



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Analýza vztahu učitele a žáka ve výuce výchovy k občanství

Vypracoval: Bc. Jiří Semorád
Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Laibrt

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 7. 7. 2023

.....

Bc. Jiří Semorád

Poděkování

Tímto bych chtěl velmi poděkovat panu Mgr. Lukáši Laibrtovi nejen za velice cenné rady a připomínky, bez kterých by tato diplomová práce jen stěží vznikla, ale za zkušenosti a zážitky, které jsem od něj získal v průběhu celého studia. Dále bych chtěl poděkovat všem výzkumným respondentům a paní učitelkám, které mi umožnily zorganizovat celé výzkumné šetření. Poslední dík patří rodině a přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu studia a poskytli zázemí pro zpracování této práce.

Abstrakt

Tématem této diplomové práce je zanalyzovat budování vztahu mezi učitelem a žákem v hodinách výchovy k občanství, zejména se zaměřit na jevy, které formují pozitivní vztah. Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmů učitel, žák, výchova k občanství a budování vztahu mezi učitelem a žákem. Praktická část se zabývá rozklíčováním pozitivních jevů, které diplomant zaznamenal při následových hodinách. Další část výzkumu je zaměřena na aplikaci těchto jevů do výuky. Na závěr výzkumu je použit kvantitativní dotazník, který se zabývá analýzou použitých pozitivních jevů ve výuce.

Klíčová slova: učitel, žák, vztah mezi učitelem a žákem, výchova k občanství, kvantitativní výzkum.

Abstract

The topic of this thesis is to analyze the process of building a relationship between teacher and student in civic education classes, in particular, to focus on the phenomena that form a positive relationship. The theoretical part focuses on defining the concepts of teacher, pupil, civics education, and building the relationship between teacher and pupil. The practical part deals with decoding positive phenomena that the graduate observed during the listening sessions. The next part of the research focuses on the application of these phenomena to teaching. At the end of the research, a quantitative questionnaire is conducted to analyse the positive phenomena that occurred during classes.

Key words: teacher, student, teacher-student relationship, civic education, quantitative research.

Obsah

ÚVOD	9
1 ŠKOLA.....	10
1.1 Vývoj školství po roce 1989.....	10
1.2 Současné školství.....	10
1.2.1 Transmisivní model školy.....	11
1.2.2 Konstruktivní model školy – model orientovaný na žáka	12
2 UČITEL	13
2.1 Příprava učitele.....	14
2.2 Typ učitele	15
2.3 Zásady učitele ve výuce.....	15
2.4 Hodnoty učitele	17
2.5 Osobnost učitele.....	17
2.5.1 Typologie učitele	18
2.6 Požadavky na učitele.....	19
2.6.1 Učitelovo desatero	20
2.7 Schopnosti učitele	21
2.8 Kompetence učitele.....	22
3 ŽÁK	23
3.1 Osobnost žáka	23
3.2 Rodina a žák.....	25
3.3 Negativistický žák	26
3.4 Výchovné a vzdělávací prostředí	27
4 VÝCHOVA K OBČANSTVÍ.....	29
4.1 Zařazení do RVP ZV.....	29
4.2 Průřezová témata	29
4.2.1 Osobnostní a sociální výchova	30
4.2.2 Výchova demokratického občana.....	30
4.2.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.....	30
4.2.4 Mediální výchova	31
4.2.5 Enviromentální výchova.....	31
4.2.6 Multikulturní výchova	31
4.2.7 Role učitele v průřezových tématech	32

4.3 Klíčové kompetence	32
5. VZTAH MEZI UČITELEM A ŽÁKEM	33
5.1 Empatie	33
5.2 Komunikační dovednosti.....	33
5.3 Transparentnost	34
5.4 Vzájemná spokojenost	35
5.5 Wellbeing.....	35
5.6 Spravedlnost.....	36
EMPIRICKÁ ČÁST.....	38
6 CÍL VÝZKUMU A HYPOTÉZY	38
7 METODOLOGIE	39
7.1 První fáze výzkumu.....	39
7.1.1 Výsledky náslechu	40
7.1.2 Shrnutí výsledků	44
7.2 Druhá fáze výzkumu - aplikace ve výuce	44
7.3 Třetí fáze výzkumu - kvantitativní dotazník	45
8 INTEPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	47
8.1 Je učitel trpělivý?.....	47
8.2 Žák se může učiteli kdykoliv položit otázku	48
8.3 Učitel na žáky křičí.....	49
8.4 Žáci se nebojí učiteli položit doplňující otázku.....	51
8.5 Učitel se často s žáky směje	52
8.6 Žáci se cítí v učitelových hodinách dobře	53
8.7 Učitel má své oblíbené žáky, ke kterým má jiný přístup	55
8.8 Učitel je k žákům empatický	56
8.9 Učitel se zajímá i o mimoškolní život žáků	58
8.10 Žáci rozumí úkolům, které učitel zadává	59
8.11 Učitel nepřipomíná chyby z minulosti	60
8.12 Učitel přistupuje k žákům individuálně	62
8.13 Učitel využívá skupinové aktivity a hry	63
8.14 Učitel zesměšňuje žáky	64
8.15 Žák má k učiteli pozitivní vztah	66
9 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ.....	67
DISKUSE A VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ	69

ZÁVĚR.....	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
SEZNAM PŘÍLOH	78

ÚVOD

Cílem této diplomové práce je zanalyzovat, jakým způsobem lze ve výuce budovat vztah mezi učitelem a žákem, konkrétně se bude tato práce zabývat budováním vztahu v hodinách výchovy k občanství.

Záměrně je pro tuto problematiku vybrán předmět výchova k občanství z toho důvodu, že předmět jako takový dává nejlepší možnost k tomu, aby se žáci i učitel při probírání nejrůznějších témat vzájemně více otevřeli. Otevřenost a projevení hodnot či postojů z obou stran je klíčem k budování vztahu učitele i žáka ať už v pozitivním, nebo v negativním smyslu.

V teoretické části práce jsou podrobně rozebrány pojmy jako škola, učitel, žák, výchova k občanství a v neposlední řadě celkový vztah učitele s žáky. Zejména tedy způsoby, jakými je možné vztah budovat, o jaké pilíře ho opírat a jakým způsobem je vhodné o něj pečovat.

Výzkumná část je rozdělena do tří navazujících etap, které jsou v úzkém spojení a bez sebe v podstatě zbytečné. V prvotní fázi hrají klíčovou roli již zmíněné hospitační archy, do nichž autor zaznamenal sérii náslechovéch hodin na nejmenované základní škole, kde celý výzkum probíhal. Archy obsahují analýzu náslechovéch hodin, ze kterých autor vybírá klíčové pozitivní jevy, podle kterých sestavil vlastní výukové jednotky a aplikoval je při výuce žáků, což je druhá fáze výzkumu.

Dále se praktická část skládá ze strukturovaného dotazníku, který byl žákům nasdílen po sérii odučených hodin, ve kterých byly aplikovány již zmíněné pozitivní jevy. Cílem výzkumu je tedy zjistit, zda použité pozitivní jevy ovlivnily a pomohly vybudovat kladný vztah mezi učitelem a žáky.

Diplomová práce není zaměřena pouze jako zdroj informací pro budoucí učitele, ale prakticky pro kohokoliv, kdo chce pracovat s dětmi a zakládat si na pozitivních vztazích.

1 ŠKOLA

1.1 Vývoj školství po roce 1989

Pojem škola můžeme chápat jako místo, kde probíhá vzdělávání. V obecném vnímání si lze školu představit jako budovu, kde probíhá vzdělávání dětí. Je klíčové si však uvědomit, že toto vnímání je poměrně stereotypní a povrchní. Důležitější je pochopit, jakým způsobem proces vzdělávání probíhá a jak se vyvíjí.

Spilková a kol. (2005) příkládají velkou důležitost v českém školství procesu transformace po roce 1989. Právě celý proces transformace klade velký důraz na humanizaci školy. Jako podstatnou část této změny berou fakt, že celý proces vzdělávání se více soustřeďuje na svobodu jedince, na tvůrčí síly a hodnotu každého člověka, a především staví do popředí potřeby žáky při vzdělávání. Zdůraznění role žáka ve vyučovacím procesu otevírá možnost se na něj lépe zaměřit, vcítit se do jeho situace a budovat s ním vztah. Zároveň výše uvedené demokratizační principy ve vzdělávání podporují výuku předmětů, jako je výchova k občanství a dávají větší možnost k diskusi.

Průcha (2005) dodává, že celý proces vzdělávání se globalizuje, respektive dochází k propojování na mezinárodní úrovni. Společensko-politické změny po roce 1989 urychlily celý tento proces a zapříčinily, že české vzdělávání se intenzivně začalo přiklánět k evropským, či „západním“ hodnotám.

1.2 Současné školství

V současné době je pro všechny aktéry vzdělávacího procesu důležité, aby učinili institut školy pro děti přátelštější a otevřenější. Klíčovou myšlenkou je si však uvědomit, že škola má tendenci monopolizovat výchovu a vzdělávání, a tak si nepřipouštět fakt, že ve světě existují negativní jevy, před kterými se zavírají oči, jako je krize v rodinném zázemí žáků, delikvence a podobné patologické jevy.

Na druhou stranu může ve škole existovat opačná situace a to taková, že učitelé a vedení příkládají až zbytečně velkou váhu těmto jevům a zapomínají na skutečnost,

že krom vzdělávání a připomínání reality má být škola pro žáka místem navazování kontaktů, odpočinku, bádání nad problémy a také místem bezpečí (Šafránková, 2019).

1.2.1 Transmisivní model školy

V současné době existují dva nejčastější modely školy. První z nich je transmisivní model, nebo-li model orientovaný na učitele a učivo. Tento způsob lze vnímat i jako subjektovo-objektový model. V podstatě jde o to, že žák je „*tabula rasa*“, takzvaný nepopsaný list, který je znalostmi nepoznamenán a vše se ve škole má naučit. Naopak učitel ví vše a jeho úkolem je všechny své znalosti předat žákovi. Celý tento model může být chápán také takovým způsobem, že inteligence žáka je nenaplněná nádoba a úkolem učitele je ji naplnit kupením znalostí a poznatků na sebe.

Velkou nevýhodou tohoto modelu je, že žák nemá potřebu poznávat, objevovat a učit se. Je pouze předmětem, ke kterému jsou přenášeny od vyučujícího hotové poznatky, je zde zdůrazněna role vědomostí žáka, které se hodnotí známkou (Šafránková, 2019).

Dvořáková a kol. (2015) dodávají, že podstatou transmisivního modelu je, že fakta, která předkládají vyučující, nebo učebnice, jsou neotřesitelná pravda, u kterých není velký prostor k diskusi. Dalším rysem tohoto modelu je, že zde často převažuje výklad vyučujícího ke všem žákům najednou, stejně, a tak se předpokládá, že všichni žáci ví stejné množství informací. Z praktického hlediska je však téměř nereálné, aby během vyučovací hodiny všichni žáci přijali stejné množství učiva, se kterým by dále mohli pracovat. Každý žák má jiné schopnosti a dovednosti, a učitel by na tuto skutečnost měl pamatovat a počítat s tím, že někteří žáci potřebují k osvojení informací, s následnou aplikací, podstatně větší časovou dotaci, či je vhodné použít alternativní způsoby, jak si informace osvojit.

V transmisivní podobě vzdělávání je velmi složité budovat vztah mezi učitelem a žákem už jen z toho důvodu, že vyučující předkládá fakta, která si má žák zapamatovat a není zde prostor na aktivity, během kterých by mohl být jejich vztah budován (Šafránková, 2019).

1.2.2 Konstruktivní model školy – model orientovaný na žáka

Primárním rozdílem mezi konstruktivní a transmisivní školou je ten, že prvně jmenovaný pracuje s žákem jako s někým, kdo již nějaké poznatky má vyučující je rozvíjí, nutí žáka přemýšlet. Principem by mělo být, že učitel zajišťuje rozvoj žáka ve všech aspektech, tedy v kognitivních, postojových, sociálních a dále podle jeho možností a schopností. V podstatě dochází k přestavbě inteligence žáka, ta se obohacuje a modifikuje (Šafránková, 2019).

„Konstruktivisticky pojaté vyučování usiluje o navození situací, které budou vstupovat do tzv. chemické reakce s prekoncepty dítěte. Často jde o snahu vyvolat vědomí problému.“ (Kalhous & Obst, 2002, s. 50)

Tato definice je velice typická pro daný model. Snaha vyvolat vědomí problému probouzí v žácích chuť tento problém řešit, pokládat si otázky k jejich dešifrování a zapojit do toho co nejširší spektrum myšlenkových operací (Dvořáková et al., 2015).

Právě pokládání otázek, individuální či skupinová práce žáka a řešení problému, otevírá dveře pro budování vztahu mezi učitelem a žákem. Vyučující má možnost vidět žáky při práci, zjistit, jaké mají úvahy při řešení problémů a jakým způsobem je dokáží aplikovat. Je tedy možné, aby se vyučující zbavil nejrůznějších stereotypů, které mohl získat při prvním kontaktu se žáky, a mohl tak na ně nahlížet z úplně nové perspektivy, tím dává příležitost žákům, aby si svůj názor na učitele také změnili a tím nasměrovali budování vztahu úplně jiným směrem (Petty, 2013).

2 UČITEL

Učitel je v celé diskutované problematice nejpodstatnější součástí. Právě vyučující je ten, který má primární možnost vybudovat dobrý vztah mezi ním a žáky. Z tohoto důvodu je tedy podstatné, aby byla jeho role správně rozklíčována a osvětlily se nejpodstatnější jevy, které učitele definují.

Weimer (2013) uvádí, že činnost učitele se opírá o jeho osobní soubor zásad. Je třeba si uvědomit, že učitel je role. A jako to bývá u všech rolí, tak neexistuje jednotný a rozhodný postoj, jak určité zásady roli přizpůsobit. Vyučující se může opírat o určité principy výuky, které jsou snadno rozpoznatelné, ale samotná interpretace je jedinečná a specifická. Interpretaci lze tedy vnímat jako konkrétní příklad toho, jaký princip chce učitel demonstrovat.

Vališová & Kovaříková (2021) dodávají, že roli můžeme vnímat i jako význam či úlohu. Pokud lze vycházet ze sociální role, která je vnímána jako soubor očekávání týkajících se chování v rámci určité společenské skupiny, tak role učitele je definována jako soubor očekávání ze strany žáků, jak se má učitel chovat a jednat zejména v rámci výuky. Respektive jde o funkční chování v situacích spjatých s výkonem profese. Je důležité dodat, že role učitele není vnímána pouze ve školním prostředí, ale také v tom mimoškolním, nebo v takovém, který se netýká přímé vzdělávací činnosti. Jako příklad lze uvést například adaptační kurz, či sportovní pobyty. Učitel se může domnívat, že je na takových pobytech, nebo kurzech, jeho role vnímána lehce odlišně a on tak může vybočit ze svých norem. Může se tak stát, že žáci jsou z učitele, jenž vybočil z norem daných svou rolí, mírně vyvedeni z normy.

Vašutová (2004) rozděluje role učitele takto:

- Zprostředkovatel zkušenosti a poznatku
- Rádce a podporovatel
- Projektující osoba a tvůrce
- Diagnostik a klinik
- Hodnotitel s reflexivním podtextem
- Manažer třídního a školního klimatu

- Vzor ve směru kultivovanosti a socializace
- Krizový pracovník

Právě hned první role je velice podstatná v navozování vztahu mezi učitelem a žákem. Zprostředkovatel zkušenosti a poznatku se může opírat o principy zážitkové pedagogiky a aplikovat tak výchovu prožitkem (Vališová & Kovaříková, 2021).

Šafránková (2019) ale připomíná, že k tomu, aby učitel správně ovládal svou profesi je třeba, aby ovládal a orientoval se v celé škále svých rolí. Pokud učitel z některé role vybočí, anebo si ji ani neuvědomuje, může narušit celé budování vztahu mezi učitelem a žákem. Žáci jsou velice vnímaví a citliví na vybočení z norem, dokáží ocenit, když vyučujícímu záleží na jejich výsledcích a jejich prožívání, což se vztahuje na výše uvedenou druhou roli.

Čapek (2010) dodává, že školní a třídní klima je jednou z nejpodstatnějších složek, které budují vztahy nejen mezi žáky, ale i mezi žáky a učitelem. Na tuto svou roli, respektive na roli manažera třídního, nebo i školního klimatu, by tedy učitel neměl zapomínat a v nejlepším případě by s ní měl i správně pracovat. Pokud učitel bere tuto roli zodpovědně a snaží se s třídním klimatem pracovat, může odhalit nejrůznější negativní jevy, které mohou nabourávat chod třídy a snažit se je eliminovat.

2.1 Příprava učitele

Průcha (2015) zdůrazňuje, že příprava učitele je velmi podstatnou částí, která ho definuje. Zabývá se třemi otázkami, o které je třeba se opírat, konkrétně jde o tyto otázky:

- V čem spočívá tvorba obsahové náplně přípravy učitele na vzdělávací půdě?
- Jaké jsou optimální proporce mezi pedagogickými prvky přípravy a odbornými prvky přípravy?
- Jak má být rozdělena teoretická a praktická složka výcviku?

Na tyto otázky odpovídá koncepce učitelské přípravy, která definuje, z čeho se skládá náplň profesní přípravy. Koncepce se opírá o čtyři pilíře:

- Odborně předmětový
- Pedagogicko-psychologický

- Nácvik dovedností
- Všeobecný základ (Průcha, 2015).

2.2 Typ učitele

Příprava učitele však nemůže ovlivnit jeho charakterové rysy a jeho typologii. Právě při budování vztahu mezi učitelem a žákem tyto prvky hrají nejdůležitější roli. Někteří učitelé mají tendenci být ve třídě středem pozornosti, při výuce využívat primárně výše uvedený transmisivní model a soustředit pozornost na své potřeby, nikoliv na potřeby žáka. Vyučující však může na své typologii pracovat a může změnit svůj přístup. Jednou z možností je, že provedou vlastní sebeanalýzu, která mu může napovědět, jaký typ vlastně je (Petty, 2013).

2.3 Zásady učitele ve výuce

Zásady učitele ve výuce, nebo-li didaktické zásady, patří k nejzákladnějším principům, které napomáhají k efektivitě výuky. V podstatě se jedná o vědecky zdůvodněné požadavky a pravidla, jež zahrnují celé spektrum činitelů výuky, tedy žáky, učitele a učivo samotné. Didaktické zásady se opírají o tři pilíře, primárně jde o poznatky z pedagogických a psychologických výzkumů, dále lze uvést dobré příklady z praxe a v neposlední řadě historické zkušenosti (Vališová & Kovaříková, 2021).

Skalková (2007) dodává, že je důležité pamatovat na tu skutečnost, že didaktika jako taková není uzavřený obor, byť je v čím dál větším zájmu. Podstatné je, že didaktika, a její zásady, jsou úzce spojeny s ostatními pedagogickými obory, především s teorií výchovy. V podstatě lze didaktiku vnímat jako jeden z nejkompexnějších oborů, k řešení problémů potřebuje výsledky a závěry z jiných pedagogických oborů a jejich problematik.

K základním didaktickým zásadám tedy patří:

- Zásada vědeckosti – to, co je vyučováno, musí korespondovat s nejnovějšími trendy a poznatky. Učitel by měl obnovovat své poznatky a dbát na to, aby nepracoval se starými fakty.
- Zásada aktivity – pokud je po žácích vyžadováno, aby byli aktivní, měli by mít k učení a probírané látce kladný vztah. Učitel by měl aplikovat na žáky vhodné motivační prostředky.

