

# VARIÁCIE PRIESTOROVÉHO USPORIADANIA ŠKOLSKEJ TRIEDY A ICH VPLYV NA PEDAGOGICKÚ KOMUNIKÁCIU

## VARIATIONS OF THE SPATIAL ARRANGEMENT OF THE CLASSROOM AND THEIR IMPACT ON EDUCATIONAL COMMUNICATION

JARMILA BRADOVÁ

### Abstrakt

*Témou příspěvku je priestorové usporiadanie školskej triedy a jeho vplyv na pedagogickú komunikáciu. Príspevok má charakter prehľadovej štúdie postavenej na prevažne zahraničnom výskume, a predstavuje tri najčastejšie používané typy triedneho usporiadania z pohľadu doterajšieho empirického výskumu. Jednotlivé usporiadania sú predstavené na princípe účelnosti pri konkrétnych organizačných formách výuky a zamýšľaných komunikačných aktivitách a následne sú vzájomne porovnané. V závere príspevok pojednáva o existencii zóny dominantnej aktivity v sálovo usporiadanej triede a o príčinách jej vzniku.*

### Kľúčové slová

*interakcia, pedagogická komunikácia, usporiadanie školskej triedy, zóna dominantnej aktivity*

### Abstract

*The theme of this contribution is the spatial arrangement of the classroom and its impact on educational communication. The contribution is a review study based largely on research conducted abroad and presents three of the most common types of classroom arrangement as identified by previous empirical research. Specific arrangements are presented on the basis of the principle of efficiency in particular organizational forms of teaching and intended communication activities. These arrangements are then compared with each other. In conclusion, the contribution describes the existence of an action zone in hall-arranged classrooms and the cause of its origin.*

### Keywords

*interaction, educational communication, arrangement of the classroom, zone of dominant activity*

## Úvod

Pokiaľ sa pozrieme na priestor ako na prostredie, ktoré je schopné vplyvať na správanie jednotlivca, uvedomíme si, že naše správanie je významne ovplyvňované signálmi prostredia, v ktorom sa nachádzame. Prostredie, v ktorom sa ocitáme, nám svojimi rozmermi, vybavením, akustikou a organizáciou nábytku dáva jasne najavo, aké správanie sa od nás v jeho priestoroch očakáva a my tieto tiché pokyny poväčšine podvedome plníme.

Keď významný americký antropológ Edward T. Hall (1959) vyslovil v jednom zo svojich vplyvných diel myšlienku, že priestor rozpráva tichým jazykom, inšpiroval ňou mnohých akademikov. Meighan (1981) sa podobnou optikou pozerá na školskú triedu, ktorú popisuje ako priestor vysielajúci do okolia zrozumiteľné správy. Príkladom je tradičná trieda s usporiadaním lavíc tak, aby všetci žiaci sedeli tvárou k jej prednej časti, jasne vymedzenej tabuľou a katedrou. Z učiteľovho pohľadu úhľadne usporiadaná trieda umožňuje žiakovi výhľad len na učiteľa, prípadne najbližšieho suseda, a dáva mu jasný signál „pozeraj vpred“ a „sed' a počúvaj“ (Meighan, 1981, s. 74). Žiaduca interakcia v takejto triede plynie do prednej časti smerom k vyučujúcemu, a odtiaľ je distribuovaná späť do triedy.

Odborná literatúra uvádza dva spôsoby všeobecného zasadacieho usporiadania jednotlivcov, postavené na základe toku interakcie, a to sociofugálne a sociopetálne (Sommer, 1969; Scott-Webber, 2004). Sociofugálne usporiadanie v porovnaní so sociopetálnym minimalizuje interakciu medzi zúčastnenými osobami. Sociofugálne usporiadanie ich vysúva na periférie miestnosti, zatiaľ čo sociopetálne sústreďuje zúčastnených do stredu miestnosti a tým ich zjednocuje (Sommer, 1969). Typickým príkladom sociofugálneho usporiadania sú knižnice, letiskové terminály, či niektoré čakárne u lekára. Sociopetálne usporiadanie nájdeme sústredené okolo jedáľenských stolov na spoločenských akciách, alebo v zasadacích miestnostiach, kde komunikácia prirodzene plynie od všetkých ku všetkým a zúčastnení k sebe navzájom vysielajú dostatok podporných neverbálnych signálov ako úsmev, očný kontakt, pokyvovanie hlavou a široký repertoár ďalších giest. Scott-Webber (2004) rozlišuje sociofugálne a sociopetálne rozsadanie žiakov v školskom prostredí. Tradičné sálové usporiadanie, kde žiaci sedia lineárne s limitovanou možnosťou vzájomného očného kontaktu, spadá do sociofugálnej kategórie. V tomto prípade má žiak priamy výhľad len na vyučujúceho a ak chce nadviazať kontakt s niektorým so spolužiakov, musí zmeniť celkovú pozíciu svojho tela. Pri sociopetálnych usporiadaniach triedy je očný kontakt žiakov maximalizovaný, bez potreby akýchkoľvek pozičných zmien a do tejto kategórie spadajú alternatívne formácie ako modulové, kruhové či polokruhové usporiadania triedy.

Zo spôsobu usporiadania triedy je možné čítať nielen tok interakcie, ale aj jej asymetrický pomer a spôsob, akým v nej komunikácia prebieha. Ak chce učiteľ komunikácii v triede dominovať, usporiada lavice iným spôsobom, ako keď chce, aby boli stredobodom komunikačných aktivít samotní žiaci. Forma, akou sú lavice usporiadané, sa tiež spája s konkrétnou organizačnou formou vyučovania a učiteľ ju môže, či už vedome alebo intuitívne, využiť k dosiahnutiu svojich cieľov.

Priestor školskej triedy je tak schopný komunikovať významné správy o osobnosti učiteľa, o tom kým je, čo robí, ale aj to, čo chce, aby robili žiaci. Traynor (2002) uvádza päť stratégií interakcie so žiakmi, ktoré učitelia používajú za účelom zriadenia ukázaného triedneho prostredia. Donucovacia, liberálna, úkolová, autoritatívna a prirodzená stratégia<sup>1</sup> úzko súvisia s tým, aký charakter nadobudne fyzický priestor triedy a naopak, na základe zariadenia triedy je možné identifikovať charakter učiteľovej interakcie so žiakmi. Donucovacia stratégia sa vyznačuje povýšeneckým prístupom učiteľa, prejavmi hnevu, krikom, hrozbami či sarkazmom voči žiakom a Traynor (2002) ju stotožňuje so sálovým usporiadaním triedy. Sálové usporiadanie triedy sa spája aj s úkolovou stratégiou, keď učiteľ volí a distribuuje učebný materiál tak, aby boli všetci žiaci jednotne zamestnaní, často na individuálnej úlohe. Voľba aktivít pritom nie je postavená na pedagogickej hodnote materiálu, ale na snahe udržať nad triedou kontrolu. Alternatívne usporiadania školskej triedy, pri ktorých majú žiaci možnosť vzájomnej interakcie a učiteľ vystupuje v úlohe moderátora a facilitátora, sú výsledkom autoritatívnej alebo prirodzenej stratégie. Autoritatívny učiteľ nastavuje v triede jasné, pevné, no primerané pravidlá, ktorých porušenie rieši konštruktívne a spravodlivo, zatiaľ čo učiteľ používajúci prirodzenú stratégiu podnecuje žiacku sebakontrolu a jeho interakcia so žiakmi je postavená na pozitívnom verbálnom hodnotení a odmene.

Spôsob, akým sú školské lavice rozmiestnené, má zároveň podstatný vplyv na to, do akej miery sa bude v triede prejavovať žiadúca či nežiadúca verbálna aktivita žiakov. Ujímanie sa slova bez vyzvania, nepovolená komunikácia so spolužiakmi, či hlučnosť majú tendenciu vyskytovať sa pri niektorých usporiadaniach triedy v oveľa vyššej miere (Wheldall et al., 1981; Wheldall a Lam, 1987).

