



Identifikace žáků 5. ročníku základní školy s třídní učitelkou

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Zuzana Duchanová**
Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana Duchanová**
Osobní číslo: **P11000563**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Identifikace žáků 5. ročníku základní školy s třídní učitelkou**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem diplomové práce je popsat míru identifikace žáků 5. ročníku základní školy s třídní učitelkou a analyzovat míru závislosti a autonomie žáka ve vztahu k třídní učitelce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., 2009. Učitel. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I., 2010. Jaký jsem učitel. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.

KARNSOVÁ, M., 1995. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Praha: Portál. ISBN 80-7178-032-4.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2009. Hodnocení žáků. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.

PRŮCHA, J., 2002. Učitel. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Oto Dymokurský

Katedra pedagogiky a psychologie


Datum zadání diplomové práce: **31. října 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce, Mgr. Otovi Dymokurskému, za cenné rady, ochotu, připomínky, trpělivost a především za čas věnovaný odbornému vedení diplomové práce.

Mé díky patří školám, konkrétně žákům a třídním učitelkám, kteří spolupracovali na rozhovoru a odpovídali na otázky k mé diplomové práci.

Děkuji také své rodině a blízkým za podporu, kterou mi po celou dobu psaní diplomové práce poskytovali. Děkuji především babičce za pomoc při zpracování rozhovorů a příteli Lukášovi za jeho trpělivost.

ANOTACE

Cílem diplomové práce je zjistit a popsat míru identifikace žáků 5. ročníku základní školy s třídní učitelkou a analyzovat míru závislosti a autonomie žáků ve vztahu k třídní učitelce. Výzkumné šetření má podobu nahrávaných polostrukturovaných rozhovorů, které byly provedeny na třech základních školách se třemi různými pátými třídami. Hlavním zjištěním diplomové práce je to, že více záleží na výchovně-vzdělávacím přístupu třídní učitelky ve vztahu k identifikaci a autonomii žáků, než na její osobnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

žák, spolužák, učitel, třídní učitel, základní škola, identifikace, autonomie, závislost

ANOTATION

The thesis aims to identify and describe the level of identification of pupils in 5th grade of elementary school with the class teacher and analyze the degree of dependency and autonomy of pupils in relation to the class teacher. The research takes the form of audiotaped interviews that were conducted in three elementary schools with three different 5th grade classes. The main conclusion of the thesis is that the class teacher's educational attitude towards the pupils' Identification and autonomy is more important than his or her personality.

KEY WORDS

pupil, classmate, teacher, class teacher, elementary school, identification, autonomy, dependence

OBSAH

1	ÚVOD	9
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	10
2.1	Základní škola a základní vzdělávání	10
2.2	Školní třída a spolužáci.....	14
2.3	Žák	16
2.4	Učitel.....	19
2.5	Třídní učitel.....	21
2.6	Interakce mezi učitelem a žákem.....	23
3	PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
3.1	Cíl výzkumného šetření	29
3.2	Vzorek výzkumného šetření	30
3.3	Metoda výzkumného šetření	32
3.4	Sběr dat	35
3.5	Popis výsledků rozhovorů s třídními učitelkami	36
3.6	Popis výsledků rozhovorů s žáky.....	44
4	DISKUSE.....	53
4.1	Míra identifikace žáků 5. ročníku s třídní učitelkou.....	55
4.2	Míra závislosti a autonomie žáků ve vztahu k třídní učitelce.....	61
5	ZÁVĚR.....	67
6	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	68
7	SEZNAM PŘÍLOH.....	70

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
CD	kompaktní disk
č.	číslo
ČR	Česká republika
kol.	kolektiv
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
popř.	popřípadě
resp.	respektive
s.	strana
Sb.	sbírky
tj.	to je
tzv.	takzvaný
ZŠ	základní škola
%	procenta
+	plus
=	rovná se

1 ÚVOD

Vývoj poznání v oblasti fungování školy nás v poslední době vede k názoru, že míra učitelových znalostí a vědomostí není tak důležitá, jak jsme dříve předpokládali. Mnohem podstatnější se jeví učitelův vliv na žáky, jeho organizační dovednosti, např. jak vést vyučovací hodinu, způsob komunikace s žáky a rozvoje vzájemných vztahů s nimi, umění vysvětlit novou látku různým typům žáků, sdílení každodenní zkušenosti s žáky aj. Pro každého učitele je charakteristické jiné pojetí výuky, jiné pojetí výchovy, jiný komunikační styl, které se projevují v mluvě, vysvětlování, reagování, odpovídání na otázky atp. Existují učitelé otevření a ochotní, uzavření a neochotní, usměvaví, náladoví atd. A právě to, jaký je učitel, co dělá a jak se chová nejen během vyučování, velmi ovlivňuje vývoj žáků. Jednou z možností, jak poznat učitelovo působení na žáky, je sebereflexe a reflexe vzájemné interakce mezi učitelem a žákem.

Protože jsem sama začínající učitelkou, rozhodla jsem se zaměřit na to, do jaké míry se žáci 5. ročníku základní školy identifikují s třídní učitelkou a jak vnímají žáci svoji závislost či autonomii ve vztahu k třídní učitelce. Myslím, že každý učitel by rád věděl, jak moc se promítá jeho působení na žáky a jak žáci působení třídního učitele vnímají. Je pro mě důležité poznávat zkušené učitelky a díky tomu si vytvářet obraz (představu) o tom, co považují ve výchově a vzdělávání žáků za podstatné a co bych mohla jednou ve své budoucí profesi uplatnit a čemu bych se chtěla vyvarovat. Významné jsou pro mě i informace získané od žáků, především v tom, že obsahují osobní příběhy o vztahu žáka k třídnímu kolektivu a k třídní učitelce.

V teoretické části popisuji základní faktory týkající se cíle diplomové práce. V praktické části zdůvodňuji výběr metody získávání informací, charakterizuji základní školy a třídy, které spolupracovaly na výzkumném šetření, a uvádím výsledky výzkumného šetření, které podrobuji diskusi.

2 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce vychází z poznatků odborníků zabývajících se problematikou vztahu škola – učitel – žák. Jejich pohled na toto téma je významným a přínosným východiskem pro výzkumné aktivity v oblasti školního vzdělávání. Uváděné poznatky doplňují o své myšlenky a názory na tuto problematiku.

2.1 Základní škola a základní vzdělávání

Škola je obecný pojem označující místo pro organizované vzdělávání. Jedná se o instituci se značnou mírou autonomie, realizující program formálního vzdělávání na určeném místě a v daném čase, s formálně stanovenou hierarchií rolí a vztahy zúčastněných subjektů v organizovaném a účelově vybaveném prostoru. Hlavním úkolem školy je řízená edukace, tedy vzdělávání a výchova dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů. Škola plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturní a profesionalizační funkci, připravuje děti a mládež na samostatný vstup do života občanského, osobního a pracovního (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 297).

V České republice označujeme pojmem základní škola všeobecně vzdělávací školu, v níž děti realizují povinnou školní docházku. V současnosti má devět ročníků, které jsou rozděleny do dvou stupňů. První stupeň tvoří 1. – 5. ročník, druhý stupeň tvoří 6. – 9. ročník. Na prvním stupni vyučuje všechny předměty nebo jejich většinu jeden učitel nebo učitelka. Na druhém stupni učitelé vyučují vybrané předměty v závislosti na své aprobaci (Průcha, Mareš, Walterová 2009, s. 378).

Podle školského zákona poskytuje základní škola vzdělávání, které je založeno na zásadách „*rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana*“ (zákon č. 561/2004 Sb.).

Základní vzdělávání je vzdělávací etapou, které se povinně účastní každé dítě v České republice. Velmi záleží na tom, jaké vzdělávací příležitosti každá škola nabízí,

jaké prostředí pro vzdělávání dětí vytváří, jak motivuje děti k učení, jak ovlivňuje rozvoj osobnosti každého žáka, jak ho připravuje na soužití a spolupráci s druhými, jak ho vybavuje pro osobní život a zaměstnání i pro adaptaci v současném dynamickém světě. Povinná školní docházka je hlavním obdobím, kdy děti různých úrovní schopností a ze všech vrstev obyvatelstva získávají ve škole zkušenosti ze sociálních vztahů v přirozeně heterogenních kolektivech vrstevníků. Dochází zde k vzájemnému ovlivňování a buduje se sociální předpoklad pro dosahování budoucí shody ve společenských, politických a pracovních záležitostech (MŠMT 2001).

První stupeň základního vzdělávání je významný z hlediska vývoje žáků a tím je i didakticky specifickým stupněm vzdělávání. Umožňuje žákům přechod z volnějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Vstup do prvního ročníku základní školy obnáší časové a režimové změny, pravidelnější způsob práce, nové prostředí, lidi a vztahy s nimi a změny ve stravovacím, pitném či pohybovém režimu. Proto by měl první stupeň základního vzdělávání více respektovat přirozené potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a učení a přizpůsobovat tomu učební program. Každý žák má nárok na individuální tempo, možnost chybování, hodnocení podle individuální změny v učení i socializaci, na prostor pro individuální projev a názor, pro vzájemnou komunikaci, uspokojování fyziologických potřeb, potřeb bezpečí, jistoty, citu, sounáležitosti, sebedůvěry a seberealizace (MŠMT 2001).

Cílem prvního stupně základního vzdělávání je vytváření předpokladů pro celoživotní učení – získávání návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základních gramotností jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí, založeného na citlivém, znalostním a aktivním přístupu k jeho ochraně, kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví. Pro vzdělávání žáků daného věku je důležitá pracovní atmosféra, úzký lidský kontakt mezi učitelem a žákem i žáky mezi sebou, který se přetváří ve společně uznávaný řád (pravidla), naplněný pochopením, respektem, spoluprací, aktivitou a prostorem pro každého. Žáci by měli být postupně vedeni k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení (MŠMT 2001).

Učitelé prvního stupně mají tvořit odborný tým se specifickými dovednostmi. Měli by mít své zastoupení ve vedení školy. Důležitá je spolupráce s odbornými týmy učitelů druhého stupně při vytváření příznivého klimatu školy, případně školního kurikula a spolupráce s rodiči žáků, kteří zůstávají v tomto období pro žáky největší autoritou a bez

jejichž pomoci je vzdělávání i řešení případných učebních problémů obtížnější (MŠMT 2001).

V České republice plnil úlohu dokumentu vymezujícího obecný základ vzdělávací politiky *Národní program rozvoje vzdělávání* z roku 2001. Tato tzv. *Bílá kniha* vznikla jako výsledek společenské diskuse a mnohé z jejích myšlenek lze považovat za aktuální dodnes. Vzhledem k tomu, že naplňování cílů deklarovaných Bílou knihou nebylo v řadě případů možné hodnotit z důvodu jejich nevhodné operacionalizace a protože se významně proměnil technologický, ekonomický a politický kontext, na jehož základě se vzdělávání uskutečňuje, přistoupilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy k vydání nového zastřešujícího rámce vzdělávací politiky. Na jeho základě směřuje vzdělávací politika České republiky k rozvoji vzdělávacího systému, v němž se vzdělávání nachází v popředí zájmu společnosti i jednotlivců a je považováno za významnou hodnotu. Žáci vědí, co se od nich na každé úrovni a v každé oblasti vzdělávání očekává a co mohou oni očekávat od něj. Učitelé jsou vnímáni jako kvalifikovaní průvodci vzděláváním, pomáhají žákům k dosažení maxima jejich možností a cíleně se navzájem společně rozvíjejí (MŠMT 2014, s. 4, 8).

Česká republika směřuje k vzdělávacímu systému, který nebude žáky rozdělovat na základě kognitivních schopností do tříd a škol s náročnějším a naopak s méně náročným kurikulem, ale umožní každému jedinci plně rozvíjet svůj potenciál v systému kvalitního a inkluzivně orientovaného veřejného vzdělávání. Kvalita práce pedagogických pracovníků je považována za jeden z nejvýznamnějších znaků ovlivňujících výsledky žáků a je tedy určující pro kvalitu vzdělávacího systému jako celku. Proto Česká republika usiluje o průběžné zlepšování kvality vyučovacích dovedností učitelů (MŠMT 2014, s. 17, 25-26).

Zavedení rámcových vzdělávacích programů, které nově vymezily požadavky na kurikulum základního vzdělávání, bylo důležitým krokem směrem k posilování pedagogické autonomie i k přesnějšímu vymezení úrovně očekávaných výstupů základního vzdělávání. Z pedagogické praxe se však ukazuje, že existující popisy očekávaných výstupů učení na národní úrovni nejsou dostatečně konkrétní a neodlišují důležité cíle učení od méně důležitých. V důsledku toho usilují *Standardy pro základní vzdělávání* o vymezení nejnižšího přijatelného žákova výkonu (MŠMT 2014, s. 29-30).

Základní škola ovlivňuje vývoj dítěte, rozvíjí u něj určité vlastnosti a kompetence, které považuje za důležité, a naopak potlačuje ty, které vnímá jako nežádoucí. Jedním z hlavních aktérů školní socializace je dítě samotné. To, jakým způsobem na něj škola

působí, nějakým způsobem individuálně zpracovává, anebo tento proces socializace aktivně ovlivňuje. Důležitou součástí školní socializace je přejetí role školáka, která představuje komplexní normativně dané, požadované a očekávané chování. Role školáka podporuje nejen vývoj určitých vlastností jedince, ale i jeho schopností a dovedností, proto je významná z důvodu ovlivňování vývoje osobnosti dítěte a jeho budoucího sociálního postavení (Vágnerová 2005, s. 215-217).

Role školáka je významnou rolí dětského věku, jejímž prostřednictvím dítě získává jisté postavení ve společnosti a stává se členem sociální instituce. Společnost má určité nároky a klade na dítě požadavky, u kterých očekává jejich plnění. Škola poskytuje dítěti oproti rodině rozdílné zkušenosti. Podněcuje vznik nových potřeb a přijetí nových hodnot. Škola se řídí svými normami, které musí školák respektovat. Aby dítě roli školáka zvládlo, musí dosáhnout určité socializační úrovně v několika oblastech. Jednou z těchto oblastí je sociální orientace, kdy dítě ví, jak se vhodně chovat např. k učiteli. Další oblastí je schopnost diferencovat způsob komunikace. To znamená, že dítě rozlišuje způsob komunikace s vrstevníky a s učitelem. Přesto nesmíme opomíjet vliv rodičů na dítě, konkrétně jejich očekávání a požadavky na něj, které mohou být neadekvátně vůči dítěti vysoké, nebo naopak nedostatečné (Vágnerová 2005, s. 218-228).

2.2 Školní třída a spolužáci

Třída je skupina žáků přibližně stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Jedná se o základní sociální a organizační jednotku školního vzdělávání. Dále třídu můžeme chápat jako prostorovou jednotku, ve které probíhá vyučování žáků, tedy učebnu.

Kromě toho, že se dítě stává vstupem do školy školákem, přejímá i další specifické role, např. roli spolužáka. Role spolužáka je důležitou rolí školního věku, která má objektivní i subjektivní význam. Její zvládnutí je součástí celkové školní zdatnosti a způsob vyrovnání se s touto rolí signalizuje, které úrovně sociálních kompetencí dítě dosáhlo. Nejedná se pouze o adaptaci na třídu, ale i dosažení určité pozice, ocenění a přijetí třídou, která je specifickou vrstevnickou skupinou. Znamená to, že dítě adekvátně zvládá v této skupině určité vztahy a reaguje na různé sociální situace. V rámci třídy rozvíjí svou sociální inteligenci, která se projevuje ve způsobu jeho chování. Role spolužáka ovlivňuje u dítěte jeho budoucí sociální chování a neformální mezilidské vztahy. Typickými znaky této role jsou nevýběrovost (dítě si své spolužáky vybrat nemůže) a souřadnost (každý spolužák je považován za rovnocenného člověka). Třídu můžeme chápat jako důležitý socializační činitel, který ovlivňuje následný vývoj poznávání, sociálního chování a rozvoj některých rysů osobnosti a identity jedince. Je to prostředí určené pro uspokojení různých psychických a sociálních potřeb dítěte, ale může být i zdrojem různých frustrací (Vágnerová 2005, s. 255).