- Zásada cílevědomosti – tato zásada musí brát v potaz to, jaký cíl by měl být vyhlášen a následován. Žáci by měli být seznámeni s tím, kam jejich práce a aktivita směřuje.
- Zásada soustavnosti – učivo by mělo být žákům předkládáno kontinuálně, tedy v jakési návaznosti. Nové poznatky by měly být opírány o předchozí a žáci by je měli efektivně propojovat.
- Zásada postupnosti – vyučující by měl postupovat od jednodušších činností a problematik ke složitějším. Právě díky tomu může být podpořena soustavnost a propojenost výuky.
- Zásada trvalosti – pro dlouhodobou práci a dlouhodobé využití poznatku klíčová zásada. Učitel by měl aplikovat takové metody, které nepracují pouze se zapamatováním nahodilých pojmů, ale měla by být naplněna celá Bloomova taxonomie, tedy zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a v neposlední řadě hodnocení.
- Zásada názornosti – tato zásada pracuje s principem představy řešení problému. Žáci by měli mít možnost pracovat s vlastní představou, jak problém řešit. Vyučující by neměl předávat pouze svůj návod.
- Zásada spojení teorie s praxí – Učitel by měl mít snahu žákům představit, k čemu jim nové poznatky slouží a jak je mohou využít. Pokud žáci nemají konkrétní představu o tom, jak znalosti prakticky využít, může být snížena jejich motivace k činnosti (Skalková, 2007; Vališová & Kovaříková 2021).

Dodržování těchto pedagogických zásad z pravidla podporuje vztah mezi učitelem a žákem. Petty (2013) uvádí, že dodržování didaktických zásad z pravidla buduje respekt zejména od žáků k vyučujícímu. Žáci obecně dokáží na vyučujícím ocenit, že je výuka zřejmá, systémová, má strukturu a jasný cíl. Tím se eliminuje možnost nedorozumění a potenciálních nejasností. Právě k takovému učiteli je pro žáky daleko jednodušší si vybudovat jistý kladný vztah. Zatímco učitel, jehož hodina je nesystémová, bez struktury a jasných cílů, může u žáků vyvolat zmatení a nedůvěru k celému procesu. Právě tím může učitel budovat negativní vztah.

2.4 Hodnoty učitele

Hodnoty učitele je velice specifická kapitola, protože je tento pojem silně individuální. Na úvod je třeba připomenout, že nejen každý učitel, ale každý člověk má vlastní žebříček hodnot, o který opírá své jednání. V celém procesu vzdělávání, a zejména v procesu výchovy, jsou hodnoty klíčovou veličinou, podle které se každý řídí. Je otázkou, do jaké míry má každý vychovatel a vzdělavatel své hodnoty flexibilní, ale při každém jednání s okolím jsou hodnoty hnací silou chování.

Petty (2013) se opírá o tu skutečnost, že hodnoty jsou základním kamenem komunikace s žáky. Jako příklad lze uvést situaci, kdy vyučující má v plánu vymyslet pro žáky nečekanou výukovou aktivitu, která se nakonec vyvrbila jako nezajímavá, respektive nudná. Chování vyučujícího může být popudlivé a prudké. Žáci si mohou položit otázku: „Proč je jeho chování popudlivé?“ Protože vyučující se na hodinu připravoval několik hodin, a nakonec je to téměř zbytečné. Tím se celá problematika posunula od chování k taktice vyučujícího. Dále mohou mít žáci otázku: „Proč jste se tedy připravoval několik hodin?“ Učitel může svou odpověď posunout do hovoru o své strategii, tedy může říct, že to bylo potřeba kvůli celkové organizaci předmětu. Při poslední otázce: „Proč to bylo potřeba?“ už se vyučující může opřít jen o své hodnoty a osvětlit žákům, že to považoval za dobré, zajímavé, přínosné a pozitivní.

Byť takový rozhovor mezi učitelem a žáky je velmi nepravděpodobný, na podobné struktury, která se opírá o chování, taktiku, strategii a hodnoty, se mohou zakládat jakékoliv vztahy mezi učitelem a žáky. Každý vyučující se snaží, ať už ve větší či menší míře, své hodnoty na žáky přenést. Otázkou však zůstává, jak moc se případný neúspěch promítne do intenzity chování, respektive v jaké míře se na vyučujícím promítne (Petty, 2013; Stuchlíková, 2007).

2.5 Osobnost učitele

Osobnost učitele lze nejlépe definovat jako osobnost jakéhokoliv jiného člověka. Rysy osobnosti nejsou pro učitele jiné než pro kohokoliv jiného. Nakonečný (2021) se věnuje skutečnosti, že pojem osobnost byl do psychologických oborů zaveden až ve 20. století, protože bylo považováno za vhodné se začít zabývat duševním životem člověka jako celkem. V průběhu 20. století se osobnost jedinců dostávala do čím dál většího zájmu, protože s rozvojem globalizace a deindustrializací společnosti se práce s lidmi,

respektive ve službách, stávala čím dál častější. Psychologie osobnosti měla tedy za úkol, aby definovala personální jevy, zejména intrapersonální, které následně mívají vliv na interpersonální.

Právě u učitele je podstatné, aby se svými vnitřními dispozicemi pracoval, protože akce, které žáci vyvolávají ať už vědomě, či nevědomě, působí na osobnost učitele a jeho reakci. Plamínek (2020) k celé problematice dodává, že byt se ji podařilo trefně pojmenovat, tak ve skutečnosti ještě její celé spektrum není ani zdaleka podchycené. Z pravidla však platí, že velký vliv na špatné reakce má jistý diskomfort, respektive nepohodlí. S růstem nepohodlí se vzorce chování jedinců začínají velice přibližovat, z pravidla ke čtyřem reakcím, tedy únik, obrana, pasivita nebo útok.

Učitel by však měl s daným nepohodlím umět pracovat a snažit se předejít právě výše uvedeným reakcím. Měl by včas umět zareagovat, aby zvládl situace zjemnit, snížit nepohodlí a eliminovat negativní reakci. Byť by jeho reakce na nekomfortní situaci byla na první pohled pochopitelná, pro žáky může být velice komplikovaná a je schopna negativně narušit budování vztahů (Vališová, Kasíková & Bureš, 2011).

Dytrtová & Krhutová (2009) uvádějí, že pro osobnost učitele, a jeho zvládání nekomfortních situací, je potřeba pracovat se čtyřmi komponenty:

- Psychická odolnost
- Přizpůsobivost
- Schopnost osvojovat si čerstvé poznatky
- Sociální empatie a schopnost komunikovat

2.5.1 Typologie učitele

Typologie učitele je jednou z podstatných součástí celé struktury vzdělávání. Typologie je v podstatě popis osobnostní stránky učitele. Z principu typologie může schematizovat optimální profil chování učitele. Například se zde může promítat vztah učitele k žákům, jeho postoje nebo pojetí výuky. Pokud se lze změřit pouze na typ, tak ten může určovat jistou charakteristiku učitele, jak je uvedeno výše. Ovšem samotná charakteristika není vázána pouze k jednomu typu, může prolínat několik typů. Pojem typ tedy zdůrazňuje přítomnost vlastností, které jsou nejsilnější (Dytrtová & Krhutová, 2009)

Dále je připomenuto, že typologie osobnosti učitele může vyplynout ze způsobu jeho práce. Každý učitel má svůj typický styl, kterým přistupuje k žákům. Dytrtová & Krhutová (2009) dělí vyučovací styl na tři základní skupiny.

- **Manažerský styl** – učitel se vyznačuje jako manažér třídy. Je velice efektivní, snaží se povzbuzovat žáky k učení a vychází z předpokladu, že mu žáci budou poskytovat korektní a přesnou zpětnou vazbu.
- **Facilitační styl** – učitel je zaměřen na žáka, snaží se co nejvíce vnímat jeho potřeby a zájmy. Do popředí se v tomto stylu dostává individualizace výuky a individuální procesy učení
- **Pragmatický styl** – tento styl se zaměřuje na výsledky výuky. Vyučující má snahu propojit znalosti a jejich aplikaci. Krom samotných procesů vzdělávání je kladen důraz na cíl.

Průcha (2015) k celé problematice dodává, že je důležité, aby vyučující kombinoval všechny tři styly. V první řadě je důležité připomenout, že výše uvedené styly jsou vnímány jako pozitivní, ale učitel musí vhodně rozhodnout, který styl se hodí v určitou situaci. Ovšem nesmí se zapomínat, že všichni žáci ve třídě nejsou stejní a téměř pokaždé se najde někdo, komu v danou chvíli konkrétní styl nevyhovuje.

2.6 Požadavky na učitele

S příchodem nového tisíciletí jsou na učitele kladeny čím dál větší nároky. Zejména s postupující globalizací a s vývojem moderních technologií je učitel pod čím dál větším tlakem. Zejména co se týče digitálních kompetencí. V současnosti je třeba přiznat, že pokud vyučující neovládá základní technologie a nemá alespoň uživatelskou znalost počítače, je pro něj velice komplikované sestavit atraktivní hodinu právě kvůli těm kantorům, pro které není problém takovou hodinu sestavit. Z opačného úhlu pohledu je třeba připustit, že právě ti kantoři, pro které je samozřejmostí využívat digitální technologie, mohou své kolegy motivovat a případně jim pomoci si s danou problematikou poradit. Nemělo by se zapomenout na tu skutečnost, že učitel musí respektovat i nové sociální požadavky, které jsou na něj kladeny. S vývojem společnosti se mění i sociální a kulturní zázemí žáků, mění se postoje rodičů ke statutu učitele a vyučující by měl být ten, kdo tyto požadavky ustojí. Mělo by být pravidlem,

že edukátor se jako první osobnostně vyrovná s takovými situacemi a následně je schopný komunikovat se všemi zúčastněnými v konkrétním problému, ať už je to například vulgarita, nebo užívání návykových látek, či jakýkoliv jiný patologický problém (Fenstermacher & Soltis, 2008; Hrubá, 2009).

Je třeba připomenout, že pro spoustu učitelů je jejich řemeslo spíše posláním. V takový moment je to spíše otázka životní orientace a pro dané vyučující není moc velký problém se přizpůsobit nejnovějším trendům a doplňovat si vzdělání právě z toho důvodu, že to pro ně samotné je atraktivní a chtějí své znalosti a dovednosti rozšiřovat (Vališová, Kasíková & Bureš 2011).

Současná společnost klade na učitele velkou nálož, která spoustu vyučujících nalamuje právě v rozhodnutí, zda vůbec chtějí zůstat u své profese. Krom výše uvedeného celoživotního vzdělávání se jedná o další jevy. Obecně lze již u studentů pedagogických fakult pozorovat jistou nerozhodnost, zda se vůbec stát učiteli a následně jimi zůstat. Dále může být velkým problémem, zda se vyučující dokáže vyrovnat v průběhu své kariéry se skutečností, že se velmi mění charakter a potenciál jejich žáků (Hrubá, 2009).

2.6.1 Učitelovo desatero

V této kapitole je důležité připomenout, kterými základními pojmy by se měl každý učitel řídit. Tyto pojmy v podstatě definují to, jakým způsobem co nejefektivněji vést celý výchovně-vzdělávací proces a zároveň ošetřit sebe, jako učitele.

Dytrtová & Krhutová (2009, s. 40) uvádějí:

- *Umět komunikovat se žáky*
- *Dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka*
- *Správně provádět individuální ústní zkoušení*
- *Znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě*
- *Umět se pohotově rozhodovat ve standartních i neobvyklých situacích*
- *Znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků*
- *Znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody*
- *Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání*

- *Znát nerozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat*
- *Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách*

Toto desatero je vhodné nejen pro celý výchovně-vzdělávací proces, ale i pro jednotlivé prvky procesu. Zejména pomáhá budovat dobré třídní klima a navozuje pozitivní vazby mezi učitelem a žákem, což je pro tuto práci klíčové.

2.7 Schopnosti učitele

Schopnosti učitele jsou v podstatě nejdůležitějším pojmem, který se opírá o všechny výše uvedená fakta. Schopnost je to, co vyučujícího definuje a staví hranici mezi tím, zda je úspěšný a oblíbený, či nikoliv. Lze tedy tvrdit, že celý výchovně-vzdělávací proces má své základy právě ve schopnostech (Šafránková, 2019).

Grecmanová, Holušová & Urbanovská (2002) dělí schopnosti na:

- Diagnostické schopnosti
- Didaktické schopnosti
- Schopnost rozšiřovat své znalosti
- Schopnost pronikat do vnitřního světa žáka
- Pedagogická expresivnost
- Schopnost konstruktivní
- Schopnost organizační
- Schopnost získat autoritu
- Schopnost komunikativní

Vališová & Kovaříková (2021) jsou toho názoru, že pokud chce být učitel úspěšný, měl by se opírat o trojici pedagogických schopností, která jsou v podstatě zásadní, konkrétně jde o pedagogický talent, pedagogické mistrovství a pedagogický takt.

- Pedagogický talent – předpoklady pro učitelskou profesi, můžeme vnímat jako vrozené předpoklady
- Pedagogické mistrovství – u mistrovství se předpokládá, že většinou nastupuje s přibývajícím praxí ve vzdělávacím procesu, z pravidla se opírá i o pedagogický talent. Důkaz této schopnosti je, že vyučující dosahuje mimořádných výchovně-

vzdělávacích výsledků, respektive vzdělávacích výsledků dosahuje podstatná část jeho žáků.

- Pedagogický takt – lze vnímat, jako posuzování, rozhodování a řešení výchovně-vzdělávacích problémů. Obecně neexistuje jednotná definice, která by problematiku objasňovala, ale způsoby taktu se rovnají počtům osobností učitele.

2.8 Kompetence učitele

Mezi klíčové pojmy v definici učitelské profese jsou jeho kompetence. Respektive to, jestli učitel je dostatečně kompetentní k výkonu své profese. Na první pohled se zdá, že jako hlavní kompetenci dobrého učitele lze vnímat kompetenci předmětovou, respektive oborovou. Pokud učitele vnímáme pouze jako prostředek na přenos informací k žákům, tak je tento předpoklad správný. Jestliže však učitele vnímáme jako podstatnou osobu nejen ve vzdělávání, ale i ve výchově, tak by učitel měl pracovat i na dalších šesti kompetencích (Pýchová, 2020).

Konkrétně jde o kompetence:

- *Didaktickou a psychodidaktickou*
- *Pedagogickou*
- *Diagnostickou a intervenční*
- *Sociální a psychosociální*
- *Manažerská a normativní*
- *Profesně a osobnostně kultivující* (Juklová, 2013, s.10)

Pokud učitel pracuje na zdokonalování celého souboru kompetencí, tak se stává skutečným „mistrem“ ve svém oboru a může efektivně pracovat na dobrém vztahu se žáky, respektive na dobrém třídním klimatu. Proto je vhodné, aby se vyučující pouze nesoustředil na rozvoj kompetence oborové, ale pracoval na celém souboru svých kompetencí.

3 ŽÁK

Jako žáka můžeme vnímat kohokoliv, kdo je součástí vyučovacího procesu, je v podstatě subjektem vyučování, bez ohledu na věk. Pro potřeby této práce je však vhodné pozici žáka konkretizovat do období staršího školního věku.

V období posledních sta let, kdy se žák, respektive dítě, stává středem pozornosti nejen ve vyučovacím procesu, ale i všeobecně, se tak nabízí otázka, jak zajistit, aby ve výuce byly rozvíjeny všechny složky osobnosti žáka a neprobíhalo pouze osvojování vědomostí (Vališová, Kasíková & Bureš, 2011).

Petty (2013) dodává, že je třeba pamatovat na dosažení afektivních cílů ve výuce. Právě afektivní cíle mohou pomoci k rozvoji osobnosti žáka, zejména tedy k pozitivnímu vnímání výuky. Důležité jsou faktory jako nadšení pro výuku, ocenění, souvislosti s realitou a podobně. Pokud vyučující nepracuje s těmito prvky, velmi obtížně se může u žáků probudit touha rozvíjet sebe, svou osobnost a při pasivním přijímání informací je komplikované budovat pozitivní vztah ve třídě.

S nástupem 21. století se proměnila i role žáka, respektive studenta. Žáci už sami nechtějí pouze pasivně přijímat informace, ale s rozvojem digitálních technologií a se zjednodušením získání informací, se žáci sami chtějí rozhodovat o tom, jak bude způsob vzdělávání vypadat. Bohužel spousta učitelů není na takové rozhodnutí připravena, snaží se žákům stále vštěpovat svůj způsob výuky. Přitom by stačilo alespoň s žáky navázat diskusi o způsobu vzdělávání (Sieglová, 2019).

3.1 Osobnost žáka

Osobnost žáka je velice specifický a komplikovaný pojem, kdy jsou provázány nejrůznější prvky, které tvoří celek:

- Tělesná konstituce – základní prvek celé problematiky, tělesná konstituce, nebo-li fyzické vzezření, utváří pocity nejen v okolí žáka, ale i v jeho vnímání sebe sama. Pokud má žák jakékoliv tělesné deformace, narušenou komunikační schopnost a podobně, utváří to základní dojem o sebevnímání a sebevědomí

- Temperament – vrozené vlastnosti, se kterými musí učitel počítat a vnímat je. Pokud učitel správně odhadne temperament žáka, může lépe odhadnout jeho reakce
- Schopnosti – můžeme chápat jako predispozice pro určitou činnost. Pro vzdělávání jsou důležité zejména:
 - Paměť – schopnost vstřebávat a uchovávat informace
 - Komunikace – schopnost dorozumívat se, dělí se na dvě základní podskupiny – verbální a neverbální. Žák nejen, že informace přijímá, ale dále s nimi pracuje a může předávat dále
 - Představivost – schopnost vytvářet reálné i nereálné věci pomocí fantazie
 - Intelligence – v podstatě nejdůležitější schopnost. Zjednodušeně lze tvrdit, že je to schopnost řešit problémy
- Charakter – získané vlastnosti od nejbližšího okolí. Soubor postojů a morálních principů
- Vůle – snaha něčeho dosáhnout
- Motivace – podnícení k činnosti. Motivaci můžeme vnímat jako vnitřní (efektivnější) a vnější
- Role – to, co se očekává od našeho chování a jednání. Ve vzdělávacím systému je důležité, aby žák svou roli znal a mohl s ní pracovat.
- Kognitivní styly – styly, jakými se žáci učí, jak přijímají informace a vnímají obecně svět kolem
- Chování a jednání – vnější projevy žáka (Vališová, Kasíková & Bureš, 2011).

Podobně, jako učitel pracuje se svými kompetencemi, tak by měl pracovat s výše uvedenými prvky žákovi osobnosti, které jsou pro vzdělávání nejdůležitější. Pokud vezmeme v úvahu standartní transmisivní výuku, tak vyučujícího budou zajímat pouze schopnosti žáka a jeho chování. Při tomto stylu je pro učitele klíčové, aby žák měl dobrou paměť, inteligenci a jeho chování nenarušovalo výklad. Bohužel jsou však upozaděny ostatní, stejně důležité, složky osobnosti. Právě při uvědomění si celého spektra osobnosti může vyučující jednotlivcům poskytnout dobré, bezpečné zázemí pro

celý proces a zároveň si získá respekt žáků už jen z toho důvodu, že o ně vyučující jeví zájem a vychází vstříc jejich potřebám (Vališová & Kovaříková, 2021).

3.2 Rodina a žák

Hlavním činitelem, který utváří žáka a jeho osobnost, je rodina. Bohužel rodina nepředává žákovi jen to dobré, ale často i to špatné, co se projevuje ve výuce. Jako základní fakt je třeba brát ten, že rodič je první, kdo učí dítě respektovat autority. Pokud však dítě není vedeno k respektování autorit, případně pokud jsou autority zesměšňovány, či ignorovány ze strany rodičů, nelze se divit, že komunikace a práce s takovým žákem je při nejmenším komplikovaná (Lašek & Loudová, 2013).