Z uvedeného vyplýva, že interakcia v prostredí školskej triedy, ako aj samotná pedagogická komunikácia je zložitý process, v ktorom je obtiažne striktné prideliť úlohu komunikantov len učiteľovi a žiakom. Do procesu komunikácie vstupuje aj vybavenie školskej triedy, ktoré síce nie je schopné verbálneho vyjadrovania, napriek tomu dokáže svoje odkazy formulovať,

---

<sup>1</sup> Z anglického *coercive, laissez-faire, task-oriented, authoritative, intrinsic*.

o užívateľoch priestoru mnohé napovedať a do priebehu komunikácie výrazným spôsobom vstupovať. Propagátorom uznania participácie neľudských objektov v zložitej sieti sociálnych vzťahov je francúzsky sociológ Bruno Latour. Vo svojej teórii siete-aktérov<sup>2</sup> prisudzuje rovnakú dôležitosť všetkým aktérom – ľudským aj neľudským, či je to osoba, objekt, princíp alebo koncept (Latour, 2004) a poukazuje na to, že ich siete vstupujú do rôznych kombinácií vzťahov a spojení vytvárajúcich sociálnu realitu. Latour (2005) poukazuje na to, že výskumník skúmajúci sociálne vzťahy musí skúmať činnosť všetkých druhov aktérov, pretože neživé objekty sú vytvorené ľuďmi a tým pádom sú schopné ľudské jednanie nahrádzať, alebo ho tvarovať. Z tohto, aj keď veľmi zjednodušeného, pohľadu, je priestor významným aktérom pedagogickej komunikácie, ktorý je schopný do nej vstupovať, o jej charaktere vypovedať a v mnohých momentoch ju významne ovplyvňovať.

Väčšina empirických štúdií, zaoberajúcich sa otázkou priestoru a jeho vplyvu na komunikačné procesy v triede, sa dá rozdeliť do niekoľkých línií. Prvá línia má charakter experimentálnych porovnávacích štúdií a mapuje správanie učiteľa a žiakov v rôzne usporiadaných triedach. Výsledkom sú výhody a nevýhody jednotlivých usporiadaní a vhodnosť ich využitia pri konkrétnych interakčných formách. Skúmaným prostredím sú v tomto prípade prevažne triedy základných škôl.

Druhá línia výskumu sa zameriava na vzťah medzi lokáciou žiaka v triede a jeho behaviorálnymi prejavmi na vyučovaní. Výskumníci hľadajú odpoveď na otázku, či samotné miesto dokáže určiť, ako sa bude žiak na hodine správať a aké výsledky bude dosahovať, alebo je to skôr osobnosť žiaka, ktorá ho vedie k výberu určitého miesta. Tento psychologicky orientovaný výskum často prebieha na katedrách psychológie a výskumnou vzorkou sa poväčšine stávajú ich poslucháči, teda univerzitní študenti.

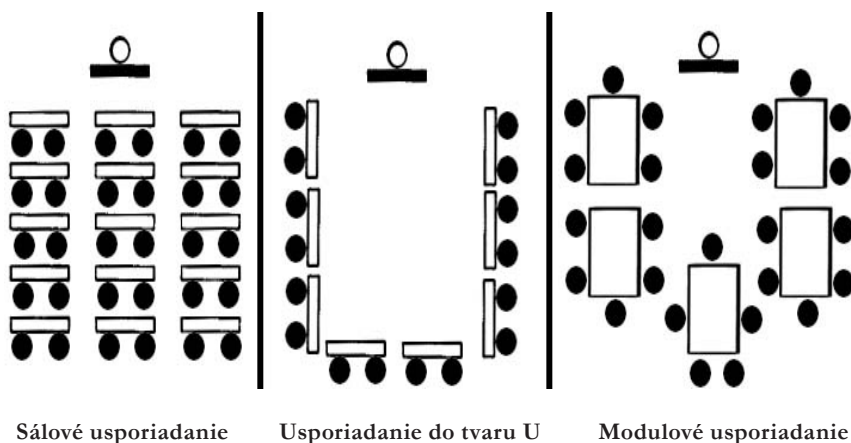
Široký záber výskumu, tiahnući sa naprieč všetkými stupňami vzdelávacieho systému, zvädza k prepájaniu výsledkov z jednotlivých prostredí, čo je podľa niektorých autorov riskantný krok (MacPherson, 1984). V prospech tohoto argumentu vypovedá fakt, že žiaci základnej školy sa nachádzajú na inom stupni vývoja ako stredoškóľáci či univerzitní študenti a odlišný je aj celkový charakter vyučovania.

Cieľom tohto príspevku je preto zamerať sa na prostredie základnej školy a formou prehľadovej štúdie predstaviť dostupné empirické poznatky, mapujúce vplyv fyzického prostredia školskej triedy na interakčné aktivity aktérov pedagogickej komunikácie. Príspevok identifikuje najčastejšie formy usporiadania školskej triedy – sálové, modulové a usporiadanie do tvaru U (McCroskey, McVetta, 1978; Wengel, 1992; Patton et al., 2001) a predstavuje

<sup>2</sup> *Actor-network-theory* (ANT).

ich z pohľadu výhod a nevýhod pri konkrétnych formách vyučovania. Následne sa podrobnejšie zameriava na jednotlivé pozície v rámci sálového usporiadania a pojednáva o možnosti existencie zón výraznejšej komunikačnej aktivity v takto usporiadanej triede.

Obrázok č. 1: Usporiadanie triedy



### Sálové usporiadanie

Sálové usporiadanie, často označované aj ako tradičné usporiadanie, je historicky prvým usporiadaním školských učební a tried. Dôvod je jednoduchý, keďže v počiatočných školských vyučovaniach bolo jediným osvetlením triedy prirodzené denné svetlo, práve sálové usporiadanie ho dokázalo najefektívnejšie využiť (Sommer, 1969). Sálové usporiadanie triedy je v mnohých krajinách už dávno minulosťou, v iných si naďalej udržiava pozíciu najčastejšie používaného dizajnu.

Štandardnou črtou sálového usporiadania je niekoľko symetricky usporiadaných radov lavíc, ktoré sa paralelne tiahnu vo vertikálnych a horizontálnych líniách so stenami triedy. Žiaci sú usadení tvárou k tabuli a katedre učiteľa, typicky umiestnenej v prednej časti triedy, v niektorých prípadoch na vyvýšenej platforme. Toto usporiadanie môže mať niekoľko obmien, v závislosti od stupňa vzdelávania, či krajiny, v ktorej vyučovanie prebieha. Zatiaľ čo v našich geografických šírkach sálovo usporiadaná trieda pozostáva z troch od tabule dozadu sa tiahnúcich radov, skladajúcich sa zo štyroch až piatich lavíc, v ktorých žiaci sedia vo dvojiciach, v severoamerickej triede sú žiaci usadení jednotlivo v piatich až šiestich rovných radoch, pričom každý rad obsahuje šesť až sedem rovnako vzdialenými lavíc (McCroskey, McVetta,

1978). Podmienky sálového usporiadania spĺňajú aj prednáškové miestnosti a auditória univerzít, ktoré, podobne ako ich náprotivky z nižších stupňov vzdelávania, dávajú študentovi jasne najavo, akou formou bude vyučovanie prebiehať.

Takmer celá plocha triedy zaplnená lavicami a stoličkami orientovanými smerom k tabuli prideluje žiakom úlohu publika, ktoré má, podobne ako publikum v divadle, pozorne počúvať a pasívne sledovať scény prebiehajúce pred tabuľou (Savage, Savage, 2009). Hercom v hlavnej úlohe a režisérom zároveň je učiteľ, jediná osoba v triede, ktorej študenti vidia do tváre a tým pádom jediná osoba, s ktorou majú možnosť interakcie. Učiteľ je zdrojom informácií, dominuje komunikácií v triede, on je ten, kto udeľuje slovo a sprostredkováva komunikáciu žiaka s ostatnými spolužiakmi.