Jako zdroj jistoty a bezpečí ve třídě mohou fungovat spolužáci, kteří poskytují určitou zkušenost ovlivňující rozvoj sociálních dovedností. Způsoby chování projevující se v kontaktu mezi spolužáky lze kategorizovat na *sdílení*, kdy spolužáci mají tendenci něco dělat společně, *podporu a pomoc*, skrze které spolužáci projevují pozitivní vztah k určitému žákovi, *napodobování* spolužáků, které plní funkci u starších školáků vyjádřit příslušnost ke skupině, *předvádění a vytahování*, jejichž cílem je dosažení žádoucího ocenění a pozice ve skupině, *soupeření a rivalita*, které žákům slouží k potvrzování vlastních kvalit ve srovnání se spolužáky. Dále to jsou kategorie jako žalování, posmívání se, vnučování se, podlézání a prosazování se násilím (Vágnerová 2005, s. 257-260).

Pro rozvoj sebepojetí začíná být důležité kromě školního prospěchu také uspokojivé postavení ve třídě. Toto je charakteristické pro tzv. střední školní věk, kdy vzrůstá jak význam vrstevníků, tak i význam vlastní pozice ve třídě a na základě toho se stává školní třída významnou skupinou, se kterou se dítě identifikuje. Přesto v této skupině dochází

k tendenci značkování druhých a to z toho důvodu, že děti tohoto věku jsou již schopny posuzovat spolužáky podle většího množství kritérií. Proto je pro tento věk typická potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví, ve které si žáci potřebují potvrdit svou identitu skrze ztotožnění se spolužáky stejného pohlaví (Vágnerová 2005, s. 263-271).

Co se týká fungování třídy jako celku, tak ve středním školním věku dokáže třída vystupovat jako celek, vyjadřovat společné postoje a prosazovat uspokojení společných potřeb. *„Vědomí síly skupiny slouží jako podpora pocitu jistoty jedince v době, kdy se děti začínají postupně odpoutávat z vázanosti na dospělé, v tomto případě na učitele.“* Žáci také začínají vnímat rozdílnost mezi jinými třídami a jedinci. Vzniká tak rozdíl mezi „oni“ a „my“, který určuje hranice skupiny. Tyto hranice jsou dány jinými normami, než které platí ve skupině, s níž se dítě ztotožňuje (Vágnerová 2005, s. 72).

2.3 Žák

Přestože pojem „žák“ není ekvivalentem anglického pedagogického pojmu „learner“, který je neutrálním pojmem, pokud se jedná o věk subjektu a jeho zapojení do edukačního procesu, používáme ho pro člověka v roli vyučovaného subjektu bez ohledu na věk, to znamená, že žákem může být člověk v kterémkoli věku. Pojem „žák“ můžeme též chápat jako označení dítěte, které navštěvuje základní školu, i jako označení studujících střední školu. (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 389) V této diplomové práci budu pojmem žák označovat dítě navštěvující 1. stupeň ZŠ.

„Každého žáka vymezuje 5 základních kritérií: 1. žák jako osoba, tedy člověk zaštištěný právním systémem; 2. žák jako osobnost, tj. člověk s určitými vlastnostmi a způsobilostmi; 3. žák jako individualita, tj. člověk jedinečný, odlišný; 4. žák jako subjekt, tedy člověk jednající a prožívající; 5. žák jako sociální role, tj. začleněný člověk do společnosti, kde je vystaven určitým úkolům a nárokům“ (Janíková, a kol. 2009, s. 83).

Každého žáka je nutné vnímat jako celistvou osobnost, která na jedné straně přichází do školy s určitými osobitými zkušenostmi, představami, idejemi apod., ale na druhé straně dochází k upevňování, formování a ovlivňování jednotlivých osobností žáků (Janíková, a kol. 2009, s. 84).

Každý věk dítěte je něčím specifický a věk dětí navštěvujících pátý ročník není výjimkou. Žáci pátého ročníku jsou z vývojového hlediska stále součástí mladšího, resp. středního školního věku. Zároveň si ale musíme uvědomit, že se jedná o přelomové období, kdy někteří žáci již vstupují do puberty, která s sebou přináší zcela nové vývojové kvality (Helus 2004, s. 205-209).

Tělesný vývoj dítěte je jednou z hlavních hybných sil v závislosti na duševním vývoji každého jedince. Při běžném vývoji dítěte je tělesný růst v tomto období poměrně plynulý. Pohyby u dětí se stávají rychlejší, přesnější a svalová síla je větší a především koordinace celého těla je plynulejší. Obratnost těla a velkých svalových skupin funguje bez problémů a síla jako taková je určující především u chlapců. Musíme si ale uvědomit, že fyzické výkony jsou závislé i na vnějších podmínkách – tedy na podnětnosti prostředí (Říčan 2006, s. 158-159).

Střední školní věk je charakteristický dostatečně rozvinutým zrakovým a sluchovým vnímáním. Úroveň senzomotorické koordinace ovlivňuje školní práci, kdy

žáci středního školního věku mají dovednosti v této oblasti již dostatečně zautomatizované (Vágnerová 2005, s. 240-241).

Myšlení dítěte ve středním školním věku je stále vázáno na realitu, kdy uvažuje o něčem určitém, jemu známém, o něčem, s čím má zkušenost. Myšlení se stává efektivnější, zrychluje se a je pronikavější a hlubší. Důkazem je i to, že mysl udrží více faktů najednou a má možnost uvažovat složitěji. Díky decentraci dítě může posuzovat skutečnost podle více hledisek a odpoutat se tak od určitých omezení vyplývajících z vnímání reality. Konzervace umožňuje dítěti uvědomovat si trvalost určitých objektů a jejich vlastností, tedy že jedna skutečnost může existovat v několika různých podobách. Dále ho vede k pochopení vztahů mezi jednotlivými jevy při respektování proměnlivosti jako základní vlastnosti reality. Díky reverzibilitě dítě chápe, že když něco udělá, tak se situace změní, ale také si uvědomuje, že je možné se vrátit zpět, tedy že změna nemusí být vždy definitivní (Říčan 2006, s. 160-162; Vágnerová 2005, s. 242-245).

Pro děti středního školního věku je typické, že dokážou uspořádat informace do kategorií, které jim umožňují lépe si informaci zapamatovat a následně i vybavit. Dokážou si informace opakovat z paměti a jsou schopny pracovat s asociacemi, které jim zjednodušují vybavování. Přesto si uvědomují, že si nedovedou zapamatovat vše, a proto využívají zapamatování si jen určitých údajů. (Vágnerová 2005, s. 255-259) Paměť je řízena tzv. střízlivým realismem, to znamená, že dětská přání a city ustupují do pozadí. Stejně tak se zdokonaluje řeč, přestože slova samotná jsou stále blíže ke konkrétním předmětům a tím je ovlivněno i myšlení dítěte. Je to dáno také tím, že dítě se střízlivým realismem stojí o informace praktického rázu, tedy o informace, které získává skrze určité zkušenosti a odpovídají na to, jak se co dělá a užívá (Říčan 2006, s. 160-162).

Vývojem procházejí i emoce, které se ve středním školním věku jeví jako stabilnější a dítě je již schopno své prožitky interpretovat. Okolo desátého roku již dítě chápe, že člověk může cítit smíšené a protikladné pocity. Své emoce začíná hodnotit podle toho, jak si myslí, že by je hodnotili ostatní. Mnoho emocí vychází ze vztahů s různými lidmi a tyto vztahy mohou fungovat buď jako emoční podpora, nebo jako zdroj strachu. Protože jsou dospělí (rodiče, učitelé) na jiné vývojové úrovni, je pro žáky snazší své emoce sdílet s vrstevníky. To jim umožňuje také snazší empatii a pochopení konfliktů mezi sebou (Vágnerová 2005, s. 261-263).

Z hlediska školní práce je pro žáka poměrně náročné pochopit a znát své životní poslání, tedy pracovní uplatnění v dospělosti a začlenění se do společnosti. Náročné

to je právě pro nepřehlednou cestu, kterou žák musí podstoupit. Školní práce se může podobat práci dospělých, ale ne vždy přináší kladné výsledky. Žák se učí bojovat s překážkami a neúspěchem, se kterým se musí případně i smířit, což při hře nemusel (Říčan 2006, s. 162-163).

V 5. ročníku jsou žáci již schopni projevit svůj postoj k určitým událostem. Umějí ocenit nejen fyzicky silnější a průbojnější spolužáky, ale i ty, kteří se chovají přátelsky nebo jsou ochotni pomáhat spolužákům. Žáci se často snadno druží, jsou komunikativní a orientovaní na okolní svět (Říčan 2006, s. 164-165).

Co se týče chlapců a děvčat, zájem o sexualitu ještě není tak intenzivní a vznikají stejnopohlavní skupiny, které mají určitou ochranou funkci a fungují i jako trénink pro různá taková seskupení v dospělosti (Říčan 2006, s. 162-169).

2.4 Učitel

Učitel plní významnou společenskou funkci a je základním činitelem výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se o kvalifikovaného pedagogického pracovníka spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Současné pojetí učitele klade důraz na jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluutváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Specifické funkce učitele vyplývají z rozdílného charakteru různých činností na určitých stupních a typech škol a z diferenciací rolí ve vzdělávacím procesu (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 326-327).

Protože je socioprofesionální skupina učitelů velmi různorodá, vznikají různé typologie učitelů. Základní typologizace je založená na druhu a stupni školy, na které učitelé pracují. V kategorii učitelů základních škol je nutné rozlišovat specifčnost učitelů podle oborů neboli podle vyučovacích předmětů. Na jedné straně jsou učitelé 1. stupně ZŠ, kteří vyučují převážně všechny předměty, a na druhé straně stojí učitelé 2. stupně ZŠ, kteří jsou specializováni na určité předměty. (Průcha 2002, s. 22-23) Podstatné tedy je, že zatímco s třídním učitelem tráví žáci na 1. stupni ZŠ převážnou většinu školního času, na druhém stupni je to odvislé od časové dotace předmětu, který třídní učitel vyučuje. Lze tedy vyvozovat, že možnost identifikace žáka prvního stupně s třídním učitelem je vzhledem k častějšímu kontaktu s ním pravděpodobnější.

V porovnání se zahraničím patří Česká republika mezi nadprůměrné země v podílu učitelek-žen ve školách. V průměru zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) v roce 2013 tvořily ženy v primárním vzdělávání (tedy na prvním stupni základních škol) 82 %. V České republice byl podíl žen na 1. stupni ZŠ 97 %. (OECD 2015) Toto rozložení ovlivnilo i výběr vzorku výzkumného šetření, do kterého byly zařazeny jen učitelky-ženy.

Přestože by se mohlo zdát, že učitelky 1. stupně základní školy tvoří skupinu z řady hledisek homogenní, je třeba si uvědomit, že i v této skupině nalezneme širokou škálu odlišností, které vyplývají z učitelova pojetí výuky, učitelova přesvědčení o poslání své profese a učitelova postoje k výzvě. (Průcha 2002, s. 45-46) Protože učitel pracuje „tady a tady“ a nemůže určité problémy odkládat na jindy, musí činit okamžitá rozhodnutí, která by měla být pro žáka prospěšná. Tato rozhodnutí jsou z velké míry založená na osobnostních postojích, přesvědčeních a hodnotovém systému učitele. (Kalhous, Obst, a kol. 2002, s. 101) Je tedy patrné, že promítnutí učitelovy osobnosti do jeho chování

je prvkem, který významně ovlivňuje jeho profesionalitu vzhledem k cílům, které při vykonávání své profese má sledovat. I z toho důvodu byla zvolena kvalitativní povaha výzkumného šetření, která umožní hlubší pohled do praxe vybraných učitelek a tříd, na rozdíl od kvantitativního šetření, které by přineslo homogenizovaný (průměrný) výsledek, se kterým se pak ale v konkrétních případech hůře pracuje.

2.5 Třídní učitel

Třídní učitel organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 318).

Pozice třídního učitele se objevila v době rozšíření hromadné výuky a v současnosti se od třídních učitelů očekává plnění koordinačních a integračních funkcí. Mezi ně patří brát na zřetel vývoj jednotlivých žáků i žákovského kolektivu jako celku, navazovat a udržovat úzký a důvěrný kontakt se žáky třídy založený na oboustranné ochotě spolupracovat, pečovat o rozvoj individuality žáků a pozitivního vztahu k žákům, podněcovat aktivity, iniciativy, samostatnost a tvořivost žáků a v neposlední řadě spolupracovat s rodinami žáků. O naplňování těchto požadavků má každý třídní učitel svou vlastní představu a je čistě na něm, které z těchto funkcí se více či méně věnuje (Jak být dobrý... 2012, s. 4-6).

Funkci třídního učitele by měl vykonávat člověk s určitými předpoklady pro úspěšné zvládnutí činností spjatých s touto profesní rolí. Obecně se jedná o profesní a osobnostní kompetence učitele – schopnost komunikovat a spolupracovat s druhými lidmi, umět pracovat samostatně, zvládat řešení problémů, uplatňovat svoji tvořivost, být odpovědný a spolehlivý, umět zdůvodňovat svá rozhodnutí apod. Kompletní výčet kompetencí třídního učitele zahrnuje kompetenci psychodidaktickou, komunikační, organizační a řídicí, diagnostickou a intervenční, poradenskou a konzultativní a sebereflexní (Jak být dobrý... 2012, s. 7-12).

Pojem kompetence má v učitelské profesi mnohem širší význam, než jen dovednosti učitele. Promítají se v něm složky osobnosti učitele, jako jsou prožívání, chování a poznávání. Z toho důvodu existuje mnohé třídění kompetencí na základě těchto složek. Pro kvalitní uplatňování všech kompetencí je nutná určitá praxe (Kalhous, Obst, a kol. 2002, s. 98-99).

Třídní učitel zaujímá výchovně vzdělávací funkci ve své třídě společně s ostatními učiteli, kteří v jeho třídě vyučují. Tato výchovně vzdělávací práce se projevuje nejen na fungování školní třídy jako skupiny a na jejích výsledcích, ale i na fungování a utváření žákovské samosprávy. Protože třídní učitel nese zodpovědnost za vzdělanostní a výchovnou úroveň žáků, musí co nejlépe proniknout do třídy a její sociální struktury a

na základě toho ji vést a ovlivňovat. To vše učitel nekoná jen během vyučování, ale i mimo něj (Jak být dobrý... 2012, s. 13).

2.6 Interakce mezi učitelem a žákem

Interakci probíhající ve školním prostředí můžeme v užším slova smyslu definovat jako *„způsob, kterým si se svými žáky učitel buduje vztah a kterým je vede/řídí v průběhu učebního procesu, přičemž žáci pochopitelně nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele nějak reagují a mnohdy opětovně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání“*. Je nutné mít na paměti, že totéž chování učitele může být pro jednoho žáka přijatelné a vnímané jako projev porozumění a pro jiného žáka může být méně příznivé až problematické (Gillernová, Krejčová 2011, s. 5).

Školní prostředí je na jednu stranu svým charakterem do značné míry výkonové, na druhou stranu zahrnuje vztahy vzájemného porozumění, akceptace a empatie jako součást interakce učitele a žáka. Dimenze edukačního vztahu je charakterizována kladnými a zápornými, popř. rozpornými, projevy učitele vůči žákovi. Pro kladný a neutrální vztah učitele k žákům platí, že jsou respektovány potřeby vzájemně příznivých postojů, přijetí, porozumění a akceptace ve školním prostředí. V záporném a rozporném edukačním vztahu do jisté míry chybějí uvedené charakteristiky příznivě nastavených vztahů nebo jsou jejich projevy nahodilé či pro konkrétního žáka v konkrétních školních podmínkách nedostatečné (Gillernová, Krejčová 2011, s. 5).

„Učitel může různými způsoby komunikace na své žáky vhodně působit tak, aby nejen jeho vlastní, ale i jejich vzájemné dorozumívání podporovalo příznivé třídní klima. Důležitá je však nejen komunikace mezi učitelem a žáky v rámci vyučování, ale mezi všemi zúčastněnými při všech příležitostech školního života“ (Čapek 2010, s. 24).

