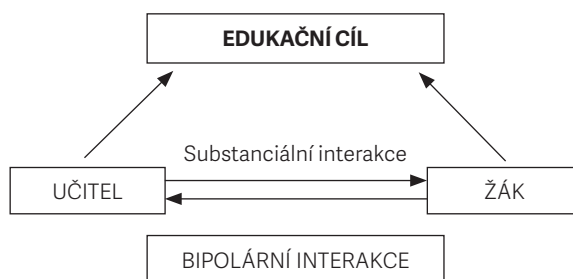
Žáci tuto úroveň komunikace a interakce naplňují kognitivní a emocionální aktivitou. K tomu, aby byl dán prostor možnému získání potřeby celoživotního vzdělávání, je právě emocionální složka edukačního procesu nezbytná, což si učitelé uvědomují a tento prostor vytvářejí.

Za zmínku stojí ještě minimálně jedna hodnota, a tou je verbální projev. Učitelé tento typ projevu nejčastěji realizovali ve chvílích samostatné práce (nebo skupinové práce, avšak v primární škole tato organizační forma nebyla tak často užívána a při vlastním pozorování se nevyskytovala tak často). Vyplňovali tak „hluchá místa“. Pro žáky neměl verbální projev velkou výpovědní hodnotu.

U žáků se tento projev nejčastěji vyskytoval ve stejných chvílích. Žáci měli potřebu slovně komentovat svoji činnost.

Zamyslíme-li se tedy nad procesem komunikace, je orientován v kontextu substanciální interakce (viz schéma č. 9), kdy učitel a žák vzájemně projevují pozornost a společně se snaží dosáhnout vytčeného cíle. Autor tohoto pojetí situaci velmi efektivně připodobňuje k citátu ze Saint-Exupéryho Malého prince: *„Milovat neznamená dívat se jeden na druhého, ale dívat se spolu jedním směrem.“*

Schéma 9: Substanciální interakce (Pelikán, 1991)

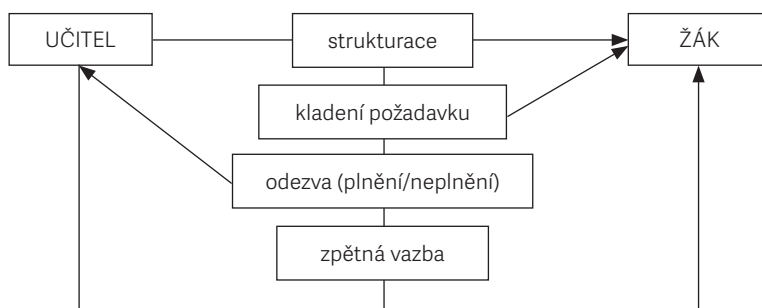


Jestliže stojí novodobé vzdělávání na základech pedagogického konstruktivismu, pak bychom měli klást největší důraz na objevování, rozšiřování a přetváření struktur (obrazů světa) v procesu učení. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy. Pedagogický konstruktivismus nesměřuje k předávání

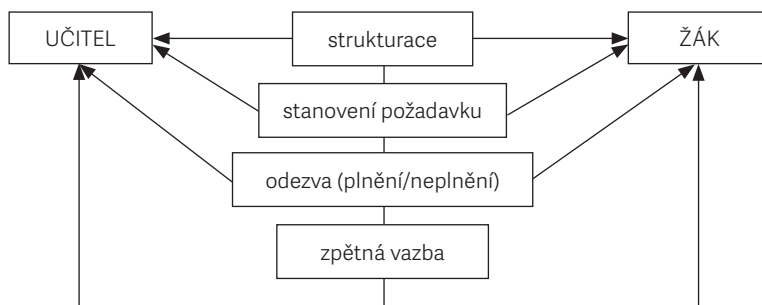
jediné pravdy, tak jako transmisivní pedagogika, jejíž metodou je memorování, přenos neproblematických „fakt“ – poznatků do vědomí žáka. Trendem našich dnešních vzdělávacích cílů je vybavit žáka schopností orientovat se ve velkém množství poznatků a naučit se je správně využívat. Pedagogický proud nazývaný se konstruktivismus se zaměřuje na způsob, jakým vzniká poznání reality a její porozumění, konstruování poznatků a vhodných řešení vzniklých situací. Úlohou učitele je vést žáka ke zkoumání jeho prekonceptů a k jejich transformaci do nových poznatků tak, že je zasadí do již existujících mentálních struktur. Na podkladě tohoto pojetí je tedy pro nás významný již proces, nikoli pouze výsledek vzdělávání.

Ve škole se realizuje pedagogický konstruktivismus v podobě příležitosti ke střetávání názorů, myšlenek a originálnímu porozumění danému problému. Kromě procesu formování prekonceptů a vlastního porozumění je vytvořen také prostor pro prezentaci a argumentaci vlastních názorů. Podle Fishera (1997) se pro tento způsob výuky osvědčilo soustředění na danou myšlenku, vzájemné učení, průběžná sumarizace poznatků, vysvětlování nepochopeného, názorné předvádění a kladná zpětná vazba. Výuka v dnešním pojetí je tedy silně interaktivní a zpětně platí, že ovlivňuje rozvoj komunikačních a sociálních dovedností.

Interaktivní výuka – jeden z hlavních principů pedagogického konstruktivismu, jak již vyplývá z názvu jejího označení – je edukační proces, který probíhá za spoluúčasti učitele a žáků. Podle Nelešovské (2005) by nebylo možné dosáhnout úspěchu bez vytvoření předpokladů ve vztazích, jakými jsou např. duchovní prostředí vzájemné důvěry a úcty, jistota bezpečí žáků před posměchem, zneuznáním, odsouzením, špatným hodnocením, pocit rovnosti všech jak při práci ve skupině, tak ve vzájemné diskusi či v dialogu. V neposlední řadě by to nebylo možné bez vzniku partnerských vztahů mezi učitelem a žáky, vztahů opřených o přirozenou autoritu a oproštěných ode všech projevů moci a autority vnější. Zjednodušeně se tedy dá říci, že vztah mezi učitelem a žáky je založen na principu partnerství a spolupráce. Žák je aktivním subjektem, který má vliv na průběh a podobu tohoto procesu. Jedná se tedy o skutečnou interakci, kdy dochází k vzájemnému ovlivňování. Klasickou pedagogickou interakční strukturou, kterou uvádí Bellack (1966), učitel navozuje situace pro vznik učební aktivity žáka, poté klade požadavky a otázky, načež žák reaguje. V závěru této situace dochází k poskytnutí zpětné vazby (viz schéma č. 10).

Schéma 10: Klasická pedagogická interakční struktura podle Bellacka (1966)

Avšak interaktivní výuka počítá také s opačným směrem, jak uvádí následující schéma.

Schéma 11: Netradiční interakční struktura v interaktivní výuce

Jak vyplývá ze schématu č. 11, žák se stává iniciátorem učební aktivity. Podává návrhy, spoluvytváří a vede edukační proces. Přesto, nebo možná právě proto, že do čela vedení se dostává žák, je nezbytné, aby respektoval učitelova, v tomto případě je možné říci facilitátorova pravidla pro efektivní interaktivní výuku. Podle nich je třeba:

- ▷ podporovat tvůrčí atmosféru ve třídě;
- ▷ podněcovat k vyjádření vlastních názorů a myšlenek;
- ▷ poskytovat pozitivní zpětnou vazbu na každé chování, které směřuje k cíli;
- ▷ vytvářet pocit zodpovědnosti za společný úkol;
- ▷ dbát na to, aby se všichni zapojili, aby měl každý prostor k vyjádření;
- ▷ užívat nehodnotící, deskriptivní jazyk při komentování dílčích výsledků;
- ▷ uvádět diskusi tím, co je všem důvěrně známo, k čemu má každý co říct;
- ▷ formulovat aktuální a přitažlivá témata s příklady ze známého prostředí;
- ▷ zadávat stručně, jasně a konkrétně formulované úkoly;
- ▷ přesvědčit se, že v každé fázi všichni vědí, co mají dělat;
- ▷ řešit konflikty;
- ▷ věnovat dostatek času reflexi dokončených aktivit.

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. Jednou ze složek, které podporují úspěšnost interaktivní výuky, je kooperace. Je to specifický druh interakce. Vytváří návyk přijímat společné cíle, přičemž k jejich dosahování využívá jedinečnosti individuí a buduje pocit spoluzodpovědnosti za výsledky (Reforma školství v České republice, 2006).

4 Učitel primární školy v komunikaci s rodiči

Komunikaci učitele s rodičem vnímáme jako významnou cestu, jak společně usilovat o žákův rozvoj. Učitel by však měl být řídicím činitelem této aktivity, a proto se domníváme, že tento prvek také patří do struktury komunikační kompetence učitele. V kapitole nastiňujeme možnosti komunikace učitele s rodiči v prostředí české primární školy.

Problematikou rodinného prostředí v reflexi výzkumů se zabývá řada českých psychologů, sociologů i pedagogů. Jako zástupce odborného spektra můžeme uvést Možného (2004), Hamplovou s týmem (2002), Rabušice (2001) nebo Maříkovou (2000). Dle jejich autorských přístupů můžeme strukturovat současné pojetí tematiky.

Rodinu reflektujeme jako jednu ze základních strukturálních složek společnosti a zásadní složku při zajišťování péče o dítě (Helus, 2007). V rodinném prostředí je možné spatřovat celý systém vztahů i s různými zvláštnostmi spočívajícími v propojení prvků veřejných, sociologických, soukromých a dalších, jak prezentuje např. Možný (1990). Ten rodinu vnímá jako instituci racionální, pragmatickou, funkčně vertikálně hierarchizovanou a kulturně omezující a současně jako zvláštní svět autenticity, spontaneity, přirozené rovnosti a emocionality.

Helus (2007) charakterizuje platformu rodinného prostředí, které zejména v raných stádiích života dítěte uspokojuje základní primární biologické a psychické potřeby. Rodiče vytváří tzv. akční prostor, ve kterém se mohou děti aktivně projevit a seberealizovat. Většina lidí žije v rodině téměř celý život. Nejdříve v rodině, ve které se narodili, potom v rodině, kterou založili sňatkem a mnozí nakonec v rodině svých dospělých dětí (Toman, 1980).

Hlavní úlohu subsystému rodič–dítě spatřujeme v cílené socializaci, k jejímuž formování dochází již od narození.⁶ V rodině probíhá tzv. primární

⁶ Rodičovství však neznamená pouze zajištění zabezpečovací funkce především po narození dítěte, ale mělo by obsáhnout především funkci výchovnou, jež je podporována prostřednictvím komunikace. Z výzkumu z roku 2015 o komunikaci dětí s rodiči (o tématu puberta) vyplývá, že rodiče nejsou pro děti prvotním zdrojem získávání informací v této oblasti – s dětmi komunikují o pubertě jen občas, zřídka či vůbec; navíc vykazují osobnostní nedostatky při komunikaci o pubertě (tj. stydlivost, nepřijemnost tématu, odborné neznalosti). Když k tomu vezmeme v úvahu skutečnost, že otec na rozdíl od matky v nejčtenějších odpovědích vykazuje mezní záporné hodnoty,

socializace, kdy se realizuje první kontakt dítěte se společností a kulturou.⁷ Dítě si interiorizuje klima rodinného soužití, rodinné nároky a požadavky, rodinnou morálku, zájmy, styl soužití atp.⁸ (Helus, 2007). V odborném psychologickém diskurzu se vyzdvihuje častá a otevřená komunikace uvnitř rodiny – to je jedním ze znaků dobře fungujících vztahů v rodině (Duck, 1993). Taková obsáhlá úloha nezbytně souvisí s efektivní regulací funkcí rodiny.

Brezinka totiž už v roce 1989 hodnotí, že rodiče sice jsou nejdůležitějšími vychovateli, ale všichni ostatní vychovatelé mohou následně doplňovat to, čeho ve výchově nedosáhli rodiče.

Pojetí tradičního paradigmatu bylo za nedlouhý čas překonáno, avšak i v současnosti je uplatňována tzv. rodičovská autonomie. To znamená, že rodiče mají právo a povinnost předávat dítěti svůj hodnotový systém a představu o dobrém životě (Možný, 1999). Ve vyspělých společnostech má rodina hlavní odpovědnost za výchovu dětí. Rodiče nejsou zodpovědní jen za výchovu v rodinném prostředí, ale za výchovu vůbec.

Dle současného pojetí by se tedy učitelé a rodiče měli na rozvoji žáka spolupodílet. Nemají sice výchovnou samosprávnost a autonomii, ale jejich funkce jsou s danou činností úzce propojeny. Rodiče se podílejí svým vlastním postojem na vzdělávání. Tím je ovlivněn také vztah dítěte ke škole a ke společenským hodnotám (Janiš, 2001). Primární škola je navíc specifické prostředí, protože většinou třídní učitel vyučuje žáka ve všech předmětech a je pro něj hlavním reprezentantem školy – dá se říci, že pro žáka primární školy učitel = škola.

Krejčová (2005) prezentuje předpoklad, že postoj žáka ke škole je výrazně pozitivnější v případě, kdy rodič spolupracuje s učitelem, než když školu odmítá. V praxi se uplatňují programy zapojující rodinu do školního působení. Tím zvyšují mj. rodičovskou sebeúctu. Pozorováním svého dítěte při práci mohou lépe porozumět otázkám zaměřeným na vývoj dítěte, získají realističtější pohled na možnosti a meze jeho vzdělávání a mohou lépe porozumět prostředí školy, třídy a náročnosti učitelské profese.