Takéto usporiadanie triedy sa automaticky spája s frontálnym štýlom výučby, ktorý je absolútne akceptovateľný na univerzitnej prednáške, akonáhle sa však jedná o výuku na základnej alebo strednej škole, sálové usporiadanie sa často stáva predmetom kritiky. Už pred takmer sto rokmi mu Dewey (1916) vytýkal, že bráni experimentovaniu a progresívnosti na vyučovaní, Rosefeld a Civikly (1976, s. 161) americkú sálovo usporiadanú triedu prirovnali k „náhrobným kameňom na armádnom cintoríne“, Curzonová (2004, s. 186) hovorí o „obsesii v symetrii“, podľa nej založenej na viere, že symetria sa automaticky spája s organizáciou a poriadkom.

Je nutné povedať, že Curzonová (2004) má istým spôsobom pravdu. Nie je to síce ani tak symetria ako znemožnenie očného a fyzického kontaktu medzi žiakmi a neustály monitoring učiteľa, ktorý tak môže okamžite identifikovať ohniská nežiadúceho správania v triede, rýchlo sa k nim premiestniť uličkami medzi lavicami a zabrániť tak ďalšiemu šíreniu nežiadúceho správania žiakov (Rathvon, 2008). Sálové usporiadanie skutočne má potenciál disciplínu podporujúceho prostredia, čo takmer jednoznačne dokazuje celý rad porovnávajúcich empirických štúdií, skúmajúcich vplyv priestorového usporiadania lavíc na úkolové<sup>3</sup> a digresívne<sup>4</sup> správanie žiakov.

<sup>3</sup> Z anglického *on-task behavior*: Označuje správanie žiaka spojené s účasťou na učebných aktivitách, ktoré je v súlade s pravidlami vyučovania a je vnímané učiteľom ako žiadúce. Medzi takéto prejavy patrí práca na učiteľom zadanej úlohe, prihlásenie sa o slovo zdvihnutím ruky, rozprávanie na vyzvanie učiteľa atď.

<sup>4</sup> Z anglického *off-task behavior*: Označuje také správanie žiaka, ktoré nesúvisí so zadanými úlohami, je proti pravidlám vyučovania a pôsobí na vyučovanie rušivo. Keď Merrett a Whelldal (1993) požiadali anglických a waleských učiteľov, aby identifikovali také prejavy žiakov, ktoré vnímajú ako rušivé, medzi najčastejšie spomínané patrili vykrikovanie bez vyzvania, bránenie v práci ostatným spolužiakom, nepozornosť a nedostatok koncentrácie. V obdobnej štúdií učiteľia na ostrove Svätá Helena menovali rozprávanie bez povolenia, rušenie spolužiakov, nesústredenie sa na prácu a hlučnosť (Jones et al., 1995).

V roku 1979 si Axelrod, Hall a Tams položili otázku, aký je rozdiel medzi sálovo a modulovo usporiadanou triedou z pohľadu vplyvu na žiacke správanie. Výskumníci zrealizovali dva experimenty, v ktorých periodicky striedali obidve usporiadania, a zaznamenávali úkolové a digresívne prejavy žiakov. V prvom experimente sa na vzorke 17 žiakov druhého ročníka zameriavali na úkolové prejavy správania, ako sústredenie na učebnú látku, venovanie pozornosti učiteľkinmu prejavu, plnenie pokynov vyučujúcej, zdvihnutie ruky, keď potrebovali jej pomoc počas individuálnej práce a opustenie miesta bez povolenia. Výsledky experimentu potvrdili vyššiu mieru úkolového správania žiakov, ak vyučovanie prebiehalo v sálovo usporiadanej triede. Druhý experiment pozoroval digresívne prejavy žiakov siedmeho ročníka počas triednej diskusie, konkrétne vykrikovanie odpovedí bez vyzvania, keď mali žiaci povolené zapojiť sa do diskusie až po zdvihnutí ruky a udelení slova vyučujúcou. Počet prípadov, kedy žiaci prehovorili bez povolenia klesol z 58 prípadov pri modulovom usporiadaní na 30 pri sálovo usporiadanej triede, a tým sa opäť potvrdila nižšia miera digresívneho správania u sálovo usadených žiakov.

Obdobná štúdia výskumného tímu Wheldall et al. (1981) priniesla rovnaké závery, sálové usporiadanie zvýšilo žiadúce úkolové správanie u žiakov. Počas pozorovania sa výskumníci špeciálne zamerali na tých jednotlivcov, ktorých učiteľ identifikoval ako žiakov s vysokou, strednou a nízkou mierou úkolového správania a zistili, že zatiaľ čo rozdiely v správaní žiakov s vysokou mierou úkolového správania boli pri sálovom a modulovom usporiadaní minimálne a len mierne zmeny nastali u žiakov so strednou mierou úkolového správania, najviac zo zmeny na sálové usporiadanie profitovali najrušivejší žiaci, u ktorých bol zaznamenaný výrazný posun v správaní k lepšiemu. Inšpirovaní týmto zistením Wheldall a Lam (1987) zopakovali výskum v špeciálnej škole pre deti s problémovým správaním. Výsledky potvrdili predchádzajúce zistenia, miera žiadúcej aktivity žiakov sa pri práci na individuálnych úlohách zdvojnásobila, a keďže išlo o behaviorálne problémových žiakov, s upravením disciplíny zároveň významne stúpol počet pozitívnych verbálnych reakcií učiteľa.

Všetky predchádzajúce aj následne zrealizované výskumy a prehľadové štúdie prinášajú identické závery, sálové usporiadanie podporuje žiadúce správanie žiakov, nastoľuje disciplínu v triede, a to najmä u žiakov s najvýraznejšími problémami v správaní (Hastings, Schweiso, 1995; Wannarka, Ruhl, 2008). V porovnaní s inými usporiadaniami má tiež pozitívnejší vplyv na množstvo vykonanej práce (Bennett, Blundell, 1983) – to všetko však len za predpokladu, že sa od žiakov očakáva individuálna aktivita.

Zatiaľ čo pri individuálnych úlohách totiž žiak v podstate nemá možnosti úniku, pretože učiteľ môže výsledky jeho práce kedykoľvek skontrolovať, pri interaktívnych aktivitách mu sálovo usporiadaná trieda a chrbát ostatných

spolužiakov poskytujú dostatok možností k vyhýbavým tendenciám. Počas už spomínaného pozorovania žiakov s problémovým správaním (Wheldall, Lam, 1987) nastali podstatné pozitívne zmeny v prejavoch žiakov počas individuálnych aktivít, akonáhle sa ich však učiteľ snažil zapojiť do spoločnej interakcie, žiaci prejavili vyššiu mieru únikového správania. S podobným záverom prišli aj Rosenfield, Lambert a Black (1985) pozorujúci žiakov počas brainstormingovej aktivity. Sálavo sediaci žiaci sa v porovnaní s alternatívnymi usporiadaniami menej zapájali do spoločnej diskusie, prejavili nižšiu mieru záujmu o učebnú látku a zároveň vyššiu mieru digresívneho správania a únikových tendencií (Rosenfield, Lambert, Black, 1985).

To, čo sa teda javí ako podporujúci faktor v otázkach disciplíny pri individuálnej práci, stáva sa faktorom inhibičným počas triednej interakcie. Nemožnosť očného kontaktu s ostatnými spolužiakmi a učiteľova dominancia znižujú možnosti interakcie a žiackej participácie, celková neosobnosť sálového usporiadania môže zároveň podporovať tichých žiakov v ich nekomunikatívnosti. Tento predpoklad potvrdila Jonesová (1990), keď pozorovala 56 tried na hodinách fyziky a matematiky a zaznamenala celkovo 30 % úplne tichých žiakov, v niektorých triedach to bolo dokonca až 64 % žiakov, ktorí počas hodiny ani raz neprehovorili. Interakcii v triede zároveň dominovala malá skupina komunikatívnych žiakov, s ktorými učiteľ komunikoval viac, adresoval im viac otázok a ušlo sa im aj viac spätnej väzby.