Při práci se třídou jako celkem může třídní učitel volit z několika výchovných stylů. Ideální je, když si třídní učitel vytvoří vlastní osobitý styl kombinující několik dále uvedených stylů výchovy. (Podlahová 2004, s. 93-94) Učitel s autoritativním výchovným stylem má moc a právo určovat učební aktivity, předkládat úkoly nebo udílet pokyny a rozkazy a určuje postup k dosažení určitých výsledků. Žákovskou iniciativu a kritiku neoceňuje, spíše ji omezuje a předpokládá závislost žáků, jejich nesamostatnost a absolutní poslušnost. Výchovu považuje za prostředek upevnění své moci. (Podlahová 2004, s. 91) Učitel s patriarchálním výchovným stylem se cítí za žáky zodpovědný, chce se o ně starat, chránit je, ale omezuje žáky tím, že věří v předstih zkušenosti a moudrosti stáří před nezkušeností mládí. Přehlíží fakt, že i žáci mohou něco vědět. (Podlahová 2004, s. 92) Učitel s byrokratickým výchovným stylem prezentuje pravidla pro řízení společného života a činností, prosazuje je, nepřipouští jiné přeformulování pravidel. Drží se určitých

předpisů, u kterých vyžaduje jejich plnění. Samostatnost a iniciativu žáka posouvá spíše do pozadí. (Podlahová 2004, s. 93) Učitel s demokratickým výchovným stylem si uvědomuje své výchovné kompetence a odpovědnost, ale nevyžaduje podřízenost a závislost na své osobě. Upřednostňuje samostatnost, vlastní úsudek a dobrovolnou spolupráci, vítá diskuzi a kritiku. Svou roli vnímá jako poradce, který je schopen dovést druhé k samostatnosti. Pravidla společné činnosti vytváří společně s žáky a podle potřeby jsou obnovována. (Podlahová 2004, s. 92-93) Učitel s liberálním výchovným stylem zasahuje jen tehdy, když je to skutečně nezbytné. Tento styl charakterizuje určitá lhostejnost, bezvláda a „umrtvení“ iniciativy. Aktivitu pak vyvíjí jen pár žáků, kteří si sami kladou cíle (Podlahová 2004, s. 93).

V interakci učitele a žáka hraje významnou roli jeho identifikace s učitelem. Identifikaci můžeme chápat jako psychologický proces, při němž dochází k částečné nebo úplné disimilaci osobnosti. Základem pro identifikaci je nevědomá shoda mezi subjektem a objektem, mezi sebou samým a druhými. Předpokladem identifikace je, že psychologie jednoho člověka je stejná jako jiného a že to, co je přijatelné pro mne a shledávám to za normální, nutně musí platit i u ostatních. Identifikace napomáhá rané adaptaci na vnější svět, kdy jedinec není schopen jít svou vlastní cestou. V pozdějším životě brání v individuálním vývoji. Objeví-li se nové možnosti, identifikace ukazuje svůj charakter tím, že se stává tak velkou brzdou, jak velkou nevědomou pomocí a oporou byla do té doby (Thorová 2015, s. 28).

Identifikace je jedním z nástrojů sociálního učení, který jedinci pomáhá k osvojení komplexních způsobů chování v různých situacích a k následnému jednání. Toto učení lze často vnímat jako určitou nápodobu. Rozdíl mezi identifikací a nápodobou je v tom, že jedinec přejímá chování druhého člověka tak, že si cíleně vybírá vzor, který je přijímán jako celek. Ztotožnění s chováním druhé osoby je zapříčiněno obdivem či blízkým vztahem k autoritě. Proto je identifikace běžná v období dětství, kdy se dítě snaží vyrovnat se dospělým lidem – identifikuje se např. s rodiči, se kterými má přirozeně ve fungující rodině pevný vztah (Sociální učení 2015).

Vztah žáka mladšího školního věku ke svému učiteli má často osobní charakter v rámci citové dimenze, která posiluje žákův pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí. Při poskytnutí takové podpory od učitele, kterou žák očekává, je velmi pravděpodobná i lepší spolupráce ze strany žáka. Proto hraje identifikace v tomto školním období významnou roli, neboť umožňuje dítěti lépe překonávat počáteční obavy z neznámého a umožňuje mu lépe se tak adaptovat. Ovšem smyslem není jen se s učitelem

identifikovat, ale i následně se od učitele odpoutat skrze žákovo pochopení, že učitel ve škole není pouze pro jeho osobní potřebu. Proto jsou ve škole dána pravidla, která musí žák respektovat a díky nimž se učí potlačovat své individuální potřeby. Motivace k jejich dodržování je individuálně emocionální – propojená s osobním vztahem k učiteli. Žák chce dělat svému učiteli radost, ale něco za to očekává – chce být akceptován a odměněn. Proto je dítě v mladším školním věku snadno ovlivnitelné. Žáci v mladším školním věku snadno přijímají různá sdělení a názory od učitele bez sebemenších výhrad, protože jsou pro ně významnější než názory spolužáků, které zatím nepředstavují zdroj jistoty (Vágnerová 2012, s. 331-332).

Ve středním školním věku se vztah žáka ke škole mění. Stejně tak se mění i role žáka a tyto změny ovlivňují různé faktory. Jsou to kognitivní schopnosti, které se projevují větší kritičností, lepším odhadem a sebehodnocením. A dále to je vliv zkušenosti závislý na prvních letech školní docházky. Výsledky práce v této době vedou k vymezení osobního standardu v prospěchu i chování žáka. Role žáka je individuální a záleží na tom, do jaké třídy je žák zařazen a jaký vztah má k učiteli. Na počátku školní docházky je pro žáka učitel nejvýznamnějším prvkem v rámci jeho vzdělávání, ale časem se pro žáka stává důležitější třída a spolužáci. (Vágnerová 2001, s. 237) Jak se mění role žáka, tak se mění i vztah žáka k učiteli, kdy žák chápe roli učitele a respektuje ji jako autoritu, i když některé projevy chování učitele už odmítá. Většinou už žákovi nezáleží na emočním vztahu k učiteli, ani od něj nežadá další oporu. Ve středním školním věku je typický smysl pro spravedlnost, která je chápána jako respektování stejných pravidel pro všechny. Sem spadá vyžadování stejných podmínek pro všechny žáky, což posiluje jistotu žáků. Vnímání žáků ve středním školním věku je podmíněno i změnou myšlení v sociálním hodnocení, kdy dítě chápe, jak se jeví jeho chování lidem v jeho okolí, tedy jeho spolužákům a učiteli, a to mu poskytuje větší užitek ze zpětné vazby, kterou mu okolí poskytuje. Přesto žák nadále válčí s nepochopením významu kontextu, což vede k vnímání diverzifikovaného hodnocení učitelem jako nespravedlivého. Žák doposud nechápe, proč je jiný žák hodnocený lepší známkou (ve smyslu snahy) za horší výkon (Vágnerová 2001, s. 38; Vágnerová 2012, s. 336-338).

Vývojově podmíněn je také způsob, jakým žáci vnímají a hodnotí svého učitele. Svou roli zde hraje i názor na učitele ze strany rodičů žáků. Rodiče jsou pro žáky významným vzorem a autoritou, ale svému dítěti předávají jen omezené informace, leckdy i zkreslené neinformovaností a z toho mohou vznikat u žáků pokřivené představy o osobnosti učitele. Žákovo hodnocení učitele však ovlivňuje i názor třídy nebo názor

dominantního žáka z třídního kolektivu, kterého většina žáků akceptuje. Je běžné, že žáci přisuzují svému učiteli nějakou roli, která ho charakterizuje buď pozitivně či negativně, a z hlediska žáků je tato role respektována (Vágnerová 2001, s. 240).

Podobně hodnotí učitel své žáky pro svou lepší orientaci v třídním kolektivu. Vytváří tak pozici vzorného žáka, průměrného žáka, žáka handicapovaného a žáka problémového. Přisouzením dané pozice, ze které vyplývá role žáka s určitou charakteristikou, je výsledkem vzájemné interakce žáka a učitele (Vágnerová 2001, s. 242).

Kdybychom se měli přenést do mladší adolescence, tak zjistíme, že žáci jsou v tomto období kritičtější jak ke školním normám, tak i k požadavkům učitele, než byli kdykoli dřív. Tato významná změna vztahu k učiteli je podmíněna nejen nechutí podřizovat se, ale i zralejším způsobem uvažování. Dospívajícím záleží na možnosti vyjádřit svůj vlastní názor, vést ve škole rovnoprávnou diskusi, polemizovat, argumentovat a mít přijatelnou pozici v kolektivu. Součástí role učitele je postupné ztrácení svého nezpochybnitelného postavení. Aby žák respektoval autoritu učitele, musí být učitel stabilní ve svých názorech, emocích a měl by být spravedlivý. To představuje pro žáka jistotu a spolehlivost. Také by měl být profesionálem, který umí přesně, jasně a konkrétně vysvětlit učivo všem žákům, neboť žák v tomto věku vnímá obsah role učitele z pohledu vztahu k výuce. Proto žáci oceňují, když je učitel vnímá spíše jako partnery (Vágnerová 2012, s. 414-416).

Kromě identifikace hraje v sociální interakci učitele a žáka velkou roli i poznávání a získávání autonomie žákem. Autonomii můžeme vnímat jako schopnost jedince samostatně si určovat vlastní pravidla a cíle svého života. Umožňuje jedinci kontrolovat a usměrňovat naplňování svých cílů a dodržování přijatých pravidel. Můžeme říci, že autonomní jedinec je schopný řídit svůj život svou vlastní svobodnou vůlí. U takového člověka se také předpokládá svobodné prosazování svých vlastních názorů, dosahování svých potřeb a věnování se svým zájmům. Osobní autonomie člověka je schopnost řídit si svůj vlastní život. Bývá také označována pojmy jako nezávislost či svoboda. Jedním ze základních předpokladů této svobody je možnost vykonávat samostatně denní aktivity vlastního života. Vedle primárních potřeb (fyziologických) denně uspokojujeme i potřeby psychické, mezi které patří láska, pocit bezpečí nebo i potřeba řádu. Své společenské potřeby naplňujeme v každodenním kontaktu s jinými lidmi (Thorová 2015, s. 416-419; Vágnerová 2012, s. 399-404).

Lidská autonomie je limitována společností, jíž je člověk součástí, protože společnost určuje, kterými normami a hodnotami se má jedinec řídit. Člověk je neustále členem nejrůznějších sociálních skupin (např. rodina, škola, přátelé), a proto je jeho osobní autonomie usměrňována autonomií druhých lidí.

Autonomii vázanou na proces (sociálního) učení lze při výchově a vzdělávání studovat na úrovni vzdělávacího systému a školy jako instituce, na úrovni učitele a jeho interakce se žáky a na úrovni žáků. Všechny tyto tři přístupy chápou autonomii pozitivně jako proces i žádoucí produkt kombinace individuálního vývoje a pozitivních vlivů edukačního i dalších sociálních prostředí (Mareš, Mareš 2014).

V případě, kdy chápeme roli učitele a žáka jako prostor, který učitel uvolňuje a může být naplňován aktivitami žáka, lze říci, že autonomie učení je taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním prvkem svého vlastního procesu učení po stránce činnostní a motivační a snaží se při tom dosáhnout určitých cílů (znalostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot), vede své vlastní poznávací úsilí, používá svých specifických strategií (Mareš, Mareš 2014).

Přesto je důležité vědět, že autonomie žáků ve škole nepřichází sama od sebe, ale že závisí na splnění několika podmínek. V případě učitele je jeho úkolem, aby naučil své žáky pracovat samostatně a odpovědně, aby dokázali sami řídit své učení, sami sebe kontrolovali a hodnotili a nečekali, až to za ně udělá učitel. Dále učitel zjišťuje, co motivuje žáky k samostatné práci, a tím usnadňuje jejich učení. Poznává míru samostatnosti jednotlivých žáků a míru dovednosti řídit své vlastní učení, zmírňuje obavy žáků (když jsou za práci sami zodpovědní, úkol nezvládnou a jejich hodnocení je špatné), učí žáky novým dovednostem jak postupovat v učení, aby nebyli ve většině případů na učiteli závislí, povzbuzuje je, radí jim, učí je, jak mají pokračovat, když při učení narazí na překážku, atp. (Mareš, Mareš 2014).

Součástí žákovy identity jsou osoby, které uspokojují jeho potřeby (např. rodina, učitelé, vrstevníci). Ve středním školním věku začíná žák chápat vztahy intenzivněji na základě společných zkušeností a je schopen rozumět různým postojům a motivacím druhých. To umožňuje žákovi se lépe v těchto vztazích orientovat. Aby se dítě cítilo tak, že mezi ním a učitelem existuje fungující vztah, musí učitel v tomto vztahu uspokojovat určité potřeby dítěte. Je to např. potřeba smysluplného učení, potřeba identifikačního vzoru, potřeba jistoty, bezpečí, seberealizace aj. (Vágnerová 2000, s. 170-172) Již v předškolním věku se ale objevuje i potřeba autonomie, nezávislosti dítěte na vychovávajících osobách v některých činnostech, což dítěti umožňuje se vymaňovat

ze závislosti na péči druhých a osvojovat si schopnosti a dovednosti, díky nimž může ve světě obstát i samo. Tato potřeba nabývá s vývojem na intenzitě a vrcholí v průběhu dospívání, kdy dochází k sekundární separaci od primární rodiny a k vytváření životaschopné samostatné identity člověka. (Vágnerová 2012; s. 409-412) V tomto ohledu je tedy úkolem každého učitele provázet žáky na jejich cestě k osamostatňování se a neudržovat je v přílišné závislosti na vlastní osobě, což by mohlo bránit jejich rozvoji.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je popsat míru identifikace žáků 5. ročníku základní školy s třídní učitelkou a analyzovat míru závislosti a autonomie žáků ve vztahu k třídní učitelce. Cílem diplomové práce není potvrdit určité hypotézy, ale otevřít témata, která by z rozhovorů s třídními učitelkami a jejich žáky vyplynula.

3.2 Vzorek výzkumného šetření

Při výběru škol a tříd jsem se držela těchto podmínek:

- základní škola bez malotřídního uspořádání,
- 5. ročník,
- třídní učitelka je žena,
- třída je vedena stejnou třídní učitelkou od 1. ročníku,
- třídu navštěvuje 20-30 žáků,
- třídu navštěvují chlapci i dívky.

Školám, třídám a třídním učitelkám byla garantována anonymita v rámci zveřejnění výsledků výzkumného šetření. I přes tento fakt nebylo snadné získat ke spolupráci třídní učitelky, které odpovídají stanoveným kritériím. Proto se mi podařilo ke spolupráci získat tři třídní učitelky ze tří různých základních škol z Libereckého kraje (Liberecka a Českolipska).

Základní škola **ZELENÁ** je městská (sídlištní) škola. Jedná se o úplnou školu, jejíž součástí je 1. a 2. stupeň. Školu v aktuálním školním roce navštěvuje 594 žáků, z toho 1. stupeň 355 žáků a 5. ročník 68 žáků. Zkoumanou třídu navštěvuje 23 žáků, z toho méně chlapců a více dívek. Třída je specifická tím, že učebna tvoří zároveň místnost pro školní družinu. Třídu navštěvuje medikovaný chlapec s ADHD. Třída se od 1. do 4. ročníku proměňovala díky odchodům a příchodům několika žáků, většina žáků však tuto třídu navštěvuje od 1. ročníku. Třídní učitelka je čtyřicátnice, má dvacetiletou praxi a na této škole působí 10 let. Ve třídě vyučuje většinu předmětů, kromě vlastivědy, přírodovědy, výtvarné výchovy, pracovní výchovy, tělesné výchovy a informatiky, které vyučují další 2 učitelé a 2 učitelky.

Základní škola **ČERVENÁ** je městská spádová škola. Jedná se o úplnou školu poskytující vzdělání žákům od 1. do 9. ročníku. Školu v tomto školním roce navštěvuje 484 žáků, z toho 1. stupeň 266 žáků a 5. ročník 48 žáků. Zkoumanou třídu navštěvuje 22 žáků, z toho méně chlapců a více dívek. Třída je specifická tím, že se učebna nachází v přízemí školy izolovaně od zbytku 1. stupně. Třídu navštěvuje romská žačka. Třída se od 1. do 4. ročníku proměňovala díky odchodům a příchodům několika žáků, většina žáků však třídu navštěvuje od 1. ročníku. Třídní učitelka je čtyřicátnice,

má pětadvacetiletou praxi a na této škole působí 25 let. Ve třídě vyučuje většinu předmětů, kromě anglického jazyka a informatiky, které vyučují další 2 učitelé.