Průcha (2006) uvádí, že mnozí pedagogové tvrdí, že bez dobrých vztahů a kooperace mezi rodiči a školou nemůže úspěšně fungovat vzdělávání mládeže.

tj. častěji než matka není pro své dítě zdrojem získávání informací o pubertě, nekomunikuje o pubertě s dětmi, vykazuje osobnostní nedostatky při komunikaci o pubertě, můžeme spatřovat jistý předpoklad stále nedostatečné připravenosti. (Rašková, Provázková Stolinská, 2015)

⁷ Následuje sekundární socializace, kde hlavní úlohu sehrává škola.

⁸ Z toho vyplývá, že nedostatky v žákově rodinném prostředí působí na tvorbu jeho negativních postojů, návyků a vlastností.

4.1 Specifika výchovné komunikace rodičů s dětmi mladšího školního věku

Komunikace mezi rodiči a dětmi je v kontextu socializačního významu nutná, a to především v primárním stupni vzdělávání, kde se žák poprvé setkává s formálním působením školy na jeho rozvoj. Podporují se psychické funkce a prvky osobnosti a na úrovni konkrétních změn v osobnosti dítěte přispívá častá a pozitivní komunikace s rodiči k růstu jeho osobní identity, sebereflexe a pocitu vlastní kompetence (Duck, 1993). V prostředí rodiny je komunikace jednou z determinantů výchovy, které ovlivňují prožívání a rozvoj dítěte.⁹

Velmi významným prvkem utváření podpory dítěte jsou výchovné styly rodičů. Šulová (2005) uvádí tři typy – tradiční, moderní a hledající. Tradiční výchovný styl můžeme charakterizovat snahou o maximální uspokojování potřeb a zájmů dítěte. Moderně výchovně orientovaní rodiče se na rodičovství intenzivně připravují a v jeho mladším věku do něj investují většinu svého času a energie. U hledajícího výchovného stylu je důležitým faktorem kontakt obou rodičů s dítětem. Rodiny se obrací k přírodě.

Klasifikovat lze také dle péče o dítě a zájmu o školu – rodiče, kteří projevují jak zájem o dítě, tak zájem o školu; rodiče projevující zájem o své dítě; rodiče selhávající v některé z rodičovských funkcí; nebo rodiče „nezřetelní“ – bez problémů, bez kontaktu se školou (Kolláriková, Pupala, 2010).

V komunikaci se mohou objevovat situační nedostatky. Čapek (2013) uvádí jako nejčastější chyby např. vyhýbání se tématu, kdy se učitel nepodaří navázat na stávající téma či problém; tangencializaci, kdy se učitel tématu dotýká pouze okrajově nebo řeší nepodstatné záležitosti; zevšeobecňování, kdy dochází k nekonkrétní obecné odpovědi učitele; mlčení, nepřímou reakci učitele

⁹ V rámci výzkumného šetření (Provázková Stolinská, Rašková, Šmelová, 2017) jsme zjišťovali, co pro děti předškolního věku znamená pojem „láska“. Z výstupů vyplývá, že láska mezi lidmi je pro děti emocionální vztah – mít rád, milovat (66,04 %), znamená též projevy kladného chování mezi lidmi (11,32 %) nebo ji označují jako konkrétní fyzické projevy např. líbání, hlazení, objímání (7,55 %). Význam uvedených slov nedokázalo vysvětlit šest dětí (11,32 %) a dvě děti (3,77 %) uvedly jinou odpověď („princezna“, „někdy se bojí“).

Mezi způsoby projevů lásky mezi lidmi děti zahrnují projevy *slovní* (3,77 %), *fyzické*, např. líbání, hlazení, držení se za ruce nebo kolem pasu, objímání, sezení na klíně, vzájemnou pomoc aj. (75,47 %), a *materiální*, např. dárky, přání, půjčování věcí aj. (3,77 %). Ke způsobům projevů lásky mezi lidmi se nedokázalo vyjádřit osm dětí (15,09 %) a jinou odpověď uvedlo jedno dítě (1,89 %) – „dobrovolně si vyberou manžela“.

Děti projevují lásku nejčastěji rodičům (49,06 %), sourozencům (11,32 %) i ostatním příbuzným (16,98 %), ale také vrstevníkům (16,98 %) a přidávají do výčtu i psy (3,77 %). Jen jedno dítě (1,89 %) na tuto otázku neodpovědělo.

Podle odpovědí se děti domnívají, že jim projevují lásku taktéž jejich rodiče (52,83 %), sourozenci (9,43 %) i jiní příbuzní (18,87 %) a vrstevníci (11,32 %). Pouze tři děti (5,66 %) nevědí, kdo jim projevuje lásku a jedno dítě (1,89 %) uvedlo, že nikdo.

Jak je patrné, děti předškolního věku vnímají „lásku“ jako důležitý vztah, který nejčastěji projevují rodičům a který patří k prioritním tématům. Výsledky tohoto výzkumného šetření nastiňují, jaký vliv mohou mít rodiče na dítě.

nebo nepotřebné komentáře mimo rámec komunikačního obsahu; atribuční chyby, jako jsou stereotypizace, předsudky atp.

Šedová (2004) vychází z výzkumů reality škol, kdy tuto situaci představuje na třech základních příkladech. Rodiče vnímá např. jako „nezávislé“ v komunikaci s učitelem, kdy mají zájem pouze o minimální kontakt obsahově zaměřený na výsledky dítěte. Tento typ rodičů nepociťuje potřebu s učitelem spolupracovat. Další kategorie rodičů jsou „špatní“, kteří své děti z různých důvodů nepodporují ve vzdělávání a neprojevují o jejich učení zájem. Nemají zájem ani spolupracovat s učitelem. Učitel se může ve své praxi setkat také se třetím typem problémového „snaživého“ rodiče. Ten vyžaduje intenzivní komunikaci s učitelem, což může být časově i obsahově náročné.

Epstein (1992) si všímá také příležitostí pro komunikaci ze strany školy. Uvádí několik stupňů – plnění základních rodičovských povinností, zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy, zapojení rodičů do domácí přípravy, zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy nebo zapojení rodičů do školní komunity.

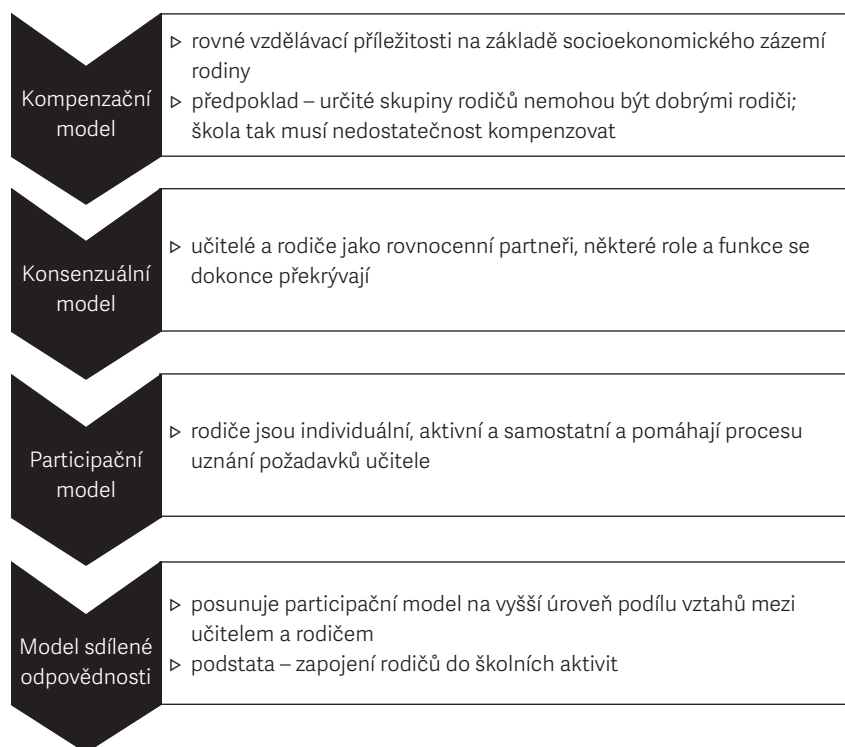
Dle těchto dvou příkladů můžeme spatřovat oboustranný zájem o komunikaci, byť v různých intencích. V publikaci budeme vycházet z pozitivního, tzv. partnerského vztahu učitele a rodiče. Mají totiž společný cíl – rozvoj dítěte. Havlíková, Havlová a Vencálková (2008) poukazují na fakt, že jednotné působení učitele a rodiče na dítě může obohacovat jejich profesní i soukromý život a rozvíjet pocit sounáležitosti se školou. Součinnost učitele a rodiče může mít obohacující význam pro oba tyto činitele.

4.2 Možnosti komunikace a spolupráce učitelů s rodiči v české primární škole

K potřebě utváření kooperace mezi rodiči a učitelem se 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. Matýsková (2005) hodnotí, že komunikace mezi učitelem a rodičem spočívala především jen v přenosu informací a poskytování rad od učitele směrem k rodiči. Teprve od osmdesátých let 20. století se začalo toto přesvědčení opouštět. Rabušicová, Šedová, Trnková a Čiháček (2004) uvádějí, že učitelé a rodiče se začali scházet častěji a systematictěji. Nejprve byly předávány informace o prospěchu, ale postupně začali rodiče dostávat příležitost konstruktivně se zapojit do učebních aktivit a neformálně diskutovat s učitelem. Utváření vztahu mezi učitelem a rodičem se rozvinulo až do fáze odpovědné součinnosti. V následující dekádě – vlivem politické transformace země – došlo k demokratizaci vztahů ve škole. Podle tohoto přístupu se učitel zodpovídá jak státu, tak také rodičům. Škola se tak postupně proměnila v otevřenější instituci.

Způsoby a míru spolupráce učitelů a rodičů můžeme charakterizovat následujícími modely:

Schéma 12: Modelace vývoje vztahů mezi učitelem a rodičem (srov. Rabušicová, Šeďová, Trnková, Čiháček, 2004)



Jako na ideál pohlížíme na model sdílené odpovědnosti. 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 významná 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 namístě podívat se na konkrétní pohledy.

4.2.1 Jakou školu chtějí rodiče a jaké rodiče chce škola?

Pro inspiraci uvádíme výzkum Mecnerové (1996). Nejprve se zaměříme na odpovědi na první otázku: Jakou školu 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. Dále 16 % dotazovaných (typ radikálně liberální) vyjádřilo naprosto jednoznačnou 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 osm. Následující tabulka prezentuje získané výsledky:

Tab. 1: Vlastnosti a schopnosti, které má škola dle rodičů rozvíjet (Průcha, 2009)

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

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

Nejprve si musíme uvědomit, že systém primárního školství je již na většině úrovní transformován, a to 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. Filozofie každého typu školy s sebou přináší odlišné požadavky na rodiče a představu o jejich vlivu na organizaci školy. Rýdl konstatuje, že právo rodičů na informace a jeho naplnění je již prvním stupněm spolupráce se školou. Tu je možno rozdělit do čtyř stupňů:

1. právo být informován;
2. právo zúčastňovat se akcí školy a podílet se na nich (porady a konference, diskuse o problémech výchovného charakteru);
3. právo spoluúčasti a také spoluzodpovědnosti;
4. právo samosprávné a sebeurčující (u nás zatím výjimka).

Jedná se o základní úroveň 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.

Studii zaměřenou na vztahy mezi rodiči a učiteli primárních škol publikovala také Šedová (2009), která zkoumala názor učitelů na možnost zapojování rodičů do života školy. Ta hodnotí „vhodné“ vztahy mezi učiteli a rodiči jako tzv. „tiché partnerství“, kdy rodiče rozumí expektacím, které jsou k nim vztahovány, a chápou je jako své obligace.

4.2.2 Jaké úkoly a role vyplývají ze vzájemných vztahů učitelů a rodičů?

Rozvoj každého člověka je ovlivňován třemi zásadními faktory – jedná se o dědičnost, výchovu a prostředí. Ty jsou vymezovány dvěma sociálními institucemi – školou a rodinou. Zatímco škola při procesech působení na dítě zastává roli sekundárního prostředí, rodina představuje primární prostředí. Na druhou stranu se ve škole 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 (Provázková Stolinská, Rašková, 2015).

Kromě tradičních funkcí školy se v reakcích na aktuality ve společnosti objevují i nové funkce a hlavní úkoly:

- ▷ 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 je schopné stát na vlastních nohou;
- ▷ 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.

Krejčová (2005) uvádí, že z pohledu učitele představuje neformální komunikace s rodiči zdroj informací o vývoji dítěte. Na základě vlastního pozorování a informací od rodičů může učitel primární školy upravovat podmínky tak, aby vyhovovaly potřebám žáků, a individualizovat tak jejich vzdělávání.

Spolupráce učitele a rodičů může být také prostředkem k vytváření pozitivního obrazu školství u veřejnosti.

Výzkumy naznačují, že zapojení rodičů má také kladný vliv na výsledky dětí a na jejich postoje k učení (srov. Campbell, 1992; Docking, 1990, Henderson, 1987). Výsledky výzkumů hovoří také o významném vlivu na utváření vztahů mezi dítětem, rodičem a učitelem. Byť argumenty hovoří „pro“ rozvoj spolupráce rodičů a učitelů a jedná se o široce přijímaný fakt, konkrétní forma a obsah mohou být v praxi velmi variantní (Katrňák, 2004). Vycházíme také ze skutečnosti, že rodiče jsou nesourodou skupinou s mnoha zájmy. V podstatě bývají neorganizováni, a tak i povaha jejich přání nebo snahy spolupracovat se školou vycházejí z individuálně definovaných očekávání vůči škole (Rabušicová, Emmerová, 2003).