Pro potřeby této práce je vhodné rozdělit rodinu do 4 kategorií dle Krause (2015):

- Funkční rodina – výchova dítěte je správná
- Problémová rodina – zde se vyskytují menší problémy ve výchově dítěte, rodina však situaci řeší a problémy kompenzuje
- Dysfunkční – rodina má velké problémy nedostatky ve výchově řešit, vývoj dítěte je ohrožen, rodina potřebuje externí podporu – existuje zde možnost zbavení práv na dítě
- Afunkční – rodina je velmi nestabilní, jedinou možností je zbavení rodiny práv na dítě

V učitelské praxi je poměrně běžné, že se ve třídě vyskytují žáci z problémových, či dysfunkčních rodin. Proto je třeba, aby učitel měl dostatek znalostí o poměrech, ze kterých dítě pochází a zda neexistuje riziko, že dítě pochází z jiné rodiny než funkční (Lašek & Loudová, 2013).

Mimo jiné jsou tyto informace i velmi důležité nejen pro třídního učitele, ale i pro učitele výchovy k občanství. Právě v těchto hodinách se probírají témata, která jsou zaměřena na rodinu, proto je třeba, aby i učitel tohoto předmětu měl tyto klíčové informace a případně mohl upravit oborový cíl výuky tak, aby žáka nevystavil nekomfortní situaci a nenarušil možnost vybudování dobrých vztahů mezi ním a žákem.

3.3 Negativistický žák

Specifickou kategorií je negativistický žák. Pod tímto pojmem si můžeme představit žáka, který má tendence své povinnosti cíleně zanedbávat, nepřisuzovat důležitost vzdělávání a v podstatě bojkotovat veškerou snahu vyučujícího o jeho zapojení do aktivit. Takový žák může být pro budování třídního klimatu velmi toxický a svým způsobem může ke svému světonázoru stáhnout podstatnou část třídy (Tesařová, 2016).

Existuje celá škála možností, jak s takovým typem žáka pracovat. Jako nejefektivnější se jeví to, aby byl žák pozitivně motivován, zejména tedy se snažit vybrat látku či obory, které by mohly být pro žáka zajímavé. Pokud bude žák v dané oblasti dobrý, může dosáhnout pocitu sebenaplnění a posílí se jeho vnitřní motivace pro zapojení se do vyučovacího procesu.

Další efektivní možností je změna učitelského postoje. V tomto případě je však vhodné zvážit, jak změna postoje ovlivní zbytek třídy a zda vůbec bude účinná u daného žáka. Hrozí zde riziko, že se ohrozí vnímání učitele u ostatních žáků.

Poslední vhodnou alternativou je diskuse s rodiči žáka. Tato alternativa počítá s aktivním nasloucháním učitele a konfrontací. Může být efektivní v tom případě, že rodiče a vyučující mají stejný cíl, tedy vyřešení problému. Může však nastat i ta situace, že rodiče negativistický přístup svého dítěte nevnímají jako problém. V tom případě je celá diskuse bezpředmětná (Šedřová et al., 2019).

Mezi metody, které lze vnímat jako neefektivní, lze zařadit vyloučení žáka ze školy, respektive přesunutí žáka do jiné školy. Tento způsob může být vnímán jako delegování problému na někoho jiného. Na jednu stranu se může jednat o určité vítězství žáka, protože dosáhl svého cíle, na druhou stranu není jisté, že na jiné škole se nebude celý problém opakovat.

Poslední, pravděpodobně nejčastěji používanou technikou, je cesta sankcí. Tato alternativa je specifická v tom, že může být velmi efektivní a žák se naučí dodržovat jisté limity. Naopak pokud je jeho negativistické chování projevem hlubší nespokojenosti s celým systémem, může se pomocí systému sankcí celý problém prohloubit (Šedřová et al., 2019; Tesařová, 2016).

3.4 Výchovné a vzdělávací prostředí

Kromě výše uvedeného prostředí rodiny je důležitou součástí vzdělávání a budování vztahu mezi všemi zúčastněnými třídní klima. Robert Čapek (2010, s. 12) ho definuje jako: *„Souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“*

Tuto definici lze zjednodušit a definovat jako zanalyzování všech jevů, které ovlivňují život v dané třídě.

Celé edukační prostředí třídy můžeme rozdělit na dva základní faktory:

- Fyzikální faktory – konkrétně světlo, rozvržení lavic, rozmístění nábytku, výzdoba apod.
- Psychosociální faktory
 - Stálé – stabilní, dlouhodobé vztahy mezi účastníky – můžeme takto vnímat třídní klima
 - Nestálé – nestabilní, krátkodobé vztahy, nárazové – lze takto vnímat atmosféru třídy (Čapek, 2010)

Třídní klima je pro potřeby této práce zcela zásadním tématem. Celá problematika ohledně budování pozitivních vztahů mezi učitelem a žákem se odráží od třídního klimatu a jeho budování. Učitel však může velmi trefně zasáhnout do budování třídního klimatu svým vlivem. Je třeba připomenout, že pro většinu žáků je vyučující nositel hodnot a vzor a svým působením může korigovat atmosféru a následně i klima ve třídě. Na druhou stranu poměrně jednoduše může vyučující klima ve třídě nabourat, zejména svým vystupováním a neodhadnutím typologií osobností žáků. Například jednou neuváženou větou, nebo žertem, může bezděčně žáka ostrakizovat a udělat z něj terč posměšků (Čapek, 2010; Vališová, Kasíková & Bureš, 2011).

Šedřová a kol. (2019) dodávají, že při tvorbě třídního klimatu je klíčová kvalitní komunikace. Nejčastější chyby se stávají v ten moment, kdy byla nejasně formulována pravidla, nebo nastal komunikační šum. V takovém případě například učitel žije v domněnku, že veškeré informace předal žákům srozumitelně, ale žáci takový dojem nemají. V takovém případě se může vytvořit negativní třídní atmosféra, která

je zárodkem pro toxické třídní klima. Úkolem učitele tedy je si všechny informace stále ověřovat, získávat od žáků zpětnou vazbu a podobná nedorozumění včas eliminovat.

Vyučující by měl zároveň umět pracovat s vlastní chybou. Vzhledem k tomu, že práce s chybou žáka je v dnešní době poměrně běžným trendem ve výuce, tak učitel by měl s chybou pracovat podobným způsobem. Dle Majcíka (2022) je přirozené chybovat nejen u žáků, ale i u učitele. Pokud však vycházíme z předpokladu, že by se žák ze své chyby měl poučit, tak podobně by se měl poučit i vyučující. Právě takový způsob sebereflexe může velmi pomoci budování pozitivního klimatu ve třídě, učitel jde příkladem a ukáže, že každý má právo chybovat.

4 VÝCHOVA K OBČANSTVÍ

Předmět výchova k občanství je jeden z nejvhodnějších předmětů, kde lze budovat vztah mezi učitelem a žákem zejména z toho důvodu, že je zde poměrně dost prostoru k diskusi a k rozvoji klíčových kompetencí. Neméně podstatnou částí je i práce s průřezovými tématy.

Výchovu k občanství lze vnímat jako předmět, kde je největší prostor pro vytváření a rozvoj hodnotového žebříčku každého žáka (www.edu.cz, 2021).

Homerová (2013) mimo jiné uvádí, že výchova k občanství tvaruje sociální i politickou identitu občana na národní úrovni. V poslední době se formuje občan i v evropských a globálních souvislostech, což podporuje vnímání občanství jako takového.

4.1 Zařazení do RVP ZV

Jako hlavní kategorii, kam se tento předmět řadí, je Člověk a společnost, partnerským předmětem v této skupině je dějepis. Hlavní náplní oblasti Člověk a společnost je včlenění žáka do demokratického světa. Důležitou součástí však je, aby žák vnímal svět v souvislostech, uvědomoval si globální propojení i globální problémy. Právě díky tomu lze při výuce použít nejpestřejší škálu vyučovacích metod, které v žákovi probudí chuť diskutovat a bádát nad problematikou (www.edu.cz, 2021).

4.2 Průřezová témata

Průřezová témata se zabývají tím, jakým způsobem je žákům předáváno povědomí o současných i budoucích problémech světa, zejména tedy rozvíjejí osobnost žáka v postojích a hodnotách (Zbudilová & Pavličiková, 2013).

Výchova k občanství obsahuje celkem šest průřezových témat. Konkrétně jde o osobnostní a sociální výchovu, výchova demokratického člověka, výchova v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, enviromentální výchova a mediální výchova.

U všech těchto témat může vyučující zvolit nejrozumnější metody, které mohou být specifické a u žáků rozvíjet klíčové kompetence. Zároveň zde je však prostor pro projektovou výuku, nebo prostor pro zapojení dialogu (Červený, 2007).

Šedřová a kol. (2019) dodávají, že participace žáků při výukové komunikaci je nedílnou součástí toho, aby se mohlo tvořit pozitivní třídní klima. Při transmisivní výuce, kde je žák pouze pasivním naslouchačem totiž není možné, aby kvalitně projevil svůj názor a měl možnost si ho obhájit. Bez této možnosti je oslabena tvorba klíčových kompetencí u žáka a učitel má daleko obtížnější pozici v tom, aby mohl vytvořit s žáky dobrý vztah (Čapek, 2010).

4.2.1 Osobnostní a sociální výchova

Tato oblast se zaměřuje zejména na práci s osobností žáků v oblastech morálního rozvoje, sociálního rozvoje a osobnostního rozvoje. Specifikem této kategorie je, že předmětem zájmu, respektive „učivem“, je sám žák. Cílem hodiny, která je zahrnuta pod osobnostní a sociální výchovu je rozvoj žáka v jeho každodenním životě a nový náhled na jeho morální hodnoty (Zbudilová & Pavličiková, 2013).

4.2.2 Výchova demokratického občana

Tato kategorie se zabývá zejména hodnotami jako odpovědnost, tolerance a spravedlnost. V dané oblasti je přímo žádoucí, aby byla probíraná látka co nejvíce mezipředmětová a zaměřila se na konkrétní činnosti (Zbudilová & Pavličiková, 2013).

Pokud vezmeme v úvahu, že by probíranou látkou byla lidská práva, tak se nabízí možnost, že by se tímto tématem žáci zabývali v hodinách výchovy k občanství a následně například v zeměpise, kde by byly názorně demonstrovány geografické aspekty tohoto tématu. Žáci navíc mohou pracovat s prekoncepty a rozvíjet své komunikační dovednosti v dané oblasti, tedy formulují a prezentují své myšlenky a názory (Homerová, 2013).

4.2.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Toto je další téma, kde žáci formují své myšlení nejen v oblasti nejbližšího okolí, ale zejména globálně. Podstatou je, aby si žáci uvědomovali důsledky nejrůznějších situací, které mohou ve světě nastat a neomezovali své myšlení pouze na nejbližší okolí. Existuje zde opět možnost, jak propojit probíranou látku například se zeměpisem, kde by žáci názorně demonstrovali danou problematiku. V tomto tématu se také nabízí široké množství oblastí, které mohou žáci probírat a prezentovat své úvahy a myšlenky (Zbudilová & Pavličiková, 2013).

4.2.4 Mediální výchova

Mediální výchova se dostává do čím dál většího středu pozornosti zejména díky svým turbulentním změnám, které jsou zapříčiněny zejména rozvojem technologií a sociálních sítí. V posledních letech je na tuto oblast kladena velká pozornost právě z toho důvodu, aby se žáci co nejlépe orientovali v mediálním světě, dokázali rozlišit „fake news“ od skutečných faktů a dávali pozor na svůj mediální profil. Bohužel s rozvojem technologií je čím dál obtížnější žáky na všechna nebezpečí připravit a je zde kladen velký důraz na to, aby se učitel sám o dané problematice dovzdělával a byl na nečekané situace připravený (Zbudilová & Pavličiková, 2013).

4.2.5 Enviromentální výchova

S rozvojem médií a se zvýšenou dostupností informací o enviromentálních problémech se zvyšuje důraz i na enviromentální výchovu. Hlavním konceptem je trvale udržitelný rozvoj, tedy vychovávat žáky tak, aby mysleli v rámci enviromentálních problémů. V praxi se to velmi přibližuje k myšlení v evropských a globálních souvislostech tím, že žáci si uvědomují globální enviromentální problémy, ale zároveň si uvědomují důležitost lokálního jednání (Zbudilová & Pavličiková, 2013).

Homerová (2013) dodává, že je důležité, aby si žáci uvědomovali závažnost celé problematiky. K tomu může dopomoci kooperace s dějepisem a zeměpisem, kde by bylo názorně představeno, jakým způsobem se vyvíjelo historicky například odlesňování, či znečištění ovzduší. Žáci mají jedinečnou příležitost, jak například zpracovat projekt na dané téma a nastínit svou prognózu.

4.2.6 Multikulturní výchova

Poslední oblastí je multikulturní výchova, která prochází, podobně, jako poslední dvě témata, velkými změnami. Od kulturně-standartního přístupu, který popisoval v podstatě jen rozdíly mezi kulturami, se pojetí změnilo k transkulturnímu přístupu, který pracuje spíše s pojetím jedince, ke němuž se změny mezi kulturami vztahují. Proto je vhodné, aby vyučující nepracoval s pouze s pojmem multikulturní, který značí to, že existují různé kultury, ale také s pojmem interkulturní, jenž se zaměřuje na dialog mezi jedinci z daných kultur a hledání podobností (Zbudilová & Pavličiková, 2013).

4.2.7 Role učitele v průřezových tématech

Při práci s průřezovými tématy je role učitele specifická. Měl by se oprostít od transmisivního předávání poznatků a věnovat se roli mediátora, tedy toho, kdo pomáhá žákům formulovat své myšlenky. Zde může být klíč k úspěchu v budování pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky, protože ve všech šesti průřezových tématech je velký potenciál k využívání nejrůznějších komunikačních prostředků. Zároveň je zde velký prostor pro reflexi, která pomůže žákům ucelit jejich myšlenky a upevnit postoje, což je cílem práce s průřezovými tématy. Zároveň je třeba připomenout, že práce s průřezovými tématy může vyučujícímu nabídnout celou řadu nejrůznějších výukových metod, které jsou pro žáky nevšední a zajímavé. Už pouze ta skutečnost, že žáci prožívají s vyučujícím nevšední hodinu může být nápomocná k formování vztahu (Farrell, 2018; Pavličiková & Zbudilová, 2014).

4.3 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence lze definovat jako soubor znalostí, dovedností, postojů, schopností a hodnot, které rozvíjí osobnost každého žáka a jeho zapojení do společnosti. Kompetentní učitel výchovy k občanství by měl pracovat na tom, aby se u žáků tento soubor kompetencí rozvíjel a vychoval tak kvalitního člověka pro život (Čechová, 2009).

Klíčové kompetence jsou děleny takto:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní
- Kompetence digitální (Bělecký, 2007; revize.edu.cz, 2021).

5. VZTAH MEZI UČITELEM A ŽÁKEM

5.1 Empatie

Jedním ze základních kamenů k budování vztahu mezi učitelem a žákem je empatie. U této vlastnosti se však nelze soustředit pouze na to, jakým způsobem pracujeme, definujeme a reagujeme na emoce ostatních, ale také, jak pracujeme s vlastními emocemi a jak na ně reagujeme. Čím lepší emoční inteligenci učitel má, tím lépe může porozumět emocím svých žáků a vcítovat se do nich (Vykoupilová & Zitková, 2021).

Gordon (2015) dodává, že i například pochvala by měla být empatická, počítat s emocemi žáků. Na první pohled vypadá samozřejmě, že jakákoliv pochvala je dobrá a vhodná pro budování vztahu mezi učitelem a žákem. Ovšem někteří žáci dokážou odhadnout, že učitel použil pochvalu poměrně zbytečně, bez řádného důvodu, a tak může být pochvala vnímána jako forma jisté manipulace, nebo neporozumění žákům. V daný moment je tedy vhodné, aby forma pochvaly byla dobře zpracována a učitel odhadl, kdy je žádoucí.

V rámci empatie je důležité, aby vyučující používal tuto schopnost ne pouze v rámci svých předmětů, ale i mimo ně. Žáci bývají velice vnímaví a z pravidla ocení, pokud je vyučující empatický i mimo své předměty, nebo dokonce v rámci osobních životů žáků. Díky zapojení empatie i do mimoškolních problémů mohou žáci usoudit, že jsou pro vyučujícího opravdu důležití a záleží mu na nich. Právě taková situace je nejvhodnější pro vybudování vztahu mezi učitelem a žákem (Vykoupilová & Zitková, 2021).

5.2 Komunikační dovednosti

Gordon (2015) vnímá komunikační dovednosti jako nejdůležitější v dané problematice. Právě to, jakým způsobem probíhá komunikace mezi žáky a učitelem je klíčové pro budování vztahu mezi nimi. To, jaká slova obě zúčastněné strany volí, může být velice přínosné, ale také velmi nepřínosné. Je vhodné pamatovat na to, jakým způsobem učitel komunikuje a zpravidla bývá vyučující ten, který dává vzor a nastavuje normy komunikace a její kulturu.

Šedřová a kol. (2019) dodávají, že kromě verbální komunikace je důležitá také neverbální. Konkrétně se jedná o neverbální projevy jak ze strany učitele, tak ze strany žáka. Právě tyto projevy mohou nastínit, co si zúčastněné strany skutečně myslí a záměrně, či bezděčně, mohou ovlivnit vzájemnou interakci v pozitivním, i v negativním smyslu.

Gabařová (2020) se přiklání k názoru, že pro vyučujícího je velice důležité, aby pracoval s důvěrou žáků. Většina žáků, pokud jsou z rodinného prostředí vedeni k respektování autorit, vnímají pedagoga s velkým respektem. Pro učitele je tak důležité, aby si svoji pozici uvědomoval a pracoval s ní, rozvíjel důvěru. V tom případě, že mezi učitelem a žákem panuje oboustranná důvěra, je připraveno zázemí pro budování pozitivního vztahu. V opačném případě, pokud byla důvěra, zejména k pedagogovi, narušena, a daná chyba nebyla vysvětlena, nebo napravena, tak je velmi složité pracovat na obecně pozitivním vztahu.

V rámci komunikačních dovedností je třeba připomenout i to, že není důležité zaměřovat se na vyřčená slova, ale i na naslouchání. Právě naslouchání je nástrojem výše uvedené empatie. Nesmíme však naslouchání vnímat jen jako to, že vyučující slyší slova. Je vhodné, aby učitel pouze neposlouchal, ale naslouchal, tedy žákovi se věnoval. V nejlepším případě by se měl věnovat pouze danému žákovi, navázat s ním oční kontakt, nevěnoval se jiným činnostem, jako například práci s telefonem, a tak dal žákovi dostatek prostoru a času na zformulování myšlenek. Tato forma aktivního naslouchání teprve může být přínosná, řešit problémy a žák má lepší pocit v tom, že se jeho situace vyslyšela a může se řešit (Gordon, 2015; Vališová, Kasíková & Bureš, 2011).

5.3 Transparentnost

Transparentnost ve vztahu mezi učitelem a žákem lze vnímat jako otevřenost navzájem. Pro každého žáka bývá velmi přínosné, pokud učitel není zahalen tajemstvím a je dostatečně transparentní. Bylo by však chybou tuto transparentnost chápat tak, že žáci mají přístup k sociálním sítím učitele a rozebírají jeho soukromý život. Byť by možná taková transparentnost mohla ovlivnit vztah k učiteli, zde se myslí otevřenost vůči svým emocím a normám. V praxi to znamená, že učitel seznámí žáky s tím, co od

nich očekává, jakých pravidel by se rád ve třídě držel a kam jejich spolupráce směřuje. Pro žáka pak bývá zpravidla daleko pohodlnější reagovat na úkoly a prosby ze strany učitele. Z druhého úhlu pohledu je samozřejmě i pro učitele daleko jednodušší, když se mu žáci otevřou a sdělí mu, jaká očekávání mají oni a například pomohou učiteli normy v dané třídě tvořit (Gordon, 2015).