Výsledok tohto výskumu podporuje otázku dôležitosti rovnomernej distribúcie komunikačnej pozornosti učiteľa v priestore celej triedy, v opačnom prípade v nej môžu vzniknúť zóny, kde majú žiaci, v porovnaní s ostatnými spolužiakmi, viac komunikačných príležitostí.

### Modulové usporiadanie

Ak sálové usporiadanie komunikuje so žiakom princípom „sed' a počúvaj“ (Meighan, 1981, s. 74), modulové usporiadanie vnáša do školskej triedy ducha kooperatívneho vyučovania a k žiakovi vysiela jasný odkaz „spolupracuj“. Toto usporiadanie je hmotným výsledkom presvedčenia, že učenie sa stáva efektívnejším, keď sú na ňom žiaci aktívne zaangažovaní a namiesto individuálnej práce, alebo pasívneho počúvania učiteľa, pracujú v prostredí, kde majú možnosť interakcie s okolím (Forman, Cazden, 1985; Wood, 1998).

Pri modulovom usporiadaní sú žiaci usadení okolo stola v skupinách po troch a viac tak, aby na seba dobre videli, mohli spoločne komunikovať a pracovať na zadaných úlohách. Učiteľ sa voľne pohybuje medzi nimi, v prípade potreby zasahuje a pomáha, vo väčšej miere sa teda venuje skupinám žiakov a nie triede ako celku. Modulové usporiadanie je už takmer polstoročie najčastejšie používaným usporiadaním v britských základných školách



(Galton et al., 1980, 1999), v USA jeho popularita každým desaťročím rastie (Patton et al., 2001) a zdá sa, že si začína nachádzať svoje miesto aj v českých a slovenských triedach.

Situácia v modulovo usporiadaných triedach je pomerne rozsiahle empiricky zmapovaná. Prevažne britský výskum pozoroval skupinové vyučovanie v prirodzených podmienkach každodennej reality modulovo usporiadaných tried a takmer jednohlasne sa zhodol na tom, že praktická realizácia skupinového vyučovania sa výrazne líši od pôvodne zamýšľaného ideálu.

Často citovaný výskum tímu Galton et al. (1980) poukázal na alarmujúci fakt, že žiaci síce v triede sedia v skupinách, ale málokedy ako skupina pracujú. Výskumníci skonštatovali, že teoretickú predstavu zameranú na žiaka, od prírody zvedavého tvora, ktorý potrebuje príležitosť pre spoznávanie sveta a rozvoj svojich schopností vo flexibilne organizovanom prostredí, a učiteľa, ktorý ho v tomto procese smeruje a tvorí mu podmienky postavené na spoločných aktivitách a projektovej práci, dáta z ich štúdie ani zďaleka nepodporili. Naopak, žiaci väčšinu času pracovali individuálne, počúvali výklad učiteľa, alebo boli zapojení do celotriednej aktivity. Závety výskumu potvrdila ďalšia vlna štúdií, zrealizovaných v nasledujúcich desaťročiach (Bennett et al., 1984; Mortimore et al., 1988; Pollard et al., 1994; Galton et al., 1999).

V pátraní po príčinách nekooperatívneho vyučovania v kooperatívne zariadených triedach výskumníci narazili na pochybnosti samotných učiteľov o efektívite skupinovej práce na vyučovaní (Bennett, Dunn, 1992; Galton, Williamson, 1992) a o reálnej schopnosti žiakov učiť sa jeden od druhého čo malo prirodzene za následok nevytváranie podmienok pre žiacku skupinovú interakciu a celkovo malú podporu žiackej spolupráce zo strany vyučujúcich.

Predstavou kooperatívneho vyučovania je práca v skupinách zložených zo žiakov disponujúcich rôznou úrovňou schopností a vedomostí tak, aby sa mohli vzájomne od seba učiť a tak napredovať. V záujme zachovania disciplíny v triede sa však často stáva, že učitelia netvorí zasadačí poriadok na základe zamýšľaných vzdelávacích cieľov, ale čisto so zámerom udržať pozornosť žiakov a tým aj kontrolu nad triedou (Kutnick et al., 2002) a zároveň znížiť riziko konfliktov medzi žiakmi, ktoré je podľa vyučujúcich ďalšou komplikáciou spojenou s modulovo usporiadanou triedou (Cowie et al., 1994). Skupinové vyučovanie je navyše podľa učiteľov časovo náročné, skepticky konštatujú, že aj tak schopnejší žiaci nakoniec pomáhajú tým slabším a pre učiteľa je potom zložité žiakov objektívne hodnotiť. Podľa učiteľov taktiež nie je ľahké voliť pre vyučovanie také úlohy, aby podporovali učenie v skupinovej interakcii (Bennett, Dunn, 1992).

Keď sa výskumníci zamerali na interakciu žiakov, zistili, že až tri štvrtiny skupinovej interakcie žiakov sa vôbec netýkala zadanej úlohy (Galton et al.,

1980), konštatovali, že žiaci celkovo nie sú schopní pracovať na zadaní skupinovo a komunikácia, ktorá medzi nimi prebieha má nízke kvality skupinovej práce, postráda kreativitu a ide v nej skôr o výmenu informácií ako o zdieľanie názorov či nápadov (Bennett, Dunn, 1992; Galton et al., 1999).

Zdá sa, že s negatívnymi hlasmi učiteľov aj výskumníkov nesúhlasia samotní žiaci. Keď Hastings a Schweiso (1995) pozorovali experiment v dvoch triedach 9 a 11ročných žiakov základnej školy počas sálového a modulového usporiadania, dotazníkové šetrenie ukázalo, že až 76 % žiakov uprednostňovalo sedenie v skupinách, pretože mohli vzájomne spolupracovať a profitovať z podpory spolužiakov. Prekvapivým sa zároveň ukázalo zistenie, že väčšina žiakov verila, že v skupinách pracovali usilovnejšie, napriek tomu, že dáta z pozorovania tento fakt nepodporovali. Výsledky tohto výskumu však nemožno jednoznačne interpretovať, pretože sú v silnej opozícii k predchádzajúcim výskumom (Whelldal et al., 1981) a samotní výskumníci neposkytli pre daný jav uspokojivé vysvetlenie.

Výsledky výskumov vo všeobecnosti poukazujú na fakt, že modulové usporiadanie je náročné na organizačnú formu vyučovania a vyžaduje od učiteľa strategické plánovanie (Galton et al., 1980, 1999), no napriek negatívnym výstupom výskumníci nenavrhujú zmenu priestorového usporiadania modulovo zariadených tried, zhodujú sa však v názore, že je nutné, aby učitelia aj žiaci prešli špeciálnou prípravou, ktorá im umožní z výhod takto usporiadanej triedy profitovať (Blatchford et al., 2001).

### Usporiadanie do tvaru podkovy

Istým kompromisom medzi sálovým a modulovým usporiadaním sa javí usadenie žiakov do kruhovitej, prípadne polokruhovitej formácie, často označovanej aj ako tvar U, alebo tvar podkovy. Toto usporiadanie, na rozdiel od sálového, potiera interakčný princíp zameraný na výhradnú komunikáciu učiteľ versus žiak, zároveň však umožňuje učiteľovi mať kontrolu nad triedou, čo je rozmer, ktorý mnohé modulovo usporiadané triedy postrádajú. Podľa McNamaru a Waugha (1993) je toto jedna z najefektívnejších možností, ako usporiadať školskú triedu, pretože umožňuje uplatniť tri hlavné vyučovacie štýly – individuálny, skupinový a celotriedny, a to bez nutnosti zásadnej zmeny v rozložení lavíc. Usporiadanie do tvaru U však kladie vysoké nároky na rozmery triedy, preto sa nevyskytuje v školských triedach tak často ako predchádzajúce dve usporiadania a empirický výskum mu tiež venuje omnoho menej pozornosti.