Přes řadu odlišností vymezují odborníci čtyři základní varianty rolí rodičů ve vztahu ke škole (s danou klasifikací pracují jak tuzemské, tak i zahraniční zdroje: zahraniční např. Wyness, 1996; Docking, 1990 ad.; tuzemské např. Rabušicová a kol., 2004; Štech, 1997 atp.). Jedná se o následující role:

- ▷ rodič jako zákazník;
- ▷ rodič jako problém (nezávislý, špatný, snaživý);
- ▷ rodič jako partner (výchovný a sociální);
- ▷ rodič jako občan.

Jednotlivá pořadí byla zvolena dle zastoupení četností ve výsledcích výzkumu (Rabušicová, Emmerová, 2003).

Vzájemný vztah mezi rodiči a učiteli může být problematický. Tyto problémy mohou být podle Círové (2012) zakořeněny také v neporozumění. Rodiče přicházejí do kontaktu se školou s vlastními vzpomínkami z dětství, ale český školský systém se za posledních 30 let značně změnil. Seznamování s realitou ze strany učitelů může být pro rodiče velmi důležité – podporuje nejen budování dobrých vztahů, ale vytváří také předpoklad pro pochopení významu vzdělávání pro dítě.

Autoři Rabušicová, Šedřová, Trnková a Čiháček (2004) realizovali výzkum, ve kterém zjišťovali, jak se učitelé (resp. škola) angažují v kontaktech s rodiči. Sledovali jak jednosměrné, tak interaktivní metody komunikace.

Mezi jednosměrné metody byla zařazena tato databáze kontaktů:

- ▷ informace podávané na začátku školního roku;
- ▷ záznamy v žákovských knížkách;
- ▷ pracovní sešity dítěte a ukázky jeho práce;
- ▷ nástěnky pro rodiče u vchodu do školy;
- ▷ časopisy, bulletiny, informační letáčky, občasníky;

- ▷ písemná zpráva o dítěti s hodnocením jeho výsledků, snahy, chování;
- ▷ videonahrávka průběhu vyučovacího dne v konkrétní třídě.

Do interaktivních metod se řadí:

- ▷ třídní schůzky;
- ▷ připravenost vedení školy poskytnout rodičům informaci na požádání kdykoli;
- ▷ konzultační hodiny učitelů;
- ▷ dny otevřených dveří;
- ▷ konzultační hodiny vedení školy;
- ▷ možnost přítomnosti rodičů při vyučování;
- ▷ ankety pro rodiče, zjišťující jejich názory na chod školy.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že školy jsou aktivnější spíše v tradičních oblastech – třídní schůzky, konzultační hodiny, záznamy na začátku školního roku atp. Méně často se pouštějí do aktivit, které vyžadují větší otevřenost školy.

Ať už považujeme za činitele významného pro podporu rozvoje žáka primární školy rodiče, nebo učitele, bychom měli v komunikaci rozvíjet společnou a vzájemnou odpovědnost. V rámci publikace akcentujeme možnosti uplatňování modelu sdílené odpovědnosti (viz výše), protože v ní spatřujeme podnětnou příležitost pro podporu rozvoje žáka primární školy.

4.2.3 Motiv pro komunikaci učitelů s rodiči

Guirdham (1995) charakterizoval tři typy vztahů, kdy jeden člověk na druhého působí jako zdroj síly a energie, vlivu, ale také podpory a sdílení a osobní spokojenosti. Plaňava (2005) později zpřesnil jednotlivé kategorie a zformuloval typy komunikačních motivů, které utvářejí interaktivní proces.¹⁰

Za základní oblasti spolupráce rodiny a školy lze dle Vítečkové považovat (Vališová, Kasíková, 2011):

V rovině vzdělávání:

- ▷ seznamování s cíli, průběhem a výsledky činnosti žáka;
- ▷ návrhy na optimalizaci domácí přípravy;
- ▷ možnosti využití školních poradenských služeb;
- ▷ návrh na spolupráci s dalšími subjekty poskytujícími poradenství v oblasti vzdělávání;
- ▷ seznamování s obsahem individuálního studijního plánu;
- ▷ spolupráci při zajišťování a kontrole individuálního vzdělávání.

¹⁰ Autor jich původně zformuloval šest, ale kvůli zaměření publikace jich záměrně uvádíme pouze pět. Poslední typ, „kdovíjaký“, charakterizovaný povídáním si či brumláním sám pro sebe, se v kontextu naší úrovně komunikace nejeví jako funkční.

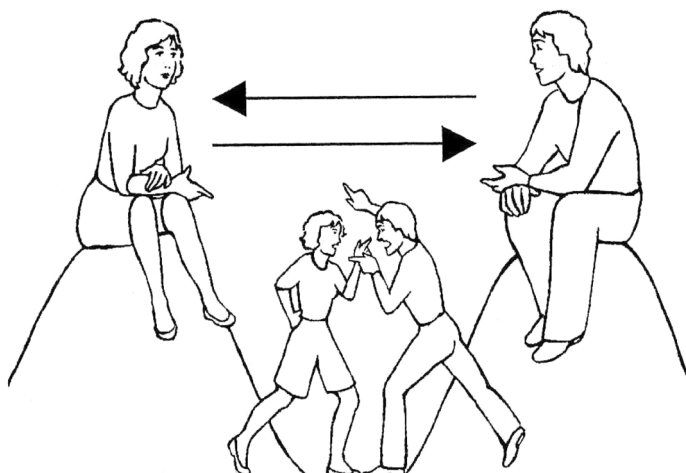
V rovině výchovy:

- ▷ seznamování s chováním a začleněním dítěte do školního kolektivu;
- ▷ návrhy výchovných opatření;
- ▷ možnosti využití poradenských služeb na škole;
- ▷ návrh na spolupráci s dalšími subjekty zajišťujícími specifické výchovné poradenství.

V rámci těchto oblastí se objevují rozličné motivy obsahové stránky komunikace. Zde vycházíme z autorského přístupu Plaňavy (2005), který se ve své kategorizaci sice zaměřuje na prostředí sociální komunikace, ale my se pokusíme o charakterizaci daných typů v kontextu komunikace mezi učitelem primární školy a rodičem.

Konstantně-vztahový komunikační motiv – tento typ komunikace vychází z jazykovědně označovaného pojetí fatické komunikace, která je charakteristická navazováním kontaktů. Mezi učitelem primární školy a rodičem k ní dochází tehdy, kdy chtějí navázat, udržet či posílit vzájemný kontakt. K daným situacím dochází např. tehdy, kdy učitelé chtějí rodiče ujistit, že mají stejný zájem – spolupráci při komplexním rozvoji dítěte.

Mocensko-kontrolní komunikační motiv – pro situace orientované tímto komunikačním motivem je typické, že záměrem není být v kontaktu, ale vyslovit výtku k jednání. Jako příklad je možné uvést situaci, kdy učitel před rodičem vysloví nesouhlas s opakujícím se nevhodným chováním dítěte, nebo v opačném směru komunikace, kdy rodič nesouhlasí s učitelovým hodnocením svého dítěte. Ve vypjatých konfliktních situacích může docházet až k tzv. metakomunikaci, kdy předmětem sdělení se stává způsob (nikoli obsah), jakým spolu oba komunikační partneři navzájem jednájí. Hovoří „na sebe“ nikoli „spolu“.



Obr. 3: „Velitelské pahorky“ metakomunikace (Schulz von Thun, 2005)

Situace tohoto typu mohou vzniknout z různých důvodů. Feřtek (2011) mezi nimi uvádí např. fakt, že rodiče toho o dnešním školství moc nevědí, a tak vycházejí ze svých zkušeností a mohou problém řešit z pocitu křivdy a dopředu vědí, že dojde k rozepři. Rodiče vědí, že v dnešních poměrech mají nárok prosazovat své názory. Ne vždy jsou si však vědomi, jak postupovat, proto někdy volí nevhodný způsob řešení problému.¹¹

Poznávací komunikační motiv – též nazývaný kognitivní; je příkladem skutečného zjišťování informací, které učitel potřebuje získat od rodiče, či naopak. Zde dochází k hledání odpovědí, které mohou pomoci vzájemně si porozumět, aniž by docházelo k předchozím dvěma komunikačním motivům.

Relaxační komunikační motiv¹² – ke komunikaci mezi učitelem a rodičem nemusí nezbytně docházet kvůli zjišťování informací, mocenským sporům ani potřebě navázat kontakt. Motivem ke komunikaci může být jen se pobavit a společně se zasmát. Tento motiv podporuje partnerství ve vztahu mezi učitelem a rodičem a uvolňuje případné napětí.

Prezentační komunikační motiv¹³ – zde dochází k představení strategií výchovného a vzdělávacího působení na žáky např. na třídních schůzkách.

Je důležité si uvědomit, že všechny typy komunikačních motivů se v průběhu komunikační aktivity mohou různě kombinovat a prolínat. Motiv je pouze podnět pro komunikaci, která dále plní své funkce. Dle Mikulášťika (2008) rozlišujeme funkci informativní, instruktivní, přesvědčovací, posilovací a motivující, zábavnou, vzdělávací a výchovnou, socializační a společensky integrující, poznávací, svěřovací, únikovou a funkci osobní identity. Průběh komunikace je pak ovlivňován řadou determinant.

Determinanty jsou určovány dle vlastností komunikačních teorií. Mezi nimi můžeme jmenovat např. teorii TCI (tematicky centralizovaný interakční systém) dle Cohna (1974), která je sestavena z pravidel nezbytných pro úspěšnost komunikačního aktu. Tato pravidla je možné charakterizovat projevy asertivního chování. Teorii je možné využít jak v soukromém, tak profesním životě. Jiná teorie hovoří o nezbytnosti empatického naslouchání a komunikaci považuje za velmi významnou aktivitu pro to, aby se člověk mezi lidmi cítil dobře. Jedná se o tzv. Rogersovu teorii (Rogers, 2000). Mezi všemi můžeme ještě zmínit pragmatickou systémovou Watzlawickovu komunikační

¹¹ Mikulášťík (2008) formuluje tzv. komunikační bariéry a dělí je na interní a externí. Ty ovlivňují „naladění“ komunikace mezi učitelem a rodičem a mohou vést k vytvoření podkladu pro „velitelské pahorky“ metakomunikace. Interní bariéry mohou být důsledkem stavu komunikujícího a může způsobit rozčilení, zlost a snížení sebekontroly. Externí bariéry jsou spojovány s prostředím, ve kterém ke komunikaci dochází – např. vyrušování další osobou, hluk nebo vizuální rozptylování. Ve školním prostředí se takové podmínky bohužel dají předpokládat.

¹² Název upraven dle účelu z označení „relaxačně-rekreační“ či „zábavně-zážitkový“.

¹³ Název i charakteristika upravena dle účelu. Původní označení „sebe-prezentační“ motiv hovoří o záměru narcisticky prezentovat sám sebe, např. z postu funkce, nebo naopak vystupovat nejistě. Oba způsoby se jistě ve školním prostředí mohou objevovat, avšak mnohem efektivnější se nám jeví daný typ komunikačního motivu charakterizovat z jeho obsahového hlediska.

teorii, která hovoří o komunikaci, kde je možné určit jednotlivé fáze jako organizovaný systém (Watzlawick, Bavelas, Jackson, 2011).

My se zaměřujeme na uplatňování transakčního pojetí komunikace, které jsme nastínili dříve. Záměrem předešlých autorských přístupů bylo nastínit, k čemu se snažíme v komunikaci směřovat. Za předpoklad úspěchu musíme považovat komunikační dovednosti jednotlivých činitelů, a to především učitele, protože ten je ve vztahu s žákem i rodičem odborným profesionálem.

4.3 Struktura komunikace učitelů s rodiči

Mezi determinantami ovlivňujícími úspěšnost komunikačního aktu bychom neměli opomenout způsob komunikace. Dle běžné terminologie rozlišujeme komunikaci verbální a neverbální (= nonverbální). Verbální komunikací rozumíme veškerá sdělení pomocí slov (k danému způsobu je tedy řazena i písemná komunikace). Neverbální komunikace pak verbální komunikaci doprovází a podporuje (nebo naopak oslabuje), někdy nahrazuje, podporuje aktivní naslouchání a reguluje hladký průběh dialogu (Allhoff, Allhoff, 2008).

Kromě tohoto tradičního přístupu můžeme komunikaci dle Watzlavicka, Bavelas a Jacksona (2011) definovat jako výměnu signálů. Tyto signály dělíme na věcné a vztahové. Věcné signály nás informují o obsahu komunikace a vztahové o vztahu, který k nám druhý člověk projevuje (rovnocenný, nerovnocenný). Podle výzkumu autorů je podíl našeho zaměření se na vztahové signály v komunikaci 91–93%. Dojde-li k nedorozumění, je to častěji způsobeno problémem v oblasti vztahových signálů (spíše než věcných).