Šedřová a kol. (2019) se přiklání k názoru, že otevřenost lze použít i při hodnocení žáků. Pro žáka bývá čitelnější, pokud je učitel při hodnocení čitelný, žáci ví, na co se při odpovědích soustředit a co je pro vyučujícího důležité. Nejlépe může učitel svou otevřenost demonstrovat při formativním hodnocení, tedy že žák dostává zpětnou vazbu při ohodnocení a může pracovat se svou chybou. Na druhou stranu je pro žáka poměrně velmi nečitelné, když dostane od vyučujícího pouze známku, bez jakéhokoliv vyjádření. V tuto chvíli se zvyšuje pravděpodobnost, že při otevřených odpovědích v testu se žák nepřesně vyjádří a nastane komunikační faul, kdy se myšlenky obou zúčastněných nesetkají a vznikají nedorozumění, která mohou narušit budování vztahu (Majcík, 2022).

5.4 Vzájemná spokojenost

Vzájemná spokojenost je poměrně specifické téma, které není jednoduché pojmut. Jak bylo uvedeno výše, je vhodné zapojit žáky do toho, aby byly ve třídě nastaveny normy. Právě to je klíčové pro budování vzájemné spokojenosti, aby všichni zúčastnění věděli, co se od nich očekává a co pro někoho může být nepohodlné. Pokud však vyučující včas, v kooperaci se třídou, nastaví formy jednání, která jsou přijatelná a která už ne, tak může pomoci vzájemné spokojenosti (Gordon, 2015).

Vlčková a kol. (2020) však dodávají, že chování žáků je poměrně proměnlivé a prvotní nastavení norem nemusí být funkční i o několik měsíců později. Právě zde je největší problém v udržení vzájemné spokojenosti. Pokud učitel dlouhodobě počítá s nějakou strategií, jak se žáky pracovat, může se v průběhu školního roku priority žáků proměnit a vytvořit disharmonii ve vzájemné spokojenosti.

5.5 Wellbeing

Pojem wellbeing lze interpretovat nejrůznějšími způsoby. Pro potřeby této práce je vhodné se zaměřit na komfort žáků při výuce. Bucher (2021) uvádí, že pokud se žáci

cítí dobře a komfortně při výuce, tak jejich kognitivní schopnosti jsou daleko účinnější, tedy že je jejich učení efektivnější. Krom toho, že při pocitu štěstí je učení efektivnější, tak je i pro učitele snadnější žákům předávat informace a zároveň budovat pozitivní vztah.

V podstatě se dá tvrdit, že každý učitel, kterému záleží na komfortu jeho žáků, by měl pracovat s pojmem wellbeing. Vyučující by se měl tak soustředit na to, aby se jeho žáci cítili dobře, minimalizovat pravděpodobnost jejich ohrožení tím způsobem, že se budou v komfortní zóně. Konkrétněji jde o to, aby byl učitel vyrovnaný, čitelný, žáci se ho nebáli zeptat na doplňující informace, vyjadřoval názor, že mu na žácích upřímně záleží, jeho úkoly byly srozumitelné a splnitelné, respektoval názory žáků a pracoval s nimi, neodsuzoval je. Dále by měl být učitel spravedlivý, bez osobních preferencí vůči jakýmkoliv jiným žákům (Hrubá, 2012).

5.6 Spravedlnost

Spravedlnost je úzce spjatá s pojmem wellbeing. Jak již bylo zmíněno, pokud je učitel spravedlivý, tak je podporováno pozitivní klima ve třídě. Spravedlnost v podstatě propojuje a je vhodným doplňkem k výše uvedeným pojmům, které pomáhají formovat vztah mezi učitelem a žákem. Není však jednoduché být v každé situaci jednoznačně spravedlivý zejména z toho důvodu, že každý jedinec si spravedlnost může interpretovat po svém, tedy může mít na spravedlivé jednání jiné názory než vyučující, nebo zbytek třídy (Holeček, 2014).

Gavora (2005) uvádí, že nespravedlnost může být zapříčiněna v určitém úhlu pohledu i špatnými komunikačními dovednostmi. Žáci se mohou domnívat, že někteří mají menší prostor v diskusi a tím pádem nemají tak velkou možnost se v případě konfliktu obhájit tak, jako jejich spolužáci.

Nejvíce je však nespravedlnost vnímána v podobě odměn a trestů. Většina žáků alespoň jednou během své školní docházky měla pocit, že byli ohodnoceni nespravedlivě ať už v pozitivním, či negativním smyslu. Nejčastěji tyto křivdy nastávají v ten okamžik, kdy se vyučující nestihl v dané problematice dokonale zorientovat a rozdával tresty unáhleně. V těchto situacích nastávají momenty, kdy se učitel může uchýlit ke kolektivnímu trestu a například všem zúčastněným uloží poznámku, aniž by

se snažil dopátrat skutečnosti. Tím pádem může potrestat i někoho, kdo s danou situací neměl nic společného. Na druhou stranu je třeba připustit, že žáci mívají tendence v podobných situacích lhát a svádět vinu na někoho jiného, pro učitele je tedy poměrně obtížné se v dané situaci orientovat (Čapek, 2014).

Co se týče hodnocení, tak mezi žáky může dojít k podobnému problému, tedy že se někteří jedinci mohou domnívat, že byli nespravedlivě ohodnoceni, zejména to platí například pro ústní zkoušení. V takových situacích však učitel z pravidla nejedná afektivně, bez přípravy, a podobným situacím by měl předcházet. Pokud však i za této okolnosti dojde k nespravedlnosti, tak by učitel měl svou chybu uznat a napravit, pokud tedy reálně nastala (Čapek, 2014).

EMPIRICKÁ ČÁST

6 CÍL VÝZKUMU A HYPOTÉZY

Hlavním cílem výzkumu je zanalyzovat, jakým způsobem lze budovat pozitivní vztah mezi učitelem a žáky. K osvětlení celé problematiky pomohou následující hypotézy.

Hlavní hypotézou celé problematiky je H1: „Učitel, který je empatický, má dobré komunikační dovednosti a je otevřený, buduje s žáky pozitivní vztah.“

Tato hlavní hypotéza lze potvrdit dalšími:

H2: „Expresivní a hlasitý projev učitele je příčinou negativních pocitů u žáků.“

H3: „Pozitivní vztah mezi učitelem a žákem může být narušen i jedním negativním jevem.“

H4: „Čím více se učitel zajímá o žáka, i jeho mimoškolní starosti, tím je vnímán pozitivněji.“

H5: „Pro budování pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem je důležité, aby se žák cítil v jeho hodinách bezpečně a nemá z učitele obavu.“

H6: „Učitel, který má netrpělivý postoj k žákům, zesměšňuje jejich myšlenky a připomíná chyby z dřívější doby buduje s žáky negativní vztah.“

7 METODOLOGIE

Výzkum této diplomové práce probíhal ve třech fázích na nejmenované základní škole. Aby byla zachycena co největší škála respondentů, tak výzkum probíhal paralelně v šestém, sedmém, osmém i devátém ročníku. Každá z těchto tří fází měla svůj podstatný úkol v celém cyklu. V první fázi proběhly náslechy, kde bylo zmapováno pomocí hospitačních archů, jakým způsobem kmenové učitelky pracují se třídami a jaký je vztah mezi učitelem a žákem. V druhé fázi se zmapované pozitivní jevy použily ve výuce v daných třídách. V poslední etapě byl žákům, kteří byli zapojeni do výzkumu, zadán kvantitativní dotazník, kde se celý vztah mezi učitelem a žákem zanalyzoval.

Jako záznamový arch byla použita upravená předloha od Vojtěcha Žáka Metody a formy výuky z roku 2012. Z tohoto zdroje byla použita podstatně upravená tabulka, do které byly zaznamenávány metody a formy výuky v daných hodinách, následně byla připsána kolonka ohledně specifických poznatků, které pomohly zformovat závěrečný dotazník. Díky nastudované literatuře mohl diplomant záznamový arch upravit o podstatné prvky, které jsou v tomto konkrétním výzkumu klíčové. Konkrétně jde o položky, které se týkají komunikačních dovedností, otevřenosti a empatie učitele, z publikace metody a formy výuky byly použity kolonky právě pro metody a formy, které byly použity. Kvantitativní dotazník byl sestaven podle poznatků ze záznamového archu. Je třeba připomenout, že ve všech třídách byl diplomant poprvé až při náslechovéch hodinách, proto by výpovědní hodnota dotazníků měla odpovídat přímo odučeným hodinám a neměly by zde být zapojeny jevy z jakéhokoliv přechozího kontaktu mezi diplomantem a respondenty.

7.1 První fáze výzkumu

Od 6. března 2023 se diplomant účastnil náslechů ve všech ročnících, ve kterých probíhá výuka výchovy k občanství. Aby byly zaznamenány co nejkvalitnější informace, tak náslech v šestém a osmém ročníku probíhal u jedné paní učitelky (učitelka A) a náslech v sedmém a devátém ročníku u jiné paní učitelky (učitelka B). Cílem těchto náslechů bylo zanalyzovat, jaké pozitivní jevy, které tvoří vztah mezi učitelem a žákem, byly v průběhu náslechů použity. Předpokladem pro úspěšné zachycení těchto jevů bylo vypracování záznamových archů (viz. přílohy) a důkladné nastudování celé

problematiky. Náslechy byly ukončeny 21. dubna. Počet náslechů v každé třídě byl shodný, tedy sedm. Třídy, ve kterých byly náslechy provedeny, byly konkrétně 6.F, 7.A, 8.B a 9.A.

7.1.1 Výsledky náslechů

7.1.1.1 Učitelka A

Ve všech zkoumaných třídách byly zanalyzovány nejrůznější jevy. U učitelky A se projevovaly kladné i záporné jevy, které utvářejí vztah mezi učitelem a žákem. Při celkovém počtu 14 náslechů ve třídách, kde učí, se v 6.F projevíly tyto pozitivní jevy:

- Je trpělivá
- Umí žákům naslouchat
- Ve třídě je pozitivní atmosféra

Učitelka A ve třídě 8.B projevila tyto aspekty, které budují vztah mezi učitelem a žákem:

- Zadává úkoly, které žák může zvládnout
- Umí dát druhou šanci

Obecně je třeba přiznat, že během 14 náslechů nebyly převedeny jen výše uvedené jevy, ale celkem byly zobrazeny minimálně desítky pozitivních i negativních jevů. Po vyhodnocení záznamových archů se diplomant rozhodl zaměřit svou pozornost na těchto 5 aspektů z toho důvodu, že buď se velmi často opakovaly – konkrétně jde o trpělivost, umění naslouchat, budování pozitivní atmosféry, anebo byly velmi silné a efektivní – tedy jevy ve třídě 8.B.

První tři jevy byly často opakující se z toho důvodu, že třída 6.F je velmi tvořivá a není problém v ní budovat kvalitní pozitivní vztah, obecně jsou žáci velmi vnímaví a komunikativní, proto je poměrně snadné jim naslouchat a řešit jejich problémy.

Trpělivost lze vnímat u paní učitelky A jako podstatnou schopnost v obou třídách. Vzhledem k tomu, že šestý ročník je přelomový mezi prvním a druhým stupněm, tak v sobě žáci mají spoustu rysů, které se týkají mladšího školního věku. V některých hodinách dokázali být poměrně hluční, hlasití, často pokládali specifické dotazy, které se občas vůbec netýkaly probírané látky. Právě v této třídě paní učitelka projevila často

svou profesionalitu, vždy byla k žákům vstřícná a nereagovala prudce či vztekle, z pravidla byla k projevům žáků trpělivá a bez problému se vrátila k původnímu tématu. Diplomant se po konzultaci s učitelkou A dozvěděl, že už si v průběhu své kariéry na šesté třídy zvykla a rozhodla se, že bude jejich chování respektovat a snaží se být trpělivá. Zejména u tříd s označením F, což jsou fotbalové třídy, které se poměrně často na začátku šestého ročníku transformují a buduje se nové třídní klima.

S tím jsou propojeny další dva zmíněné jevy, které jsou zanalyzovány zejména ve třídě 6.F, a to je naslouchání žákům a budování pozitivní atmosféry. Právě trpělivost s uměním naslouchat jsou dva úzce propojené jevy. Jak již bylo zmíněno, učitelka A dává dostatek prostoru pro formulaci myšlenek a snaží se, aby žáci měli dostatek času na to, aby jejich odpovědi měly dostatečný rozměr, byť to nemusí úzce souviset s tématem. To také napomáhá budování pozitivní atmosféry, což se učitelka A snaží povzbudit i jinými způsoby, například časté zapojování aktivit a her do výuky a rozhovory s žáky. Tyto rozhovory byly velmi inspirativní, protože učitelka A často s žáky mluvila o mimoškolních aktivitách a mimoškolním životě. Fascinující bylo, že tyto rozhovory byly velmi neformální a působily nenuceně, což bylo efektivní. Při náslechové hodině bylo zřejmé, že učitelka A si často s žáky povídá o podobných tématech, po následném rozhovoru s diplomantem bylo patrné, že učitelka A považuje podobné rozhovory za podstatné v tom, aby s žáky budovala pozitivní vztah.

Specifické jsou jevy ve třídě 8.B. Během 7 náslechů byly zjištěny také pozitivní i negativní jevy. Bohužel v této třídě není jednoduché s žáky dělat skupinové práce, protože často mívají negativní přístup k této činnosti a po konzultaci s učitelkou A bylo zjištěno, že si jeden žák často vymýšlí a lže. Proto se však pozornost diplomanta zaměřila na výše uvedené dva jevy. První se týká práce se žákem s lehkým mentálním postižením, kdy učitelka A velmi vhodně volí úkoly pro daného žáka tak, aby měl možnost je zvládnout. Druhý jev se týká dávání druhé šance. Jeden velmi problémový žák opakovaně učitelce A lhal a ona mu přesto dala možnost svou chybu napravit.

Obecně však platí, že i v této třídě učitelka A uplatňovala spoustu pozitivních jevů, které byly často shodné se třídou 6.F. V každé hodině chtěla učitelka A zapojit

nezávazné rozhovory se třídou, bohužel kolektiv často neodpovídal vůbec, anebo pouze velmi stroze.

Co se však týče práce s žákem s lehkým mentálním postižením, tak učitelka A zvládala celou situaci s velkým přehledem. Diplomant byl obeznámen, že pro hodiny výchovy k občanství není dostatek finančního prostoru pro to, aby zde mohl být asistent pedagoga. Učitelka A tak pro žáka měla připravené odlišné pracovní listy, které byly obsahově shodné se zbytkem třídy, ale často zde bylo k doplnění méně informací tak, aby to daný žák zvládl zpracovat. Při názorně-demonstrační výuce byly pro žáka připraveny takové úkoly, které odpovídaly formě jeho diagnózy a nedostával zadané zbytečně složité úkoly, které by nemohl splnit. Tento jev byl velmi pozitivní pro celé třídní klima, žáci zmíněného spolužáka ve třídě přijímají bez výhrad. Pokud učitelka A zvolí skupinovou formu výuky, tak diplomant nepostřehl žádný negativní jev, který by naznačoval, že skupina žáka s handicapem nepřijímá. Spíše se objevovaly obecné negace ke skupinové práci.

Druhým specifickým poznatkem bylo, že učitelka A dávala žákům druhé šance a netvořila pro ně etikety, kterých by se žáci těžko zbavovali. Během jedné náslechové hodiny měla učitelka A s jistým žákem poměrně závažný výchovný problém. Než však tento problém začala řešit, zjistila si od spolužáků doplňující informace, aby mohla danou situaci lépe vyřešit. Daný žák učitelce A prokazatelně lhal, což bylo velice znepokojující a byl při lži přistižen. Z projevu daného žáka bylo patrné, že je mu celá situace nepříjemná a nepředpokládal, že bude při lži přistižen. Učitelka A tak celou situaci vyhodnotila takovým způsobem, že žák svého činu lituje a v následujících hodinách se k dané situaci nevracela. Diplomantovi bylo sděleno, že žák má velice nepříjemnou rodinnou situaci, a tak jeho projevy chápe, ale netoleruje.

Náslechové hodiny u učitelky A hodnotí diplomant jako velice inspirující. Je rád, že mohl zaznamenávat pozitivní i negativní jevy z daných hodin, byť pozitivní převažovaly. Dále bylo velice přínosné, že učitelka A se k celému výzkumu stavěla velice kladně, vyslyšela prosby diplomanta, aby její hodiny byly takové, jako mimo výzkum a ráda se podělila o své poznatky, které zjistila v daných třídách. Kromě

poznatků, které definují vztah mezi učitelem a žákem, se také učitelka A podělila o své dlouhodobé zkušenosti s prací s žáky.

7.1.1.2 Učitelka B

U paní učitelky B byly následky daleko méně zajímavé. Spíše se v záznamových archách mohly projevit negativní jevy, které ovlivňují vztah mezi učitelem a žákem. Po konzultaci s učitelkou B bylo zjištěno, že obě tyto třídy jsou poměrně problémové. Problémy jsou jednak výchovné, ale i vzdělávací. Učitelka B dále sdělila, že 9.A trpí „standartním problémem devátých ročníků“, což je velmi nízká motivace k učení z toho důvodu, že již jsou v posledním ročníku.

Kromě zmíněných negativních jevů se však během 14 následových hodin opakovaly tyto pozitivní jevy:

- Individuální přístup k žákům
- Zajímá se o názory žáků

Tyto dva jevy byly velmi často během všech hodin propojovány. Zejména ve třídě 9.A, kdy žáci měli často nevšední, téměř provokativní dotazy, tak učitelka B se o ně vždy zajímala a chtěla odpovědět.

Individuální přístup učitelka B používala zejména v momentech, kdy měli žáci doplňující dotaz k probíraným tématům. Obecně se však snažila respektovat individuální potřeby žáků v momentech, kdy jim pokládala dotazy, což se vlastně propojuje s druhým zmíněným jevem. Na učitelce B bylo patrné, že by velmi chtěla, aby žáci v jejích hodinách komunikovali, povídali si i o mimoškolních činnostech, ale bohužel se většinou setkala s negativním přístupem. Právě v 9.A byl velmi negativní přístup ke všem aktivitám, které učitelka B vymýšlela, byť se snažila zapojit nejrůznější aktivity.

V jednom konkrétním případě, kdy učitelka B měla připravenou velmi komplexní hodinu pro 7.A s několika aktivitami, které se navzájem doplňovaly a celá třída dané aktivity bojkotovala, nebo přímo zesměšňovala. Učitelka B tedy v činnosti nepokračovala a operativně vymyslela náhradní program, kde byly zapojeny názory žáků. Velmi na učitelce B oceňuji, že ačkoliv během následových hodin při její výuce byly postřehnuty spíše negativní jevy, tak zde učitelka B neprojevila zklamání

z předchozího nezdaru a vyslechla si názory žáků a vytvořila z nich myšlenkovou mapu, se kterou dále pracovala.

7.1.2 Shrnutí výsledků

Ve všech čtyřech třídách, kde probíhaly následkové hodiny, obě učitelky použily prakticky všechny jevy, které jsou zahrnuty v záznamovém archu. Mimo to obě učitelky použily i spoustu negativních jevů, které však nejsou pro cíl této práce důležité, avšak je vhodné pamatovat na to, že obě učitelky, jako kdokoli jiný, mohou z nejrůznějších důvodů používat negativní jevy s tím, že si je nemusí uvědomovat.

Výše uvedené pozitivní jevy byly pro tuto práci vybrány buď z toho důvodu, že byly ve výuce nejčastější, anebo proto, že byly specifické a mohly i při nižší četnosti výskytu silně ovlivnit vztah mezi učitelem a žákem (viz. jevy ve třídě 8.B).