Usporiadanie triedy do tvaru podkovy plne využíva potenciál neverbálnej komunikácie na to, aby podporil žiacku participáciu na hodine. Žiaci vzájomne na seba vidia, majú možnosť nadviazania očného kontaktu, rôznych

gestikulárnych a mimických prejavov, čo ich udržiava v pohotovosti a triedu zjednocuje, žiaci tak pracujú viac ako skupina, ktorá je pripravená počúvať a reagovať (Gross, 1997). Náprotivné strany U-formácie podporujú opozičné tendencie, ďalší z motivačných faktorov vzájomnej interakcie (Steinzor, 1950) a celkové usporiadanie triedy vysiela každému žiakovi signál „zapoj sa do spoločnej diskusie“.

To, že formácia, pri ktorej celá trieda na seba vzájomne dobre vidí, podporuje spontánne reakcie žiakov, potvrdil aj už spomínaný výskum Rosenfielda et al. (1985). Pozorovanie diskusie v troch rôznych usporiadaniach – sálovom, modulovom a, v tomto prípade, kruhovom, odhalilo výraznejšiu interakciu žiakov sediacych tak v modulovom ako aj cirkulárnom usporiadaní. Zatiaľ čo žiaci sediacy v skupinách však mali tendenciu prihlásiť sa o slovo zdvihnutím ruky a prehovoriť až na súhlasný pokyn učiteľa, keď boli usadení v tvare kruhu, do diskusie sa jednoducho bez vyzvania zapojili. Výskumníci vnímajú tento fakt ako pozitívny signál a konštatujú, že učiteľ sa pri kruhovitom usporiadaní nemusí obávať deštruktívneho efektu na celú komunikačnú aktivitu, keďže výkriky žiakov sa týkali zadanej témy. Cirkulárne usporiadanie podľa nich facilituje vzájomnú interakciu, ako aj učiteľovu kontrolu nad digresívnym správaním žiakov, a vyvodzujú záver, že takéto usporiadanie podporuje participáciu, myslenie a vhodné prejavy vlastného názoru, čo má naoplátku pozitívny vplyv na učenie.

Kruhovité a polokruhovité usporiadanie nepodporuje len participáciu na vyvolanej diskusii ale aj nadviazanie komunikáčného kontaktu zo strany samotných žiakov. Marxová et al. (1999) sledovali iniciáciu komunikácie desaťročných žiakov na základe ich otázok adresovaných učiteľovi. Porovnaním frekvencie otázok počas sálového usporiadania a usporiadania triedy do dvojitého, do seba zapadajúceho U<sup>5</sup> zistili, že žiaci sa viac obracali na učiteľa v U-formácii, pričom otázky prichádzali zo všetkých miest rovnomerne. Na základe daných zistení Marxová et al. (1999) konštatovali, že takéto usporiadanie vytvára rovnoprávne komunikačné prostredie, ktoré povzbudzuje žiacku komunikačnú iniciáciu.

Usporiadanie do tvaru U je podľa dostupných výskumov podporným komunikačným prostredím, pedagogická veda mu však nevenuje toľko pozornosti ako sálovému či modulovému usporiadaniu a tak nie je možné postaviť ďalšie vlastnosti tohto usporiadania na konkrétnych empirických dôkazoch.

<sup>5</sup> Keďže usporiadanie do tvaru U kladie vysoké nároky na rozmery školskej triedy, kompromisným riešením je v takýchto prípadoch vytvorenie dvoch do seba zapadajúcich polobúľkov.

### Akčná zóna alebo zóna dominantnej aktivity

Zatiaľ čo spôsob usporiadania lavíc dokáže vplyvať na celkový charakter triednej komunikácie, jednotlivé miesta v rámci daného usporiadania môžu ovplyvniť jej intenzitu.

Hoci podľa McCroskeyho a McVetta (1978) každé zo spomínaných troch usporiadaní disponuje miestami s rôznou mierou interaktivity, nasledovná kapitola sa bude týmto fenoménom zaoberať len z pohľadu sálového usporiadania. Primárnym dôvodom je nedostatok empirických dôkazov o výskyte takéhoto javu u alternatívnych usporiadaní triedy, keďže výskum tejto otázky nevenuje takmer žiadnu pozornosť. Opačná situácia je u sálového usporiadania a keďže sa dá predpokladať, že väčšia časť vyučovania v českých a slovenských školách prebieha v sálovo usporiadaných triedach, vynára sa ďalší dôvod, prečo jej venovať viac pozornosti.

V druhej polovici 60. rokov minulého storočia americkí vedci Adams a Biddle (1970) zrealizovali rozsiahlu videoštúdiu zameranú na aktivity prebiehajúce v 32 triedach základnej školy. Na tú dobu náročný technický projekt odhalil miesta, v ktorých interakcia učiteľ–žiak prebiehala omnoho výraznejšie, a to nezávisle od zamerania predmetu, pohlavia a veku učiteľa, alebo veku žiakov. Dané miesta sa nachádzali výhradne v prednej a strednej časti triedy a spoločne tvorili zónu v tvare obráteného T, ktorá dostala pomenovanie zóna dominantnej účasti.<sup>6</sup> Nález výskumného dua Adams a Biddle (1970) možno považovať za istým spôsobom prevratný. Výsledky výskumu boli nespočetne krát prezentované v literatúre venovanej učiteľom v praxi, citované v akademickým kruhoch a stali sa inšpiráciou budúcich výskumných projektov.

Hneď prvý z nich bol už zanedlho zrealizovaný v Kanade. Delefos a Jackson (1972), pozorovali dve triedy piateho a ôsmeho ročníka počas dvadsiatich hodín toho istého predmetu. Učitelia v pozorovaných triedach mali, podobne ako učitelia z predchádzajúceho výskumu, tendenciu tráviť väčšinu vyučovacieho času v prednej časti triedy, avšak zónu výraznej interakcie v tvare T, a ani žiadnom inom tvare, pozorovania neodhalili. Kanadský výskum nebol jediný, ktorý musel konštatovať absenciu akýchkoľvek zón výraznejšej verbálnej aktivity v triede. Jonesová (1990) takýto jav nenašla

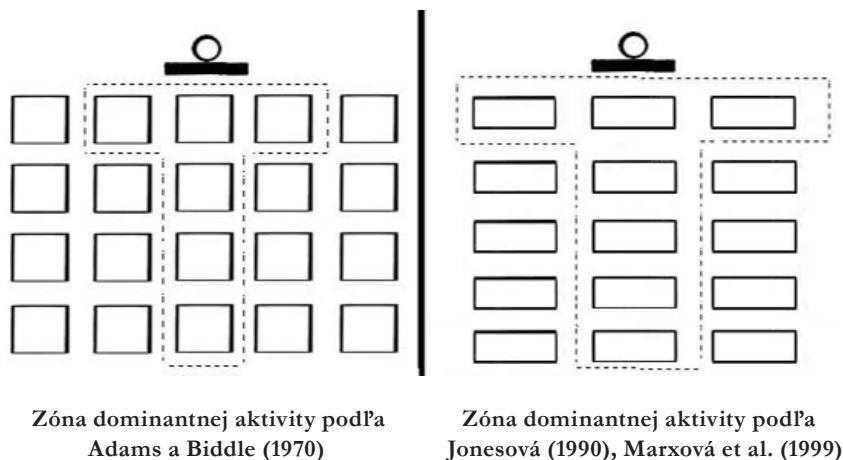
<sup>6</sup> Z anglického *action zone*. Adams a Biddle pozorovali moment, kedy boli žiaci iniciátor-mi komunikácie, ako aj keď boli jej príjemcami. V oboch prípadoch bol tvar zóny identický, dali jej preto jednotný názov *action zone*. Mareš a Křivohlavý tento pojem prekladajú na základe toho, odkiaľ iniciácia komunikácie vychádza a hovoria o „akčnej zóne učiteľa“ (1995, s. 49) a „zóna aktívnej účasti“ žiakov (1995, s. 50). Gavora (1994, s. 129) ponecháva zóne jednotný názov a označuje ju pojmom „zóna dominantnej aktivity“.

v 56 triedach na vyučovaní prírodovedných predmetov a zónu dominantnej aktivity nepotvrdili ani niektoré výskumy, ktoré sa nezameravali vyslovene na základnú školu (Saur et al., 1984).