Základní škola **ČERNÁ** je městská škola. Jedná se o plně organizovanou školu, jejíž součástí je jak 1. stupeň, tak 2. stupeň. Školu v tomto školním roce navštěvuje 556 žáků, z toho 1. stupeň 325 žáků a 5. ročník 56 žáků. Zkoumanou třídu navštěvuje 28 žáků, z toho více chlapců a méně dívek. Třída je specifická tím, že učebna je organizovaná do pracovních center (skupiny žáků po 6-8) a dochází do ní školní psycholog. Třídu navštěvuje žačka s individuálním vzdělávacím plánem a dva žáci, kteří se vzdělávají v zahraničí a ve třídě pobývají pouze jedno pololetí. Třída se od 1. do 4. ročníku proměňovala díky odchodům a příchodům několika žáků, většina žáků však třídu navštěvuje od 1. ročníku. Třídní učitelka je čtyřicátnice, má pětadvacetiletou praxi a na této škole působí 15 let. Ve třídě vyučuje většinu předmětů, kromě anglického jazyka a informatiky, které vyučují další 2 učitelé.

3.3 Metoda výzkumného šetření

Jako metodu získávání informací pro výzkumné šetření jsem zvolila rozhovor, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Mým záměr bylo, aby třídní učitelky a žáci byli schopni hovořit o svých názorech, postojích a přáních, ale zároveň jsem potřebovala mít možnost si danou informaci ověřit a být si jistá, že mi všichni respondenti rozumí a chápou, na které věci či situace se jich ptám. Zároveň jsem měla možnost respondenty během našeho rozhovoru pozorovat, i když pozorování není hlavní metodou získávání informací v tomto výzkumném šetření.

Při vyhodnocování rozhovorů je třeba si uvědomit, že získávané informace jsou dotazovanými respondenty modifikovány. To znamená, že respondent nutně nemusí povědět to, co si ve skutečnosti myslí. Je to dáno nejrůznějšími důvody (společenskými, etickými, emocionálními atp.). Důležitá je také povaha a struktura jazyka, ve kterém je rozhovor veden. Slova nemají tutéž povahu jako reálné předměty kolem nás. Ani člověk mluvící několika jazyky nedokáže verbálně vyjádřit jedinečnost daného předmětu či skutečnosti. To samé platí i pro to, co si myslíme nebo cítíme (Ferjenčík, 2010, s. 171-173).

V polostrukturovaném rozhovoru má dotazovatel předem připravený seznam otázek, kterého se drží, ale způsob a forma odpovědí na tyto otázky jsou volné. Je tím dána možnost otázky vysvětlit či přeformulovat a respondent si může vybrat, jakým stylem bude na otázky odpovídat. Co se týká otázek pokládaných ve výzkumném šetření respondentům, jedná se především o otevřené otázky, které dávají možnost volné odpovědi (Ferjenčík, 2010, s. 175-176).

Dvě otázky u žáků jsou částečně uzavřené, kdy žáci jsou omezeni výběrem lidských vlastností z předem připravených karet s předepsanými lidskými vlastnostmi, což byla volba vyplývající z vývojového stupně myšlení u žáků. Každý žák má vybrat jednu kartu s danou lidskou vlastností, která vystihuje jejich třídní učitelku, a druhou, která vystihuje jeho samotného. Karty byly vytvořeny tak, že z jedné strany byla napsána určitá vlastnost a z druhé strany karty byla tato vlastnost vysvětlena. Cílem nebylo žáky limitovat ve výběru konkrétních vlastností a tím zmanipulovat jejich odpovědi, ale naopak pomoci žákům lépe specifikovat a konkretizovat jejich výpověď. Žáci měli k dispozici tyto karty s vlastnostmi:

- POŘÁDNÝ/Á – Udrží své místo ve třídě uklizené, má pořádek ve svých věcech.
- JISTÝ/Á – Ničeho se nebojí.
- SPOLEHLIVÝ/Á – Splní to, co slíbí.
- VESELÝ/Á – Často se směje, dělá legraci.
- TRPĚLIVÝ/Á - Když někomu něco nejde, nezlobí se na něj, ale pomůže mu.
- PEČLIVÝ/Á – Všechny úkoly a povinnosti si plní včas.
- SVĚDOMITÝ/Á – Hodně podobné jako pečlivý/á.
- PŘÁTELSKÝ/Á – Má hodně kamarádů, umí si kamarády udělat.
- LHOSTEJNÝ/Á – Druzí lidé ho/ji nezajímají.
- NEPEČLIVÝ/Á - Svě úkoly a povinnosti plní pozdě nebo je neplní vůbec.
- NEJISTÝ/Á – Často se bojí různých věcí.
- NEPOŘÁDNÝ/Á – Svě místo má neuklizené, své věci má neuspořádané.
- NESVĚDOMITÝ/Á – Hodně podobné jako nepečlivý/á.
- VÁŽNÝ/Á – Směje se jen málo, nedělá legraci.
- PODEZŘÍVAVÝ/Á – Nevěří lidem okolo sebe.
- NESPOLEHLIVÝ/Á – Když má něco udělat, tak to neudělá, neplní své sliby.

S žáky jsem realizovala skupinové rozhovory, kdy každá třída byla rozdělena na několik skupinek po 3-5 žácích. Konkrétní skupinky sestavovala třídní učitelka. Rozhovor probíhal na základě předešlé domluvy a po společném seznámení se s žáky. Protože se názory a postoje váží na sociální vztahy, je lepší tyto informace zjišťovat přímo ve skupině. Během skupinového rozhovoru se uvolňují psychické zábrany a snadněji se diskutuje o postojích, myšlení a pocitech. V případě, kdy je skupina vytvořena přirozeně, ne uměle v domnění podpory diskuse, je výhodou, že rozhovor je založený na společných významových vzorcích. Hlavním problémem skupinového rozhovoru může být nezapojení všech členů skupiny do rozhovoru, kdy někteří jedinci dominují a jiní se snaží držet se v diskusi stranou a jejich názory pak chybějí (Hendl 2005, s. 182-183).

Skupinový rozhovor měl za cíl pracovat s žáky v pro ně co nejpřirozenějším prostředí (mezi spolužáky) a na základě toho získat od žáků takové informace, které charakterizují kolektivní názory a postoje a zároveň získat od žáků autonomní myšlenky a názory. Při takto vedeném rozhovoru se někteří žáci minimálně zapojili a někteří žáci naopak měli potřebu odpovídat za všechny ze skupiny. Přesto docházelo po kladených otázkách k reakcím většiny žáků ve všech skupinách. Na odpovědi žáků se ze strany

ostatních objevoval buď souhlas, nebo rozpor. Skrze polostrukturovaný rozhovor jsem chtěla docílit maximální otevřenosti žáků a zároveň se držet připravené struktury otázek s možností doptání se na určité informace nebo jejich doplnění.

Rozhovor s třídními učitelkami probíhal po předešlé domluvě mezi čtyřma očima. Takto vedený rozhovor měl za úkol, aby třídní učitelka nebyla rozptylována a jinak ovlivňována svými žáky nebo kolegy a tudíž neměla důvod vypovídat sociálně zkresleným způsobem. Zároveň bylo mým úmyslem vytvořit takové podmínky pro třídní učitelku, ve kterých by byla schopná se cítit klidně a mohla se maximálně koncentrovat na kladené otázky. Skrze polostrukturovaný rozhovor jsem chtěla docílit maximální otevřenosti ze strany třídních učitelek a zároveň se držet připravené struktury otázek s možností doptání se na určité informace nebo jejich doplnění.

3.4 Sběr dat

Sběr dat probíhal v listopadu a prosinci 2015. Rozhovory na všech školách probíhaly nejprve s třídní učitelkou a následně po pár dnech s žáky.

Získané informace z rozhovorů jsou k dispozici formou přepisů v přílohách, kde jsou jednotlivá interview s třídními učitelkami a žáky rozdělena do dvou příloh (Příloha 1 – Rozhovory s třídními učitelkami, Příloha 2 – Rozhovory s žáky), kdy jsou pro lepší přehlednost zvýrazněny příslušné části barvou dané školy (např. zeleně třídní učitelka + zeleně žáci = zelená škola). Pro zaznamenání rozhovorů jsem použila diktafon. Všichni respondenti byli seznámeni s touto technologickou pomůckou. Před zahájením samotných rozhovorů jsem se snažila umístit diktafon na takové místo, aby neznervózňoval respondenty nebo jinak zbytečně neupoutával jejich pozornost a zároveň aby se rozhovory kvalitně zaznamenaly.

Při přepisu rozhovorů s učitelkami byla provedena stylistická úprava, kdy jsem všechny informace přepsala do spisovné češtiny. U přepisu rozhovorů s žáky jsem k stylistickým úpravám nepřistoupila. Přepisy nezachycují kompletně celý záznam rozhovoru na diktafonu, ale obsahují pouze podstatné, zřetelně řečené informace a úplné ukončené věty (byly tedy vynechány různé paralingvistické prostředky, vycpávková slova, zdvojené vyslovení slov atp.). Přepisy rozhovorů jsou uloženy v elektronické podobě na přiloženém CD.

3.5 Popis výsledků rozhovorů s třídními učitelkami

1. *Máte již nějakou zkušenost s nahrávaným interview?*

Tato otázka sloužila jako úvodní vstup v nahrávaném rozhovoru a způsob zjištění postoje učitelek k realizovanému rozhovoru.

ZELENÁ: Zkušenost s nahrávaným interview již měla.

ČERVENÁ: Neměla zkušenost s nahrávaným interview, ale měla představu o průběhu.

ČERNÁ: Neměla žádnou zkušenost s nahrávaným interview a při otázce působila nervózně.

2. *Jak dlouho působíte jako učitelka na této škole?*

Tato otázka sloužila ke zjištění toho, zda je učitelka na škole spíše nováčkem, nebo zda je již na škole dobře etablovaná. Učitelky jsou na školách, kde současně působí, „zavedenými“ kantorkami.

ZELENÁ: Na dané škole působí 10 let.

ČERVENÁ: Na dané škole působí 24 let.

ČERNÁ: Na dané škole působí 15 let.

3. *Jste třídní učitelka žáků a žákyň 5. třídy. Můžete mi popsat, co pro Vás tato práce obnáší?*

Otázka zjišťuje, jak učitelky vnímají svoji roli třídní učitelky skrze činnosti, které vykonávají.

ZELENÁ: Důležité je završit to, co je obsahem učiva, zvládnout vývojové změny žáků během celého vzdělávání, rozvíjet a upevňovat vztahy v kolektivu a zajišťovat klidnou atmosféru při učení.

ČERVENÁ: Třídnickou práci vnímá jako něco navíc – práce s dokumentací, rozhovory s rodiči, práce se třídou jako celkem, řešení problémů v kolektivu.

ČERNÁ: Práce třídní učitelky spočívá ve vyučování a výchově žáků a otevírání nových témat, která žáky zajímají.

4. *Co vnímáte ve své práci jako nejdůležitější, nejpodstatnější?*

Otázka zjišťuje, co učitelky ve své práci vnímají jako podstatné vzhledem k řadě činností, které musejí z povahy své práce vykonávat.

ZELENÁ: Pro učitelku je důležité umět nalézt rovnováhu mezi předepsaným učivem a potřebami žáků, kdy obě dvě složky pomáhají děti učit to, co je potřeba, a vést je pro budoucí život. Nechce nadřazovat obsah učiva sociálnímu, emočnímu a psychickému vývoji každého žáka. (V otázce č. 12 doplňuje, že učitel by měl být schopen odhalit příběh dítěte a znát motivy jeho chování.)

ČERVENÁ: Učitelka považuje za podstatné vést žáky k tomu, aby jevíli zájem o své okolí a aby se z nich stali dospělí lidé, kteří spolu vycházejí.

ČERNÁ: Učitelka zmiňuje důležitost vychovat z žáků vyrovnané osobnosti, které si zachovávají hezké vzpomínky na svá školní léta. Dále popisuje dopad svého působení na dítě i na jeho rodinu a celou společnost.

5. *Popište mi vaši třídu jako skupinu.*

Otázka zjišťuje, jaké aspekty při popisu třídy jako sociální skupiny učitelka vnímá jako podstatné a má tedy potřebu na ně upozornit.

ZELENÁ: Učitelka popisuje různorodost své třídy a stratifikuje ji z několika hledisek – výsledky vzdělávání (mimořádně nadaní žáci, průměrní žáci, podprůměrní žáci), specifické vzdělávací potřeby (sociální znevýhodnění, romská etnicita, ADHD, medikace), kvalita rodinného zázemí (dobrá rodina, romská rodina, neúplná rodina), přístup rodičů žáků (blíže nespecifikováno), pohlaví žáků (rovnocenný poměr dívek a chlapců), chování žáků (autoritativní vystupování, emoční labilita). Třída se k sobě snaží chovat hezky, je přátelská, dokáže pracovat s jinakostí, dokáže se vyrovnat s problémy. (V otázce č. 7 učitelka dodává, že v komunikaci jsou žáci mezi sebou hluční, v případě emočního zasažení volí nevhodné výroky.)

ČERVENÁ: Učitelka popisuje třídu jako různorodou a stratifikuje ji z následujících hledisek – výsledky vzdělávání (chytří žáci, středně nadaní žáci, podprůměrní žáci), speciální vzdělávací potřeby (dyslexie, poruchy učení), chování žáků (agrese, legrace, provokace, fandění). Při sportu se třída podporuje a fandí si. (V otázce č. 18 popisuje, že s jednou žákyní řeší neustálý problém, a to že nemá pomůcky, domácí úkoly.)

ČERNÁ: Učitelka popisuje třídu jako různorodou a hovoří o žácích přirozeně chytrých, vnímavých, zvědavých, uzavřených kolektivu, otevřených kolektivu. Třída je spolu ráda, žáci jsou kamarádi.

6. Kolik tříd jste již vedla jako třídní učitelka?

Otázka zjišťuje délku pedagogické praxe ve vztahu k vedení třídních kolektivů.

ZELENÁ: Včetně té současné pět tříd.

ČERVENÁ: Hodně, z toho dvě třídy vedla celých pět let.

ČERNÁ: Pět tříd.

7. Popište mi komunikaci mezi Vámi a žáky/třídou.

Otázka zjišťuje, jaké aspekty v komunikaci se žáky učitelka uplatňuje a jak jsou nastavena pravidla pro komunikaci učitelka-žáci.

ZELENÁ: Učení se komunikačním schopnostem se učitelka s žáky věnovala od 1. ročníku – když jeden mluví, druhý naslouchá, argumenty mají být věcné. Na děti hlas nezvyšuje, považuje to za zbytečné. Pro získání pozornosti dětí učitelka používá triangl. Na děti se snaží hovořit spisovnou češtinou, cíleně ale volí i neformální podobu jazyka. Snaží se působit jako učitelka, která děti provází a pomáhá jim. Žáci dokáží za učitelkou přijít a zformulovat, co je trápí, co se jim nepovedlo, co se jim povedlo. Učitelka to interpretuje jako projev důvěry a absence obav z její reakce. (V otázce č. 5 popisuje svoji roli ve třídě – udržet je pospolu, zaručit různorodé způsoby učení, naučit je vycházet s žáky s problémovým chováním.)

ČERVENÁ: Žáci se nebojí mluvit o problémech, přihlásí se a řeknou si. Při řešení problémů je nápomocná, kromě drobných problémů, které nechává řešit žáky mezi sebou. Pokud na sebe žáci žalují, upozorní na nevhodnost takového chování a přejde to. Učitelka má ráda humor, především jako odlehčení náročných dnů. (V otázce č. 5 popisuje svoji roli ve třídě – korigování, potrestání, vysvětlování, podpoření, srážení přílišného sebevědomí.)