Mezi další determinanty, které formují komunikační akt, řadíme již zmíněné aktivní zúčastněné naslouchání během rozhovoru. Aby byl tento prvek efektivní (a ne pouze efektní), pak je pro rozhovor potřeba vytvořit vhodné prostředí – klidné místo – a ujistit se, že je pro něj vyhrazen dostatek času. Součástí takového rozhovoru by mělo být vzájemné naladění, vcítění se do situace a poskytování zpětné vazby (verbálně i neverbálně). Allhoff a Allhoff (2008) doporučují pro správnou organizaci řízeného rozhovoru nastavení jasné struktury:

- ▷ příprava na rozhovor – podklady, místnost atp.;
- ▷ otevření rozhovoru – uvítání;
- ▷ podnět k rozhovoru – vyjasnění motivace a záměru rozhovoru;
- ▷ společný plán rozhovoru – stanovení sledu rozhovoru;
- ▷ průběh rozhovoru – realizace, diskuse;
- ▷ ukončení rozhovoru – zakotvení výsledků, závěrečné shrnutí.

Termann (2002) navíc upozorňuje, že pro úspěch rozhovoru je nezbytné vytvoření vstřícné atmosféry. Taková příprava může pomoci eliminovat neúspěch při řešení závažnějších situací.

Ve školním prostředí se však nesetkáváme jen se situacemi, kdy komunikuje učitel pouze s jedním rodičem (např. na individuálních konzultacích, při návštěvách v rodinách atp.). Vzájemný vztah je utvářen a komunikace realizována také při hromadných setkáních (např. při rodičovských schůzkách, na sdružení rodičů, při radě školy, na společných akcích atp.). Daná strukturace je jistě vhodná také pro tyto účely, ale učitel se zde objevuje v jiné roli – v roli moderátora. Obzvláště v komunikaci učitelů s rodiči¹⁴ bychom se měli vyvarovat nevhodným projevům – např. tzv. nálepkování a zobecňování, mentorování¹⁵, ironii, sarkasmu a zvyšování hlasu. Tím, že prezentujeme subjektivní dojmy, hodnocení či pocity tak, jako by to byly ověřené a všeobecně platné pravdy, riskujeme, že budeme považováni pouze za formální autoritu bez důvěry.

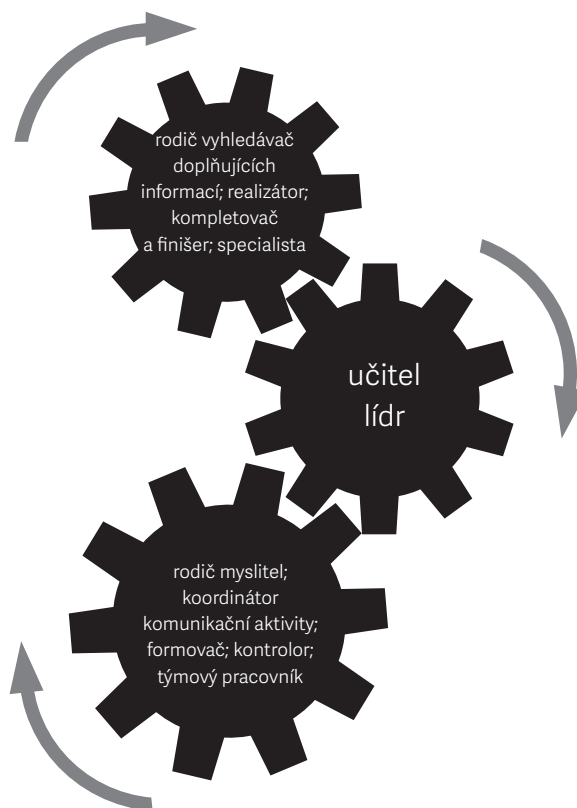
Kromě tzv. face to face rozhovorů či skupinových setkání mezi učitelem a rodiči často dochází také k nepřímé komunikaci (např. při využití nástěnek, e-mailu, webových stránek školy, dvousměrné písemné zprávy, školní publikace atp.). Tzv. distanční komunikace umožňuje bezprostřední a rychlou výměnu informací na dálku. Současný rozvoj komunikačních a informačních technologií rozvoj distanční komunikace ještě umocnil. Jistým kladem je předání čerstvých informací zbavených časové prodlevy. Nepříznivou součástí tohoto typu komunikace je však její náročnost a citové odosobnění. Písemná komunikace nutí více než mluvené slovo k přesnosti a výstižnosti a klade vysoké nároky na formu. Je potřeba se při daném projevu pečlivě soustředit, proto může být spontánní výjev spíše škodlivý než prospěšný. Dalším problémem je také používání distanční komunikace i v situacích, kdy je vhodnější komunikace přímá (Štěpaník, 2005).

Mikuláščík (2008) zdůrazňuje význam rolí ve skupinové komunikaci. Podle autora je důležité určení pozice tzv. lídra. V prostředí primární školy se jedná o učitele. Ten by měl respektovat dynamiku skupiny (rodičů), která zahrnuje vzájemnou znalost členů skupiny, upřímnou komunikaci bez skrytých záměrů jednotlivců, respektování individuálních diferencí a potřebu poskytování zpětné vazby.

Týmovou spolupráci můžeme považovat za velmi efektivní způsob kooperace rodičů se školou (resp. učitelem). Belbin (1996) vytvořil na podkladě svého dlouhodobého zkoumání typologii rolí v týmu. Je volně aplikovatelná také na prostředí rodičovské skupiny. Výhodou implementace rolového uspořádání rodičovského týmu je určení aktivity jednotlivců směřující ke společnému cíli. Uspořádání takové skupiny pod vedením lídra by mohlo vypadat následovně:

¹⁴ Samozřejmě také učitelů s žáky.

¹⁵ Jedná se o situaci, kdy se učitel staví do pozice „odborníka na životy“. V komunikaci se pak objevuje tlak a v reakci na něj protitlak.

Schéma 13: Učitel a rodiče v kooperaci (upr. dle Mikuláščík, 2008)

Soudržnost skupiny má své výhody i nevýhody. Mezi výhodami můžeme spatřovat vyšší míru spolupráce, snadnější komunikaci, větší odolnost vůči překážkám a netolerantnost k lidem s nižší pracovní morálkou. Nevýhody pak můžeme vidět v obtížnějším prosazování nových myšlenek, menší otevřenosti vůči vnějším vlivům nebo v odporu ke změnám (Mikuláščík, 2008).

4.4 Výzkum komunikace a spolupráce učitele s rodinou žáka primární školy

Ve výzkumném šetření v roce 2018 jsme zjišťovali, zda učitelé primární školy považují rodiče (a naopak) za partnery v komunikaci a zda vyhledávají vzájemný kontakt pro utváření podmínek pro realizaci rozvoje žáka. Zajímalo nás, ve kterých situacích je jejich přístup ke spolupráci stejný, a ve kterých odlišný.

Zaměřili jsme se na tyto proměnné:

- ▷ způsob komunikace – zde jsme zjišťovali preferenci osobní nebo distanční komunikace, možnost zapojení žáka do řešení problému a vyhledávání vzájemného kontaktu mezi učiteli primární školy a rodiči;
- ▷ důvody pro vzájemnou komunikaci – zaměřili jsme se na zjišťování motivace ke komunikaci při formálním kontaktu – třídní schůzky, školní akce, návštěvy rodičů ve výuce nebo návštěvy učitelů v rodině;
- ▷ hranice ve vzájemné komunikaci – ty by neměly být ani jednou kategorií respondentů při komunikaci překračovány;
- ▷ význam komunikace – zjišťovali jsme, jaký zájem mají učitelé primární školy a rodiče o společné strategie rozvoje žáka primární školy – respekt k výchovnému stylu a společné utváření výchovně-vzdělávací koncepce třídy.

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili dotazník. Výběr metody byl motivován záměrem získat větší množství respondentů bez omezení demografického vlivu.

Nestandardizovaný dotazník s vlastní konstrukcí byl sestaven tak, aby jednotlivé položky mohly reflektovat všechny kategorie respondentů. Tím bylo umožněno porovnávání odpovědí s určením daných kategorií.

Základní soubor výzkumného šetření tvořili obyvatelé České republiky. Přímí respondenti byli určeni náhodným výběrem, výzkumný nástroj jim byl distribuován prostřednictvím webového rozhraní.

Respondenti byli následně rozděleni do tří kategorií. Dvě základní byly učitel primární školy, rodič; třetí kategorie dala příležitost hypoteticky odpovědět respondentům, které nebylo možno zařadit ani do jedné z předchozích dvou kategorií (celkem 202).

Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Provázková Stolinská, Rašková, Šmelová (2020) uvádí výsledky výzkumného šetření, kde bylo zjištěno, že se způsob komunikace odlišuje podle motivu. Překvapivý byl již první výsledek, který ukázal, že v případě běžného informování volí učitelé i rodiče možnost distančního kontaktu, i když si uvědomují výhody osobního setkávání. Tato strategie se odchyluje od doporučení odborníků, kteří hovoří o jeho výhodách pro utváření vztahu mezi učitelem, rodičem a následně dítětem. Pro řešení problému pak obě kategorie hlavních činitelů jednoznačně osobní setkání přijímají. V případě řešení problému vítají také možnost konfrontovat žáka se situací.

Dále jsme se zaměřili na oblast motivace k vybraným aktivitám, které jsou plošně či okrajově poskytovány školou.

Jako základní aktivitu jsme zamýšleli organizaci třídních schůzek, které jsou respondenty vnímány spíše formálně – jako prostor pro informování o žákovi a o dění ve škole obecně. Zde dotazovaní vnímají jako efektivní

lineární pojetí interpersonální komunikace, při kterém dochází k jednosměrnému přenosu informací. Přijímají realizaci v časovém rozmezí do 1 hodiny trvání s možností návazné konzultace, při níž je rodič individuálně seznámen s podrobnostmi o svém dítěti. Zde se již setkáváme s prvky transakčního pojetí¹⁶, které považujeme za sofistikovaný proces, který je pro součinnost nezbytným předpokladem.

Další příležitostí ke kontaktu učitelů a rodičů, jež je plošně využívána, jsou školní akce. Také zde spatřujeme dle výsledků výzkumného šetření formální přijímání s jediným výrazným důvodem – a sice prezentací žáků. Rodiče a učitelé to považují za tradici, kterou přijímají, „protože se tak běžně dělá“.

Také jsme se zaměřili na okrajové příležitosti ke kontaktům – na možnosti hospitací rodičů ve výuce a návštěvy učitelů v rodině. Byť si respondenti jejich výhody uvědomovali, ani v jednom sledovaném případě neprojevíli zájem o realizaci.

Vycházíme-li z rolí rodičů, pak je také v tomto výzkumném šetření možné charakterizovat dvě základní kategorie¹⁷ – rodič jako zákazník, nebo rodič jako problém (a to ze strany obou hlavních aktérů).

Dále jsme sledovali, kde spatřují učitelé primární školy a rodiče hranice pro společnou komunikaci.

S odkazem na aktuální trend spolupráce učitele a rodiče můžeme v ladění odpovědí spatřovat nejistotu. Učitelé si uvědomují své omezené možnosti při komunikaci s rodiči a rodiče vyjadřují obavy z komunikace. Tato nejistota může pocházet z nejasného nastavení pravidel komunikace mezi školou a rodinou. Zde se dostáváme na úroveň jedné z nezbytných podmínek součinnosti rodiny a školy, která by měla být garantována vedením školy. Na čem se obě strany respondentů shodují, je vzájemný respekt a slušnost při komunikaci. Vyhraňují se proti uplatňování mocensko-kontrolního motivu komunikace¹⁸.

Pozornost byla věnována také tomu, jaký význam učitelé primární školy a rodiče spatřují ve společné komunikaci.

Zde je možné hodnotit, že si učitelé primární školy i rodiče uvědomují pozitivní možnosti, které by jim mohla vzájemná komunikace a součinnost přinést. Ze strany učitelů se objevuje větší otevřenost a snaha navazovat kontakty s rodiči, dokážou častěji a pečlivěji docenit její význam a projevují o ni zájem. Nelze však říci, že by rodiče tuto strategii přímo zavrhovali.

¹⁶ Zde vycházíme z transakčního pojetí, které vnímáme tak, že každá osoba funguje současně jako mluvčí i posluchač. Ve stejném okamžiku, kdy vysíláme svá sdělení, také přijímáme sdělení ze své vlastní komunikace i z reakcí druhé osoby. Toto pojetí vnímáme jako žádoucí a hodnotíme, že v kontextu komunikace mezi učitelem primární školy a rodičem by mělo být uplatňováno nejčastěji.

¹⁷ Přes řadu odlišností vymezují odborníci čtyři základní varianty rolí rodičů ve vztahu ke škole – rodič jako zákazník, rodič jako problém (nezávislý, špatný, snaživý), rodič jako partner (výchovný a sociální), rodič jako občan (Rabušicová, Emmerová, 2003).

¹⁸ Zde rozlišujeme tyto typy motivů ke komunikaci: konstantně-vztahový komunikační motiv, mocensko-kontrolní komunikační motiv, poznávací komunikační motiv, relaxační komunikační motiv a prezentační komunikační motiv.

Když se zaměříme na specifické oblasti, které je možné v moderní škole uplatňovat, nesetkáváme se s příliš velkým přijetím. Máme na mysli např. možnost angažovat se ve společném utváření výchovně-vzdělávací koncepce třídy nebo vzájemný respekt k výchovnému přístupu – v obou případech se sice sporadicky objevovaly pozitivní ohlasy, avšak pouze na teoretické úrovni. V možnosti implementace do praxe se obě sociální instituce formálně vyhrají v kompetencích rodina vs. škola.

Reflektujeme spíše kompenzační model vztahů rodičů a učitelů, který je pouze základním typem. Vlastně se ani neblížíme k pojetí modelu sdílené odpovědnosti¹⁹.