7.2 Druhá fáze výzkumu - aplikace ve výuce

Dle výše uvedené metodologie byly vyučovací jednotky zaměřeny na aplikaci uvedených pozitivních jevů v každé hodině. Proto byly diplomantem vytvořeny vyučovací hodiny pro každou třídu, v koordinaci s tematickým plánem, jenž byl poskytnut paní učitelkou A i paní učitelkou B. V každé třídě diplomant realizoval 7 vyučovacích hodin s tím, že v jednotlivých hodinách se soustředil na realizaci jednoho z výše uvedených jevů. Tyto hodiny byly realizovány od 24. dubna do 7. června 2023. Pokud to bylo možné, tak se výše uvedené jevy ve vyučovacích hodinách navzájem doplňovaly. Diplomant tuto strategii zvolil z toho důvodu, aby jednotlivé pozitivní jevy nebyly aplikovány příliš stroze a neminuly se účinkem.

Vhodně se proto nabízelo, aby se například jev trpělivost prolínal s jevem zájmu o názory žáků. Tyto jevy byly v podstatě kombinovány v průběhu každé z 28 odučených hodin, a to zpravidla na začátku výuky (viz. dále).

Obecně však všechny výše uvedené jevy mohou být nakombinovány v projektové či skupinové výuce. Po konzultaci s paní učitelkami se diplomant rozhodl od projektové výuky ustoupit a věnovat se spíše skupinové výuce, pokud to bude vhodné k probírané látce, a v kooperaci s tematickým plánem. Při skupinové výuce tak byl dostatek prostoru pro individuální přístup k žákům, vyslechnutí jejich názorů, být trpělivý, budovat pozitivní atmosféru, a hlavně zadávat srozumitelné úkoly.

Při druhé fázi výzkumu však nebylo možné vystavět všech 28 hodin pouze na skupinových úkolech. Jednak se dá předpokládat, že by žáky ani nebavilo stále pracovat ve skupinách, a hlavně ne každé učivo, které je nastaveno tematickým plánem, může být zakomponováno právě do skupinové výuky. Z forem výuky tedy byly použity zejména hromadné výuky a již zmíněné skupinové s tím, že spíše převažovala hromadná výuka.

V rámci metod byly využity všechny hlavní tři, tedy názorně demonstrační, dialogická i práce s textem. Nejčastější metoda byla názorně demonstrační, protože převažovala i u kmenových učitelek a diplomant se tak domníval, že by nebylo úplně vhodné, aby při výzkumu aplikoval příliš metod, na které žáci nejsou zvyklí a mohl by být pěstován negativní vztah třeba pouze z toho důvodu, že jsou žáci vystavováni do nekomfortních pozic. V rámci dlouhodobé výuky by diplomant používal i jiné metody výuky, které by mohly být pro žáky zajímavé, jsou však časově náročné, zejména ta fáze, kdy si žáci zvykají na něco nového, proto bylo usouzeno, že v rámci sedmi odučených hodin v každé třídě není dostatek prostoru na tento krok.

7.3 Třetí fáze výzkumu - kvantitativní dotazník

Od 12. do 14. června 2023 proběhla poslední část výzkumu, tedy zanalyzování odučených hodin pomocí kvantitativního dotazníku, jehož forma byla inspirovaná publikací Kapitoly metodologie sociálních výzkumů od Jiří Reichela (2009).

Každá třída byla diplomantem seznámena o tom, že žáci byli součástí výzkumu a jejich primární úkol byl takový, aby si během pár minut připomněli hodiny, které diplomant odučil. Aby však nebyly narušeny výsledky výzkumu, tak diplomant pouze připomněl látku, která byla odučena a ne metody, či formy výuky z toho důvodu, aby nebyly žákům podsouvány zkoumané jevy. Pro výsledky šetření bylo nezbytné to, zda si žáci sami aplikovaných jevů všimli a jakýmkoliv způsobem na ně zapůsobili.

Žákům bylo položeno 15 otázek, které vycházely z odučených hodin a pozitivních jevů, které diplomant do výuky zapojil. Žáci odpovídali na pětistupňové škále, tedy ano, spíše ano, spíše ne, ne a nevím/nemůžu posoudit. Celkem byl dotazník vyplněn 96 respondenty, konkrétně jde o 26 respondentů ze třídy 9.A, 24 respondentů ze třídy 8.B, 23 respondentů ze 7.A a 23 respondentů z 6.F.

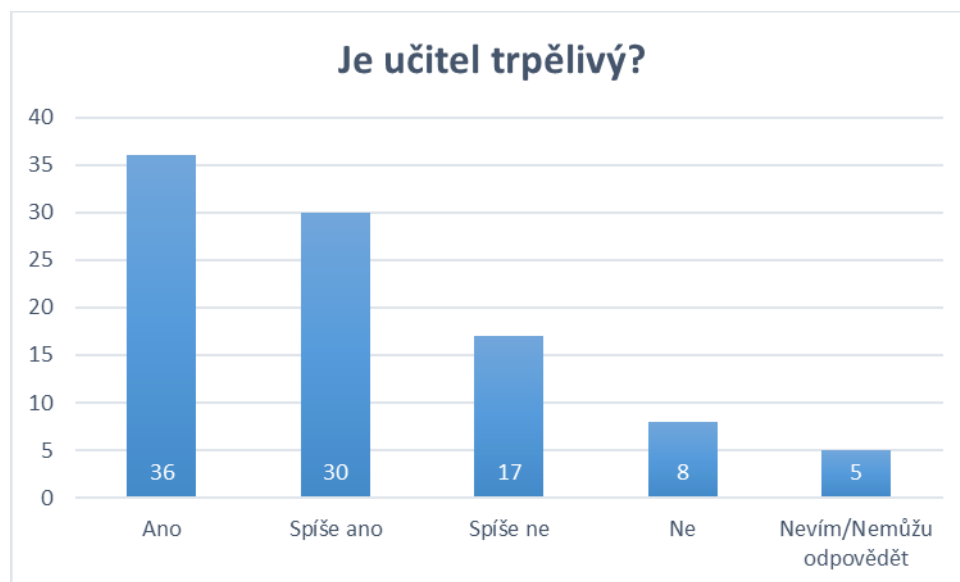
Závěrem celé metodologie je důležité připomenout, že celé výzkumné šetření probíhalo diplomantem samotným, a tak je možné, že na celý výzkum mohly mít vliv subjektivní prvky, které mohly šetření ovlivnit a diplomant si je neuvědomil. Může se jednat o subjektivní prvky v tom smyslu, jak diplomant působil na respondenty i mimo výuku, například na chodbě školy, anebo v opačném smyslu, tedy jak nejrůznější chování žáků mohlo ovlivnit vnímání žáků diplomantem.

Z tohoto důvodu, jak již bylo zmíněno, diplomant vybíral takové třídy, se kterými neměl předchozí zkušenost a dané subjektivní rysy by tak měly být co nejvíce eliminovány.

8 INTEPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

8.1 Je učitel trpělivý?

Graf č. 1: Je učitel trpělivý?



(Zdroj: vlastní data)

Na první otázku v dotazníku celkem 36 respondentů odpovědělo zcela ano, 30 respondentů spíše ano, 17 respondentů spíše ne, 8 respondentů ne a 5 respondentů nevědělo, či nemohlo odpovědět. Konkrétně tedy 66 respondentů (69 %) odpovědělo spíše pozitivně. Vzhledem k tomu, že trpělivost je jeden ze základních znaků dobrého učitele, tak se dá určit, že touto schopností diplomant zapůsobil na poměrně široké spektrum respondentů.

Diplomant se snažil schopnost trpělivost vložit do všech hodin z toho důvodu, že je to žádoucí doplněk k jakékoliv formě či metodě výuky. Je třeba přiznat, že se to nezdařilo v každé hodině a při výzkumu nastaly situace, kdy diplomant zareagoval vůči žákům neadekvátně, prudce. Z toho důvodu se v dotazníku zobrazují negativní odpovědi – ne a spíše ne (26 %). To vypovídá o tom, že více jak čtvrtina respondentů pochybuje o diplomantově trpělivosti. Pravděpodobně si to lze vyložit tak, že si z výuky pamatují momenty, kdy diplomant zareagoval netrpělivě.

Poslední kategorii, tedy – nevím/nemůžu odpovědět zvolilo 5 % respondentů. Dá se předpokládat, že pro ně nebyl v hodinách žádný dostatečně silný moment nebo situace, podle které by ji mohli vyhodnotit.

8.2 Žák se může učiteli kdykoliv položit otázku

Graf č. 2: Pokud něčemu žák nerozumí, uvědomuje si možnost, že se může učitele zeptat



(Zdroj: vlastní data)

Na druhou otázku respondenti odpovídali následně, 49 respondentů se myslí, že se můžou diplomanta na cokoliv zeptat, 28 respondentů si spíše myslí, že se mohou při výuce zeptat, 10 respondentů si to spíše nemyslí a 8 rozhodně nemyslí. Pouze jeden respondent nemůže danou situaci vyhodnotit.

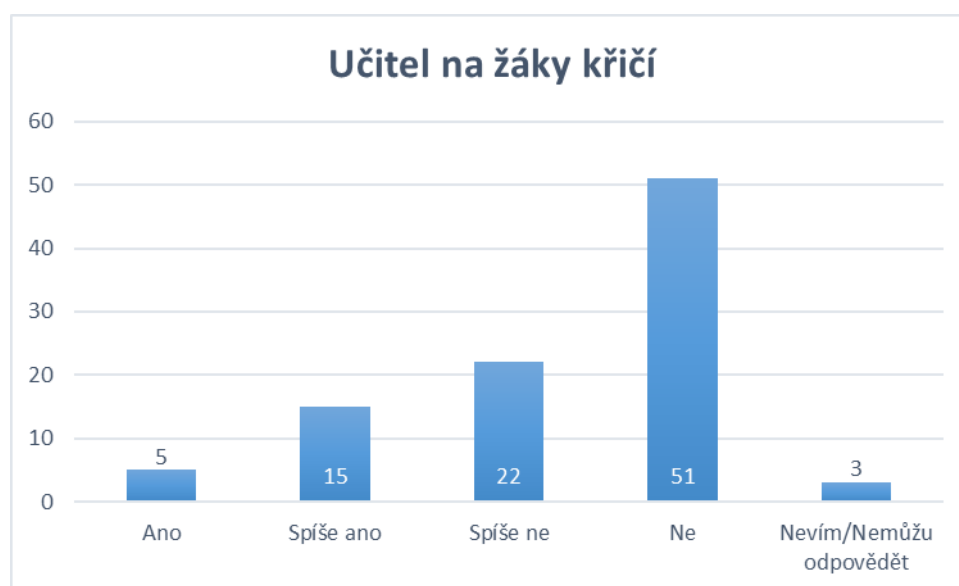
Diplomant ve všech třídách v průběhu hodin zdůrazňoval, že jakékoliv otázky, zejména k výuce, jsou žádoucí a neexistují nevhodné otázky. Při výzkumu bylo velmi pozitivní, když žáci této možnosti využívali čím dál častěji. Ve všech třídách se v průběhu výzkumu objevovalo čím dál více dotazů, které se týkaly probírané látky. Dalším pozitivním zjištěním bylo, že ke konci výzkumu (poslední 2 týdny z celkových 7 týdnů), žáci své dotazy formulovali čím dál efektivněji, respektive dotazy se skutečně týkaly probírané látky. Na počátku výzkumu žáci kladli otázky, které se netýkaly probírané látky, ale ani témat, která by souvisela s jejich mimoškolním životem. Lze tvrdit, že to byly otázky, které odváděly pozornost jinam. Krásný příklad je následující, při probírání tématu Život v našem kraji v 6.F se jeden žák zeptal, proč na Měsíci nerostou banány.

Po tomto dotazu bylo rozhodnuto diplomantem, že se ve všech třídách, kde probíhá výzkum, nastaví komunikační pravidla – zejména to, jakou formou bude komunikace probíhat a které dotazy jsou skutečně žádoucí. Aby žáci necítili obavu z toho, že se nemůžou při hodinách zeptat, tak daná pravidla nebyla předána učitelem, ale každá třída si je navrhla sama. Diplomant tedy pravidla neurčoval, pouze navrhoval.

Právě tato skutečnost se velmi pozitivně promítla na výše zmíněných formách, jak byly dotazy pokládány. Dle dotazníku 80 % respondentů uvádí, že si uvědomují možnost položit vyučujícímu dotaz. Na 19 % respondentů pravděpodobně negativně zapůsobilo to, že diplomant, společně se žáky, nastavil komunikační pravidla. Tato skupina žáků se mohla touto skutečností cítit ohrožena a nechtěla již pokládat otázky, nebo pokud pokládala, cítila se nekomfortně.

8.3 Učitel na žáky křičí

Graf č. 3: Učitel na žáky křičí



(Zdroj: vlastní data)

Otázka číslo 3 byla záměrně zvolena z toho důvodu, aby si diplomant ověřil, zda respondenti skutečně čtou otázky a neodpovídají pouze v pozitivním smyslu bez uvážení. Odpověď ano celkem uvedlo 5 respondentů, 15 respondentů s myslí, že učitel spíše křičí, 22 respondentů se domnívá, že učitel spíše nekřičí a 51 respondentů, že nekřičí. Odpověď nevím/nemůžu odpovědět uvedli 3 respondenti.

Pojem „křičí“ je brán velmi subjektivně a vnímání ze strany žáků je silně individuální. Obecně však platí, že příliš důrazný a hlasitý komunikační styl se spíše řadí k negativním jevům, které neprospívají vztahu mezi učitelem a žákem. Celkem tedy 21 % respondentů se domnívá, že vyučující na žáky křičí, respektive je velmi důrazný a hlasitý ve svých komunikačních dovednostech.

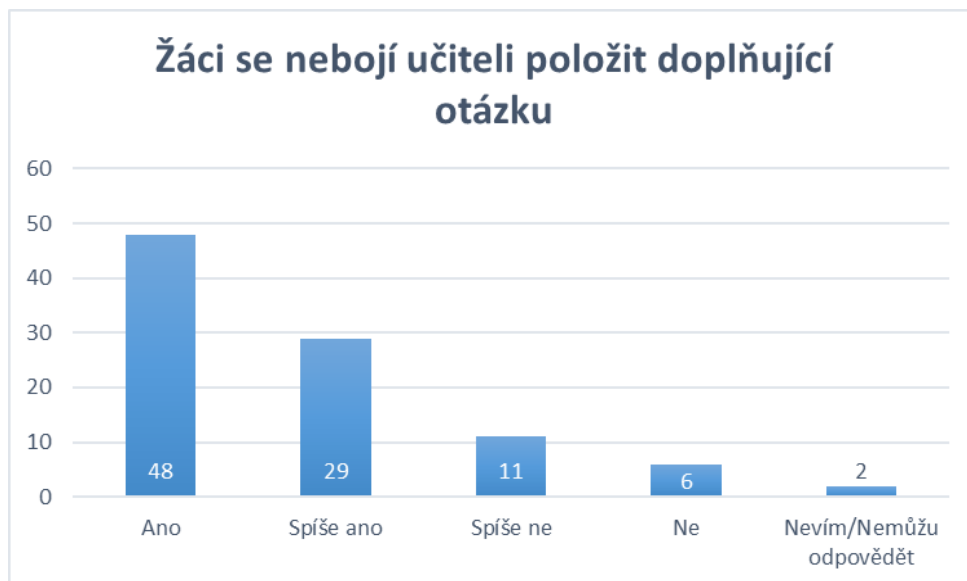
Pro potřeby této práce je však pozitivní zjištění, že více jak tři čtvrtiny (76 %) respondentů vnímá učitele jako poměrně klidného, který nekřičí. Diplomant si skutečnost, že důrazná a hlasitá komunikace není pro budování vztahu mezi učitelem a žáky vhodná uvědomil již při náslechových hodinách při vyplňování hospitačního archu. Učitelka A i učitelka B volily jiné komunikační dovednosti a autoritu ve většině případů nezajišťovaly křikem. Dle jejich vlastních slov to skutečně není žádoucí a k velmi hlasitému projevu se uchylují spíše při vážných výchovných problémech, kdy údajně nezbývá jiná alternativa.

Diplomant se v průběhu výzkumu nesetkal se závažnými výchovnými problémy, a tak se nemusel k takové alternativě uchýlit. Podle 20 respondentů diplomant při výuce křičel. To lze odůvodnit tak, že diplomant si subjektivně neuvědomil, jak může být jeho projev příliš hlasitý a důrazný, nebo diplomantovo vyjadřování bylo žáky subjektivně vyhodnoceno jako expresivní a hlasité.

Tři procenta respondentů nepřijímá k danému problému konkrétní stanovisko.

8.4 Žáci se nebojí učiteli položit doplňující otázku

Graf č. 4: Žáci se nebojí učiteli položit doplňující otázku



(Zdroj: vlastní data)

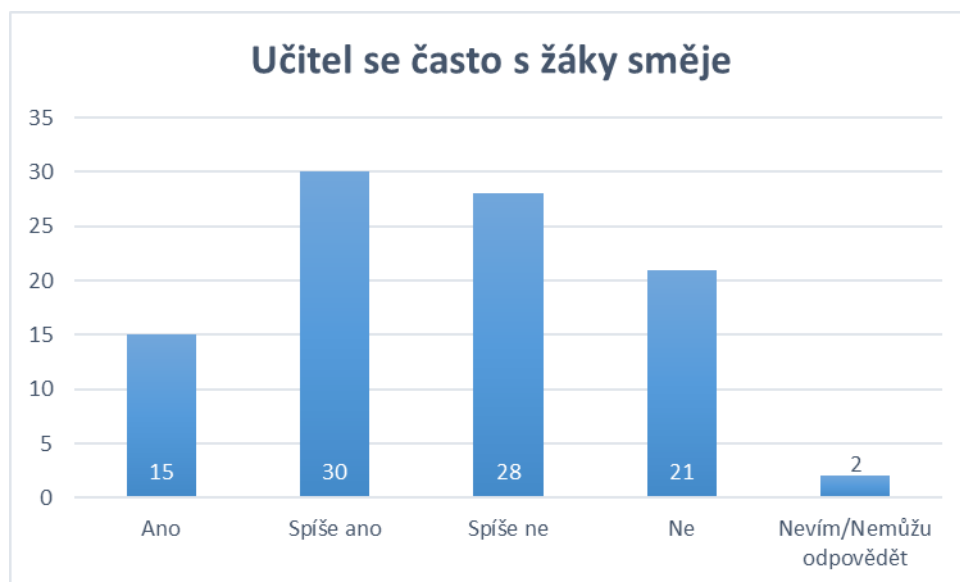
Otázka číslo 4 byla záměrně položena až po třetí otázce z toho důvodu, aby pracovala s emocemi žáků při vyplňování dotazníku. Druhá otázka pouze pracovala s faktem, zda žáci vnímají možnost se zeptat, třetí záměrně pracovala s případným negativním komunikačním rysem diplomanta a čtvrtá pracuje s emocemi žáků, tedy zda se cítí v ohrožení, pokud pokládají dotaz. Odpověď ano uvedlo 48 respondentů, tedy že se nebojí položit učiteli otázku. Alternativu spíše ano zvolilo 29 respondentů, odpověď spíše ne 11 respondentů a variantu ne 6 respondentů. Dva respondenti nemají na danou otázku odpověď.

Tato otázka se spíše zaměřuje na již zmíněný wellbeing, tedy to, jak se žáci ve třídě cítí, jaké mají emoce. Diplomant každou hodinu v každé třídě zahajoval otázkou: „Jak se máte?“ „Mohu Vám s něčím pomoci?“ Diplomant se zejména soustředil na to, aby položená otázka nezněla pouze jako zdvořilostní fráze, ale tak, jak měla, tedy že mu skutečně na názorech a náladě žáků záleží. Kromě uvedených dotazů diplomant pravidelně zkoumal na začátku hodiny náladu u žáků, například „známkováním nálady.“ Žáci zavřeli oči a na prstech jedné ruky ukázali, jak se dnes cítí, tedy jeden prst znamenal, že žák se cítí za jedna, tedy nejlépe a pět prstů, že žák se cítí nejhůře.