ČERNÁ: Učitelka popisuje komunikaci jako kamarádskou, kterou volí především při ranním setkávání s žáky (např. jak se mají, co zažili). Při skupinové práci koriguje především směr komunikace (ve vztahu k učivu). Bere humor, se kterým děti přicházejí. (V otázce č. 5 popisuje svoji roli ve třídě – zklidňování, uklidňování, korigování, postrkování, povzbuzování, chválení. V otázce č. 7 popisuje komunikaci s žáky jako snadnou.)

8. *V čem se Vaše současná třída liší od Vašich předešlých tříd?*

Otázka prohlubuje popis třídy učitelkou tím, že ji vede ke srovnání současné třídy s předchozími třídami, které vedla.

ZELENÁ: Současná třída se zásadně liší v tom, že dříve učitelka učila ve speciální třídě, kterou popisuje jako semknutou, i když v ní bylo v určité době i 40 žáků.

ČERVENÁ: Předchozí třídy nebyly tak upovídané a neklidné, rychleji se zapojovaly do práce a byly více ukázněné.

ČERNÁ: V současné třídě jsou žáci přirozeně inteligentní, jsou svými rodinami zdravě hýčkaní a opečovávaní a rodiče mají zdravé ambice.

9. *Popište mi Váš pracovní den. Od příchodu do práce až po odchod z ní.*

Otázka se zaměřuje na to, jak si učitelka strukturuje svůj pracovní den a jak vypadá její kontakt s žáky i mimo výuku (např. ráno před zahájením výuky, o přestávkách, v odpoledním čase po skončení výuky).

ZELENÁ: Učitelka přichází do práce časně kolem sedmé hodiny ranní. Před příchodem žáků si udělá hodně z aktuální přípravy na daný den a připraví na tabuli volitelnou úlohu z českého jazyka a z matematiky. Poté relaxuje u kávy. Práce s žáky začíná medikací jednoho z nich, pak následuje dohled nad přípravou žáků a předání informací od žáků k učitelce. O přestávkách se snaží žáky neobtěžovat svou přítomností, ale je k dispozici těm, kteří to potřebují. Po obědě doplňuje agendu třídní knihy (nestihá ji vykonávat v průběhu dne). S kolegyněmi zařazuje i dvacetiminutový odpočinek. Rámcové přípravy dělá ve škole a dokončuje je doma. Ze školy učitelka odchází kolem čtvrt na čtyři.

ČERVENÁ: Učitelka přichází do třídy těsně před zahájením výuky. Během přestávek a po vyučování si plní úkoly spjaté s výukou a dělá si přípravy na další den. Nechce se v práci zdržovat déle, než je nutné. Po práci se snaží aktivitami bez dětí načerpat energii na další den.

ČERNÁ: Ráno přijde do školy a připraví třídu pro děti. Po příchodu dětí si společně povídají o tom, co potřebují probrat. Když už je ve třídě více dětí, učitelka odchází si popovídat s kolegyní. Po výuce následuje oběd. Tři dny v týdnu má další program s žáky. Přípravu na další den si dělá doma.

10. V rámci kterých mimoškolních aktivit trávíte s žáky a žákyněmi z Vaší současné třídy čas?

Otázka doplňuje popis kontaktu učitelky s žáky v rámci mimoškolních aktivit.

ZELENÁ: Společně s žáky podniká o vedlejších prázdninách výlety. Nebrání se spaní ve škole a návštěvám divadla (i mimo vyučování). Vede kroužek angličtiny.

ČERVENÁ: S žáky netráví žádný mimoškolní čas.

ČERNÁ: Vede kroužek angličtiny a kroužek her. Společně s žáky podniká výlety a aktivity (např. vesmírná konference, pozorování hvězd) v rámci celoročního projektu (letos je to vesmír). Společně nocují ve škole (včetně stezky odvahy), vyrážejí na poznávací výlety (např. za památkami do Prahy) a na konci roku odjíždějí na školu v přírodě.

11. Je něco, čím Vás žáci či žákyně z Vaší současné třídy oslovují?

Otázka sleduje to, v čem slouží žáci učitelce jako zdroj motivace.

ZELENÁ: Učitelku oslovuje to, jak jsou žáci tvární, jak přijímají nové dovednosti, jaké mají postoje, jak se zamýšlejí nedospělým způsobem nad věcmi. Učitelka ráda vidí, jak se v dětech odráží to, co do nich vložila.

ČERVENÁ: Učitelku oslovuje tvárnost dětí, schopnost energii nejen brát, ale i dávat. Učitelka se od dětí ráda nakazí jejich veselostí, bezstarostností a bezprostředností.

ČERNÁ: Učitelku oslovuje cílevědomost žáků vzhledem k jejich věku.

12. Máte ve Vaší současné třídě žáky či žákyně, kteří Vás něčím oslovují?

Otázka sleduje to, zda učitelka identifikuje ve své třídě žáky, kteří ji motivují.

ZELENÁ: Učitelka zmiňuje medikovaného žáka s ADHD, kterého je jí líto kvůli neveselému příběhu, který za ním stojí.

ČERVENÁ: Učitelku oslovuje každý žák něčím jiným, protože každý v něčem vyniká a zaslouží si podpořit.

ČERNÁ: Učitelka je spokojená s tím, že takové žáky ve třídě má.

13. Proběhly ve Vaší současné třídě nějaké významné změny od 1. ročníku doposud?

Otázka sleduje, zda v historii třídy nedošlo k nějaké významné události, která by mohla ovlivnit to, jak na tom je třída v současnosti.

ZELENÁ: Došlo k obměně žáků v kolektivu. Na začátku 3. ročníku byla učitelka čtyři měsíce doma s dcerou a třídu vedla náhradní učitelka. Ne všichni rodiče v tomto ohledu projevili učitelce porozumění.

ČERVENÁ: Došlo k obměně žáků v kolektivu.

ČERNÁ: Došlo k obměně žáků v kolektivu. Učitelka popisuje především složitý proces přivyknání si nových žáků na kolektiv a na paní učitelku (trvá to i rok). Dva kmenoví žáci studují v zahraničí a se třídou se vídají jen část roku.

14. Jaké typy zpětných vazeb nejčastěji ke svým žákům a žákyním volíte a proč?

Otázka se zaměřuje na specifickou formu komunikace učitelek s žáky – na dávání zpětné vazby, což je jeden ze způsobů, jak se dělá učitel vůči žákům čitelným v tom, jak žáky vnímá, jaká k nim má očekávání.

ZELENÁ: Učitelka popisuje, jak dávají žáci zpětnou vazbu učitelce a škole ve vztahu k práci učitelky.

ČERVENÁ: Když se něco stane, učitelka na to hned reaguje. Když je třeba, tak žáky pokárá, zvýší hlas, někdy zadá trest sama a jindy nechá žáka, aby si trest vymyslel sám (trestem myslí činnost, kterou žák napraví to, co udělal). Nejčastěji volí verbální zpětnou vazbu formou diskuse.

ČERNÁ: Učitelka popisuje, jak dávají žáci zpětnou vazbu učitelce a škole ve vztahu k práci učitelky a učivu.

15. Kolik učitelek vyučuje ve Vaší současné třídě?

Otázka zjišťuje, s kolika dalšími učitelkami se dostávají žáci do pravidelného kontaktu v rámci výuky.

ZELENÁ: 2 učitelky a 2 učitelé.

ČERVENÁ: 2 učitelé.

ČERNÁ: 4 učitelky.

16. Které předměty konkrétně vyučují a kolik hodin v týdnu?

Otázka zjišťuje rozsah času, který s žáky tráví jiní učitelé či učitelky kromě třídních učitelek.

ZELENÁ: Jedna učitelka vyučuje vlastivědu a přírodovědu. Druhá učitelka vyučuje výtvarnou výchovu a pracovní činnosti. Jeden učitel vyučuje tělesnou výchovu. Druhý učitel vyučuje informatiku. Celkem je to asi 7 až 8 hodin týdně.

ČERVENÁ: Učitelé vyučují angličtinu a informatiku, celkem 4 vyučovací hodiny.

ČERNÁ: Jeden učitel vyučuje informatiku. Druhý učitel vyučuje tělesnou výchovu. Jedna paní učitelka vyučuje hudební výchovu. Dvě paní učitelky vyučují společně s třídní učitelkou angličtinu (dělí děti do třech skupin). Celkem je to tedy více jak 4 hodiny týdně.

17. Je něco, čím by Vás žáci či žákyně z Vaší současné třídy potěšili? Co dělají, když Vás chtějí potěšit?

Otázka se zaměřuje na to, zda učitelka čte v chování svých žáků snahu ji potěšit a v čem takovou snahu spatřuje.

ZELENÁ: Učitelku potěší, když jí žáci namalují na tabuli srdíčka nebo obrázek, když se k sobě chovají hezky, když prokážou zájem, když prokážou aktivní přístup k učení, když jsou pozitivní, když mají radost, když jsou dobře naladěni.

ČERVENÁ: Učitelku potěší, když žáci nezlobí, když nevyrušují, když jí přinesou dárek.

ČERNÁ: Učitelku potěší, když o ni žáci projeví zájem (ptají se jí, jak se má, připraví na tabuli/papír přání), když jsou žáci spolu kamarádi.

18. Jak byste se popsala jako třídní učitelka?

Otázka se zaměřuje na sebezprezentaci učitelek.

ZELENÁ: Brání žáky proti vnějším vlivům, a to i tehdy, pokud se druzí dopouštějí toho, co ona sama si ke svým žákům dovolí. Je spravedlivá, náročná, umí určit, kdo na co stačí. Je hodně emotivní, milující, přátelská a otevřená.

ČERVENÁ: Hodně práce jí dá být klidná, protože je cholerik, což žáci poznají, když to přepísknou. Pro odlehčení situací používá humor. Odstrčené děti podporuje v tom, co umějí. Někdy si nepřipadá úplně hodná, někdy si nepřipadá úplně přísná, někdy ji mohou žáci nenávidět. Snaží se být spravedlivá.

ČERNÁ: Učitelka se vidí jako mamina – na své žáky myslí, opečovává je, hýčká je, chce pro ně to nejlepší. Je klidná a mírná. Snaží se být spravedlivá a přísná.

19. Je něco, co nebylo řečeno a je podle Vás důležité to zmínit?

ZELENÁ: Učitelka popisuje vliv své osobní zkušenosti (jedno dítě prodělalo onkologické onemocnění, druhé má vrozenou vadu) na svoji práci – umí si nastavovat priority. Z žáků chce vychovat lidi, kteří budou pracovat, budou respektovat druhé, budou schopni argumentovat, budou schopni rozumět tomu, že každý vidí důležitost v něčem jiném.

ČERVENÁ: Učitelka uvádí, že ve školském systému existují věci, které práci učitele ztěžují, ale nechce se o tom bavit podrobněji. Práci učitele hodnotí jako fyzicky i psychicky náročnou a myslí si, že lidé jiných profesí to nechápou.

ČERNÁ: Učitelka neměla potřebu něco dodávat.

3.6 Popis výsledků rozhovorů s žáky

1. *Je pro vás nahrávané interview novou zkušeností? V rámci čeho jste se s ním setkali?*

Otázka sloužila jako prostor pro rozmluvení žáků a jako možnost žáky zbavit případných obav z nahrávání rozhovoru na diktafon.

ZELENÁ: S nahrávaným interview se žáci setkali v rámci mimoškolních aktivit (např. tábor, modeling) a ve spojitosti řešení průšvihů ve škole. Pro ostatní žáky to byla nová zkušenost.

ČERVENÁ: Žáci mají s nahrávaným interview zkušenost z volného času (např. viděli to v televizi, na táboře natáčeli video, byli natáčeni při hraní společenské hry). Ostatní žáci podobnou zkušenost nemají.

ČERNÁ: Někteří žáci se s nahrávaným interview už setkali ve vztahu k vlastní rodině (např. u maminky pracující v rozhlasu, u sestry, která se vyptávala), v rámci čtení nevidomým nebo si nemohou vzpomenout. Pro ostatní žáky to je první zkušenost.

2. *Zkuste mi popsat vaši třídu. Jak vypadá? Můžete zasahovat do toho, jak bude vypadat?*

Otázka se zaměřovala na to, co žáci ve třídě považují za podstatné a zda se na pro ně podstatných věcech mohou aktivně podílet tím, že o nich mohou spolurozhodovat.

ZELENÁ: Žáci popisují fyzický vzhled třídy (hrnatá, prostorná, velká, se spoustou židlí, s interaktivní tabulí, s počítačem, s velkým kobercem, s oranžovým linem, s knihovničkou a knihami, se skříňkou s hrami, s pomocníčky/pomůckami, s obrázky), aktuální výzdobu třídy (Halloween – balóčky, pavouci, figurína Brenda), pocit ze třídy (není moc uklizená, není útulná). Žáci si mohou třídu vyzdobit (něco vyrobí, učitelka vybere a pak pověsí). Protože v jejich třídě sídlí i družina, nemohou si to udělat úplně podle sebe.

ČERVENÁ: Žáci popisují fyzický vzhled třídy (hodně obrázků, tabule, interaktivní tabule, židle, lavice, skřínky, nástěnky, velká magnetická tabule, počítač, kytky, pomůcky, velikostně akorát/malá/střední/velká, je žlutozelená/žlutá/barevná), výzdobu třídy konkrétními učebními pomůckami (abeceda, vyjmenovaná slova, čísla do dvaceti), pocit ze třídy (je tam velký strom s našima rukama, je čistá,

je přeplácaná, je veselá, je nečistá). Nemají koberec. Nemohou zasahovat do toho, jak bude třída vypadat (výzdobu dělá většinou paní učitelka z prací dětí).

ČERNÁ: Žáci popisují fyzický vzhled třídy (židle směrem k interaktivní tabuli, zády je normální docela velká tabule, skříně s pomůckami, stoly, židle, stůl s počítačem, obrázky, koberec, učebnice, krabice, síť s výtvyry dětí), rozvržení třídy (úložný prostor, prostor na hraní, prostor na učení), výzdobu třídy konkrétními učebními pomůckami (slovní druhy, pády, taháky), pocit ze třídy (jsou i větší třídy, ale stačí, větší by nevadila, je pěkná, je veselá, je barevná/vymalovaná, je přeplácaná, je tam bordel, všechno je poházený, o výtvarce je to tam špinavý), výzdobu třídy (stromček a ozdoby, dárky, planety, adventní kalendáře). Výzdobu (výtvyry dětí) si mohou dělat sami, musí se ale zeptat učitelky, domlouvají se, jinak to určuje učitelka. Někteří žáci postrádají výzdobu. Chybí sedačka.

3. Je něco, co byste ve třídě změnili?

Otázka zjišťuje, v jakých ohledech jsou žáci s prostředím třídy nespokojení.

ZELENÁ: Žáci by chtěli změnit vzhled třídy (přemalovat zdi, protože jsou ošoupané a poškrábané; předělat skříně, barva není v módě; předělat dveře; dát nový koberec; aby byla třída více obdélníková), zasedací pořádek (aby se děti chovaly vzorně), pravidla (mít telefony, mít více klidu, aby byla družina jinde, aby měli třídu jen pro sebe), organizaci výuky (učit se na koberci), spolužáka (Ondra). Paní učitelka by souhlasila, taky chtěla nechat třídu přemalovat.

ČERVENÁ: Žáci by chtěli změnit vzhled třídy (aby byla třída větší; aby se lavice nekývaly; aby židle nevrzaly; dát pryč staré učební obrazy), zasedací pořádek (rozdělit kluky a holky), pravidla (aby se kluci neprali), vybavenost (hračky, které nejsou rozbité).

ČERNÁ: Žáci by chtěli změnit vzhled třídy (přetřít stěny, jsou jak pro prvňáky; změnit koberec; změnit lavice, protože jsou zničený; mít pohodlnější židle; mít lavice uspořádané do řad), vybavenost (pohovka, nové učebnice).

4. Co byste mi řekli o vašich spolužácích?

Otázka doplňuje fyzický popis tříd o popis vztahů ve třídě.