Poslední sledovanou oblastí byl vztah mezi významem komunikace (z pohledu učitelů primární školy a rodičů) a formou její realizace (korelace vybraných souborů dat).

Na tuto výzkumnou otázku bylo možné odpovědět, že učitelé i rodiče si uvědomují možnosti, které jim snaha a prostor pro komunikaci přináší. Respondenti o trendy v komunikaci a spolupráci mezi rodinou a školou projevovali hypotetický zájem, ale na druhou stranu je považují za experimenty, které není možné v praxi plošně uplatnit. Pro realizaci kontaktu volí raději stereotypní a konzervativní strategie se směrem k tradičnímu přístupu klasifikace funkcí – u školy vzdělávací, u rodiny výchovné. Zde můžeme uvažovat jako determinantu ostych, nedůvěry či nejasné formální nastavení pravidel. Tyto názory můžeme sledovat jak u učitelů, tak u rodičů.

Při přípravě výzkumu jsme předpokládali, že jestliže učitel primární školy a rodič budou spatřovat význam ve vzájemné komunikaci, budou také vyhledávat situace pro její uplatňování. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že učitelé primární školy i rodiče si uvědomují výhody, které jim vzájemná komunikace přináší. Je-li možné výsledky alespoň mírně generalizovat, pak tento názor je však pouze hypotetický a nedochází k jeho naplňování.

Dále jsme předpokládali, že frekvence zájmu o vzájemnou komunikaci mezi učitelem primární školy a rodičem bude záviset na podnětu řešení problému. Ze získaných dat vyplynulo, že učitelé primární školy a rodiče se scházejí na pravidelných formálních setkáních – třídní schůzky, akce školy. Další setkání se objevují spíše v případech řešení problémových situací. O rozvoji vzájemných vztahů nejeví velký zájem.

Posledním předpokladem bylo, že existuje rozdíl v názorech učitelů primární školy a rodičů na význam vzájemné komunikace. Zde jsme předpokládali, že se objeví současný trend, kdy se rodiče chtějí více podílet na životě školy. Z výsledků výzkumného šetření však vyplynul zájem obou kategorií respondentů o oddělené aktivity, byť si uvědomují, jaké výhody by mohla tato strategie přinést.

¹⁹ Vycházíme z formulovaných vztahů rodiny a školy na úrovni modelů – kompenzační, konsensuální, participační a model sdílené odpovědnosti.

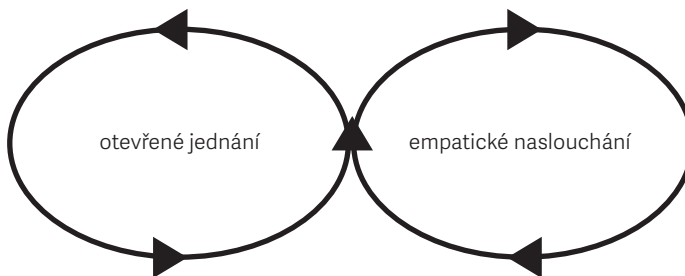
4.5 Doporučení ke komunikaci učitele s rodiči v prostředí české primární školy

Hlavní strategií ke spolupráci učitele a rodičů by měla být změna způsobu komunikace od „proti sobě“ ke „společně“. Podle britského etologa Morrise (Basu, Faust, 2013) jsou lidé stvořeni ke spolupráci a ochotě pomáhat druhým. Od malička je nám však bohužel vštěpováno, že jsou jen dvě možnosti – vyhrát, nebo prohrát. Dle transakčního pojetí komunikace je však mnohem efektivnější vytvořit situaci „win-win“²⁰. Ta vyžaduje vytvoření prostředí nenásilné komunikace (viz schéma č. 14). Pro nenásilnou komunikaci jsou důležité dvě oblasti – otevřené jednání a schopnost empaticky naslouchat. Je možné je znázornit v podobě ležaté osmičky. Během rozhovoru se pozornost často opakovaně přesouvá tam a zpět mezi oblastmi:

- ▷ jednat přímo a říct, co potřebuji;
- ▷ empaticky naslouchat, co potřebují druhí.

Prostřednictvím vícečetného proběhnutí každým z oválů a přechodu mezi nimi dochází k potřebnému vyjasnění toho, co všichni potřebují, aby dospěli k „win-win“ výsledku (Basu, Faust, 2013).

Schéma 14: Nenásilná komunikace s cílem „win-win“ (Basu, Faust, 2013)



Pro účely této nenásilné komunikace se projevuje jako efektivní používat tzv. popisný jazyk. Watzlavick, Bavelas a Jackson (2011) uvádějí, že tento přístup nevyvolává reakci „vyhnutí se“. Prostý jazyk je oprostěn od jakýchkoli subjektivních tvrzení a poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu. V opačném případě – při vytvoření tlaku na rodiče – může dojít k protitlaku.

Zapojení rodičů do spolupráce s učitelem s akcentem na komplexní rozvoj žáků je možné rozdělit do několika oblastí (Čapek, 2013):

- ▷ Právo – právem rodiny je možnost účastnit se různých aktivit ve škole, protože rodiče pro žáka představují primární prostředí a mají hlavní zodpovědnost za jeho rozvoj.

²⁰ Výraz pochází z transakční analýzy a bývá spojován spíše s jednáním ve firmách. Management se však již dávno stal součástí školské struktury.

- ▷ Rovnost – učitel a rodiče by měli být rovnocennými partnery – každý přináší odlišnou, ale hodnotnou zkušenost.
- ▷ Reciprocita – spolupráce učitele a rodiče může být prospěšná pro obě strany.
- ▷ Posilování – rodiče by měli mít pocit, že jsou součástí přípravy dítěte na život.

Komunikační strategie učitele jsou nezbytným předpokladem pro to, aby k těmto modelům mohlo docházet. Učitel by při komunikaci s rodičem měl postupovat v několika krocích: komunikace – pátrání po porozumění – dohoda. Ve chvíli, kdy rodič poslední prvek tohoto procesu nereflektuje, mělo by následovat zařazení dalšího prvku – dohoda o dohodě. Zde už by mělo dojít k upozornění, že v případě nedodržení této dohody může dojít k nějakým sankcím (Watzlavick, Bavelas, Jackson, 2011). Tento čtyřkrokový přístup dává rodičům příležitost. Ve chvíli, kdyby upozornění na sankci přišlo již při třetím kroku, dochází k nátlaku na rodiče, což může vést k reakci popisované v rámci mocensko-kontrolního motivu komunikace (viz výše).

Jinou možností je použití strategie tzv. Bálintovské skupiny (srov. Ferenczi, 2014; Plamínek, 2000). Jedná se o pětikrokový přístup řešení problému, který byl vytvořen pro skupinovou psychoterapii. Její využití ve školním prostředí je však psychology hodnoceno jako efektivní. Nejprve je učitelem popsán problém. Zde bychom měli opět využít narativního způsobu komunikace bez hodnocení a soudů. Také by se zde měl objevit nástin významu rodiče při dané komunikaci. Následuje položení otázek směrem k rodiči, aby byl jasně nastaven směr komunikace. Při dalším kroku dostane rodič prostor, aby sdělil vlastní představu. Návazným krokem by mělo být ocenění snah při komunikaci, které by mělo vyústit ve shrnutí bodů, ve kterých jsou učitel a rodič v souladu, s doporučením nejbližšího kroku. Ani tato strategie negarantuje úspěch. Přesto představuje potenciál, který je umocněn učitelovým přesvědčením, že každá snaha má smysl.

Diskuse o komunikaci učitele v prostředí české primární školy

Na základě dlouholetého sledování úrovně, procesů a proměny komunikace učitele jsme se pokusili o formulaci definice, která se zaměřuje na specifické prostředí primární školy:

„Komunikace učitele s žákem i s rodičem je proces, který výrazně ovlivňuje tvorbu vzájemných vztahů. Vzhledem k vývojové úrovni žáka se specificky v prostředí primární školy neuplatňuje pouze hlavní funkce komunikace – přenos informací, ale jejím důležitým úkolem je především podněcovat sdílení zájmu a zodpovědnosti všech tří činitelů za učební aktivitu žáka. Řídícím prvkem je učitel. Ten by v ideálním případě měl být podporován rodičem, což zvyšuje kvalitu vztahů s žákem, který je do procesů vzdělávání dnes aktivně zapojen.“

Z výše uvedené definice je patrný význam komunikačních kompetencí učitele primární školy, které musí být na vysoké úrovni. O jejich důležitosti píše řada autorů (viz kapitola 2), ale jedná se spíše o kategorii v systému kompetencí než samostatně rozvíjené téma. My bychom však chtěli poukázat na skutečnost, že na kvalitě komunikačních kompetencí učitele je závislý celý proces i výsledek vzdělávání. Tato kompetence by tedy měla obsáhnout kategorie jako:

- ▷ prezentační a sebezprezentační dovednosti učitele vhodně volené dle situace a dispozic komunikačních partnerů – žáka či rodiče;
- ▷ kvalitní řízení komunikace s žákem a s rodičem s prvky facilitace;
- ▷ dovednost naslouchat a projevovat empatii;
- ▷ poskytování narativní zpětné vazby a pravidelná sebereflexe;
- ▷ sebeovládání a zvládání konfliktů s prvky asertivního chování a jednání.

Jak je patrné, systém komunikace učitele primární školy je velmi obsáhlý, a dává tedy prostor pro návazné výzkumné snahy. Navíc s ohledem na výrazně aktuální téma „řešení a zajištění bezpečnostních a hygienických podmínek ve školách v kontextu covidu-19“ je dán prostor pro sledování transformace komunikační kompetence učitele z důvodu implementace online výuky do trendů českého vzdělávání.

Závěr

Prostřednictvím publikace chceme akcentovat význam podnětné komunikace v kontextu proměn vzdělávání v ČR v posledních 30 letech. Komunikaci vnímáme jako základní stavební kámen utváření vztahů mezi učitelem, žákem a jeho rodičem. Dle trendů vzdělávací politiky se aktuálně hovoří o vytváření prostoru pro otevřenost škol na variantních úrovních.

Hlavním cílem monografie bylo zdůraznit význam komunikace učitele s žákem a s rodičem v prostředí české primární školy pro úspěšnost vzdělávání, a to od podpory procesů žákova učení po uplatňování soudobých vizí vzdělávání.

K tomu, abychom tento cíl úspěšně naplnili, jsme směřovali postupnou a snad logickou strukturací celého textu. Publikace přináší informace o pojetí učitele a úrovni jeho komunikace v současných podmínkách české primární školy. Nejprve je představeno pojetí transformace českého vzdělávacího systému na podkladě proměn společnosti. V této kapitole jsme se pokusili vymezit a nastínit současné trendy ve vzdělávání. Od filozofie, či chcete-li vizí vzdělávání, by se měla odvíjet volba komunikačních strategií učitele, protože právě on je aktivním činitelem, který tyto cíle naplňuje. Kromě vnějších faktorů existují také vnitřní determinanty, které volbu komunikačních strategií ovlivňují. Těm se věnujeme v další kapitole. Poté se zaměřujeme na přístupy ke komunikaci učitele primární školy s žákem a s rodiči, které vycházejí z dlouholeté vědecko-výzkumné aktivity. Uvedena jsou také doporučení, která z výzkumů vyplývají, a sice s akcentem na aktuální podmínky v oblasti primárního vzdělávání.

Předmětem zájmu prvního prezentovaného výzkumu byl *charakter interakce mezi učitelem a žákem v současné primární škole*. Oblastí zájmu druhého z prezentovaných výzkumů bylo zjištění, *zda považují učitelé primární školy rodiče (a naopak) za partnery v komunikaci a zda vyhledávají vzájemný kontakt pro utváření podmínek pro realizaci rozvoje žáka*.

Problematika komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu je napříč pedagogickými disciplínami vnímána jako zásadní, ale přesto zůstává výzkumně řešena spíše okrajově (ve významu v kontextu oboru primární školy). Přesto chceme zdůraznit, že výzkum komunikace ve školním prostředí podporuje identifikaci, popis a pochopení konceptů a procesů vzdělávání,

příčemž systém komunikace učitele primární školy je skutečně velmi obsáhlý, a dává tedy prostor pro návazné výzkumné snahy. Navíc s ohledem na výrazně aktuální téma „*řešení a zajištění bezpečnostních a hygienických podmínek ve školách v kontextu covidu-19*“ je dán prostor např. pro sledování transformace komunikační kompetence učitele z důvodu implementace online výuky do trendů českého vzdělávání. Online výuka jako distanční forma vzdělávání na 1. stupni základních škol začala být v České republice řešena v březnu roku 2020. 10. března vydalo MŠMT ČR mimořádná opatření za účelem řešení pandemické situace. Mezi tato opatření patřil přímo zákaz osobní přítomnosti žáků ve škole. Distanční vzdělávání bylo 25. srpna 2020 dokonce upraveno novelou školského zákona. Tato situace si vyžádala plošnou implementaci odlišných způsobů vzdělávání, než na které jsme byli doposud zvyklí. Do popředí se dostávají odborné termíny jako distanční či synchronní online výuka a prezenční výuka získává poněkud odlišný ráz. Tato další dynamická proměna podmínek ve školách výrazně determinuje komunikativní kompetenci učitele, která nutně vyžaduje od učitele další dovednosti, na které často nebyl dopředu připraven.

Do textu publikace se promítly také zahraniční zkušenosti autorky, která tematiku sledovala a diskutovala při příležitosti výukové mobility, řešení či plánování výzkumných záměrů nebo prezentací na kongresech a konferencích.