Diplomant tyto činnosti prováděl právě kvůli wellbeingu, tedy kvůli tomu, aby se zorientoval v emocích a náladě žáků. S tím volně souvisí čtvrtý graf, konkrétně tedy to, zda žáci cítí obavu při pokládání dotazu. Pozitivně se při dotazech cítilo 80 % žáků, což je pro diplomanta kladné zjištění. Spíše negativně, nebo negativně se cítila necelá pětina respondentů (18 %). Tyto odpovědi poměrně korespondují s druhým grafem, tedy lze určit, že necelá pětina respondentů jednak téměř necítila, nebo vůbec necítila možnost se zeptat, a zároveň téměř pětina respondentů se téměř cítila v ohrožení, nebo úplně cítila v ohrožení při pokládání dotazu. Dvě procenta respondentů se k dané otázce nevyjádřila.

8.5 Učitel se často s žáky směje

Graf č. 5: Učitel se často s žáky směje



(Zdroj: vlastní data)

Pátá otázka také souvisí zejména s výše uvedeným pojmem wellbeing. Celkem 15 respondentů uvedlo, že se s nimi vyučující často směje, 30 respondentů se uchýlilo k odpovědi spíše ano, o 2 respondenty méně k variantě spíše ne a 21 respondentů k alternativě ne.

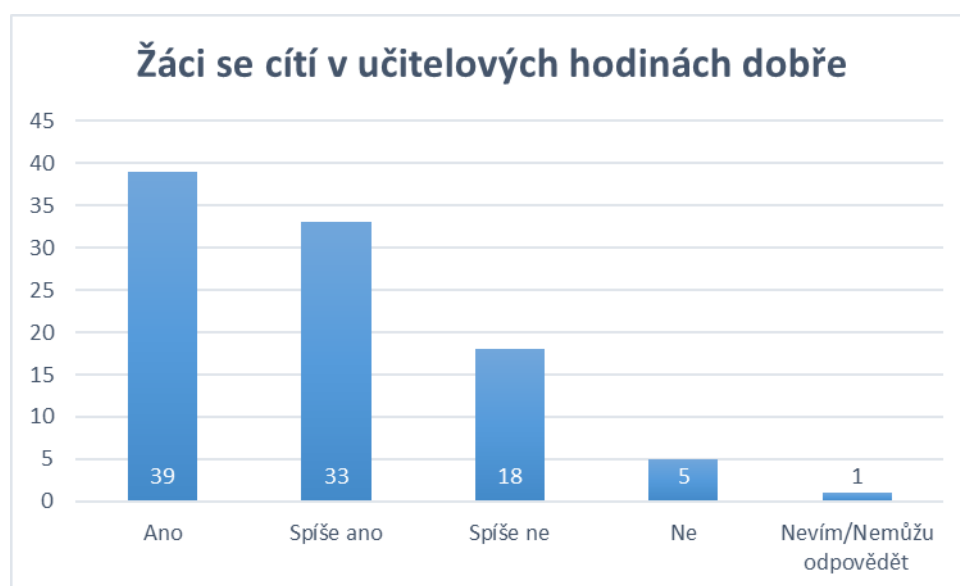
Co se týče rozvržení mezi vesměs pozitivními a negativními odpověďmi, tak zde jsou statistiky velmi vyrovnané. K pozitivní odpovědi se uchýlilo 47 % respondentů, k negativní 51 % respondentů. Tento vyvážený poměr lze přisoudit zejména tomu, že každý jedinec má odlišný smysl pro humor. Pro diplomanta, podobně, jako pro

jakéhokoliv jiného učitele, je velmi obtížné, aby vycítil hranici, kdy je humor v hodině žádoucí a kdy je naopak nadbytečný.

Je třeba přiznat, že ve třídách 6.F a 8.B, u paní učitelky A, bylo dlouhodobě pozitivní klima, a tak nebylo obtížné vložit do výuky nadhled a humor. V ostatních třídách, u paní učitelky B, bylo dlouhodobě takové klima, kdy je pro vyučujícího poměrně složité, aby odhadl správnou míru humoru a necítil se před žáky trapně. Obecně se diplomant snažil vést hodiny spíše ve vážnější rovině, která mu zajišťovala jisté komfortní zázemí bez toho, aby riskoval jakýkoliv vtip, který by byl nepochopen, nebo špatně vyložen. Tuto domněnku dále podpořily hospitační náslechy, kde diplomant velmi zřídka zaznamenal, v rámci specifických poznatků, že by byl humor vkládán do výuky.

8.6 Žáci se cítí v učitelových hodinách dobře

Graf č. 6: Žáci se cítí v učitelových hodinách dobře



(Zdroj: vlastní data)

V návaznosti na již několikrát zmíněný wellbeing je otázka číslo 6 velmi podstatná, samotný wellbeing vyhodnocuje. Pokud se žáci necítí v hodinách dobře, je prakticky nemožné budovat pozitivní vztah mezi učitelem a žákem. Otázka pracuje s emocemi žáků, které mohou být velmi různorodé a specifické, vyučující jim může být sympatický, či nesympatický prakticky z jakéhokoliv důvodu, a tak může být odpověď ovlivněna dosud nezjištěným způsobem.

Odpověď ano zvolilo 39 respondentů, 33 respondentů spíše ano, 18 respondentů se rozhodlo pro spíše ne a 5 respondentů pro ne. Variantu nevím/nemůžu odpovědět zvolili dva respondenti. Jak bylo popsáno výše, diplomant se soustředil zejména v úvodu hodin na navození pozitivní atmosféry, analýzu nálady žáků a snažil se aktivně naslouchat a zaměřil se na efektivní komunikaci.

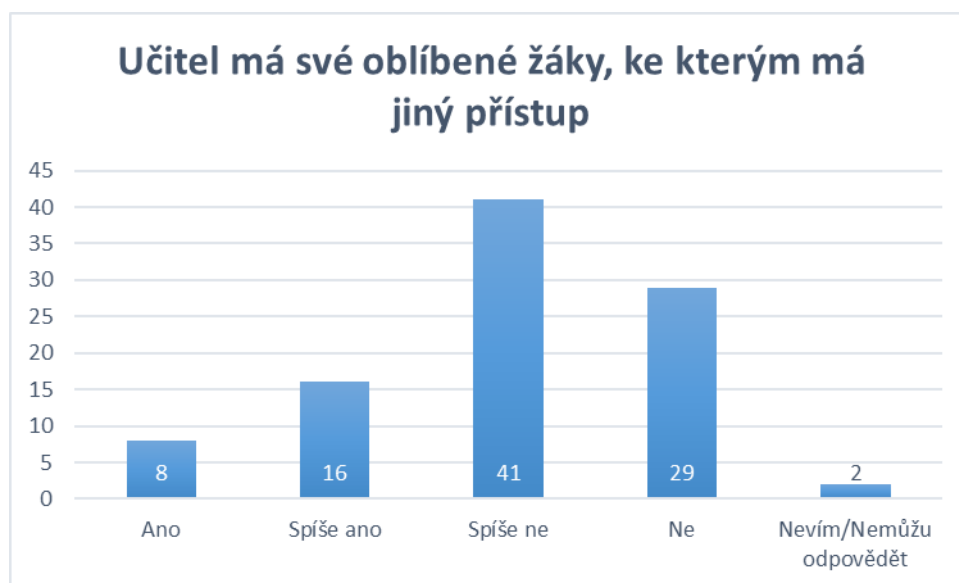
Šestý graf tedy vypovídá, že 75 % respondentů se cítí v hodinách spíše dobře a dobře. Tento fakt lze přisoudit i tomu, že během výzkumných hodin žáci v každé třídě psali pouze jeden hlášený test a výsledky dotazníku nejsou téměř vůbec zkresleny negativní vazbou na předmět jako takový, nebo na tu situaci, kdy by se jedna z paní učitelek rozhodla během výzkumu dát žákům nečekaný test.

Na žáky mohlo pozitivně zapůsobit i to, že každá hodina měla předem definovanou strukturu, které se diplomant snažil držet a nenarušovat ji. Tento pocit jistoty může být velmi podstatný. Struktura hodiny byla žákům sdělena vždy na začátku.

Naopak pro 24 % respondentů byly použité metody a formy nezajímavé a nesympatické, což je předvídatelné. V podstatě není možné, aby vyučující po sedmi odučených hodinách zanechal v žácích pouze pozitivní odkaz a v podstatě je nemožné, aby byl jeho styl pro všechny žáky sympatický a příjemný. Lze určit, že pro necelou čtvrtinu respondentů mohl být daný styl příliš silný, zaměřený a neefektivní, a také mohlo daným respondentům být nepříjemné, když se diplomant na úvod každé hodiny dotazoval na aktuální náladu žáků.

8.7 Učitel má své oblíbené žáky, ke kterým má jiný přístup

Graf č. 7: Učitel má své oblíbené žáky, ke kterým má jiný přístup



(Zdroj: vlastní data)

U sedmé otázky 8 respondentů uvedlo, že diplomant má své oblíbené žáky, kterým nadřazuje, nebo k nim má odlišný přístup. Spíše ano uvedlo 16 respondentů, spíše ne 41 respondentů, 29 respondentů tento dojem rozhodně nemá a 2 respondenti neví, či nemají dostatek informací k odpovědi.

Tato otázka je specifická tím, že žáci základní školy si mohou jako „nadržování“ vykládat i individuální přístup k žákům. V průběhu výzkumu, zejména při skupinové formě výuky, se poměrně často stalo, že vytvořené skupiny byly nesourodé a nerovnoměrně vytvořené, a tak bylo žádoucí, aby ty skupiny, které měly problém se zvládnutím zadané práce, měly od diplomanta větší pozornost. Tato skutečnost byla diplomantem vnímána a snažil se věnovat všem skupinám stejné množství času a pozornosti, ale v praxi je to bohužel velmi špatně proveditelné. Je třeba připomenout, že při skupinové práci si vždy nějaká skupina vyžádá větší míru podpory a pozornosti, a tak celá situace může zdánlivě vypadat tak, že vyučující má k některým žákům odlišný, nespravedlivý přístup, na což mohou být někteří žáci citliví.

Jako prevenci, vždy na začátku hodiny, byli žáci vyzváni, aby s dotazy neváhali a diplomantovi je sdělili, tím pádem by mohla být eliminována možnost, že žáci mohou

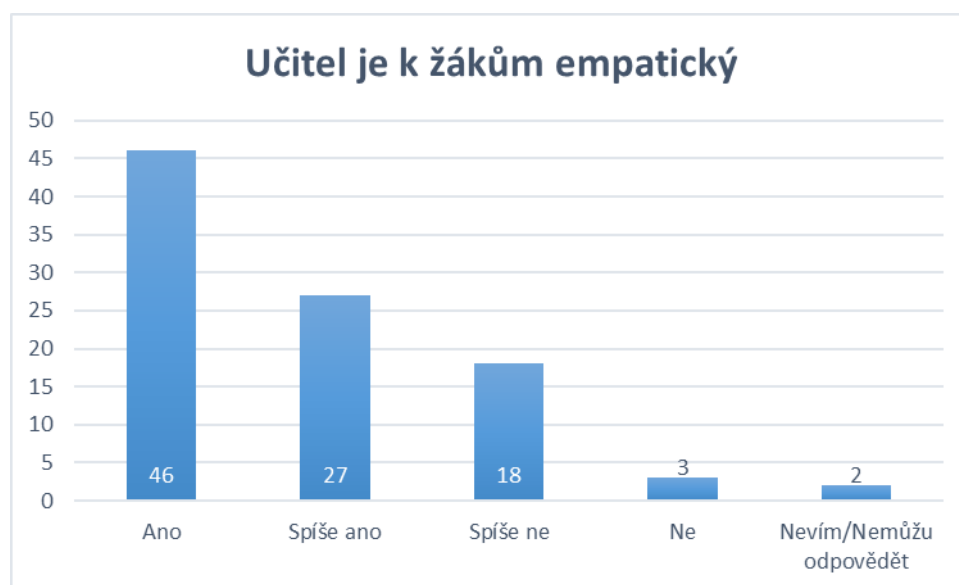
vnímat odlišný přístup, respektive všichni žáci mají stejnou možnost požádat učitele o pomoc či podporu.

Dojem, že učitel má odlišný přístup k žákům má částečně, či úplně 25 % respondentů. Toto číslo je prakticky shodné jako u předchozí otázky. Dá se tedy předpokládat, že ti žáci, kteří se v hodinách necítili komfortně mají dojem, že diplomant má k žákům odlišný přístup. Naopak 73 % respondentů si nemyslí, že by diplomant upřednostňoval jiné žáky.

Z této otázky lze usoudit, že téměř tři čtvrtiny respondentů si individuální přístup k žákům nevykládají jako nadržování, či odlišný přístup k žákům.

8.8 Učitel je k žákům empatický

Graf č. 8: Učitel je k žákům empatický



(Zdroj: vlastní data)

Pojem empatie je v šetřené problematice klíčový. Jak bylo zmíněno výše, empatický přístup učitele k žákům může být zásadní v budování jejich vztahu. Celkem 46 respondentů se domnívá, že je diplomant k žákům empatický, variantu spíše ano zvolilo 27 respondentů, 18 respondentů se domnívá, že spíše empatický není a 3 vybrali variantu, že empatický není.

Diplomant se snažil dosáhnout empatie pomocí komunikačních dovedností a navození dobré nálady na začátku každé hodiny. Právě u těch žáků, kteří sdělili, že se necítí

na začátku hodiny dobře a mají špatnou náladu se vyučující snažil, aby toto stanovisko respektoval a naslouchal případným problémům, pokud je žáci chtěli sdělit.

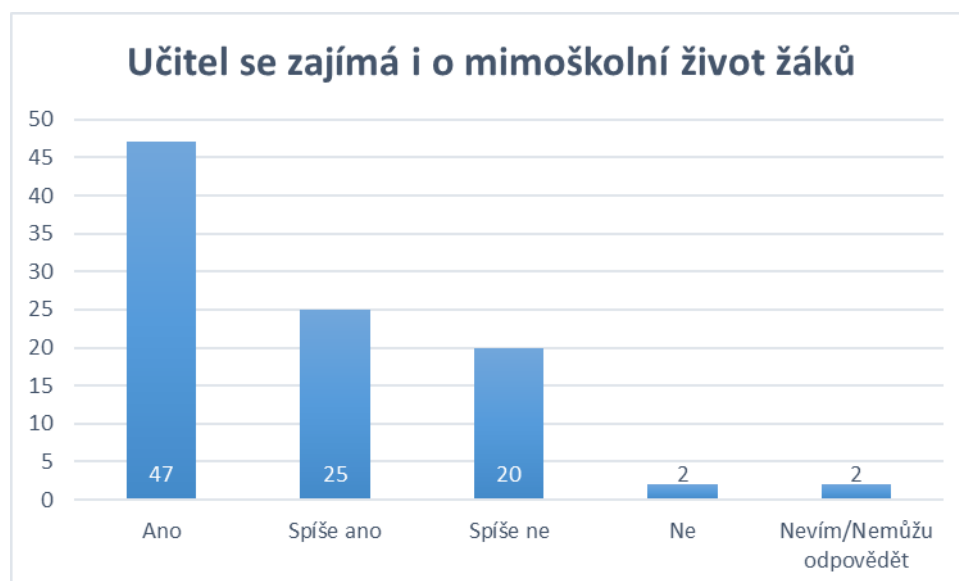
Během jedné hodiny v 8.B žáci diplomatovi sdělili, že v průběhu dne budou psát dva poměrně složité testy, na kterých bude záležet jejich finální známka na čtvrtletní hodnocení. Diplomant tedy změnil strukturu své hodiny, po konzultaci s učitelkou A upustil od plánované skupinové výuky a soustředil se pouze na frontální výuku s tím, že posledních deset minut z dané hodiny bude věnováno stručnému opakování látky, ze které vycházel jeden z testů. Pro diplomanta bylo poměrně velkou výhodou, že daný předmět byl zeměpis, což je druhý obor diplomanta.

Mimo jiné i tato situace mohla způsobit, že více jak tři čtvrtiny respondentů (76 %) vnímá diplomanta jako spíše, či úplně empatického. Pro variantu, že spíše diplomant není empatický hlasovalo 19 % respondentů a 3 %, že není vůbec empatický.

Podobně, jako u většiny zkoumaných jevů v této práci, tak i empatie je poměrně subjektivně hodnocena a každý žák, i každý učitel, má svou hranici individuální. Těchto 22 % respondentů se může domnívat, že diplomant nedostatečně naslouchal jejich problémům, což mohlo být samozřejmě pravdivé, ale jedná se o výše uvedený subjektivní prvek, který nelze čistě eliminovat.

8.9 Učitel se zajímá i o mimoškolní život žáků

Graf č. 9: Učitel se zajímá i o mimoškolní život žáků



(Zdroj: vlastní data)

Osmý a devátý graf se vzájemně doplňují a korespondují spolu. Diplomant se po celou dobu výzkumu snažil dát empatii najevo také pomocí zájmu o mimoškolní život, kromě toho, že se zajímal i o školní život. Právě díky tomu jsou výsledky osmé a deváté otázky velmi podobné. Na žácích bylo patrné, že oceňují, když diplomant projevuje zájem o jejich mimoškolní život – kroužky, koníčky, záliby, víkendové aktivity a podobně.

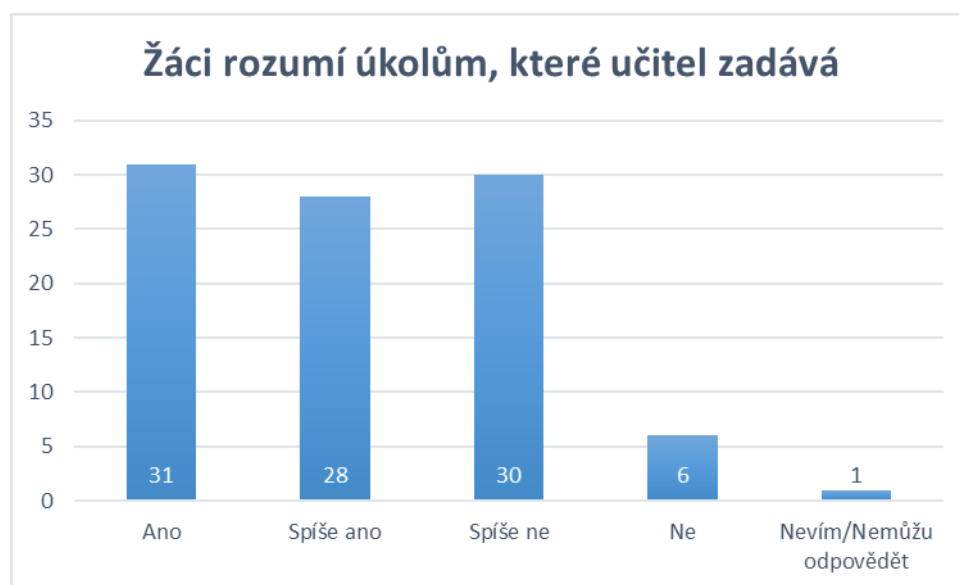
Zejména třída 6.F ocenila, když se diplomant pravidelně ptal na jejich fotbalové úspěchy, žáci se naopak pravidelně zajímali o to, jakému fotbalovému klubu diplomant fandí. Vzhledem k udržení dobrého klimatu ve třídě se diplomant rozhodl, že své preference prozradí až poslední společnou hodinu. Jak diplomant zjistil, tak fanouškovské preference ve třídě byly poměrně bipolární (zhruba polovina žáků fandila Spartě, druhá polovina fandila Slavii), a dalo se tedy předpokládat, že někteří žáci by mohli získat jisté antipatie k diplomatovi, což by pro průběh výzkumu bylo nežádoucí.