ZELENÁ: Žáci popisují své spolužáky kladnými vlastnostmi (pohodový, prýmový, hodný, fajn), zápornými vlastnostmi (neklidný, otravný, zlý), ceněnými činnostmi (umí skládat modely, pomáhají, hrají si spolu, chodí spolu domů, kamarádi spolu, baví se, nezkaží náladu, sedí spolu, spolupracují), nechtěnými činnostmi (dokážou

naštvat, dělají naschvály, pošťuchují, povyšují se, stýskají si po rodičích, příkazují druhým, co mají dělat, mlátí přes prsty, příliš řeší věci, řeší nesmysly chovají se jako prvňáci, ignorují druhé, nespolupracují, perou se). Žáci popisují Ondru – narodil se jako neklidný a otravný, zlobí, když ho někdo našťve.

ČERVENÁ: Žáci popisují své spolužáky kladnými vlastnostmi (zábavný, pohodový), zápornými vlastnostmi (šílený, hlučný, hyperaktivní, zlobivý, divoký), ceněnými činnostmi (mají rádi humor, půjčují věci, povídají si), nechtěnými činnostmi (piští, pořád se hýbou, přenášejí věci, žalují, perou se, pošťuchují, hádají se, bijí se, utíkají, shazují věci, hulákají, berou židle/věci, zlobí, dělají naschvály, honí se, hýbou s lavicemi, skáčou přes lavice, stěžují si, žalují). Spolužáci se nevidají mimo školu. Jsou tu holčičí a klučičí skupinky. Paní učitelka říká, že jsou pekelná třída.

ČERNÁ: Žáci popisují své spolužáky kladnými vlastnostmi (hodný, srandovní, kamarádský, vtipný, společenský), zápornými vlastnostmi (upovídaný, hlučný, zlobivý, hlasitý, nepříjemný, surový), ceněnými činnostmi (povídají si, poslouchají, drží spolu při průšvihů, půjčují si věci, smějí se, drží pospolu, udobří se, radí si, spolupracují, pomáhají si, moc se nehádají, moc si neubližují, řeší problémy), nechtěnými činnostmi (křičí, nebaví se, vysmívají se, dělají ze sebe šaška, opisují, říkají/píší sprostá slova, přehánějí to, běhají, mlátí se, nedávají pozor, pomlouvají, provokují, lžou, vykopávají se z party). Do třídy chodí psycholog, hrají vztahové hry a povídají si. (V otázce č. 6 doplňují, že ve třídě řešili šikanu.) Třída je rozdělena na holky a kluky.

5. *Je ve třídě někdo něčím výjimečný, zvláštní?*

Otázka zjišťuje, jak žáci rozumí výjimečnosti a zvláštnosti druhých, co je upoutává natolik, že to z druhého dělá někoho, kdo se liší.

ZELENÁ: Zdrojem vnímané odlišnosti je podle žáků chování (hyperaktivita, šeptání, řečový tik, všechno mu jde, vytáčí paní učitelku, bere prášky na uklidnění, pošťuchuje, říká věci, neumí se chovat, dobře se učí, miluje tátu a nenávidí mamku, chce být moc zajímavá, dává nám svačinu, jinak by ji tu neměl nikdo rád, řve na ostatní, když něco udělá, odneseme to všichni), vlastnosti (je tichá, je dospělejší, je hnusná), rasa (není bílejší).

ČERVENÁ: Zdrojem vnímané odlišnosti je podle žáků chování (má všude svinčik, jen sedí a kouká, jen sedí, svačí a učí se, je nemocný, hezky maluje, furt chybí, má samé jedničky, nehoní se, poslouchá, všechno se naučí, nevšímá si ostatních,

má dobré známky, zčervená, kouše, štípe, běhá), vlastnosti (je nepořádný, je velký, je silný, je šprt, je hodný, je srandovní, je nejvyšší, je chytrý, je slušný, je poslušný, je agresivní).

ČERNÁ: Zdrojem vnímané odlišnosti je podle žáků chování (chtějí se kamarádit, nechtějí se kamarádit, dělají gymnastiku, umí tancovat, odmlouvá, stojí si za svým, všechno musí být podle ní, rozkazuje, nebere věci vážně, přehání to, mlátí ho, brečí, dobře hraje fotbal, velí, všichni ho musejí poslouchat, chodí tancovat, umí hrát na klavír), vlastnosti (je sportovní typ, nehraje fair play, je chytrý, je vtipný, je tichý, je hodný, je citlivý, je bezbranný, je přecitlivělý), specifika ve stravování (mají bezlepkovou dietu), rodinné uspořádání (má rozvedené rodiče, chybí mu táta).

6. *Co máte na svých spolužácích rádi/neradí?*

Otázka zjišťuje hodnotové preference žáků – jak vnímají chtěné a nechtěné na svých spolužácích.

ZELENÁ: Žáci na druhých oceňují sociální dovednosti (jsme tým, vyslechnou mě, rozumí mi, jsem s nimi nejradši, když jsem v ohrožení, jsou hodní, pomáhají, jsme kamarádi, poradí mi, dokáží mě rozesmát) a kognitivní dovednosti (je tvůrčí). Na druhých se jim nelíbí to, co dělají (zezadu přijde a začne mě lochtat, všechno kritizuje, opičí se po mně, ruší/vyrušuje, dělá nám špatnou pověst, schytáme to s ním všichni, dělá naschvály, pere se, nechtějí mě ve třídě, nechtějí mi pomoci, všechno řeší, s maličkostmi chodí za paní učitelkou, utahují si, žalují, opisují).

ČERVENÁ: Žáci na druhých oceňují sociální dovednosti (pomůže mi, půjčí mi věci, rozveselí mě, zastanou se mě, důvěřuju jim, nepokazí srandu, jsou spolehliví) a kognitivní dovednosti (je na počítače, vytváří hry). Na druhých se jim nelíbí to, co dělají (ječí, hlučí, žalují, drbou, jsou nafoukaný, je drzá na učitelku, dělá naschvály, provokuje, hádá se, nedomluvíme se, jsou sprostý, jsou nepořádný, sváděj vinu na druhý, berou věci, mluví a já to za ně odnesu, mluví a já neslyším učitelku, jsou bezohlední, posmívají se).

ČERNÁ: Žáci na druhých oceňují sociální dovednosti (dobrý kamarád, umíme se domluvit, dokážou rozesmát, můžu mu říct cokoli, přizná se, držíme spolu, pomohou, zastane se mě, jsou milí, radí si, jsou upřímní, vyřeší hned spory, jsou otevření, udrží tajemství) a kognitivní dovednosti (hrají fotbal, učí se, sportují). Na druhých se jim nelíbí to, co dělají (šikanují někoho, žaluje, brečí, hádáme se, mlátíme se, simuluje, vykřikuje, snaží se být legrační, posmívají se, pomlouvají,

vytahuje se, používají anglický zkratky, říkají mi, co neumím, uráží druhé, neunes porážku, nadává, sprostě řve, kluci by se mohli líp/slušně chovat k holčkám/k sobě, předbíhají u oběda, říkají nám bonzačky/blbý, když se zaměří na jednoho člověka a jsou proti němu, naváží se do někoho, střídají kamarády) či jací jsou (je širší, je citlivý, je agresivní, je hádavá, je protivný, záleží mu víc na telefonu než na druhých).

7. *Je něco, co byste si přáli u svých spolužáků změnit?*

Otázka se zaměřuje na to, co žáci vnímají jako největší problém ve třídě, se kterým by chtěli, aby se něco stalo.

ZELENÁ: Změna se týká chování druhých (aby přestal provokovat, aby se přestala opičit, aby se naučil ovládat, abychom o hodině tolik nepovídali, aby mě nechal na pokoji/v klidu, aby neotravoval, abychom si nenapovídali, abychom neopisovali, aby nám furt nepřipomínali, co si máme připravit, když to sami nemají, aby nebyl agresivní, aby nás nemlátil, aby se chovala přirozeně, aby se choval normálně), složení třídy (aby propadl, abychom byli normální jako ostatní) a přijímání druhých (abychom se neměli rádi podle toho, co máme a děláme, ale podle toho, jací jsme).

ČERVENÁ: Změna se týká chování druhých (aby nebyli falešní, aby se nehonili, aby byli klidnější, aby si uklízel svoje věci, aby nemluvili sprostě, aby se líp učili, aby si nestěžovala, aby nežalovali, aby nebyl agresivní, nekousal a neštípal, aby holky nemluvily tak nahlas) a složení třídy (aby se netvořily party).

ČERNÁ: Změna se týká chování druhých (aby byly kamarádský, aby nelhal, aby byl klidnější, aby nevykřikovali, aby se nevytahovali, aby neuráželi, aby byli hodnější, aby neubližovali, aby si pomáhali) a složení třídy (aby nedělaly skupiny, aby kluci a holky víc kamarádili, abychom byli dobrá parta).

8. *Popište mi, jací jste se svými spolužáky jako třída?*

Otázka zjišťuje, jak se promění hodnocení třídy, pokud žáci nehodnotí jen druhé spolužáky, ale mají se hodnotit jako skupina, celek.

ZELENÁ: Žáci se hodnotí jako třída pomocí vlastností (kolektivní, jedna skupina, tým, upovídání, soutěživí, hluční, bojovní), činností (milujeme skupinovky, dohodneme se, povídáme si, můžeme se svěřit, pomůžeme si, když někdo něco zkáží, odneseme to všichni, nerespektujeme se), výkonu (v matematice jsme o 20 stránek pozadu) a vztahu (k) okolí (učitelé k nám nechtějí chodit učit, jsme jiní než ostatní třídy).

ČERVENÁ: Žáci se hodnotí jako třída pomocí vlastností (zlobiví, hluční), činností (děláme kraviny, pereme se, pošťuchujeme se, nemluvíme, když je problém, na nikoho nic nesvádíme, bojíme se přiznat, snažíme se domluvit, nedáváme pozor, neposloucháme do konce, povídáme si, křičíme, hádáme se) a vztahu k okolí (nejsmo tady nejhodnější třída).

ČERNÁ: Žáci se hodnotí jako třída pomocí vlastností (hluční, upovídání, dobrá parta, zlobiví, vtipní), činností (neumíme být ticho, smějeme se, povídáme si, pomáháme si, rozumíme si), složení (skládáme se ze skupin) a vztahu k okolí (byla byste s námi šťastná, kluci se chovají tak, jak se mají chovat).

9. Kolik vás je ve třídě spolužáků? Jak to je. Více kluků nebo holek?

Otázka mapuje orientaci žáků na pohlaví svých spolužáků.

ZELENÁ: Je nás 23, víc holek.

ČERVENÁ: Je nás 22 a víc holek.

ČERNÁ: Je nás 27-30. Nepanuje shoda na poměru dívek a chlapců (více holek, více kluků, je nás stejně).

10. Jaká je vaše třídní učitelka? Co byste mi o ní řekli? Co dělá/nedělá, co se vám na ní líbí/nelíbí.

Otázka zjišťuje pohled žáků na jejich třídní učitelku a její hodnocení žáky z hlediska kladných a záporných vlastností.

ZELENÁ: Žákům se líbí na učitelce vybrané vlastnosti (je hodná, je přísná, je vtipná, je milá, je spravedlivá) a činnosti (když něco uděláme, nezačne na nás řvát, hraje s námi hry, umí v diktátu přivřít oko, bere ohledy, snaží se, aby nás to bavilo, nechá nás rozvrhnout si práci, dává nám prostor, líp hodnotí, dokáže poradit, pomůže, dělá si z nás srandu). Nelíbí se jim vybrané vlastnosti (je děsná – máme moc pravidel; je trošku nespravedlivá – když někdo něco udělá, odnese to celá třída, dává nám vinu, i když za to může ona) a činnosti (všechno říká desetkrát, a tak jsme pozadu s matematikou). Žáci si uvědomují, že za ně má zodpovědnost. Nechtějí na ní nic měnit. Je pro ně vzorem. Mají ji rádi.

ČERVENÁ: Žákům se líbí na učitelce vybrané vlastnosti (je hodná, je spravedlivá, někdy je přísná) a činnosti (směje se, nedává moc úkolů, přijde pozdě na hodinu, podrobně vysvětluje, nedává hned poznámku, chválí). Nelíbí se jim vybrané činnosti (je hodnější na holky, ve výtvarce nemůžeme malovat, co chceme, občas křičí).

ČERNÁ: Žákům se líbí na učitelce vybrané vlastnosti (je hodná, je anděl, je milá, je trpělivá, je přísná, je vytrvalá, je pohodová, je klidná, je přátelská) a činnosti (zastane se nás, neláme nad námi hůl, odpustí nám, stýská se jí po nás, umí vysvětlovat, neřve, hraje hry, pomáhá, směje se, dává šance, místo pěttek a poznámek dává puntíky, jezdí na výlety, řeší naše spory). Nelíbí se jim vybrané vlastnosti (nemá humor, je nespravedlivá) a činnosti (má nás dost, mohla by zpřísnit, občas svádí něco na nás, je milejší na holky, posadí nás k malým stolečkům, umí se naštvat, dává tresty, dává víkendové/prázdninové úkoly, nezvládá kluky). Jinou učitelku by nechtěli. Mají s ní štěstí.

11. Je něco, co byste chtěli na své třídní učitelce změnit?

Otázka zjišťuje, zda žáci nahlízejí učitelku natolik kriticky, aby po ní vyžadovali změnu.

ZELENÁ: Změnu si žáci přejí v rovině činností (aby si všímala všech stejně, aby se nepsaly pravidelné písemky, aby nás netrestala za spolužáka, aby se u probírání nové látky tolik nezdržovala) a vlastností (aby nebyla tak přísná). Někteří žáci by chtěli jinou paní učitelku (kvůli přísnosti).

ČERVENÁ: Změnu si žáci přejí v rovině činností (aby nenadržovala holkám, aby tolik nekřičela).

ČERNÁ: Změnu si žáci přejí v rovině činností (aby nás nechala více rozhodovat, když něco řešíme, aby se nám do toho nepletla, aby nedávala úkoly na víkendy/prázdniny) a vlastností (aby byla trochu přísnější).

12. Myslíte si, že je karty s vlastnostmi.

Žáci mají vybrat z předložených karet vlastnost, která učitelku nejlépe vystihuje. Svoji volbu mohou komentovat.

ZELENÁ: Žáci volili tyto vlastnosti: trpělivá (s žáky, vysvětluje), veselá (dělá často legraci), jistá (nebojí se medikovaného spolužáka s ADHD; hodně věcí nám zakázala, protože nám to pomůže), pečlivá (úkoly dělá včas), lhostejná (někdy), přátelská (zná všechny učitele a má hodně kamarádů), nejistá (začne tím lehkým a to těžší už nestíháme, protože neví, jestli to zvládneme; bojí se), podezřívavá (nevěří nám, když se jí snažíme vysvětlit, co jsme udělali), nesvědomitá (nezjistí si, kdo v angličtině slovíčka umí a kdo ne, zbytečně opakuje), spolehlivá (co slíbí, to splní).

ČERVENÁ: Žáci volili tyto vlastnosti: veselá, pořádná, vážná, pečlivá, trpělivá (umí přežít, když někdo něco vyvede), spolehlivá, jistá, přátelská.

ČERNÁ: Žáci volili tyto vlastnosti: spolehlivá, přátelská, veselá, trpělivá (neřve na nás), pečlivá, vážná (směje se, ale sama legraci nedělá), pořádná, svědomitá.

13. Zkus vybrat kartu, jak si myslíš, že tě vidí spolužáci.

Otázka zjišťuje, do jaké míry jsou žáci schopni odhadnout pohled spolužáků na ně samotné a skrze co se hodnotí.

ZELENÁ: Žáci vybírali následující vlastnosti: nejistý (mám strach, že udělám chybu, budu si to vyčítat a budu na sebe naštvanej), trpělivý/á (když mi to nejde, zkouším to dál), veselý/á (jsem vtipná; každého rozesměju), přátelský/á (mám hodně přátel, umím se seznamovat a dávám dohromady kamarády), jistý, podezřívavý (přestávám věřit i paní učitelce; nevěřím lidem kolem sebe), nepečlivý (když kreslím, tak přetahuju), netrpělivá (nesnáším čekání), pořádná (vše musím mít na svém místě, když to tam není, myslím, že jsem to ztratila a zmatkuju), svědomitá.

ČERVENÁ: Žáci vybrali následující vlastnosti: nespolehlivý (občas něco zapomenu), nepečlivý/á (nesoustředěná), veselý/á, nejistý/á, přátelský/á, nepořádná/ý, pořádný.