Na druhej strane sa však objavila aj séria potvrdzujúcich výsledkov a niektorí autori priniesli konkrétny empirický dôkaz o tom, že zóna dominantnej aktivity v školských triedach existuje.<sup>7</sup> Slovenské výskumníčky Schnitzerová a Račková (1995) pozorovali 642 žiakov siedmeho a ôsmeho ročníka a potvrdili, že učitelia sústreďujú svoje komunikačné aktivity na žiakov sediacich vpredu a v strede a tieto miesta sa zároveň zhodujú s miestami s vyššou mierou komunikačnej aktivity žiakov.

Vyššiu mieru komunikačnej aktivity žiakov sediacich v stredno-predných pozíciách potvrdil aj výskum tímu Marxovej et al. (1999). Výskumníci, zameriavajúci sa na žiacke otázky, menili zasadací poriadok tak, aby sa žiaci rovnomerne ocitali vo favorizovanej pozícii T-zóny, a zistili, že aj napriek tomu najviac otázok prichádzalo práve z týchto oblastí.<sup>8</sup>

Obrázok č. 2: Zóny dominantnej aktivity



<sup>7</sup> Čo sa rozmerov T-zóny týka, vyskytujú sa tu mierne rozdiely. Zatiaľ čo Adams a Biddle (1970) pozorovali americkú sálovo usporiadanú triedu a ich zóna dominantnej aktivity zahŕňala tri predné a štyri stredné individuálne lavice, pričom okrajové miesta v triede zostali vynechané, európski výskumníci musia T-zónu aplikovať na párovo usporiadanú triedu, čo má často za následok, že vo fáze hypotéz do nej väčšinou zahrnú všetky predné a stredné miesta v triede a potvrdia či vyvrátia ju v takýchto rozmeroch.

<sup>8</sup> Ako ojedinelý svojho druhu výskum Marxová et al. (1999) hľadal zónu dominantnej aktivity aj u iného typu triedneho usporiadania. Zatiaľ čo u sálového usporiadania sa výskumníkom prítomnosť zóny dominantnej účasti potvrdila, pri usporiadaní triedy do tvaru U výskumníci tendencie výraznejších interakčných zón nezaznamenali.

Protichodnosť výskumných zistení nastoľuje otázku, ako a za akých podmienok vzniká fenomén výraznejšej participácie žiakov v stredno-predných pozíciách. Odpoveď prichádza v niekoľkých hlavných líniách.

Samotné **miesto** môže maximalizovať možnosti žiackej interakcie s učiteľom do takej miery, že má za následok výraznejšiu komunikatívnosť žiaka. Túto hypotézu podporuje fakt, že žiaci sediaci v predných pozíciách majú lepší výhľad na učiteľa (Sommer, 1969) a zároveň zjednodušenú pozíciu pri nadväzovaní priamej vizuálnej interakcie (Breed, Colaiuta, 1974), čím sa zvyšujú šance na vzájomnú komunikáciu.

Positívne vzťahy, ktoré sa na základe vizuálneho kontaktu medzi vyučujúcim a žiakom vytvárajú, môžu taktiež zvyšovať ochotu žiaka zapájať sa do vzájomných verbálnych interakcií. Schwebel a Cherlin (1972) náhodným výberom prideliť žiakom základnej školy miesta v triede a zistili, že žiaci, ktorí sa ocitli vpredu boli počas hodiny pozornejší, ako ich spolužiaci v zadných laviciach. Zároveň sa im potvrdilo, že umiestnenie v prvých laviciach pozitívne vplýva na spôsob, ako tu sediacich žiakov vnímajú učitelia a spolužiaci, ale aj spôsob, ako žiaci hodnotia sami seba.

Nie všetci autori vysvetľujú vznik interaktívnych zón vplyvom miesta ako takého. Wulfová (1977) zistila, že žiaci, ktorí si sami zvolili miesto v zóne dominantnej aktivity, skutočne komunikovali s vyučujúcim viac, akonáhle im však bolo miesto pridelené, rozdiely v ich komunikačných prejavoch sa stratili. Wulfovú (1977) viedli tieto zistenia k záveru, že je to skôr osobnosť žiaka<sup>9</sup> ako miesto samotné, čo podmieňuje interakciu s vyučujúcim. Osobnostné charakteristiky žiaka môžu teda ovplyvňovať jeho preferencie vo výbere miesta v rámci triedy. Výskumy zaoberajúce sa osobnosťou žiakov dokazujú, že zatiaľ čo zadné pozície uprednostňujú žiaci bez záujmu o interakciu s okolím, ktorí chcú byť mimo zorného poľa učiteľa (Pedersen, 1994), žiaci, ktorí uprednostňujú predné pozície sú naopak kreatívnejší, asertívnejší a súťaživejší (Totusek, Staton-Spicer, 1982), sú extrovertnejší (Pedersen, 1994), vyznačujú sa vyššou mierou sebavedomia (Hillmann et al., 1991) a nižšou mierou komunikačnej ostýchavosti (McCroskey, McVetta, 1978), čo sú vlastnosti, ktoré môžu vplývať na ich komunikatívnosť a ochotu participovať na vyučovaní.

Komunikatívnosťou študentov sa zaoberal Koneya (1976), ktorý kategorizoval univerzitných študentov na výrazne, stredne a málo komunikatívnych a následne ich požiadal, aby označili miesta, ktoré by chceli počas triednej

<sup>9</sup> Vzorkou výskumu zaoberajúceho sa otázkou vplyvu osobnostných charakteristík študenta na výber miesta v triede sú v prevažnej miere vysokoškolskí študenti. Keďže príspevok sa zameriava na základnú školu, výsledky týchto výskumov sú uvedené len stručne a slúžia na dokreslenie okolností vzniku zóny dominantnej aktivity.

diskusie zaujať. Študenti vopred identifikovaní ako výrazne komunikatívni mali tendenciu voliť miesta v predno-stredných laviciach, ktoré opäť vytvorili zónu, tentokrát v tvare obráteného trojuholníka. Keď boli miesta študentom náhodne pridelené, Koneya (1976) spozoroval rozdiely v interaktívite u výrazne komunikatívnych študentov, ktorí skutočne komunikovali viac, ak sa ocitli v trojuholníkovej zóne, u málo komunikatívnych študentov však neboli zaznamenané žiadne zmeny. Málo komunikatívni študenti sa jednoducho diskusii vyhýbali, nezávisle od toho, v ktorej časti triedy sa nachádzali.

Ak vezmeme do úvahy fakt, že žiak základnej školy si málokedy môže sám zvoliť miesto v triede, zdôvodnenie vzniku zóny dominantnej aktivity na základe osobnostných charakteristík stráca na relevantnosti. Ak je to však miesto, čo dokáže iniciovať komunikatívnosť žiaka, zóna dominantnej aktivity by mala byť prítomná v každej jednej sálovo usporiadanej triede, čo taktiež nie je pravda.

Saur et al. (1984) konštatujú, že zóna dominantnej aktivity môže vzniknúť v každej triede, musí však na to mať vytvorené podmienky. Podmienky podľa nich vytvára samotný učiteľ, tak svojím pohybom, ako aj organizáciou vyučovania. Učiteľ, ktorý má tendencie zdržiavať sa len v prednej časti triedy má vo svojom zornom uhle vždy tých istých žiakov, podvedome sa na nich teda môže obracať častejšie, ako na žiakov v iných častiach triedy. K tomuto názoru sa pripája aj Jonesová (1990), ktorá absenciu stabilnej zóny dominantnej aktivity vo svojich triedach vysvetlila zameraním pozorovaných predmetov. Podľa nej sú učitelia prírodovedných predmetov nútení monitorovať priebeh rôznych pokusov, prirodzene sa tak viac pohybujú po triede, čím menia svoj zorný uhol a s ním sa dynamicky mení aj lokácia zóny dominantnej aktivity.