V práci je uvedena řada autorských přístupů a výzkumů. Přínos této publikace je možné spatřovat v zacílení pozornosti na konkrétní činitele – učitele, žáka, rodiče, kteří utváří podmínky pro pedagogickou komunikaci, navíc na specifickém školském stupni – v primární škole. Zájemce může tento text inspirovat, protože reflektuje vývoj života školy od porevolučního období (po roce 1989) do současnosti.

Literatura

- ALLHOFF, Dieter-W. a ALLHOFF, Waltraud, 2008. *Rétorika a komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2283-2.
- BASU, Andreas a FAUST, Liane, 2013. *Umění úspěšné komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5032-3.
- BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BELBIN, Meredith, 1996. *How to Build Successful Team*. London: B-H.
- BĚLECKÝ, Zdeněk, 2004–2005. Klíče k ŠVP – kompetence. *Učitelské listy* [online]. [01-09-2021] ISSN 1210-631. Dostupné z: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz>
- BELLACK, Arno A. et al., 1966. *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- BEŇO, Matej a kol., 2001. *Učitel v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: ÚIPŠ. ISBN 8070983051.
- BREZINKA, Wolfgang, 1989. *Familie ist Zukunft*. Bonn: Bouvier.
- BRÜNING, Ludger a SAUM, Tobias, 2006. *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: NDS Verlagsgesellschaft.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- CAMPBELL, Lloyd, 1992. *Parents and Schools Working for Student Success*. NASSP Bulletin.
- CÍROVÁ, Kateřina, 2012. Rodičovská kavárna. In: *Rodiče vítáni* [online]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/nezarazene/rodicovska-kavarna>
- Co se změnilo v českém školství*, 2009. Praha: ÚIV.
- COHN, Ruth C. (1974): Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. Axiome, Postulate, Hilfsregel. In: Cohn, Ruth C.: *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion* (6. Aufl.). Stuttgart 1983, 120–128.
- CORSARO, William A., 1988. Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children. *Sociology of Education*. 1(61), 1–14.
- ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK. ISBN 80-7066-534-3.

DANCE, Frank a LARSON, Carl, 1976. *The Functions fo Human Communication. A Theoretical Approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

DE SINGLY, Francois, 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-249-1.

DEVITO, Joseph A., 2008. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.

DOCKING, Jim, 1990. *Primary Schools and Parents. Rights, Responsibilities and Relationships*. London: Hodder and Stroughton.

DUCK, Steve, 1993. *Learning about realtionships*. London: Sage Publication. ISBN 0-8039-5157-4.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

EDUin, 2011. Vztah rodičů a školy: Jejich dítě. Presentace výsledků výzkumu. In: *Rodiče vítáni* [online]. Dostupné z http://www.rodicevitani.cz/wp-content/uploads/2011/06/Eduin_Vztah_rodicu_a_skoly_jejich_deti_Perfect_Crowd.pdf

EPSTEIN, Joyce L., 1992. *School and Family Partnerships*. New York: Macmillan.

FENSTERMACHER, Gary D. a SOLTIS, Jonas E., 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.

FERENCZI, Sándor, 2014. *Klinický deník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0626-2.

FEŘTEK, Tomáš, 2011. *Rodiče vítáni*. Praha: Yinachi. ISBN 978-80-904735-2-2.

FISHER, Robert, 1997. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-120-7.

FLANDERS, Ned A., 1970. *Analyzing teaching behavior*. New York Reading: Addison-Wasley.

FULLAN, Michael, 2007. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press. ISBN 978-0807747650.

GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-7315-104-1.

GRICE, H. Paul, 1975. *Logic and Conversation*. London: University of London. ISBN 0127854231.

GROOTINGS, Peter a KALOUS, Jaroslav, 2007. *Od pilotních škol k reformní strategii*. Praha: Nakladatelství Fragment. ISBN 80-7200-167-1.

GUIRDHAM, Maureen, 1995. *Interpersonal Skills at Work*. Hempstead: Prentice Hall.

HÁBL, Jan, 2015. *Aby člověk neupadal v nečlověka: Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-136-6.

HÁDKOVÁ, Kateřina, 2012. *Vzdělávání žáků a studentů s kochleárním implantátem*. Praha: UK. ISBN 978-80-7290-618-5.

- HAMPLOVÁ, Dana, RYCHTAŘÍKOVÁ, Jitka a PIKÁLKOVÁ, Simona, 2002. *České ženy: Vzdělání, partnerství, reprodukce a rodina*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 80-7330-040-0.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2009. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0042-0.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, HAVLOVÁ, Jana a VENCÁLKOVÁ Eliška, eds., 2008. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-487-8.
- HEIMLICH, Ulrich a KAHLERT, Joachim, 2012. *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Zdeněk, 2009. *Výchova obratu – úkol naší doby*. *Pedagogika*. **54**(4), 336–340. ISSN 0031-3815.
- HENDERSON, Anne, 1987. *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement*. Columbia, Md.: National Committee for Citizens in Education.
- HRUBÁ, Jana, 2009. *Jak se mění role učitele?* In: *RVP.cz* [online]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3058/JAK-SE-MENI-ROLE-UCITELE.html>
- HUSÉN, Torsten et al., 1992. *Schooling in Modern European Society*. Oxford: Pergamon Press. ISBN 008-04-139-35.
- Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku: výbor z díla*, 1987. Praha: SPN.
- JANIŠ, Karel, ed., 2001. *Rodina a škola*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-170-8.
- JEŘÁBEK, Jaroslav a TUPÝ, Jan, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- KALOUS, Jaroslav a VESELÝ, Arnošt, 2006. *Vzdělávací politika v globálním kontextu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1261-5.
- KASÍKOVÁ, Hana a VALENTA, Josef, 1994. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii: Český výbor ASSITEJ. ISBN 80-901660-0-8.
- KASÍKOVÁ, Hana, 1994. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-8586-605-6.
- KATRŇÁK, Tomáš, 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-29-6.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, 2007. Praha: VÚP. ISBN 978-80-87000-07-6.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-214-2203-3.

- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav, eds., 2010. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a HAVEL, Jiří, 2012. *Index for Inclusion in the Czech Primary Schools. Teachers Self-Evaluation in Primary Schools. Research*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-5931-3.
- KREJČOVÁ, Věra, 2005. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-391-3.
- KUČERA, Miloš, 2007. Evropská dimenze ve vzdělávání. In: *Lidská práva a fenomén migrace, výzvy současnému vzdělávání*. České Budějovice: JU v ČB. ISBN 978-80-244-2049-3.
- KULIČ, Václav, 1980. Některá kritéria efektivity učení a vyučování a metody jejího zjišťování. *Pedagogika*. **30**(6), 677–698. ISSN 2336-2189.
- KURELOVÁ, Milena, 2004. *Pedagogika II.: Kapitoly z obecné didaktiky*. Ostrava: OU. ISBN 80-7042-156-8.
- LAŠEK, Jan, 2001. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana, 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů / teorie, výzkum, praxe*. Ostrava: PdF OU. ISBN 80-7042-272-6.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana, 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-784-8.
- LUKAVSKÁ, Eva, 2003. *Pozor, děti! Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě*. Dobrá voda: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-52-X.
- MALACH, Josef, 2002. *Obecná didaktika pro učitele odborných předmětů*. Ostrava: OSU. ISBN 80-7042-235-1.
- MALACH, Josef, 2004. *Teorie a metodika výchovy*. Ostrava: OSU. ISBN 80-7042-374-9.
- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- MAREŠ, Jiří, 2016. Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: Historie a současnost. *Pedagogika*. **66**(3), 250–289. ISSN 0031-381.
- MAREŠ, Jiří, ed., 1991. *Interakce učitel–žáci a učitel–studenti: Sborník referátů z celostátního semináře Hradec Králové*. Hradec Králové: PdF UHK.
- MAREŠ, Jiří, SLAVÍK, Jan, SVATOŠ, Tomáš a ŠVEC, Vlastimil, 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-1444-X.
- MAŘÍKOVÁ, Hana, 2000. *Problémy současné české rodiny*. Praha: Slon. ISBN 80-85850-93-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN. ISBN 80-042-5236-2.
- MATÝSKOVÁ, Danuše, 2005. Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace*. **15**(1), 27–36. ISSN 1211-4669.

- MIKULÁŠTÍK, Milan, 2008. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0650-4.
- MOŽNÝ, Ivo, 1990. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok. ISBN 80-7029-018-8.
- MOŽNÝ, Ivo, 1999. *Sociologie rodiny: její vývoj, teorie a základní problémy*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-75-3.
- MOŽNÝ, Ivo, 2004. Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika*. **54**(4), 309–325. ISSN 0031-381.
- MŠMT, 2020. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. Praha. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/metodika-pro-distančni-vzdelavani>
- MŠMT, n. d. *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020* [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- MŠMT, n. d. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
- NAKLÁDALOVÁ, Pavlína a STOLINSKÁ, Dominika, 2012. Analysis of teaching process as a means of possibility to the detecting intercultural competence of primary school teacher. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. **1**(2), 81–83. ISSN 1804-789.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0690-7.
- Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha)*, 2001. Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0372-8.
- Národní vzdělávací fond. Školská soustava ČR*, 2003. Praha: MŠMT.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a KADLČÍKOVÁ, Jana, 2010. *Pohled absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro MŠ na evropské kompetence*. Olomouc: ALTYN. ISBN 978-80-87224-10-6.
- NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- OECD, 2008. *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- ONDREJKOVIČ, Peter, 2007. *Úvod do metodologie společenskovedného výskumu*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-0970-4.
- PEARSON, Nelson a PEARSON, Judy C., 1997. Communication and Global Values. *World Communication*. **26**, 34–37.
- PELIKÁN, Jiří, 1991. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: SPN. ISBN 80-7066-398-7.
- PELIKÁN, Jiří, 1997. *Výchova pro život*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-23-4.
- PERNEROVÁ, Rotraud A., 2000. *Tabu v rodinné komunikaci*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-363-3.
- PITNEROVÁ, Pavla a MAXOVÁ, Eva V., 2014. Inkluzivní škola pro efektivní vzdělávání všech žáků. In: PIPEKOVÁ, Jarmila, VÍTKOVÁ, Marie et al. *From School Inclusion to Social Inclusion and Participation in Society*. Brno: MU.

- PLAMÍNEK, Jiří, 2000. *Synergický management: Vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-258-5.
- PLAŇAVA, Ivo, 2005. *Průvodce mezilidskou komunikací: Přístupy – dovednosti – poruchy*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0858-2.
- POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PROKEŠOVÁ, M., 2003. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA. ISBN 80-902357-8-6.
- PROKOP, Jiří, 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum. ISBN 8024610086.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a ČÁSTKOVÁ, Pavlína, 2015. Inclusive approach as a field for integrating foreign pupil into education at primary school. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. September. ISSN 2146-7242.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a FILÍPKOVÁ, Iveta, 2021. The Processes of Educational Communication in Primary Schools Determined by the State of Emergency in the Czech Republic. *The European Conference on Education 2021: Official Conference Proceedings*. ISSN: 2188-1162. <https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2021.30>
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a RAŠKOVÁ, Miluše, 2015. *Reflection of paradigms of communication between family and school in the Czech Republic*. Sofia: STEF92 Technology. ISBN 978-619-7105-45-2. DOI: 10.5593/sgemsocial2015B12.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a ŠMELOVÁ, Eva, 2019. Teaching Assistant: New Element Supporting the Inclusive Approach in Czech Primary School. In *Proceedings of the 2019 3rd International Conference on Education and E-Learning*. New York: Association for Computing Machinery. ISBN: 978-1-4503-7225-1. Dostupné z <https://doi.org/10.1145/3371647.3371657>
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, 2015a. *Changes in the Czech School Environment*. Vienna: IAC-TLEI. ISBN 978-80-905791-6-3.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, 2015b. *Conditions for effective interaction between teacher and pupil at Czech primary schools*. North Cyprus.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, 2015c. *Polytechnické vzdělávání v prostředí mateřské školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4735-3.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, 2016. Integrated Pupil at Primary School in the Inclusive Environment in the Czech Republic. *INTED 2016 – 10th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia. ISBN 978-84-608-5617-7.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, 2017. Educational communication in an inclusive environment of primary school. In ŠMELOVÁ, Eva, SOURALOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena a kol. *Social aspects of elementary school inclusion in the context of international research*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5155-8.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, RAŠKOVÁ, Miluše a ŠMELOVÁ, Eva, 2016. Communication Competencies of the Child before Starting Compulsory Education as a Factor Affecting the Readiness for School. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 233, 240–246. ISSN 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.211.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, RAŠKOVÁ, Miluše a ŠMELOVÁ, Eva, 2017. Friendship in preschool children as a determinant supporting the inclusive approach in kindergarten. In *ECE 2017 – Educating for change – The european conference on education*. Brighton.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, RAŠKOVÁ, Miluše a ŠMELOVÁ, Eva, 2016. *Inclusive approach – a trend in the transformation of Czech schools*. Barcelona. ISBN 978-84-608-8860-4. DOI: 10.21125/edulearn.2016.1366.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, RAŠKOVÁ, Miluše a ŠMELOVÁ, Eva, 2021. *Primární a preprimární vzdělávání s akcentem na eliminaci rizik v kontextu zajištění rovných příležitostí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, RAŠKOVÁ, Miluše a ŠMELOVÁ, Eva, 2020. *Synergy between parents and teachers – joint responsibility for the development of an inclusive environment*. Sopron.