ČERNÁ: Žáci vybrali následující vlastnosti: nespolehlivý, nepečlivý, veselý/á, svědomitá, přátelská/ý, nejistá (často omdlévám), pečlivá, nepořádný/á, spolehlivý/á, jistá, trpělivý.

14. Teď si představte, že něco potřebujete, nebo nastala nějaká situace a vy víte, že vám pomůže jen vaše třídní učitelka, co uděláte?

Otázka zjišťuje, jak žáci vnímají pomáhající vztah mezi učitelkou a jimi samotnými.

ZELENÁ: Žáci by se učitelky zeptali, zda by jim pomohla, nebo by jí poděkovali, že to dokázala vyřešit. Některým žákům je blbé žádat učitelku o pomoc, chtějí to zvládnout sami.

ČERVENÁ: Žáci by šli za učitelkou a řekli by jí to.

ČERNÁ: Žáci by šli za učitelkou a poprosili by jí o pomoc. U osobního problému by některé žákyně šly spíš za kamarádkou či rodiči. Někteří žáci sdělují, že je učitelka odkazuje na potom a čtou to jako nezájem z její strany.

15. Můžete si v nějakém předmětu vybrat, co budete dělat?

Otázka zjišťuje, do jaké míry mají žáci vliv na průběh výuky, kdy a v čem mohou spolurozhodovat.

ZELENÁ: Žáci si mohou vybrat jen někdy (kde začít v testu, jak postupovat při samostatné práci, ve vlastivědě, když nezlobí). Žáci volí pojmy jako málo, spíše ne, ne.

ČERVENÁ: Žáci si mohou vybrat písničku v hudební výchově, postup práce při jasném zadání, ve výtvarné výchově si mohou jednou za rok namalovat desky. Žáci volí pojmy jako málo, vůbec ne.

ČERNÁ: Volba je možná v tělesné výchově (rozcvička), výtvarné výchově a angličtině. Mohou si vybírat hry. Mohou si volit centra aktivit. Žáci používají pojmy jako občas, někdy, nikdy, moc ne.

16. Čím si myslíte, že byste udělali jako třída vaší třídní učitelce radost?

Otázka zjišťuje, do jaké míry žáci znají třídní učitelku.

ZELENÁ: Žáci by udělali učitelce radost tichem/klidem (byli by potichu, neprali by se, nehrabali v taškách, nechali ji domluvit), dárkem (který by jí vyrobili), fotografií, plněním úkolů.

ČERVENÁ: Žáci by udělali učitelce radost dárkem (kytky), oslavou, kdyby byli hodní (nepovídali si a nekreslili o hodině, poslouchali, měli pořádek na lavicích), učili se.

ČERNÁ: Žáci by udělali učitelce radost svým chováním (být na svém místě, pozdravit, být potichu, nepovídat, být pečliví, mít hezké známky), dárkem (obrázek ode všech, zpěvák, přání).

17. Je něco, co byste chtěli v našem rozhovoru doplnit? Objasnit? Povědět něco, co je podle vás důležité a nebylo to řečeno?

ZELENÁ: Ostatní třídy se jim posmívají. Aby se všichni měli rádi.

ČERVENÁ: Do druhé třídy byli hodná třída, teď už nejsou.

ČERNÁ: Nic.

4 DISKUSE

V rámci této kapitoly se pokusím najít odpovědi na otázky, které vyplývají z cíle výzkumného šetření, a to popsat míru identifikace žáků 5. ročníku základní školy s třídní učitelkou a analyzovat míru závislosti a autonomie žáků ve vztahu k třídní učitelce. Cílem proto není potvrdit hypotézy či předpoklady, ale rozkrýt témata, jejichž popis nelze hodnotit pomocí průměrů, maximálních a minimálních hodnot, procent, čísel či grafů. Nejprve stručně popíši průběh všech rozhovorů s třídními učitelkami a s žáky. Jedná se o mé osobní postřehy. Pak se budu věnovat popisu míry identifikace žáků 5. ročníku základní školy s třídní učitelkou a následně analýze míry závislosti a autonomie žáků ve vztahu k třídní učitelce.

Základní škola ZELENÁ

Třídní učitelka projevila v úvodu našeho interview otevřenost vůči nahrávanému rozhovoru a tento přístup měla i během celého rozhovoru. Ukazuje to především slovní rozmanitost jejích výpovědí, kdy měla potřebu všechny své výpovědi pečlivě popsat a vysvětlit. Stejně tak se projevili žáci z její třídy, kdy měli potřebu co nejlépe a nejsprávněji odpovědět na kladené otázky, což projevovali častým hlasitým přemýšlením, ujišťováním se mezi sebou, ale i prosazováním svých myšlenek ve chvíli, kdy hovořili jejich spolužáci. Žáci, kteří neměli doposud žádnou zkušenost s nahrávaným interview, neměli problém zodpovědět otázku kladenou přímo jim. Objevil se případ, kdy jeden žák odpovídal velmi stroze a spíše potvrzoval výpovědi svých spolužáků. U tohoto žáka jsem měla pocit, že mu byl rozhovor nepříjemný. Jinak nebylo chování žáků během rozhovoru ničím zvláštní.

Základní škola ČERVENÁ

Třídní učitelka v úvodu interview přiznala, že to je její první zkušenost s nahrávaným rozhovorem a předpokládala, že jí budu klást otázky, na které bude odpovídat. Během rozhovoru rychle a stručně odpovíдалa. Mohlo to být způsobeno tím, že spěchala do výuky. Nabízenou možnost jiného termínu pro konání interview však odmítla a přála si, aby se rozhovor konal co nejdříve. Během rozhovoru působila učitelka výrazně sebevědomě. Většina žáků měla zpočátku vůči rozhovoru jistou nedůvěru a nevěděli, jak mají odpovídat. To se během rozhovoru rychle změnilo a na všechny kladené otázky

se bez obav snažili co nejlépe odpovídat. Žáci se projevovali hlasitým přemýšlením, ujišťováním se mezi sebou a potřebou zmínit své myšlenky ve chvíli, kdy hovořili jejich spolužáci. Žáci, kteří neměli doposud žádnou zkušenost s nahrávaným interview, neměli problém zodpovědět otázku kladenou přímo jim. Objevil se případ, kdy jeden žák odpovídal velmi stroze, spíše potvrzoval výpovědi svých spolužáků, přesto se nezdálo, že by ho rozhovor nezajímal nebo že by se nechtěl připojit. Podle jeho spolužáků je tichý i ve třídě. Jinak chování žáků během rozhovoru nebylo ničím zvláštní.

Základní škola ČERNÁ

Třídní učitelka projevila v úvodu interview svou nervozitu z důvodu nahrávaného rozhovoru a tento přístup měla i během celého rozhovoru. Projevovало se to především ve slovním projevu, kdy její odpovědi byly spíše strohé a tempo odpovědí bylo velmi pomalé, učitelka působila obezřetně. Občas jsem měla pocit, že učitelka odpovídala scestně (jako by nerozuměla kladeným otázkám). Často jsem se musela učitelky doptávat, abych pochopila, co konkrétně svou odpovědí myslí, ale i tak jsem měla potíže s pochopením některých jejích výpovědí. Přesto na mě učitelka nepůsobila tak, že by se snažila své odpovědi nějakým způsobem významně upravovat, spíše se snažila co nejlépe odpovídat. To je i důvod, proč v následujících částech pro mě bylo obtížné pracovat s jejími výpověďmi. Co se týká interview s žáky, tak většina žáků měla potřebu co nejlépe a nejsprávněji odpovédět na všechny kladené otázky, což projevovали častým hlasitým přemýšlením, ujišťováním se mezi sebou a sdělováním svých myšlenky ve chvíli, kdy hovořili jejich spolužáci. Kromě toho žáci obhajovali i své vlastní myšlenky a postoje. Žáci, kteří neměli doposud žádnou zkušenost s nahrávaným interview, neměli problém zodpovědět otázky kladené přímo jim. Objevily se případy, kdy některým žákům dělalo problém se účastnit rozhovoru. Zpočátku odpovídali velmi stroze a spíše potvrzovali výpovědi svých spolužáků. Teprve během rozhovoru se zbavili obav a postupně se začleňovali. Jinak chování žáků během rozhovoru nebylo ničím zvláštní.

4.1 Míra identifikace žáků 5. ročníku s třídní učitelkou

V této kapitole pracuji s popisy žáků (jak vidí, vnímají svoji třídní učitelku) a s popisem třídní učitelky (jak vidí ona sama sebe) a na základě toho sestavuji obraz identifikace žáků s třídní učitelkou. Dále porovnávám, které výpovědi učitelky a žáků se shodují, a které se liší. Získané informace konfrontuji s poznatky uvedenými v teoretické části. Na základě toho usuzuji na míru identifikace žáků s jejich třídní učitelkou.

Základní škola **ZELENÁ**

Třídní učitelka o sobě vypověděla:

- je spravedlivá, je schopná rozlišovat žáky podle jejich schopností
- je emotivní, milující, přátelská, otevřená
- je náročná ve smyslu požadavků na žáky
- je pečlivá ve smyslu dělat práci tak, jak nejlépe dovede
- připravuje žáky na budoucí život
- řeší problémy žáků
- žákům naslouchá a dává jim prostor vyjádřit svůj názor, postoje a pocity
- potěší ji, když se žáci k sobě chovají hezky, projeví zájem a aktivní přístup k učení, jsou pozitivně naladěni, udělají jí obrázek, slyší od nich své myšlenky (přijali a zvnitřnili je)

Žáci o třídní učitelce vypověděli:

- kartičky: učitelku vnímají jako trpělivou (3 žáci), veselou (3 žáci), pečlivou (3 žáci), jistou (2 žáci), nejistou (2 žáci), lhostejnou (1 žák), přátelskou (1 žák), podezřívavou (1 žák), nesvědomitou (1 žák), spolehlivou (1 žák)
- učitelku vnímají jako nejlepší ze školy
- učitelka je hodná při hodnocení žáků
- učitelka je přísná
- učitelka je starostlivá, dokáže poradit, měla by si ale všimnout všech žáků
- učitelka je hravá, vtipná, dělá si z žáků srandu
- učitelka je tolerantní, dokáže odpustit

- učitelka je někdy nespravedlivá, měla by být více ohleduplná a spravedlivá, neměla by třídu trestat za to, co provedl spolužák s ADHD
- učitelka by měla novou látku probírat kratší dobu, aby nebyli pozadu
- učitelku potěší, když jsou ukáznění, plní si své povinnosti, nezapomínají, něco pro ni vytvoří

Shoda mezi učitelkou a žáky panuje v tom, že je učitelka na žáky přísná (náročná), v hodnocení je hodná (rozlišuje schopnosti žáků), dává žákům prostor (je trpělivá a tolerantní), ve svém přístupu je pečlivá, zapojuje se do řešení problémů žáků (naslouchá, je starostlivá a dokáže poradit). Žáci opakovaně vyzdvihují hravost a veselost paní učitelky. Spravedlivost učitelky vnímají žáci rozpolceně – zatímco v rovině hodnocení učitelku za spravedlivou považují, v rovině kázeňských postihů pro celou třídu, které vyplývají z chování spolužáka s ADHD, ji mají za nespravedlivou. Z vývojového hlediska tak žáci odrážejí nejistotu, která vyplývá z nepochopení tomu, proč jsou stejně trestáni ti, kteří nenesou stejnou vinu. Učitelka to komentuje tak, že žáky připravuje na život, čemuž žáci zjevně nerozumí. Z pohledu žáků při vnímání učitelky nehrají roli takové charakteristiky, jako je milující, přátelská, emotivní, což odpovídá vývojovému stupni žáků, kteří se v rovině identifikace odklánějí od emoční podstaty vztahu k učitelce, která je klíčová především v mladším školním věku. Žáci dobře identifikují, čím udělají učitelce radost. Můj pocit z rozhovorů s žáky byl takový, že se nebáli hovořit o své třídní učitelce i o svých spolužácích kriticky, přitom dokázali své názory i zdůvodnit. Velká část žáků třídy se snaží o sebezprosažení a odpoutání se ze závislosti na třídní učitelce. Přesto je tu několik žáků, kterým se nedaří se odpoutat od třídní učitelky a žádají její nerozdělenou pozornost vůči své osobě.

Základní škola ČERVENÁ

Třídní učitelka o sobě vypověděla:

- snaží se být klidná a trpělivá, občas je při řešení kázeňských přestupků výbušná
- drobné problémy mezi žáky (např. žalování) neřeší, vysvětluje žákům, proč danou situaci určitým způsobem řeší
- je vtipná, vkládá humor do vyučování
- je všímavá/vnímavá ve vztahu k povzbuzování žáků
- není moc hodná, žáci ji mohou někdy nenávidět
- není moc přísná
- je spravedlivá
- je pečlivá, plní si své povinnosti
- svůj vztah k dětem nevnímá příliš přátelsky
- z žáků chce vychovat lidi, kteří mají všeobecný přehled
- potěší ji, když žáci mají mezi sebou pozitivní vztahy, nezlobí, nevyrušují a jsou ukázněni

Žáci o třídní učitelce vypověděli:

- kartičky: učitelku vnímají jako trpělivou (4 žáci), veselou (3 žáci), spolehlivou (3 žáci), pořádnou (3 žáci), pečlivou (2 žáci), jistou (1 žák), přátelskou (1 žák), vážnou (1 žák)
- učitelka je vtipná, hravá
- učitelka je nespravedlivá, nadržuje holkám, a to by neměla
- učitelka je hodná, nedává moc úkolů
- učitelka je přísná
- učitelka umí odpouštět, např. nenapíše poznámku do žákovské knížky, ale křičí, a to by neměla
- učitelka je trpělivá, vysvětlí látku
- učitelku potěší, když jí koupí dárek, udělají oslavu a jsou ukázněni

Žáci se s učitelkou shodují v tom, že je trpělivá, především ve vztahu k předávání učiva, v kázeňsky problematických situacích se paní učitelce nedaří udržet klid (vybouchne, křičí). Velkým kladem paní učitelky je humor a hravost. Ve vztahu k výuce

je spolehlivá, pečlivá a pořádná. Shoda panuje také v tom, že učitelka nemá s žáky navázaný bližší emoční či přátelský vztah. V dalších aspektech už se vnímání odlišuje. Zatímco paní učitelka se vnímá jako spravedlivá, snaží se žákům vysvětlit, proč přistupuje k určitým způsobům řešení situace, vnímají především chlapci nespravedlivost učitelky v tom, že nadržuje dívkám (nabízí se otázka, co paní učitelka definuje jako drobné problémy, protože uvedené žalování je typičtější pro dívky, a tak je možné, že jeho neřešení vnímají chlapci jako nadržování). Nejasná je situace ohledně vnímané přísnosti. Pokud nezatěžování žáků spoustou úkolů učitelka vnímá jako projev své benevolence, pak je to ve shodě s pohledem žáků. Pokud ale přísnost definuje jinak, pak jsou pohledy žáků a pohled učitelky v rozporu. Vzhledem k absenci vnímané přátelskosti ve vztahu učitelky k žákům je pochopitelné, že žáci volí jako způsob potěšení dárky, které možná učitelka oceňuje před třídou, sama si jich ale stejně necení. Žáci na mě během rozhovoru dělali dojem, že mají větší jistotu a podporu ve svých spolužácích než ve své třídní učitelce a také se více shodovali v tom, co vypovídali spolužáci, než v tom, co vypovídala třídní učitelka.