Zatiaľ čo žiaci základnej školy si skutočne málokedy môžu samostatne voliť miesto v rámci triedy, môže to byť sám učiteľ, kto rozhodne o tom, že sa v T-zóne ocitnú žiaci s podobnými charakterovými vlastnosťami. Babadová (1993) pozorovala 70 tried piateho ročníka na izraelských základných školách a prišla so zistením, že učiteľovi obľúbení sa ocitali na miestach bližšie ku katedre, zatiaľ čo neobľúbeným žiakom boli pridelované miesta na periférii triedy.

V každej triede sa teda vyskytujú žiaci, s ktorými učiteľ komunikuje radšej, pretože sú pre neho zárukou plynulého priebehu vzájomnej interakcie a tým aj celého priebehu vyučovania, ako aj žiaci, ktorí majú z rôznych dôvodov snahu pútať na seba komunikačnú pozornosť učiteľa (Jones, 1990). Ak sa učiteľ nechá nalákať do tejto pasce, v kombinácii s intuitívnou stratégiou „kto mi práve padne do oka“, môže vytvoriť podmienky pre komunikačne nerovné prostredie.

## Záver

Komunikácia medzi učiteľom a žiakmi predstavuje jednu z kľúčových tém pedagogickej vedy, výskumy realizované u nás sa však takmer výhradne zameriavajú na jej verbálne aspekty. Táto prehľadová štúdia otvára množstvo otázok pre pedagogický výskum, ktorých zodpovedanie by mohlo priniesť poznatky o tom, ako sa do výukovej komunikácie premieta priestor, v ktorom sa daná komunikácia odohráva.

Zahraničné výskumy prezentované v predstavenom príspevku majú výhodu dostupnosti empirických dôkazov o historickom vývoji fyzického prostredia, v ktorom vyučovanie, a teda aj komunikačné procesy prebiehajú. Čulý, vyše polstoročný akademický záujem o dianie v školských triedach zanecháva pre ďalšie generácie výskumníkov cenné informácie, ku ktorým sa môžu spätne vracať, porovnávať a vedecky na ne nadväzovať (Galton et al., 1980; Galton et al., 1999; Patton et al., 2001). Nielen historické hľadisko je však pádnym dôvodom pre empirické zmapovanie priestoru školských tried. Patton et al. (2001) argumentuje, že ak chceme komentovať dianie v školských triedach v závislosti od ich priestorového usporiadania, prvým logickým krokom by malo byť presné vymedzenie, aké usporiadanie sa v nich v súčasnosti najčastejšie používa a prečo je to tak.

Jednotlivé priestorové usporiadania sú často predmetom experimentálnych porovnávacích štúdií, ani medzinárodný výskum nám však neposkytuje dostatok odpovedí na to, aký je rozdiel medzi jednotlivými usporiadaniami z pohľadu pedagogickej komunikácie. Väčšina výskumov sa zameriava na otázky úkolového a digresívneho správania žiakov v jednotlivých prostrediach, z ktorých je nutné relevantné informácie pracne abstrahovať. Výnimkou a inšpiráciou v tejto oblasti sa javí byť výskum Marxovej et al. (1999) pozorujúci vplyv jednotlivých usporiadaní na iniciáciu žiackych otázok.

Ďalšou, na prvý pohľad s komunikačnými aktivitami nesúvisiacou, otázkou je vznik priestorového rozmiestnenia komunikantov v triedach. Existujú empirické dôkazy, že ak má univerzitný študent možnosť výberu, miesto, ktoré si zvolí je výsledkom jeho povahových vlastností. Študenti so záujmom o interakciu s vyučujúcim sa tak ocitajú v predných častiach triedy, tí, ktorí sa chcú interakcii vyhnúť, volia bezpečnejšie zadné pozície (Koneya, 1976; Pedersen, 1994). Kto ale rozhoduje o zasadacom poriadku na základnej škole a podľa akého kľúča rozmiestnenie aktérov v priestore vzniká? Babadová (1993) dokazuje, že učitelia umiestňujú žiakov v triede na základe osobných sympatií. Podľa jej zistení sú obľúbenejším žiakom prideľované miesta bližšie k vyučujúcemu a ku katedre, pre toto tvrdenie však neexistuje viac známych empirických dôkazov. Stratégie učiteľa pri tvorbe zasadacieho poriadku a pravidiel, na základe ktorých rozmiestnenie aktérov v priestore vzniká, tak naďalej zostávajú trinástou komnatou pedagogického výskumu.



S fenoménom predných pozícií súvisí taktiež miera interakcie, ktorá je sem smerovaná a ktorá z daných miest prichádza. Teória existencie zóny dominantnej aktivity predostiera tvrdenie, že v triede vzniká oblasť v tvare obráteného T, zahrňujúca predné a stredné lavice (Adams, Biddle, 1970). Do tejto oblasti učiteľ zameriava viac svojej komunikačnej pozornosti a zároveň odtiaľto prichádza viac žiackej komunikačnej aktivity. Existencia zóny dominantnej aktivity je v literatúre často uvádzaná ako nesporný fakt, okolnosti jej výskytu si však zasluhujú detailnejší záujem. Keďže nie všetkým výskumným šetreniam sa podarilo jej existenciu podporiť (Delefos, Jackson, 1972; Jones, 1990), môžeme sa pýtať, či sa takýto fenomén vyskytuje aj na našich školách a aké sú okolnosti jeho vzniku.

Na tému vzťahov priestoru školskej triedy a pedagogickej komunikácie je možné nahliadať nielen z pohľadu výskumníka, ale aj z pohľadu jej aktérov, teda učiteľa a žiakov. Optika, akou priestor vnímajú, ako s ním nakladajú a aký vzťah k nemu prechovávajú, je tiež dôležitým faktorom k objasneniu mnohých kľúčových otázok v tejto oblasti. Koncept danej problematiky však nadobudne omnoho širší rozmer, akonáhle dáme na odporúčanie Bruna Latoura (2004; 2005) a okrem ľudských aktérov si vypočujeme aj tichý hlas neľudského aktéra v tejto sieti – a to priestoru samotného.

### PodĎakovanie

Tento článok vznikol v rámci projektu Škola: výzkum vnitřních procesů a vnějších podmínek jejího fungování (GA406/09/H040) financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autorka ďakuje za poskytnutú podporu.

### Literatúra

- ADAMS, R., BIDDLE, B. *The classroom scene. Realities of Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1970.
- AXELROD, S., HALL, R. V., TAMS, A. Comparison of two common classroom seating arrangements. *Academic Therapy*, 1979, roč. 15, č. 1, s. 29–36.
- BABAD, E. Teachers differential behavior. *Educational Psychology Review*, 1993, roč. 5, č. 4, s. 347–376.
- BARKER, R. On the nature of environment. *Journal of Social Issues*, 1963, roč. 19, č. 4, s. 17–38.
- BENNETT, N., BLUNDELL, D. Quantity and quality of work in rows and classroom groups. *Educational Psychology*, 1983, roč. 3, č. 2, s. 93–105.
- BENNETT, N., DESFORGE, C., COCKBURN, A., WILKINSON, B. *The quality of pupils' learning experiences*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.
- BENNETT, N., DUNN, E. *Managing groups*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education, 1992.