Variantu ano, tedy že učitel se zajímá o mimoškolní život žáků, zvolilo 47 respondentů. Možnost, že učitel se spíše zajímá zvolilo 25 respondentů, možnost, že spíše nezajímá 20 respondentů a pouze 2 respondenti uvedli, že vyučující se vůbec nezajímá, což je pro diplomanta poměrně pozitivní zjištění.

Podobně, jako v minulé otázce zde tedy platí, že 75 % respondentů se domnívá, že učitel se zajímá o jejich mimoškolní život, 23 % respondentů, že spíše, anebo vůbec nezajímá. Jako v minulém případě, tak i zde platí, že se zde mohlo projevit individuální vnímání, respektive někteří žáci se mohou domnívat, že diplomant se mohl ještě více zajímat o jejich mimoškolní život, byť to diplomantovi mohlo přijít dostačující.

8.10 Žáci rozumí úkolům, které učitel zadává

Graf č. 10: Žáci rozumí úkolům, které učitel zadává



(Zdroj: vlastní data)

Otázka číslo 10 analyzuje srozumitelnost diplomantova projevu. V průběhu následových hodin zaznamenal jak u učitelky A, tak u učitelky B, že se snaží pravidelně ujišťovat, zda jsou jejich pokyny srozumitelné a jasné. Diplomant se konkrétně zaměřil na to, aby se na srozumitelnost doptával větou: „Je to srozumitelné?“ Z praxe se diplomantovi osvědčilo, že pokud se doptává tímto způsobem, tak z pravidla žáci nemají obavu odpovědět, že nerozumí. Pokud je však otázka směřována stylem: „Komu to není jasné, ať se přihlásí...“, tak se může žák obávat ostrakizace a zesměšnění ze strany třídy, pokud on jediný dá najevo, že zadání neporozuměl, byť tento pocit může mít větší část žáků.

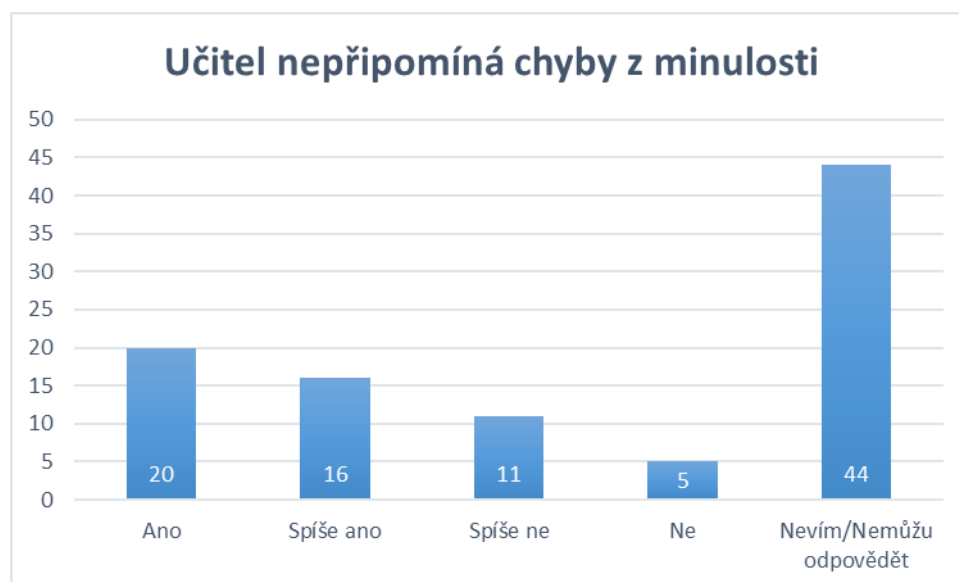
Odpověď ano, tedy že žáci rozumí úkolům, které jsou zadávány, zvolilo 31 respondentů, variantu spíše ano 28 respondentů, zadání spíše nerozumělo 30 respondentů a zadání vůbec nerozumělo 6 respondentů. Pro diplomanta je tedy

poměrně zajímavá četnost odpovědí spíše ne. Diplomant mohl více zapracovat na svých komunikačních dovednostech v oblasti zadávání úkolů, protože pro 31 % respondentů bylo zadávání úkolů spíše nejasné a pro 6 % úplně nejasné. V horizontu dlouhodobé výuky by tak měl diplomant zapracovat na této oblasti, protože schopnost jasně formulovat a zadávat úkoly je klíčová nejen v oblasti budování vztahu mezi učitelem a žákem, ale i v rámci oborových didaktik.

Pozitivem však je, že téměř dvě třetiny (62 %) je se zadáváním úkolů víceméně, či úplně spokojená, což by mohla být pro diplomanta dobrá výchozí situace.

8.11 Učitel nepřipomíná chyby z minulosti

Graf č. 11: Učitel nepřipomíná chyby z minulosti



(Zdroj: vlastní data)

Otázka číslo jedenáct byla vložena do dotazníku s tím cílem, aby si diplomant ověřil, zda podobně, jako učitelka B, nepřipomíná chyby z minulosti a jestli v horizontu 7 vyučovacích hodin existuje prostor na to, aby se možnost takového připomenutí projevila.

Celkem 20 respondentů se domnívá, že vyučující nepřipomíná chyby z minulosti, 16 respondentů zvolilo variantu, že chyby spíše nejsou připomínány, 11 respondentů se domnívá, že jsou chyby spíše připomínány a 5 respondentů zvolilo možnost, že chyby připomínány jsou.

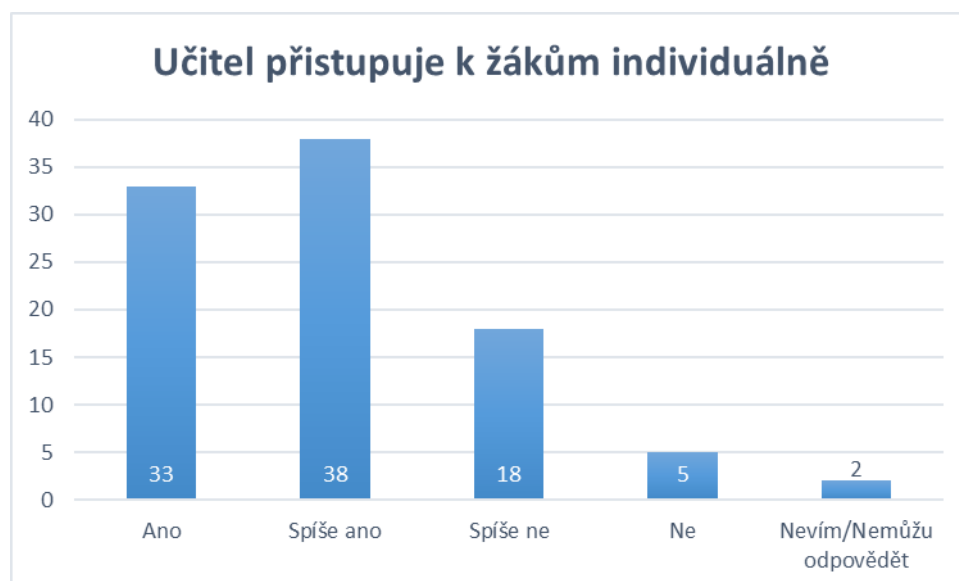
Téměř polovina respondentů, 44 (46 %), se však domnívá, že na tuto otázku neznají odpověď. Je velmi zajímavé, že tak velký počet respondentů nezaujímá k danému problému stanovisko. Lze vzít v úvahu možnost, že respondenti si otázku nepřesně vyložili, byť v průběhu vyplňování dotazníku žádný respondent nežádal o doplňující informace. Pravděpodobně tedy ti respondenti, kteří zvolili možnost nevím, vycházeli z myšlenky, že se s daným jevem nesetkali, a tak nemohou soudit. Pokud by tento předpoklad byl pravdivý, tak je pro diplomanta pozitivní zjištění, že se respondenti s tímto negativním komunikačním jevem nesetkali.

Možnost ne, či spíše ne, tedy že diplomant připomíná, nebo spíše připomíná chyby zvolilo 16 % respondentů. Toto číslo je zapříčiněno také tím, že diplomant se snažil hodinu po testu s žáky probrat odpovědi a případně poukázat na chyby, kterých bylo často dopouštěno. Celá tato situace měla být spíše vnímána jako práce s chybou a žádný žák zde nebyl konkretizován, pouze se sdělil nejčastější výskyt chyb. Někteří žáci však tuto činnost mohli brát tak, že se připomínají chyby.

To, že vyučující nepřipomíná a spíše nepřipomíná chyby zvolilo 38 % respondentů. Tento výsledek lze přikládat k individualizaci odpovědí. Konkrétně jde o tu skutečnost, že tato skupina mohla mít podobný názor, jako skupina respondentů s odpovědí nevím, ale vyhodnotila situaci tak, že diplomant nepřipomíná minulost.

8.12 Učitel přistupuje k žákům individuálně

Graf č. 12: Učitel přistupuje k žákům individuálně



(Zdroj: vlastní data)

Při tvorbě vztahu mezi učitelem a žákem hraje individualizace poměrně podstatnou roli. Právě při individuálním přístupu se lze žákovi více otevřít a vytvořit prostor pro budování vztahu.

Celkem 33 respondentů uvedlo, že učitel má individuální přístup k žákům, 38 respondentů zastává názor, že spíše ano, 18 respondentů zvolilo spíše ne a 5 respondentů si myslí, že učitel nemá k žákům individuální přístup. Variantu nevím/nemůžu odpovědět zvolili 2 respondenti.

Diplomant se snažil individuální přístup zapojit zejména ve skupinových pracích, kdy rozhovor s žáky je žádoucí, a tak se nemohou domnívat, že učitel někomu nadržuje, či má výše uvedený odlišný přístup.

Zejména ve třídě 8.B byl individuální přístup velmi žádoucí, zejména kvůli nejmenovanému chlapci, jenž má již zmíněné lehké mentální postižení. Právě u něj je individuální přístup nutný i při jiných formách výuky. Pozitivní v této třídě bylo zjištění, že spolužáci uvedeného žáka vnímají takového, jaký je a pokud se mu vyučující věnuje více, není to v podstatě pro nikoho důvod domnívat se, že je mu nadržováno. Kromě paní učitelky A, kde byl jev individuálního přístupu zaznamenán zejména kvůli

výše uvedenému chlapci, tak byla individualizace zaznamenána jako častý jev i u paní učitelky B. Také díky tomu diplomant určil, že je to podstatný jev ve všech zkoumaných třídách a snažil se podle toho sestavit plán hodin a k němu aktivity.

Pro diplomanta je tedy velmi pozitivní zjištění, že téměř tři čtvrtiny respondentů (74 %) vnímalo jeho přístup jako individuální, nebo spíše individuální. Pro necelou čtvrtinu (24 %) bylo jeho vystupování spíše bez prvků individualizace.

8.13 Učitel využívá skupinové aktivity a hry

Graf č. 13: Učitel využívá skupinové aktivity a hry



(Zdroj: vlastní data)

Třináctá otázka měla za úkol zanalyzovat, jakým způsobem učitel využívá didaktické hry a aktivity, během kterých je mimo jiné možné, aby vyučující prozkoumal atmosféru ve třídě a mohl si všimnout, kdo z žáků má jakou roli, a tak následně mohl se třídou pracovat jiným, efektivnějším způsobem. Právě hry, do kterých je zapojený i vyučující, jsou velmi vhodné k tomu, aby učitel dokázal, že je také součástí kolektivu a události, které se v něm dějí, se týkají i jeho samotného.

Jako možnost ano, tedy že učitel využívá hry a aktivity ve výuce, zvolilo 37 respondentů, možnost spíše ano 26 respondentů, variantu spíše ne 18 respondentů a odpověď ne 9 respondentů. Jako zajímavost lze vnímat to, že 6 respondentů nezvládlo danou situaci řádně vyhodnotit. Problém může spočívat v tom, že žáci přesně

neví, jak definovat skupinovou aktivitu či hru a domnívají se tedy, že aktivity, které byly zapojeny do výuky, jsou striktní součástí výuky, a protože mají vzdělávací podobu, tak nejsou definovány jako hry.

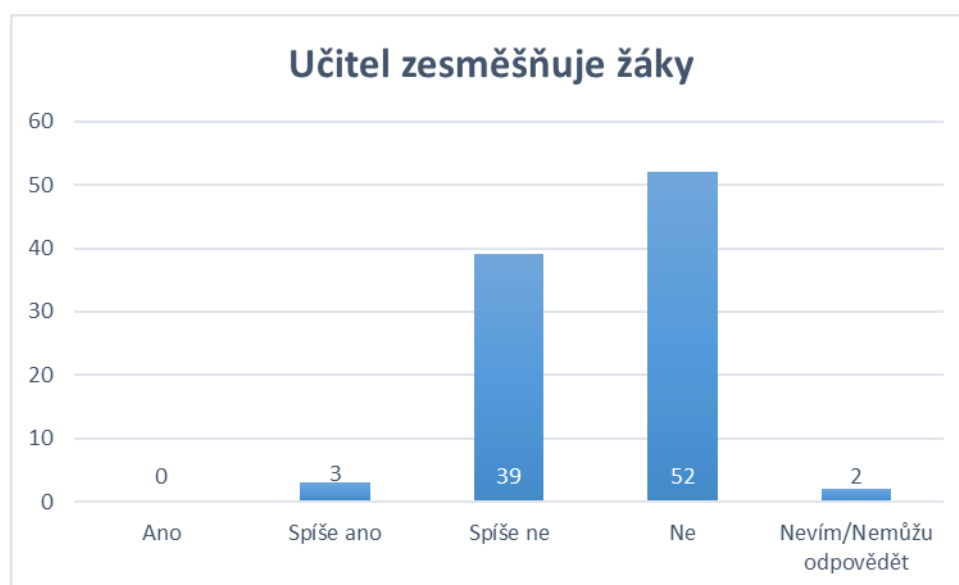
Diplomant se snažil v průběhu výzkumu volit nejrůznější metody a formy výuky, které se navzájem doplňovaly a kryly. Zároveň se snažil do každé hodiny vložit alespoň jednu menší hru, která by sloužila jako součást evokace, nebo reflexe.

V každé třídě byla jednou použita aktivita zvaná: „Občankářské závody.“ Při této aktivitě docházelo k rekapitulaci dříve probraného učiva formou pohybové aktivity. Diplomant byl součástí aktivity a žáci tak mohli mít pocit, že je i součástí třídního kolektivu.

V podstatě dvě třetiny respondentů (66 %) se domnívá, že aktivity a hry byly používány, nebo spíše používány. Více jak čtvrtina respondentů (28 %) zastává názor, že hry a aktivity nebyly, nebo spíše nebyly použity. U této skupiny se také nabízí otázka, jak si vykládají didaktickou hru či aktivitu a zda neexistuje varianta, že si hry nevykládají pouze jako zábavné činnosti bez vzdělávacího podtextu.

8.14 Učitel zesměšňuje žáky

Graf č. 14: Učitel zesměšňuje žáky



(Zdroj: vlastní data)

Předposlední otázka se zaměřovala na negativní komunikační dovednost a to takovou, zda diplomant zesměšňuje žáky. Velice pozitivním zjištěním je, že žádný respondent nepostřehl zesměšňování žáků ve třídě. Celkem tři respondenti zvolili odpověď, že diplomant spíše zesměšňuje žáky. Variantu spíše ne zvolilo 39 respondentů a poslední možnost, tedy ne, zvolilo 52 respondentů.

Diplomant při následkových hodinách několikrát zaznamenal při výuce učitelky B, že někteří žáci byli za své názory či myšlenky zesměšňováni. Učitelka B pravděpodobně chtěla tímto způsobem zapůsobit na zbytek třídy a získat si autoritu, diplomant však usoudil, že tento jev je velmi nevhodný pro budování vztahu, a tak si dával pozor na případné poznámky, které by mohly být pro některé žáky citlivé a nevhodné, byť by diplomant necílil na úmyslné zesměšnění. Klíčový faktor, který byl vzat v úvahu při nezesměšňování žáka byl ten, že každý žák měl možnost si obhájit svou myšlenku a názor, zejména měl každý na tento úkon dostatek času a prostoru. V průběhu výzkumu se totiž téměř ve všech třídách stalo, že některý žák měl dobrou myšlenku, akorát ji nepřesně formuloval, a tak se mohl stát terčem posměchu, protože jeho myšlenka vypadala zdánlivě nesmyslně.

Ve třídě 7.A nastala jedna konkrétní situace, kdy žák nepřesně při psaní formuloval svou myšlenku a ta následně byla transparentně vyvěšena. Vzhledem k tomu, že sdílení myšlenek probíhalo anonymně, tak diplomant si při předčítání daných lístečků původně myslel, že je to cílený úmysl narušit průběh hodiny, a tak daný lísteček vyhodil, protože myšlenka se ani zdaleka netýkala tématu a byla lehce vulgární. Až v průběhu hodiny se přihlásil jeden žák, který se ptal, proč byla jeho myšlenka vyhozena, diplomant mu tedy našel vyhozený lístek a sám žák uznal svou nešťastnou formulaci, kvůli které by mohl být terčem posměchu a dostal tedy šanci svou myšlenku opravit.

Mimořádně pozitivně se tedy jeví skutečnost, že pro 95 % respondentů byl takový přístup diplomanta přínosný a neměli, nebo spíše neměli pocit, že diplomat žáky zesměšňuje. Podle 3 % respondentů učitel žáky zesměšňuje a 2 % nemají k dané otázce jasné stanovisko.

8.15 Žák má k učiteli pozitivní vztah

Graf č. 15: Žák má k učiteli pozitivní vztah



(Zdroj: vlastní data)

Poslední otázka je pro celý výzkum nejdůležitější a je v podstatě završením celého výzkumného cyklu. Diplomant položil otázku, zda žáci k němu mají pozitivní vztah. Celkově 41 respondentů uvedlo, že pozitivní vztah mají, 35 respondentů spíše má pozitivní vztah, následně 9 respondentů označilo, že spíše pozitivní vztah nemají a 5 respondentů nemá ke zkoumané problematice žádné stanovisko.

Po aplikaci výše zmíněných pozitivních jevů do výuky a pokusu se všechny tyto jevy trefně nakombinovat tak, aby byly efektivní a nepůsobily příliš hrubě, se 80 % respondentů přiklání k názoru, že k diplomantovi mají zcela, nebo částečně pozitivní vztah. Na druhou stranu 15 % respondentů uvedlo, že k diplomantovi zcela, nebo úplně nemají dobrý vztah. Posledních 5 % respondentů nemá na položenou otázku odpověď, pravděpodobně nejsou přesvědčeni o dostatku informací, podle kterých by se mohli rozhodnout.

9 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

Největším pozitivem celého výzkumného cyklu, který trval více jak 4 měsíce, bylo zjištění u závěrečného dotazníku, že nikdo z 96 respondentů celé šetření nebojkotoval, tedy při vyhodnocování dotazníků se nevyskytl ani jeden, kde by převládaly stereotypní odpovědi a respondent by tak dotazník vyplňoval bez rozmyslu jen z toho důvodu, aby měl klid, proto se dá určit, že šetření je skutečné zhodnocení myšlenek respondentů.

Ani v jednom dotazníku nepřevládala odpověď nevím/nemohu určit, proto lze kladně vyhodnotit, že v každém respondentovi hodiny odučené diplomantem zanechaly jistou stopu, ať už pozitivní, anebo negativní.

Diplomantovi velmi dobře zafungovaly strategie, které se týkaly komunikačních dovedností, zejména v oblasti nezesměšňování žáků, možnosti pokládání doplňujících otázek, absence obavy při pokládání doplňujících otázek, klidnosti a mírnosti projevu a nakonec to, že se žáci cítí v diplomantových hodinách dobře. Ve všech těchto oblastech více jak 40 % žáků ohodnocovalo diplomanta velmi pozitivně. Co se týče empatie a zájmu o mimoškolní aktivity žáků, tak diplomanta hodnotilo velmi pozitivně téměř 50 % respondentů. Ve všech těchto kategoriích bylo úplné, nebo částečné pozitivní hodnocení téměř k 75 % hlasů, dokonce 95 % respondentů hodnotilo učitele pozitivně v tom smyslu, že nezesměšňuje žáky.