Základní škola ČERNÁ

Třídní učitelka o sobě vypověděla:

- je klidná, mírná
- je opečovávající, taková mamina, která žáky hýčká a chce pro ně to nejlepší, chce, aby měli všichni všechno
- snaží se být přísná
- snaží se být spravedlivá
- učí a vychovává žáky s láskou
- mezi žáky se cítí dobře
- každou novou věc se snaží žákům předávat ve smyslu výzvy
- žáky vede k tomu, aby se z nich stal vyrovnaný a cílevědomý člověk
- záleží jí na pozitivních vztazích mezi žáky
- vnímá za důležité prožitky žáků
- potěší ji pozitivní vztahy mezi žáky (nemají neshody), různá přáníčka, když žáci vycítí její emoce

Žáci o třídní učitelce vypověděli:

- kartičky: učitelku vnímají jako trpělivou (6 žáků), veselou (5 žáků), pečlivou (5 žáků), přátelskou (3 žáci), spolehlivou (3 žáci), vážnou (3 žáci), svědomitou (1 žák), pořádnou (1 žák)
- učitelku vnímají jako nejlepší ze školy
- učitelka poskytuje žákům pomoc
- učitelka se zastává žáků
- učitelka odpouští žákům
- učitelka řeší problémy žáků, ale měla by nechat žáky více rozhodovat
- učitelka umí vysvětlit věci
- učitelka je vytrvalá, trpělivá, klidná
- učitelka je hravá, usměvavá, ale bez humoru
- učitelka je málo přísná ve vztahu ke kázni, ve známkování je přísná
- učitelka je občas nespravedlivá
- učitelka trestá, umí být nepříjemná

- učitelku potěší, když jsou ukáznění, plní si své povinnosti, mají pozitivní vztahy ve třídě, něco pro ni vytvoří

Mezi vnímáním učitelky a žáků panuje shoda v tom, že učitelka je mírná, klidná a trpělivá v přístupu k žákům. Přísnost se promítá především do hodnocení školních výkonů. Vztah s žáky odráží vzájemnou důvěru a blízkost (vychovává žáky s láskou, klade důraz na pocity žáků, poskytuje jim pomoc, oporu a zároveň i odpuštění), která je hlavně při řešení kázeňských problémů vnímána žáky negativně (jako pečující mamina nedává žákům prostor pro vlastní rozhodování, protože může být vnímána jako nespravedlivá a nepříjemná). Zcela opačně dostávají žáci prostor ve výuce, kdy látka je podávána jako výzva, v hodinách je využívána práce v rámci center aktivit. Žáci přístup učitelky vnímají jako nápomocný, trpělivý a vysvětlující. Žáci mají dobře zmapováno, co dělá učitelce radost.

4.2 Míra závislosti a autonomie žáků ve vztahu k třídní učitelce

V této kapitole pracuji s popisy žáků, v nichž se projevuje jejich autonomie/závislost (kde se prosazují, kde získávají prostor, kde rozhoduje třídní učitelka atp.), a s výpověďmi jejich třídní učitelky, v nichž popisuje, kde vede žáky k autonomii a kde naopak vytváří závislost žáků na její osobě. Na základě tohoto srovnání hledám míru autonomie/závislosti žáků na třídní učitelce.

Základní škola ZELENÁ

Třídní učitelka vypověděla:

- rozlišuje schopnosti žáků a klade důraz na potřeby žáků
- snaží se žákům naslouchat a dávat jim prostor k vyjádření názorů, postojů a emocí, snaží se je provázet a pomáhat jim
- vítá, když se žáci nebojí s ní řešit problémy – přijdou za ní, sdělí, co je trápí
- snaží se udržet ve třídě klidnou atmosféru
- na žáky nezvyšuje hlas, pro upoutání pozornosti žáků používá triangl
- na žácích se jí líbí, jak jsou tvární, jak přijímají nové dovednosti, ráda vidí, jak se v nich odráží to, co do nich vložila
- má tendenci žáky bránit proti vnějším vlivům, ale sama je schopná žáky napomínat nebo po nich „šlapat“
- přijde jí důležité, aby žáci respektovali zadání a pokyny, aby věděli, že se od nich očekává nějaký výkon, aby dokázali odhadnout chvíli na argumenty a polemizování
- musí dohlížet na žáky a jejich přípravu
- o přestávkách se snaží žáky neobtěžovat svou přítomností, ale stále na ně dohlíží
- dohlíží na medikaci jednoho žáka

Žáci vypověděli:

- učitelka bere na žáky ohledy ve vztahu k učení (vyjma žáka, který vnímá opakování v matematice jako zdržování), ve vztahu k chování je vnímána jako nespravedlivá,

protože když někdo něco udělá, odnese to celá třída, někdy dává žákům vinu, i když za to podle nich může ona

- mají omezenou možnost podílet se na průběhu výuky – mohou si někdy (hlavně ve vlastivědě) rozvrhnout práci (kde začít pracovat, jak postupovat), dostávají od učitelky prostor, především když nezlobí
- můžou zasahovat do výzdoby třídy tím, že výzdobu tvoří učitelka z jejich výtvarných prací
- přejí si, aby nesdíleli třídu s družinou a aby byly provedeny interiérové změny
- přejí si, aby měli jiný zasedací pořádek
- kdyby nastala nějaká významná situace, u které vědí, že by jim pomohla jen třídní učitelka, většina žáků by neměla problém s ní tuto situaci řešit, až na dvě žačky (jedné by to přišlo trapné ji obtěžovat, druhá by měla strach se zeptat)
- vnímají, že mají nastaveno moc pravidel

Učitelka považuje za důležité udržovat klidnou atmosféru ve třídě a přístup žáků k pravidlům a povinnostem. Žáci vnímají, že se musejí podřizovat příliš velkému množství pravidel, což naznačuje, že se s pravidly ne vždy ztotožňují a vnímají je jako nástroj, který je používán k jejich kontrole. Žáky nejvíce trápí, že třída není jen jejich, ale že ji musejí sdílet s družinou. V tomto ohledu by chtěli realizovat změny, které ale nejsou v kompetenci třídní učitelky. Ve vztahu k výuce nejsou žáci spokojeni se zasedacím pořádkem, který je pro ně zdrojem neklidu a hluku. Možnost samostatného uchopení úkolů je velmi malá, prostor pro samostatnost dostávají jako odměnu za nezlobení. Přestože je učitelka žákům nápomocná v jejich těžkých chvílích, a žáci si toho jsou vědomi, klade hlavní odpovědnost za dění ve třídě na svá bedra. Tím pádem žáky nevede k rozvoji autonomie, aby to nemusela být ona, kdo dohlíží, napomíná a „šlape“, ale aby to byli žáci sami, kteří „šlapou“. Je otázkou, do jaké míry je provázení žáků spíše jejich řízením či vedením, a kdy je převzetí kontroly nad situací učitelkou mylně vnímáno jako pomoc (např. ve vztahu k potřebě žáky připravovat na život tím, že nesou odpovědnost i za chování druhých). Myslím, že třídní učitelka dává možnost rozvíjet autonomii žáků skrze vzájemnou komunikaci, kdy se nebojí vyjádřit kritiku a své názory, ale mám dojem, že je naopak omezuje tím, že nutí své žáky dodržovat spousty pravidel, kterým zjevně nerozumí (když někdo něco udělá, nese vinu/trest celá třída).

Základní škola ČERVENÁ

Třídní učitelka vypověděla:

- mrzí ji, když žáci neplní své povinnosti
- když má nějaký žák problém, nebojí se ho s ní řešit
- řeší problémy s žáky hned, včetně pokárání a potrestání, někdy dává žákům možnost výběru trestu (čím mohou odčinit to, co provedli)
- neřeší drobné problémy žáků (např. žalování), upozorní na nevhodnost, ale nechává žáky, aby si je vyřešili sami
- musí řešit agresivní chování u chlapců a začínající pubertu u děvčat, která se projevuje různými provokacemi chlapců
- oslovuje ji tvárnost dětí
- od dětí se ráda nakazí jejich veselostí, bezstarostností a bezprostředností

Žáci vypověděli:

- možnost podílet se na průběhu výuky spíše nemají, jen si mohou vybrat např. písničku během hudební výchovy
- do výzdoby třídy zasahovat nemohou, většinou se shodují na tom, že výzdobu tvoří třídní učitelka z jejich výtvarných prací
- přejí si jiný zasedací pořádek
- přejí si interiérové změny a obměnili by staré pomůcky za nové
- kdyby nastala nějaká významná situace, u které vědí, že by jim pomohla jen jejich třídní učitelka, žáci by neměli problém tuto situaci s třídní učitelkou řešit
- ve třídě se dělají party, což žákům nevyhovuje

Učitelka vypověděla, že vnímá jako důležité pracovat s žáky jako s kolektivem, na druhou stranu úkoly třídního učitele vnímá jako něco navíc, což se odráží i v tom, že s žáky mimo výuku netráví svůj čas. Obecně popisuje úkony spjaté s výchovou a udržením kázně jako jedny z nejnáročnějších. Sami žáci potvrzují, že se s učitelkou v podstatě znají jen ze školy. Drobné kázeňské problémy (např. žalování) nechává učitelka žáky řešit mezi sebou, což bychom mohli vnímat jako rozvíjení autonomie žáků, kdyby žáci takový krok nevnímali jako nespravedlivý, především proto, že se pravděpodobně častěji aplikuje na dívky než na chlapce. Obecně je genderová stratifikace ve třídě žáky

vnímána jako problém – ve třídě se dělají holčičí a klučičí party, a to se žákům nelíbí. V rozhovoru s učitelkou se neobjevilo, že by si toho všimla, či o tom věděla. U vážnějších kázeňských problémů je učitelka ten, kdo okamžitě jedná – řeší, kárá a trestá. Občas si mohou žáci určit trest sami – většinou tam, kde mohou odčinit nějakým skutkem to, co provedli. Prostor dostanou žáci tam, kde s nimi může učitelka sdílet humor a kde se od nich může nakazit dobrou náladou, bezprostředností a bezstarostností. Pokud mají žáci problém, mohou s ním za třídní učitelkou přijít a vědí, že jim pomůže. Žáci nemají možnost se výrazně podílet na určování podoby vyučovacích hodin (max. v hudební výchově si mohou vybrat písničku). Žáci projevíli přání změnit zasedací pořádek. Rádi by nové vybavení třídy a nové pomůcky. Uvádějí, že spíše nemají možnost zasahovat do výzdoby své třídy. Myslím si, že žáci mají díky přístupu třídní učitelky prostor pro uplatnění své autonomie ve vzájemných vztazích, ať už ve vztahu k učitelce, nebo ve vztahu mezi sebou. Důraz na okamžitá řešení a přenechání řešení vybraných problémových situací na žácích mě přivádí k otázce, zda volnost, kterou učitelka poskytuje žákům, je vědomým poskytováním autonomie žákům, nebo vytvářením závislosti na určitých nepsaných normách, které ve třídě vládnu. Jakoby se žáci snažili vycházet své třídní učitelce vstříc, aby byly obě strany spokojené. Také si myslím, že volnost, kterou učitelka poskytuje svým žákům, narušuje vývoj vztahů mezi nimi.

Základní škola ČERNÁ

Třídní učitelka vypověděla:

- žáky opečovává, hýčká je, chce pro ně to nejlepší, chce jim předat to, co má, chce, aby měli všichni žáci všechno
- oceňuje takovou zpětnou vazbu ze strany žáků, u které žáci projevují zájem, nadšení a prožitky
- před začátkem vyučování s žáky hovoří a společně rozebírají, co je potřeba vyřešit, pak už žáky během dne svou přítomností neobtěžuje
- jako svůj úkol spatřuje otevírání témat, která žáky zajímají
- při skupinové práci koriguje především směr komunikace (ve vztahu k učivu)
- za součást své role učitelky považuje zklidňování, korigování a postrkování žáků

Žáci vypověděli:

- možnost podílet se na průběhu výuky mají v tělesné výchově (rozvíčka), v anglickém jazyce a ve výtvarné výchově, a při práci v centrech aktivit si mohou vybrat příslušné centrum a způsob práce v něm
- do výzdoby třídy zasahovat mohou, musí se ale zeptat učitelky, domlouvají se, jinak to určuje učitelka
- ve třídě by si přáli interiérové změny
- kdyby nastala nějaká významná situace, u které žáci vědí, že by jim pomohla jen třídní učitelka, většina žáků by neměla problém tuto situaci s třídní učitelkou řešit, až na žákyni, která by se radši svěřila kamarádce nebo rodičům, a žáka, který odkázání učitelkou na potom vnímá jako její nezájem
- přejí si, aby je učitelka nechala více rozhodovat, když něco řeší, aby se jim do toho nepletla

Žáci mají svobodu volby především tam, kde se pracuje v centrech aktivit, a v předmětech, které umožňují volbu témat pro zpracování (např. tělesná a výtvarná výchova). Komunikace je otevřená, žáci mají možnost hovořit o svých názorech, postojích a pocitech. Učitelka vnímá komunikaci jako prostředek k otevírání témat, která žáky zajímají. Do výzdoby třídy žáci zasahovat mohou, musí se ale zeptat učitelky. Žáci, až na výjimky, nemají potíže řešit problémové situace s třídní učitelkou. Učitelka popisuje

svůj vztah k žákům místy až mateřsky, což se může odrážet v přání žáků, aby je nechala více rozhodovat, když něco řeší, tedy aby zde byla více za učitelku a méně za „matku“. Posouzení míry autonomie/závislosti žáků na třídní učitelce považuji vzhledem k získaným informacím za obtížné. V tomto ohledu by bylo třeba získat další informace. Jako důležitý zdroj se mi jeví školní psycholog, který se třídou pracuje a o němž se zmiňují žáci.

5 ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje problematice identifikace žáků s třídní učitelkou v 5. ročníku základní školy a míře autonomie či závislosti žáků na třídní učitelce. Pozitivním zjištěním pro mě je, že žáci v 5. ročníku základní školy projevují potřebu se osamostatnit, potřebu svobodně se rozhodovat a potřebu zodpovědnosti za svou osobu. Za další pozitivní zjištění považuji potřebu žáků komunikovat nejen se svými spolužáky, ale i s třídní učitelkou, která pro ně stále představuje zdroj jistoty. Protože jsou třídní učitelky zahrnuté do výzkumného šetření v řadě ohledů odlišné, dalo by se očekávat, že se to promítne do výsledků (míra identifikace, míra autonomie) především skrze pohled žáků. Ukázalo se, že osobnost učitelek není pro výchovu a vzdělávání žáků tolik podstatná jako způsob jejich práce (přístup), který ve výchovně-vzdělávacím procesu používají a který jsou žáci schopni číst a rozumět mu.

Myslím, že je důležité, aby si každý učitel uvědomil, že ve své práci nemůže být dokonalý, neboť nikdy nedostane od svých žáků šanci, aby se každému z nich zavděčil. Spousta učitelů vidí výhodu práce na 1. stupni základní školy v tom, že učitel má možnost své žáky vychovat, ovlivnit a motivovat, tedy zpracovat je ke své spokojenosti. Jak se ale ukazuje, klíčová není spokojenost učitele s tím, jací žáci jsou a jak se chovají, ale zda učitel vědomě a kontrolovaně pomáhá žákům v jejich sociálním vývoji, byť to znamená rozvoj kritického úsudku žáků (a to i směrem k učiteli) a jejich osamostatňování se od úsudku učitele jako jediného zdroje jistoty a bezpečí. Kritický postoj žáků k učiteli tak nutně nemusí být signálem odmítání učitele, podobně jako poslušnost učiteli nemusí značit jeho přijímání.

Učitel by se měl snažit rozvíjet samostatnost žáků tak, aby si byl vědom toho, co dělá, a toho, jaké důsledky toto působení na žáky má. Žák by měl postupně získávat jistotu sám v sebe a dokázat se uvolnit ze závislosti na učiteli, aby se mohl stát tím, kdo určuje své směřování v dalším životě.

6 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- FERJENČÍK, J., 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-815-9.
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., 2011. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-41-5.
- HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- Jak být dobrý učitel: [tipy a náměty pro třídní učitele]*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-39-8.
- JANÍKOVÁ, M., a kol., 2009. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-183-6.
- KALHOUS, Z., OBST, O., a kol., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- MAREŠ, J., MAREŠ, J., 2014. Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, roč. 64, č. 1, s. 81-98. ISSN 0031-3815.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0372-8.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [vid. 2. 1. 2016]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- OECD, 2015. *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-24209-8.
- PODLAHOVÁ, L., 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.

Sociální učení, 2015. In: *Wikipedie – otevřená encyklopedie* [online]. 17. 6. 2015 [vid. 27. 4. 2016]. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A1ln%C3%AD_u%C4%8Den%C3%AD

THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 2. 1. 2016]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/?path=/portal/obcan/>

7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Rozhovory s třídními učitelkami

Příloha 2 – Rozhovory s žáky