PRŮCHA, Jan, 1996. *Pedagogická evaluace: Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: MU. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, 2006. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠIČ, Ladislav, 2001. *Kde všechny ty děti jsou?*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-01-6.

RABUŠICOVÁ, Milada a EMMEROVÁ, Kateřina, 2003. Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty. *Pedagogika*. **53**(3), 309–320. ISSN 0031-3815.

RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil, 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.

RAKOUŠOVÁ, Alena, 2008. *Integrace obsahu vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2529-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017.
Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

RAŠKOVÁ, Miluše a PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, 2015. Komunikace o pubertě: dítě – matka – otec. *Magister: Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*. 2/2015. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISSN 1805-7152.

Reforma školství v České republice, 2006. Praha: Varianty; Člověk v tísni.

RIES, Lumír, 2008. *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Oftis. ISBN 978-80-900745-4-5.

ROGERS, Carl R., 2000. *O osobnej moci*. Bratislava: Persona. ISBN 80-967-980-14.

SEBEROVÁ, Alena, 2006. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: OSU. ISBN 80-7368-270-2.

- SCHNEIDEROVÁ, Anna, 2003. *Pedagogická komunikace*. Ostrava: OU. ISBN 80-7042-943-7.
- SCHULZ VON THUN, Friedmann, 2005. *Jak spolu komunikujeme?* Praha: Grada. ISBN 80-247-0832-9.
- SOBOTKOVÁ, Irena, 2007. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-250-8.
- SOCHA, Thomas J. a STAMP, Glen, 1995. *Parents, Children and Communication. Frontiers of Theory and Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. ISBN 9780805816051.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra et al., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2009. V zorném úhlu profesionalita učitelů. *Učitelství noviny*. **112**(7). ISSN 0139-5718.
- STEM/MARK, 2009. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů: Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/zz_MSMT_sociologicky_vyzkum_09_vzdelavani_f.doc
- STOLINSKÁ, Dominika, 2008. Jak může působit vyučovací styl učitele na zájem žáků o učební činnosti?. In: *Současnost a budoucnost učitelství: Sborník referátů z odborného semináře „Profesionalizace učitelství“*. Ostrava: PdF OU. ISBN 978-80-7368-615-4.
- STOLINSKÁ, Dominika, 2010. TIVT – stále živá technika měření efektivity interakce učitel–žák na primární škole. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Olomouc: PdF UP. ISBN 978-80-244-2815-4.
- STOLINSKÁ, Dominika, 2013. Interakce mezi učitelem a dítětem jako jedna z oblastí transformace české mateřské školy. In: *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3877-1.
- SVATOŠ, Tomáš, 1995. *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace*. PdF: VŠP.
- ŠEĎOVÁ, Klára, 2009. Tiché partnerství: Vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*. **14**(1), 27–51. ISSN 2336-4521.
- ŠEĎOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠPENDLA, Vojtěch, 1972. *Jednotná rodinná a školská výchova*. Praha: SPN.
- ŠTECH, Stanislav, 1997. Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie*, **41**(6), 487–502. ISSN 0009-062X.
- ŠTĚPANÍK, Jaroslav, 2005. *Umění jednat s lidmi 2*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0844-2.
- ŠULOVÁ, Lenka, 2005. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠVANCAR, Radmil, 2009. Scházela diskuze o tom, co ministerstvo vlastně chce. *Učitelství noviny*. Č. 29. ISSN 0139-5718.

- ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy, inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.
- TERMANN, Stanislav, 2002. *Umění přesvědčit a vyjednat*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0304-1.
- TOLLINGEROVÁ, Dana, 1971. Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. **6**(3), 241–259. ISSN 0555-5574.
- TOMAN, Jiří, 1980. *Jak zdokonalovat sám sebe*. Praha: Svoboda.
- TONNUCI, Francesco, 1991. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: UK. ISBN 80-901065-1-X.
- UNESCO, 1997. *Učení je skryté bohatství: Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 987-80-246-2153-1.
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana, 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VALIŠOVÁ, Alena, 1992. *Asertivita v rodině a ve škole aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. Praha: H&H. ISBN 80-85467-02-X.
- VANĚK, Jan, 1972. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha: SPN.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Model tvorby profesního standardu učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PdF UK. ISBN 80-7290-077-3.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. Změna profesních požadavků na učitele. *Učiteléské listy* [online]. ISSN 1210-631. Dostupné z: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz>.
- VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VILÁNEK, Jakub. L. S. Vygotskij, A. N. Leont'jev, P. J. Gal'perin, N. F. Talyzinová [online]. 2007. Dostupný z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2006_Cinnostni_Vilanek/
- VILÍMOVÁ, Vlasta, 2002. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-033-6.
- VÍTEK, Jiří a VÍTKOVÁ, Marie, 2010. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-210-9.
- VYBÍRAL, Zbyněk, 2009. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.
- Vzdělávací systém České republiky*, 2006 [online]. Praha: Národní vzdělávací fond – Národní informační středisko pro poradenství. ISBN 80-86728-29-3. Dostupné z: http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/euroguidance/cz/vzdelavaci_system_2006.pdf
- WAHLSTROM, Billie J., 1992. *Perspectives on human communication*. Minnesota: Wim. C. Brown Publishers.

Literatura

WATZLAWICK, Paul, BAVELAS, Janet Beavin a JACKSON, Don D., 2011. *Pragmatics of Human Communication*. New York: W. W. Norton. ISBN 978-0-393-71059-5

WILHELM, Marianne, 2009. *Integration in der Sek. I. und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

WYNESS, Michael G., 1996. *Schooling, Welfare and Parental Responsibility*. London: Falmer Press.

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, 2009 [online].

Dostupné z: www.msmt.cz/file/8254_1_1

Přílohy

Příloha 1: Počet žáků v základních školách v hlavním vzdělávacím proudu ve školním roce 2019/2020²¹

šk. rok 2019/2020	Základní školy								
	ve městě Olomouc			v okrese Olomouc			v Olomouckém kraji		
	počet žáků ZŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	procento zdravotně postižených žáků	počet žáků ZŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	procento zdravotně postižených žáků	počet žáků ZŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	procento zdravotně postižených žáků
žáci v ZŠ běžných celkem	9 543	795	8,3	20 976	1 882	9,0	54 019	5 599	10,4
z celku v běžných třídách	9 543	795	8,3	20 940	1 847	8,8	53 795	5 388	10,0
z celku ve speciálních třídách	0	0	0,0	36	35	97,2	224	211	94,2

Počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí být nutně prediktivní, pokud jde o specifika ve vzdělávání. Následující přílohu, která rozepisuje jednotlivá obecná čísla podle konkrétních vzdělávacích potřeb, lze považovat za expresivnější.

²¹ Tj. žáci základních škol „běžných“, bez ZŠ zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Příloha 2: Počty žáků základních škol (běžných) podle druhu zdravotního postižení ve šk. roce 2019/2020

Žáci ZŠ (běžných) podle druhu zdravotního postižení	Základní školy								
	ve městě Olomouc			v okrese Olomouc			v Olomouckém kraji		
	počet žáků individuálně integrovanych	počet žáků ve speciálních třídách	celkový počet žáků se zdravotním postižením	počet žáků individuálně integrovanych	počet žáků ve speciálních třídách	celkový počet žáků se zdravotním postižením	počet žáků individuálně integrovanych	počet žáků ve speciálních třídách	celkový počet žáků se zdravotním postižením
Mentálně	24	0	24	85	17	102	211	46	257
z toho středně těžce	0	0	0	0	5	5	0	7	7
z toho těžce	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sluchově	7	0	7	18	0	18	48	1	49
z toho těžce postižení	3	0	3	4	0	4	14	1	15
Zrakově	4	0	4	10	0	10	34	3	37
z toho těžce postižení	0	0	0	2	0	0	5	0	5
Se závažnými vadami řeči	23	0	23	80	0	80	333	29	362
z toho těžce postižení	2	0	2	16	0	16	102	24	126
Tělesně	9	0	9	24	0	24	50	1	51
z toho těžce postižení	1	0	1	3	0	3	9	0	9
S více vadami	20	0	20	56	10	66	178	40	218
z toho hluchoslepí	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autismus	16	0	16	34	0	34	72	1	73
Se závažnými vývojovými poruchami učení	563	0	563	1 231	8	1 239	3 320	75	3 395
Se závažnými vývojovými poruchami chování	129	0	129	309	0	309	1 142	15	1 157
z toho těžké postižení chování	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se
CELKEM	795	0	795	1 847	35	1 882	5 388	211	5 599

Komentář:

Podle statistických výkazů M 3 k 30. 9. 2019.

Uvedeny údaje za ZŠ (běžné) zřizované obcemi, Olomouckým krajem, soukromou osobou a církví.

Údaje v tabulkách nezahrnují počty žáků základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (dříve tzv. ZŠ samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením a základní školy při zdravotnickém zařízení).

Zpracovala Bělíková Gabriela, OŠM

Příloha 3: Záznamový arch pro techniku TIVT

Záznamový arch		Oss	Osj	Pss	Psj	Nrs	Nrj	Pns	Pnj	Ons	Onj	Nč
Pozorovaná činnost: "Interakce učitel-žák"												
Předmět:												
Obsah:												
Vyučující:												
Datum:												
Pozorování provedl:												
Den v týdnu:												
Vyučovací hodina:												
Položka												
Příkaz												
Odmítnutí žáka												
Stanovení aktivity Ž												
Výzva (k pozornosti)												
Hrozby												
Poučování												
Přísné hodnocení												
Zabírávání autority												
Ironizování												
Informování												
Formální kontakt												
Zjištění fakt												
Neosobní kontrola												
Rada, pomoc												
Žádost, prosba U												
Motivování												
Shovívavé hodnocení												
Souhlas, poděkování												
Akceptace odlišnosti												
Účast U na aktivitě se Ž												
Zájem o Ž												
Vyhovnění žádosti												
Humor												
POZNÁMKY:												

Legenda: Do záznamového archu se čárkováním zachycuje průnik aktivity žáka v reakci na učitele.

Použité zkratky: Oss – otevřený souhlas skupiny (verbální projevy), Osj – otevřený souhlas jednotlivce, Pss – potenciální souhlas skupiny (neverbální projevy), Psj – potenciální souhlas jednotlivce, Nrs – neutrální reakce skupiny, Nrj – neutrální reakce jednotlivce, Pns – potenciální nesouhlas skupiny (neverbální projevy), Pnj – potenciální nesouhlas jednotlivce, Ons – otevřený nesouhlas skupiny (verbální projevy), Onj – otevřený nesouhlas jednotlivce, Nč – neurčeno (nezaznamenáno, nerozpoznáno...)

Vzorce pro vyhodnocování jednotlivých indexů:

$$I_{pp} = \frac{(\sum D) - (\sum I)}{N}$$

$$I_i = \frac{[(\sum Os) + (\sum Ps)] - [(\sum Pn) + (\sum On)]}{N}$$

$$I_d = \frac{[(\sum DOs) + (\sum DP_s)] - [(\sum DP_n) + (\sum DON)]}{D}$$

$$I_{in} = \frac{[(\sum IO_s) + (\sum IP_s)] - [(\sum IP_n) + (\sum IO_n)]}{I}$$

Postupy práce s touto technikou vychází z publikace Pelikána (1991). Jedná se o metodologii pro výzkum středoškolského profesora. Vlastní aplikace na úroveň výzkumu učitele primární školy byla s autorem výzkumné metody konzultována v roce 2011.

Příloha 4: Ukázka přepisu vyučovací hodiny z diktafonu – interakční analýza A. A. Bellacka

U: Zavřeme si knížky. I Matěj. Proč máš tu knížku otevřenou?

Děti, já myslím, že bychom mohli nejdříve pozdravit paní učitelku, která se na nás přišla podívat tuto hodinu. Takže se nejdříve otočte.

Ž: Dobrý den.

U: Takže paní učitelka tady bude s námi, Adame, a já se budu taky dívat, jak budete hezky pracovat.

Dnes si pro vás vaši spolužáci připravili taky nějaké překvapení. Takže aby mohli to překvapení potom ukázat, tak se budou muset asi trochu snažit.

Víte, že jsme si povídali o našem těle. Učili jsme se části lidského těla. Hráli jsme si na to různé hry a teď si budeme ještě povídat o tom, jak o naše zdraví pečujeme, jak se o něj staráme a co si představujeme, když se řekne slovo „hygiena“.

Co si představíme pod tím, když někde uslyšíme slovo „hygiena“? Co si pod tím představíš?

Tak jenom Alice se hlásí. Schovej to.

No, popřemýšlejte. Co si představíte pod takovým zvláštním slovem „hygiena“?

Ž: Že se myjeme?

U: Třeba.

Ž: Že se sprchujeme?

U: No.

Ž: Že si myjeme zuby?

U: Dobře.

Ž: Že jsme nemocní?