Specifickou kategorií je otázka, zda má učitel své oblíbené žáky, ke kterým má jiný přístup, kde nejčtenější odpovědí bylo spíše ne, takže respondenti se většinově domnívají, že učitel nemá oblíbené žáky, ale nedokáží to přesně určit.

Druhou specifickou kategorií je, zda žáci rozumí otázkám, které učitel zadává. Zde se respondenti téměř rovnoměrně rozdělili do kategorií ano, spíše ano a spíše ne. Byť to na první pohled vypadá, jako pozitivní zjištění, tak na druhou stranu je pro diplomanta toto číslo varovné a měl by se soustředit na jasnější zadávání úkolů.

Zvláštností dotazníkového šetření také jsou odpovědi na otázku, zda diplomant připomíná chyby z minulosti, kde 46 % respondentů uvedlo, že neví, nebo nemohou

určit. Jak již bylo zmíněno, respondenti pravděpodobně tuto možnost vybrali z důvodu, že se s danou situací nesetkali a nemohou ji tak posoudit.

Co se týče zbylých otázek, tak diplomant vyšel, kromě otázky na to, zda se s žáky často směje, víceméně pozitivně s menšími odchylkami. Při zmíněné otázce, zda se s žáky často směje, vyšel diplomant lehce negativně, což může být zapříčiněno již zmíněným smyslem pro humor a diplomantovou opatrností na vtipy a navozování komických situací.

Mezi ostatní víceméně pozitivní jevy patří, že je diplomant trpělivý, přistupuje k žákům individuálně a využívá skupinové aktivity a hry. U těchto otázek si vždy více jak dvě třetiny respondentů myslí, že má diplomant alespoň spíše pozitivní, nebo přímo pozitivní přístup.

DISKUSE A VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem lze budovat vztah mezi učitelem a žákem. Primární úkol tedy byl potvrdit, či vyvrátit hlavní hypotézu, která zní: „Učitel, který je empatický, má dobré komunikační dovednosti a je otevřený, buduje s žáky pozitivní vztah.“

Aby však bylo možné se touto hlavní hypotézou zabývat, bylo třeba rozklíčovat dílčí hypotézy.

H2 tvrdí: „Expresivní a hlasitý projev učitele je příčinou negativních pocitů u žáka.“ Vzhledem k tomu, že následující jev nebyl vypořádan při následných hodinách ani u jedné z kmenových učitelek, tak diplomant musel tento jev vyhodnotit pomocí literatury. Šedřová a kol. (2019) tvrdí, že v rámci verbální komunikace není vhodné, aby byl vyučující příliš expresivní a hlasitý. Diplomant se proto na daný jev zaměřil a snažil se svůj verbální projev držet pod kontrolou.

K dané hypotéze se tedy vztahují dvě otázky z dotazníkového šetření, tedy zda učitel křičí a jestli se žáci v jeho hodinách cítí dobře. Jak je uvedeno výše, tak podle 53 % respondentů diplomant při výuce vůbec nekřičí a 23 % respondentů tvrdí, že spíše nekřičí. Podle tři čtvrtin respondentů tedy učitel nemá příliš expresivní a hlasitý projev. Na druhou otázku, která se vztahuje k dané hypotéze, tedy zda se žáci cítí v hodinách diplomanta dobře uvedlo 41 % respondentů, že se cítí dobře a 34 % respondentů se spíše cítí dobře. V součtu tedy rovné tři čtvrtiny respondentů se s diplomantem cítí v hodinách víceméně dobře.

Na součtech těchto odpovědí je patrné to procento respondentů, které se domnívá, že učitel v hodinách nekřičí a zároveň se s učitelem cítí v hodinách dobře. Naopak 5 % respondentů se domnívá, jak diplomant ve svých hodinách křičí a zároveň 5 % respondentů se v diplomantových hodinách necítí dobře, respektive 16 % se domnívá, že učitel spíše křičí a 19 % respondentů se tak spíše necítí dobře. Pokud vezmeme tedy v úvahu, jakým způsobem se dané otázky doplňují a navzájem na sebe navazují, tak je daná hypotéza pravdivá, protože to samé procento respondentů, které uvádí, že se

s diplomantem necítí dobře, tak se zároveň považuje diplomanta za křičícího, nebo spíše křičícího. To samé pravidlo platí pro opačné hodnoty.

Druhá doplňující hypotéza uvádí toto: „Pozitivní vztah mezi učitelem i žákem může být narušen i aplikací jednoho negativního jevu.“

Stuchlíková (2007) tvrdí, že dětská psychika, zejména v období dospívání, je velmi citlivá a negativní zkušenosti v ní mohou velmi intenzivně rezonovat. V dotazníkovém šetření však nevyšla jediná položka, ve které by byl diplomant negativně hodnocen, a tak by tento jev mohl být porovnáván pro potvrzení hypotézy. Jediný jev, který může být brán v potaz k vyřešení daného problému je ten, zda se učitel s žáky často směje. V tomto ohledu byl diplomant hodnocen mírně negativně, konkrétně se tedy 29 % respondentů domnívá, jak se učitel spíše nesměje a 22 % vůbec nesdílí tuto myšlenku. Bohužel tento jev nemůže být brán jako negativní, protože to, jak se učitel s žáky směje, je pouze doplňující jev a ne základní. Proto danou hypotézu nelze z doložených dat dohledat, z dotazníku nevzešel negativní jev.

Třetí doplňující hypotéza je stanovena takto: „Čím více se učitel zajímá o žáka, i jeho mimoškolní starosti, tím je vnímán pozitivněji.“

Petty (2013) se zaměřuje na tu myšlenku, jak budování pozitivních vztahů není zaměřeno pouze na školní činnosti a prostředí, ale celá problematika je daleko komplexnější a jistý vliv může mít právě i jiný zájem ze strany učitele, než je pouze ten ohledně školních povinností. Tuto hypotézu rozklíčují otázky, zda se učitel zajímá i o mimoškolní život žáků, zda přistupuje k žákům individuálně a poslední otázka, tedy jestli mají žáci k učiteli pozitivní vztah.

Na první otázku, konkrétně jestli se učitel zajímá o mimoškolní život žáků, odpovědělo 49 % respondentů ano, 26 % respondentů spíše ano. V součtu se tedy tři čtvrtiny respondentů domnívá, že diplomant se víceméně zajímá o jejich mimoškolní život. Na druhou otázku, tedy zda učitel přistupuje k žákům individuálně, odpovědělo 34 % respondentů ano a 40 % respondentů spíše ano. Suma těchto dvou hodnot tedy dá dohromady 74 % respondentů, kteří se spíše, nebo úplně domnívají, že diplomant

přistupuje k žákům individuálně. Lze tedy vzít v úvahu, jakým způsobem tyto otázky zahrnují celou škálu respondentů v podobných hodnotách.

Klíčová otázka celého výzkumu, tedy zda žáci hodnotí učitele pozitivně, je zodpovězena následujícím způsobem, konkrétně 43 % respondentů má k diplomantovi pozitivní vztah a 37 % respondentů má spíše pozitivní vztah. Součet těchto dvou hodnot tedy vypovídá, že 80 % respondentů má k učiteli spíše, či úplně pozitivní vztah.

Pokud se zaměříme na výpovědní hodnotu zmíněných statistik, tak přibližně 75 % respondentů uvádí, že diplomant má individuální přístup a zajímá se o mimoškolní aktivity žáků a 80 % respondentů má k učiteli pozitivní vztah, tak zmíněná hypotéza je pravdivá.

Čtvrtá doplňující hypotéza uvádí, že: „Pro budování pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem je důležité, aby se žák cítil v jeho hodinách bezpečně a neměl z učitele obavu.“

Nakonečný (2021) uvádí, že v rámci psychologie osobnosti je velmi podstatné, aby se jedinec, v našem případě žák, necítil při vykonávání jakékoliv činnosti v ohrožení. Právě pocit ohrožení může způsobit pasivitu a nezájem o činnosti, respektive vzdělávání. Pro vyřešení této otázky lze použít již diskutované grafy, tedy zda se žák cítí v diplomantových hodinách dobře a jestli se žák domnívá, že má k diplomantovi pozitivní vztah.

Jak již bylo zmíněno, tak 41 % respondentů se cítí v učitelových hodinách dobře a 34 % respondentů spíše dobře. V součtu tak celou situaci hodnotí víceméně pozitivně 75 % respondentů.

Na otázku, zda mají žáci k učiteli pozitivní vztah odpovědělo víceméně pozitivně 80 %. Z výsledků těchto dvou statistik tedy vychází, že pokud se žáci cítí ve třídě dobře, tak mají k učiteli pozitivní vztah.

Poslední doplňující hypotéza uvádí: „Učitel, který má netrpělivý postoj k žákům, zesměšňuje jejich myšlenky a připomíná chyby z dřívější doby buduje s žáky negativní vztah.“

Vzhledem k tomu, že diplomant v dotazníkovém šetření vyšel v těchto zmíněných aspektech pozitivně, tak k vyřešení dané hypotézy lze použít opačný postup. Tedy pokud se zaměříme na otázky, které se týkaly zmíněné trpělivosti, zesměšňování žáků a připomínání chyb, tak diplomant byl hodnocen takovým způsobem, že v prvních dvou aspektech vyšel velmi pozitivně – podle 69 % respondentů je diplomant víceméně trpělivý a 95 % respondentů uvádí, že žáky nezesměšňuje. Jak již bylo zmíněno, 46 % respondentů nemůže vyhodnotit, zda diplomant připomíná chyby z minulosti. Obecně však diplomant ve zmíněných kategoriích nevyšel negativně a zároveň 80 % respondentů hodnotí svůj vztah k němu pozitivně, a tak lze usoudit, že daná hypotéza je potvrzena.

Po rozklíčování doprovodných hypotéz je možné dojít k závěru u hlavní hypotézy, tedy: „Učitel, který je empatický, má dobré komunikační dovednosti a je otevřený, buduje s žáky pozitivní vztah.“

Cílem celého výzkumného šetření tedy bylo, zda výše uvedené jevy, které byly v nejrůznějších formách zanalyzovány v hospitačních archách a následně aplikovány do výuky, ovlivňují vztah mezi učitelem a žákem. Vzhledem k tomu, že respondenti zvolili téměř ve všech otázkách pozitivní hodnocení a dané jevy tedy ve výuce postřehly, tak závěrečná otázka, tedy zda žáci vnímají učitele pozitivně, celé šetření vyjasnila. Daná hypotéza je tedy pravdivá, protože 80 % respondentů vnímá učitele pozitivně a jevy otevřenost, dobré komunikační dovednosti a empatie skutečně ovlivňují vztah mezi učitelem a žákem.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zanalyzovat, jakým způsobem lze budovat vztah mezi učitelem a žákem a jaké jevy pomáhají budovat tento vztah pozitivně.

V první fázi bylo podstatné detailně nastudovat celou problematiku, tedy kdo je vlastně učitel, co všechno může ovlivňovat jeho chování, kdo je žák a jakým způsobem s ním co nejefektivněji pracovat. V další části bylo podstatné zanalyzovat, co je typické pro výchovu k občanství a jakým způsobem může být tento předmět ve zkoumané problematice co nejlépe využit. Závěr teoretické části se věnoval tomu, jakým způsobem lze budovat vztah mezi učitelem a žákem, jaké jsou podstatné jevy v tomto vztahu a nastudované pojmy se staly klíčovými pro sestavování hospitačního archu.

Empirická část probíhala celkem ve třech fázích, konkrétně tedy zanalyzování jevů, které se běžně vyskytovaly ve čtyřech výzkumných kolektivech, celkem od dvou různých učitelek, pomocí hospitačního archu zaznamenat pozitivní jevy a promyslet, jakým způsobem je zapojit do výuky výchovy k občanství.

Druhá etapa empirické části se zaměřila na zapojení nejčtenějších, anebo nejvíce specifických jevů, do výuky. V každé zkoumané třídě tedy proběhlo celkem 7 vyučovacích hodin, během kterých byly vyzkoumané jevy aplikovány v nejrůznějších formách, hodiny byly aplikovány samotným diplomantem.

Třetí, tedy závěrečná, část se věnovala zanalyzování odučených hodin formou kvantitativního dotazníku. Předmětem zkoumání tedy bylo, zda žáci vnímali pozitivní jevy ve výuce a zda se tyto jevy promítly do vztahu mezi učitelem a žákem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bělecký, Z. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.

Bucher, Anton A. (2021). *Psychologie štěstí*. Přeložil Ivan Ryšavý. Portál.

Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.

Čechová Hansen, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Portál.

Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I. & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada.

Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Grada.

Farrell, T. (2018). *Reflective language teaching: practical applications for TESOL teachers*. 2nd edition. Bloomsbury Academic.

Fenstermacher, G., D. & Soltis, J., F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Portál.

Fletcher-Wood, H. (2020). *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Přeložil Miroslava Kopicová. Euromedia Group. Universum.

Gabašová, J. (2020). *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Raabe.

Gavendová, N. (2021). *Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga*. Grada.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido.

Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie Žemlová. Malvern.

Grecmanová, H., Urbanovská E. & Holušová, D. (2002). *Obecná pedagogika*. Hanex.

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.

- Homerová, M. (2013). *Výchova k občanství ve výuce společenských věd: metodicko-didaktická učebnice pro učitele všech typů škol*. M. Homerová.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus.
- Kalhous, S., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kraus, B. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Gaudeamus.
- Lašek, J. & Loudová, I. (2013). *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských pravidel*. Gaudeamus.
- Majcík, M. (2022). *Práce učitele s žákovskou chybou v komunikaci s celou třídou*. Masarykova univerzita.
- Nakonečný, M. (2021). *Psychologie osobností*. Triton.
- Pavličiková, H. & Zbudilová, H. (2014). *Aktuální otázky výchovy k občanství*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Portál.
- Plamínek, J. (2020). *Džungle v nás: Praktická psychologie pro každého*. Grada.
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Portál.
- Pýchová, S. (2020). *Úspěch pro každého žáka: rozhovory*. Wolters Kluwer.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Siegllová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Grada.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Grada.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Portál.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. (2. aktualiz. rozšiř. vyd.). Grada.

Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švařiček, R., Sedláček, M., Majcík, M. & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Masarykova univerzita.

Tesařová, M. (2016). *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Portál.

Vališová, A. & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.

Vališová, A., Kasíková, H. & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. (2. aktualiz. vyd.). Grada.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paidó.

Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Škarková, L., Kohoutek, T., Květoň, P. & Ježek, S. (2020). *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Masarykova univerzita.

Vykoupilová, H. & Zitková, H. (2021). *Připravte děti na život: rozvoj soft skills pro každého*. BizBooks.

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching*. Jossey-Bass.

Zbudilová, H. & Pavličiková, H. (2013). *Výchova k občanství v praxi: (náměty pro praktikující studenty občanské výchovy)*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Národní ústav pro vzdělávání.

Elektronické zdroje

Červený, P. (2007). *Jak na průřezová témata?*.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/1267/JAK-NA-PRUREZOVA-TEMATA.html>.

Edu.cz (2021). *RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovyvzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Hrubá, J. (2012). *Jaký je váš vztah s žáky, jak je vedete při učení?*.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/16079/JAKY-JE-VAS-VZTAH-S-ZAKY-JAK-JE-VEDETE-PRI-UCENI.html>

Hrubá, J. (2009). *Co se dnes očekává od učitelů*.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/3307/CO-SE-DNES-OCEKAVA-OD-UCITELU.html>

Revize.edu.cz (2021). *RVP ZV – se změnami*.

<https://revize.edu.cz/files/k4-rvp-zv-se-zmenami.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Záznamový arch – strana A

Hospitační arch

Datum: 15.3.2023

Předmět: Výchova k občanství

Počet žáků: 24

Pozorovatel: J. Guvová

Vyučující: Mgr. [redacted]

Třída: 6.F

Vyučovací hodina: 4.

		ANO	NE	Nelze určit
Empatie	Žáci mají prostor sdělovat své pocity	/		
	Vyučující chce pochopit problémy žáků	/		
	Vyučující dává prostor k zábavě	/		
	Vyučující se zajímá i o mimoškolní život žáků	/		
	Vyučující se snaží vybudovat pozitivní atmosféru	/		
Komunikace	Žáci mají dostatek času a prostoru na formulaci vlastních myšlenek			/
	Vyučující aktivně naslouchá	/		
	Vyučující se vyjadřuje k věci	/		
	Vyučující dává rovnoměrný prostor k vyjadřování všech žáků		/	
	Vyučující se dopouští komunikačních faulů		/	
	Vyučující zesměšňuje myšlenky žáků		/	
	Vyučující se nevhodně vyjadřuje	/		
	Vyučující nepřipomíná chyby z minulosti			/
Transparentnost	Žáci sdělují učiteli citlivé informace		/	
	Vyučující je k žákům otevřený	/		
	Vyučující dává najevo své emoce			/
	Žáci dávají najevo své emoce	/		
	Vyučující pracuje s chybou žáků			/
	Vyučující dává formativní hodnocení		/	
	Vyučující přistupuje ke všem žákům stejně	/		
Formy výuky	Hromadná		/	
	Skupinová	/		
	Individualizovaná		/	
	Jiné:		/	
Metody výuky	Vyprávění/vysvětlování		/	
	Práce s textem		/	
	Rozhovor	/	/	
	Názorně demonstrační	/		
	Jiné:		/	

Specifické poznatky:

Vyučující zahájila hodinu rozhovorem s žáky, velmi neformálním. Tím projevila zájem o jejich starosti.

Dále následovala skup. práce – krtice ČR.

Empatie na úvod hodiny; konstruktivní kritika při skup. práci.

Příloha č. 3: Vyplněný dotazník

1.) Učitel je trpělivý				
☒ Ano	☐ Spíše ano	☐ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
2.) Když něčemu nerozumím, rozhodně se můžu zeptat				
☐ Ano	☒ Spíše ano	☐ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
3.) Učitel na nás křičí				
☐ Ano	☐ Spíše ano	☒ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
4.) Nebojím se učiteli říct, že něčemu nerozumím				
☐ Ano	☒ Spíše ano	☐ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
5.) Často se s námi směje				
☐ Ano	☐ Spíše ano	☒ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
6.) Cítím se v jeho hodinách dobře				
☐ Ano	☒ Spíše ano	☐ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
7.) Má své oblíbené žáky, ke kterým má odlišný přístup				
☐ Ano	☐ Spíše ano	☐ Spíše ne	☒ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
8.) Má k žákům empatický přístup (rozumí našim problémům)				
☐ Ano	☒ Spíše ano	☐ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
9.) Zajímá se o naše starosti (i mimoškolní)				
☐ Ano	☒ Spíše ano	☐ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
10.) Rozumím úkolům, které učitel zadává				
☒ Ano	☐ Spíše ano	☐ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
11.) Učitel umí odpouštět, nepřipomíná chyby z dřívější doby				
☐ Ano	☐ Spíše ano	☐ Spíše ne	☐ Ne	☒ Nevím/nemůžu odpovědět
12.) Přistupuje k žákům jednotlivě (individuálně)?				
☐ Ano	☒ Spíše ano	☐ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
13.) Zaměřuje se učitel na skupinové aktivity, hry?				
☒ Ano	☐ Spíše ano	☐ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
14.) Zesměšňuje žáky?				
☐ Ano	☐ Spíše ano	☐ Spíše ne	☒ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět
15.) Mám k učiteli pozitivní vztah?				
☒ Ano	☐ Spíše ano	☐ Spíše ne	☐ Ne	☐ Nevím/nemůžu odpovědět