- BREED, G., COLAIUTA, V. Looking, blinking, and sitting: nonverbal dynamics in the classroom. *Journal of Communication*, 1974, roč. 24, č. 2, s. 75–81.
- COWIE, H., SMITH, P., BOULTON, M., LAVER, R. *Cooperation in multi-ethnic classroom*. London: David Foulton, 1994.
- CURZON, L. B. *Teaching in further education: an outline of principles and practice*. London: Continuum, 2004.
- DELEFES, P., JACKSON, B. Teacher-pupil interaction as a function of location in the classroom. *Psychology in the Schools*, 1972, roč. 9, č. 2, s. 119–123.
- DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: Macmillan, 1916.
- FORMAN, E., CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In WERTSCH, J. V. (Ed.). *Culture, communication, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- GALTON, M., HARGREAVES, L., COMBER, C., WALL, D., PELL, A. *Inside the primary classroom: 20 years on*. London: Routledge, 1999.
- GALTON, M., SIMON, B., CROLL, P. *Inside the primary classroom*. London: Routledge, 1980.
- GALTON, M., WILLIAMSON, J. *Group work in the primary classroom*. London: Routledge, 1992.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.
- GROSS, P. A. *Joint curriculum design: facilitating learner ownership and active participation in a classroom*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- HALL, E. T. *The Silent Language*. New York: Doubleday, 1959.
- HASTINGS, N., SCHWEISO, J. Tasks and tables: The effect of seating arrangements on task engagement in primary classrooms. *Educational Research*, 1995, roč. 37, č. 3, s. 279–291.
- HILLMANN, R. B., BROOKS, C. I., O'BRIEN, J. P. Differences in self-esteem of college freshmen as a function of classroom seating-row preference. *Psychological Record*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 315–320.
- JONES, M. G. Action zone theory, target students and science classroom interactions. *Journal of Research in Science Teaching*, 1990, roč. 27, č. 1, s. 651–660.
- JONES, K., CHARLTON, T., WILKIN, J. Classroom behaviours which first and middle school teachers in St. Helena find troublesome. *Educational Studies*, 1995, roč. 21, č. 2, s. 139–153.
- KONEYA, M. Location and interaction in row-and-column seating arrangements. *Environment and Behavior*, 1976, roč. 8, č. 2, s. 265–282.
- KUTNICK, P., BLATCHFORD, P., BAINES, E. Pupil groupings in primary school classroom: Sites for learning a social pedagogy? *British Education Research Journal*, 2002, roč. 28, č. 2, s. 188–206.
- LATOURE, B. *From realpolitik to dingpolitik or how to make things public*. [online]. 2004. [cit. 2011-01-12]. Dostupné z: < <http://www.bruno-latour.fr/articles/article/96-MTP-ING.pdf> 2004 >.
- LATOURE, B. *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press, 2005.
- MacPHERSON, J. C., Environments and interaction in row-and-column classrooms. *Environment and Behavior*, 1984, roč. 16, č. 4, s. 481–502.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995.
- MARX, A., FUHRER, U., HARTIG, T. Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. *Learning Environments Research*, 1999, roč. 2, č. 3, s. 249–263.

- McCROSKEY, J. C., McVETTA, R. W. Classroom seating arrangements: Instructional communication theory versus student preferences. *Communication Education*, 1978, roč. 27, č. 2, s. 99–111.
- McNAMARA, D. R., WAUGH, D. G. Classroom Organization: a discussion of grouping strategies in the light of the “three wise men’s” report. *School Organization*, 1993, roč. 13, č. 1, s. 41–51.
- MEIGHAN, R. *A sociology of education*. Eastbourne: Holt, Rinehart & Winston, 1981.
- MERRETT, F., WHELDALL, K. How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers’ opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 1993, roč. 19, č. 1, s. 91–106.
- MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D., ECOB, R. *School matters*. Wells: Open Books, 1988.
- PATTON, J., SNELL, J., KNIGHT, W., GERKEN, K. *A survey study of elementary classroom seating designs*. [online]. Washington, DC: National Association of School Psychologists. 2001. [cit. 2010-08-11]. Dostupné z: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED454194&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED454194](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED454194&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED454194)>.
- PEDERSEN, D. M. Privacy preferences and classroom seat selection. *Social Behavior & Personality*, 1994, roč. 22, č. 4, s. 393–398.
- POLLARD, A., BROADFOOT, P., CROLL, P., OSBORN, M., ABBOTT, D. *Changing English primary schools?* London: Cassell, 1994.
- RATHVON, N. *Effective school interventions: evidence-based strategies for improving student outcomes*. New York: Guilford Press, 2008.
- ROSEFELD, L. B., CIVIKLY, J. M. *With Words Unspoken: The Nonverbal Experience*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- ROSENFELD, P., LAMBERT, N. M., BLACK, A. Desk arrangement effects on pupil classroom behaviour. *Journal of Educational Psychology*, 1985, roč. 77, č. 1, s. 101–108.
- SAUR, R. E., POPP, M. J., ISAACS, M. Action zone theory and the hearing-impaired student in the mainstreamed classroom. *The Journal of Classroom Interaction*, 1984, roč. 19, č. 2, s. 21–25.
- SAVAGE, T. V., SAVAGE, M. K. *Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1999.
- SCOTT-WEBBER, L. *Environmental behavior research and the design of learning spaces*. [online]. Society for college and university planning (SCUP), An Arbor, MI, 2004. [cit. 2010-12-10]. Dostupné z: <<http://www.scup.org/pdf/In-Sync-Chapter2.pdf>>.
- SCHNITZEROVÁ, E., RAČKOVÁ, M. Niektoré kvantitatívne charakteristiky pedagogickej interakcie v situácii frontálneho vyučovania na ZŠ. *Psychológia a patopsychológia*, 1995, č. 3, s. 293–301.
- SCHWEBEL, A. I., CHERLIN, D. L. Physical and social distancing in teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Psychology*, 1972, roč. 63, č. 6, s. 543–550.
- SOMMER, R. *Personal space: The behavioral basis of design*. Englecliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc., 1969.
- STEINZOR, B. The spatial factor in face-to-face discussion groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1950, roč. 45, č. 3, s. 552–555.
- TOTUSEK, P. F., STATON-SPICER, A. Q. Classroom seating preference as a function of student personality. *Journal of Experimental Education*, 1982, roč. 50, č. 3, s. 159–163.

- TRAYNOR, P. L. A scientific evaluation of five different strategies teachers use to maintain order. *Education*, 2002, roč. 122, č. 3, s. 493–509.
- WANNARKA, R., RUHL, K., Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: a review of empirical research. *Support for Learning*, 2008, roč. 23, č. 2, s. 89–93.
- WHELDALL, K., LAM, Y. Y. Rows versus tables II: the effects of two classroom seating arrangements on classroom disruption rate, on-task behaviour and teacher behaviour in three special school classes. *Educational Psychology*, 1987, roč. 7, č. 4, s. 303–312.
- WHELDALL, K., MORRIS, M., VAUGHAN, P., NG, Y. Y. Rows versus tables: an example of the use of behavioural ecology in two classes of eleven-year-old children. *Educational Psychology*, 1981, roč. 1, č. 2, s. 171–184.
- WHELDALL, K., OLDS, P. Of sex and seating: the effects of mixed and same-sex seating arrangements in junior school classrooms. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 1987, roč. 22, č. 1, s. 71–85.
- WENGEL, M. *Seating arrangements: Changing with the times*. [online]. 1992. [cit. 2010-08-11]. Dostupné z: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED348153&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED348153](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED348153&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED348153)>.
- WOOD, D. *How children think and learn: The social contexts of cognitive development*. Oxford: Blackwell, 1998.
- WULF, K. M. Relationship of assigned classroom seating area to achievement variables. *Educational Research Quarterly*, 1977, roč. 2, č. 2, s. 56–62.

### O autorke

**Mgr. JARMILA BRADOVÁ** je doktorandskou študentkou oboru pedagogika na Ústave pedagogických vied Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity. Vo svojej dizertačnej práci sa zaoberá priestorovými faktormi v procesoch pedagogickej komunikácie na základnej škole. Kontakt: [jbradova@phil.muni.cz](mailto:jbradova@phil.muni.cz)

### About the author

**JARMILA BRADOVÁ** is a doctoral student of Education at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. She specialises in spatial factors of the processes of educational communication at lower secondary schools. Contact: [jbradova@phil.muni.cz](mailto:jbradova@phil.muni.cz)