U: No, myslíte si, že to Natálka řekla dobře? Myslíte si, že to souvisí s hygienou? Jakou nemoc můžeme mít, když nedodržíme hygienu a pak onemocníme? Pamatuje si někdo takovou tu nemoc, když si třeba nemyjeme ty ruce? (jméno žáka)

Příloha 5: Ukázka přepisu do Bellackova speciálního jazyka

M#	/1/	/2/	/4/	/5/	/6/
Pedagogická aktivita	Subjekt činnosti	Typ pedagogické aktivity	Logické operace s tímto učivem	Způsob výuky	Logické operace zúčastněné na výuce
1	T	SOL	NCL	PRC	PRF
1	T	REA-	OPN	PER	NAD
2	T	SOL	OPN	PRC	DIR
2	p	RES	NCL	ACV	NCL
2	T	STR	JUS	ACV	QAL
3	T	STR	C	STA	FAC
4	T	STR	C	STA	XPL
4	T	SOL	C	PRC	PRF
4	T	REA-	OPN	PER	NAD
4	T	REA-P	OPN	PER	NAD
4	T	REA-	C	ASG	RPT
4	P	RES	INT	ACC	C
4	T	REA	A	ACV	ADM
4	P	RES	INT	ACC	C
4	T	REA	A	ACV	ADM
4	P	RES	INT	ACC	C
4	T	REA	A	ACV	ADM
4	P	RES	INT	ACC	C
4	T	REA	C	PER	QAL
4	P	RES	OPN	ACC	C
4	T	REA	C	STA	NAD
4	P	RES	OPN	ACC	C
4	T	REA	C	STA	NAD
4	P	RES	OPN	ACC	C
4	T	REA	XPL	PER	DIR
4	P	RES	OPN	ACV	RPT

Vzhledem k náročnosti systému je zde uvedena pouze ukázka vyhodnocování. Samotná metoda je popsána v publikaci Bellack (1966).

Příloha 6: Formulář dotazníku o komunikaci učitele primární školy s rodičem

1. Jste:
 - ▷ Učitel
 - ▷ Rodič
 - ▷ Ani učitel, ani rodič, ale rád/a bych se hypoteticky vyjádřil/a

2. Jakou formu komunikace učitel–rodič upřednostňujete pro účely běžného informování?
 - ▷ Osobní
 - ▷ Zprostředkovanou (e-mail, žákovská knížka, nástěnky atp.)

3. Jakou formu komunikace učitel–rodič upřednostňujete při řešení problému?
 - ▷ Osobní
 - ▷ Zprostředkovanou
 - ▷ Dle závažnosti – prosím uveďte komentář

4. Považujete za vhodné při řešení problémové situace osobně zapojit do řešení také žáka?
 - ▷ Ano – proč
 - ▷ Ne – proč
 - ▷ Nevím

5. Jaká je vaše motivace účastnit se třídních schůzek?
 - ▷ Dozvědět se / informovat o žákově prospěchu, chování a aktivitách souvisejících s vyučováním
 - ▷ Je to povinnost
 - ▷ Setkáváním jsou plněny sociální funkce
 - ▷ (pro rodiče) Ze zásady se třídních schůzek neúčastníte – proč
 - ▷ Další – prosím uveďte

6. Kolik času byste považovali za vhodné vyhradit pro účely třídních schůzek?
 - ▷ Do hodiny
 - ▷ Déle než hodinu

7. Jaké příležitosti spatřujete v možnosti absolvovat návštěvy rodičů ve výuce?
 - ▷ Utvoření přesnější představy o průběhu vyučování
 - ▷ Utvoření přesnější představy o chování žáka
 - ▷ Další – prosím uveďte
 - ▷ Škola poskytuje, ale rodiče (nebo vy) nejeví zájem – proč
 - ▷ Nemám zkušenost – škola nic takového neposkytuje

8. Uvítali byste osobní návštěvy učitelů v rodině za účelem řešení problému?
 - ▷ Ano – proč
 - ▷ Ne – proč
 - ▷ Nevím

9. Jaký spatřujete význam v akcích školy typu jarmark, besídka, akademie atp.?
 - ▷ Presentace žáků
 - ▷ Presentace učitelů
 - ▷ Společné slavnostní setkávání
 - ▷ Prostor pro utváření společných vztahů
 - ▷ Tradiční povinnost rodičů i učitelů
 - ▷ Další – prosím uveďte

10. Domníváte se, že by měl učitel/rodič bez rezervy respektovat váš výchovný přístup?
 - ▷ Ano
 - ▷ Ne
 - ▷ Nevím

11. Chtěli byste se angažovat ve společném utváření výchovně-vzdělávací koncepce třídy?
 - ▷ Ano – proč
 - ▷ Ne – proč
 - ▷ Nevím

12. Jaký má komunikace učitel–rodič podle vás smysl?

13. Kde spatřujete hranice komunikace učitel–rodič (co by si učitel/rodič neměl dovolit)?

14. Vyhledáváte příležitosti k vzájemnému kontaktu?
 - ▷ Ano – proč
 - ▷ Ne – proč

15. Zde máte prostor pro další připomínky, osobní zkušenosti a jiná vyjádření

Resumé

Prostřednictvím publikace chceme akcentovat význam podnětné komunikace v kontextu proměn vzdělávání v ČR v posledních 30 letech. Komunikaci vnímáme jako základní stavební kámen utváření vztahů mezi učitelem, žákem a jeho rodičem. Dle trendů vzdělávací politiky se aktuálně hovoří o vytváření prostoru pro otevřenost škol na variantních úrovních.

Hlavním cílem monografie bylo zdůraznit význam komunikace učitele s žákem a s rodičem v prostředí české primární školy pro úspěšnost vzdělávání, a to od podpory procesů žákova učení po uplatňování soudobých vizí vzdělávání.

K tomu, abychom tento cíl úspěšně naplnili, jsme směřovali postupnou a snad logickou strukturací celého textu. Publikace přináší informace o pojetí učitele a úrovni jeho komunikace v současných podmínkách české primární školy. Nejprve je představeno pojetí transformace českého vzdělávacího systému na podkladě proměn společnosti. V této kapitole jsme se pokusili vymezit a nastínit současné trendy ve vzdělávání. Od filozofie, či chcete-li vizí vzdělávání, by se měla odvíjet volba komunikačních strategií učitele, protože právě on je aktivním činitelem, který tyto cíle naplňuje. Kromě vnějších faktorů existují také vnitřní determinanty, které volbu komunikačních strategií ovlivňují. Těm se věnujeme v další kapitole. Poté se zaměřujeme na přístupy ke komunikaci učitele primární školy s žákem a s rodiči, které vycházejí z dlouholeté vědecko-výzkumné aktivity. Uvedena jsou také doporučení, která z výzkumů vyplývají, a sice s akcentem na aktuální podmínky v oblasti primárního vzdělávání.

Předmětem zájmu prvního prezentovaného výzkumu byl *charakter interakce mezi učitelem a žákem v současné primární škole*. Oblastí zájmu druhého z prezentovaných výzkumů bylo zjištění, *zda považují učitelé primární školy rodiče (a naopak) za partnery v komunikaci a zda vyhledávají vzájemný kontakt pro utváření podmínek pro realizaci rozvoje žáka*.

Problematika komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu je vnímána napříč pedagogickými disciplínami jako zásadní, ale přesto zůstává výzkumně řešena spíše okrajově (ve významu v kontextu oboru primární školy). Přesto chceme zdůraznit, že výzkum komunikace ve školním prostředí podporuje identifikaci, popis a pochopení konceptů a procesů vzdělávání,

příčemž systém komunikace učitele primární školy je skutečně velmi obsáhlý, a dává tedy prostor pro návazné výzkumné snahy. Navíc s ohledem na výrazně aktuální téma „*řešení a zajištění bezpečnostních a hygienických podmínek ve školách v kontextu covidu-19*“ je dán prostor např. pro sledování transformace komunikační kompetence učitele z důvodu implementace online výuky do trendů českého vzdělávání.

Do textu publikace se promítly také zahraniční zkušenosti autorky, která tematiku sledovala a diskutovala při příležitosti výukové mobility, řešení či plánování výzkumných záměrů nebo prezentací na kongresech a konferencích. Výběr zahraničních kontaktů tvořily např. univerzity ve Švédsku (Uppsala), Norsku (Trondheim), Španělsku (Madrid, A Coruña), Rakousku (Klagenfurt), Německu (Erlangen-Nürnberg), Maďarsku (Sopron), Slovinsku (Koper, Maribor), Chorvatsku (Rijeka), Litvě (Panevėžys), Slovensku (Ružomberok, Prešov), Rusku (Moskva) a Velké Británii (Winchester).

V publikaci je uvedena řada autorských přístupů a výzkumů. Přínos této práce je možné spatřovat v zacílení pozornosti na konkrétní činitele – učitele, žáka, rodiče, kteří utváří podmínky pro pedagogickou komunikaci, navíc na specifickém školském stupni – v primární škole. Zájemce může tato publikace inspirovat, protože reflektuje vývoj života školy od porevolučního období (po roce 1989) do současnosti.

Summary

The publication aims to accentuate the importance of stimulating communication in the context of the transformation of education in the Czech Republic over the past 30 years. Communication is considered as the cornerstone of the relationships between the teacher, pupil and parents. Current education policy emphasises the need for the development of space for openness of schools at the different levels.

The main aim of the monograph was to emphasize the importance of communication between the teacher, pupil and parents in Czech primary schools in ensuring educational achievement ranging from supporting the learning process to the application of the current educational visions.

To achieve this aim, the authors followed a gradual and logical structure of the entire text. The publication provides information on the concept of the teacher and the level of communication in the current conditions of Czech primary schools. First, the publication presents the concept of the transformation of the Czech education system following the changes in society. This chapter defines and outlines the current trends in education. The selection of the teacher's communication strategies should be based on the philosophy or visions of education because the teacher is the active authority whose responsibility is to achieve these goals. In addition to external factors, there are also internal determinants that affect the selection of communication strategies. These determinants are analysed in the next chapter. The publication also focuses on the approaches of primary school teachers to communication with pupils and parents on the basis of long-term scientific research activity. The paper also provides research-based recommendations emphasising the current conditions of primary education.

The focus of the first research was *the nature of the interaction between the teacher and the pupil in the current primary school*. The other research focused on *whether primary school teachers considered parents (and vice versa) as partners in communication and whether they sought for mutual contact in order to provide the necessary conditions for pupil development*.

Communication in the education process is perceived as a fundamental factor across pedagogical disciplines but it is not given sufficient research attention (in the context of primary education). Nevertheless, we would like

to emphasize that research on communication in schools supports the identification, description and understanding of educational concepts and processes. The system of communication of primary school teachers is truly extensive and provides space for follow-up research efforts. In addition, with regard to the highly topical issue of *providing safety and hygiene conditions in schools in the context of Covid 19*, there is space for example for an analysis of the transformation of the teacher's communication competence as a result of the implementation of online teaching in Czech education.

The text of the publication also reflects on the author's foreign experience as she analysed and discussed the issue during her teaching mobility, implementation or planning of research projects, or presentations at congresses and conferences. Some of the foreign partners included universities in Sweden (Uppsala), Norway (Trondheim), Spain (Madrid, A Coruña), Austria (Klagenfurt), Germany (Erlangen-Nürnberg), Hungary (Sopron), Slovenia (Koper, Maribor), Croatia (Rijeka), Lithuania (Panevėžys), Slovakia (Ružomberok, Prešov), Russia (Moscow) and Great Britain (Winchester).

The publication contains a number of authors' approaches and research studies. The contribution of this paper lies in the focus on the specific actors—teachers, pupils, parents—who shape the conditions for pedagogical communication in a specific educational level of primary school. Those who are interested in the publication may gain some inspiration as it reflects the development of school life from the post-revolution period (after 1989) to the present.

Profil autorky

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., působí jako odborná asistentka a tajemnice na katedře primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Je vedoucí redaktorkou odborného vědeckého časopisu *MAGISTER: Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu* a aktivně se recenzní činností podílí také na vydávání řady dalších tuzemských i zahraničních časopisů. Dále se angažuje jako hodnotitelka grantových projektů v rámci programu INTER-EXCELLENCE, vyhlašováných MŠMT ČR, oponentka grantových projektů v programu ĚTA pro TA ČR nebo členka výboru pro kontrolu *The European conference on Education: Brighton, UK*. Je členkou výboru České pedagogické společnosti (pobočka Olomouc) a členkou České asociace pedagogického výzkumu. Svou pedagogickou, vědecko-výzkumnou a publikační činnost zaměřuje na oblast pedagogické komunikace a didaktiky primární školy.



Problematicke pedagogické komunikace v kontextu transformace české primární školy se věnuje po dobu celého svého profesního rozvoje. Na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě absolvovala v roce 2008 obor učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na anglický jazyk. Zde obhájila diplomovou práci s názvem *Klady a zápory v RVP pro ZŠ*. Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci absolvovala v roce 2013 doktorské studium v oboru pedagogika a na základě obhajoby disertační práce na téma *Interakce učitel–žák v proměnách primárního vzdělávání* získala titul Ph.D. Oblast výzkumu komunikačních strategií učitele rozšířila v roce 2018, kdy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci obhájila svoji rigorózní práci s názvem *Komunikace učitele a rodiče – podpora pro rozvoj žáka primární školy*, na jejímž základě jí byl udělen titul PhDr.

KOMUNIKACE UČITELE

v prostředí české primární školy

Dominika Provázková Stolinská

Odpovědná redaktorka Tereza Vintrová
Jazyková korektura Michal Zych
Layout a technická redakce Jitka Bednaříková
Návrh a grafické zpracování obálky Kateřina Janků

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
vydavatelstvi.upol.cz

1. vydání

Olomouc 2021

Neprodejná publikace

DOI: 10.5507/pdf.21.24460963
ISBN 978-80-244-6096-3 (tisk)
ISBN 978-80-244-6097-0 (ipdf)
ISBN 978-80-244-6098-7 (epub)
VUP 2020/0367 (tisk)
VUP 2020/0368 (ipdf)
VUP 2020/0369 (epub)