

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Chování pedagoga vyvolávající stres u žáků

Diplomová práce

Autor: Viktorie Kovářová

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk

Vedoucí práce: Mgr. Sylvie Tichotová

Oponent práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Hradec Králové

2020

Zadání diplomové práce

Autor: Viktorie Kovářová
Studium: P15P0437
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk

Název diplomové práce: Chování pedagoga vyvolávající stres u žáků

Název diplomové práce Pedagogical Behavior Causing Stress in Pupils
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Ve své diplomové práci se zabývám otázkou: Jaké chování na straně učitele žáci vnímají jako pro ně stresující. V teoretické části nejprve věnuji pozornost definici stresu a jejím různým variantám. Dále zmiňuji dělení psychologického stresu, které zavedl Hans Selye v roce 1975. V tomto dělení se rozlišuje mezi pozitivní zátěží, která jedince motivuje k lepším výkonům (Eustres), a přílišnou zátěží, která jedince poškozuje v mnoha ohledech (Distres). V této části je dále popsáno prožívání stresu jedincem, a to zejména na prožívání stresu žákem. Na závěr teoretické části se zmiňuji o možných spouštěčích stresu a také o případných dopadech působení stresu na žáka. Cílem této diplomové práce je zvýšit u pedagogů povědomí o tom, jaké aspekty jejich chování žáci považují za stresující, aby se tohoto chování případně vyvarovali. Tohoto cíle bych chtěla dosáhnout pomocí komparace dotazníků, které obdrží jak žáci, tak i učitel. Žáci budou odpovídat na otázky ohledně jejich vnímání konkrétního učitele a dále zhodnotí míru stresu, jakou prožívají v jeho hodinách. Učitel vyplní dotazník, kde bude odpovídat na otázky ohledně vnímání sebe samého.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

ATKINSON, Rita L. Psychologie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 807178463x.

STERNBERG, Robert J a Wendy M WILLIAMS. Educational psychology. 2nd ed. Upper Saddle River, N.J.: Merrill, c2010. ISBN 0205626076.

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SCHREIBER, V. Lidský stres. 1. vyd. Praha: Academia, 1992. 111 s. ISBN 80-200-0458-0.

UMLAUF, K., VALANSKÁ, Z. (Ne)přítel stres. České Budějovice: DT ČSTV, 1991. 183 s. ISBN 80-02-00945-2.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Sylvie Tichotová

Oponent: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne.....

.....

Viktorie Kovářová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Sylvii Tichotové za vedení mé diplomové práce, její ochotu a cenné rady, které mi pomohly k úspěšnému dokončení této práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá otázkou: „Jaké chování na straně učitele žáci vnímají jako pro ně stresující?“. Teoretická část se nejprve soustředí na popis struktury osobnosti učitele. Následně se věnuje zásadním změnám, kterými žáci v období pubescence procházejí. Jedná se především o změny fyziologické, psychické a kognitivní. Zkoumá také vztah mezi učitelem a žákem, a to převážně z hlediska komunikace a interakce mezi nimi. Závěr teoretické části se zabývá problematikou stresu a zaměřuje se zejména na stres ve školním prostředí. Cílem této diplomové práce je zvýšit u pedagogů povědomí o tom, jaké formy jejich chování žáci považují za stresující, aby se tohoto chování mohli v jednání s žáky vyvarovat. Tohoto cíle by mělo být dosaženo prostřednictvím distribuce dotazníku, který obsahuje otázky zjišťující míru výskytu potenciálně stresujících forem chování učitele a také míru stresu, kterou toto chování u žáků vyvolává, mezi žáky druhého stupně základních škol a následnou interpretací získaných dat.

Klíčová slova:

učitel, žák, vztah, chování, osobnost, pubescence, komunikace, interakce, škola, stres

Annotation

The thesis deals with the question: “Which forms of pedagogical behaviour are stressful for pupils?”. The theoretical part focuses on describing the structure of the teacher's personality. Then it deals with fundamental changes students are going through during puberty. The changes are mainly physiological, psychological and cognitive. The thesis also examines the relationship between a student and a teacher. It especially focuses on the communication and interaction between them. Finally, it deals with the issue of stress and it concentrates mainly on stress in the school environment. The aim of the thesis is to increase teacher's awareness of behaviour which causes stress in students. If teachers know what students find stressful, they can avoid doing it. This objective should be achieved through a distribution of a questionnaire between pupils of lower-secondary school. The questionnaire contains questions about the frequency of occurrence of potentially stressful forms of teacher behaviour and about the degree of stress caused by this behaviour.

Keywords:

teacher, pupil, relationship, behaviour, personality, pubescence, communication, interaction, school, stress

Obsah

Úvod.....	9
1 Učitel.....	11
1.1 Osobnost učitele.....	11
1.1.1 Motivace k učitelskému povolání	13
1.1.2 Charakterově-volní vlastnosti učitele	14
1.1.3 Seberegulační vlastnosti učitele.....	15
1.1.4 Temperament učitele.....	16
1.1.5 Speciální schopnosti učitele.....	18
2 Žák v období pubescence.....	20
2.1 Fyziologické změny.....	20
2.2 Změny v prožívání	21
2.3 Rozvoj poznávacích procesů	21
2.4 Rozvoj identity.....	22
2.5 Socializační rozvoj.....	22
3 Vztah mezi učitelem a žákem	24
3.1 Rovné možnosti žáků.....	25
3.2 Komunikace a interakce učitele s žákem	26
3.2.1 Verbální komunikace	28
3.2.2 Nonverbální komunikace	29
3.2.3 Komunikace činem	30
3.2.4 Interakce učitele a žáka.....	31
3.2.5 Podporující komunikace, interakce mezi učitelem a žákem.....	34
4 Stres ve školním prostředí.....	36
4.1 Stres	36
4.1.1 Stresová situace a její subjektivní hodnocení	38
4.1.2 Stresová reakce	39

4.1.3 Působení stresu na zdravotní stav	41
4.2 Stresory ve školním prostředí	42
5 Metodologie výzkumu	46
5.1 Výzkumná metoda	46
5.2 Výzkumný soubor.....	47
5.3 Místo výzkumu	47
6 Vymezení výzkumného cíle.....	49
6.1 Hypotézy a výzkumné otázky.....	49
7 Výsledky dotazníkového šetření.....	50
7.1 Grafická interpretace odpovědí respondentů	50
7.2 Vyhodnocení hypotéz	71
8 Diskuze	73
Závěr	78
Seznam použité literatury	79
Seznam použitých elektronických zdrojů.....	82
Seznam grafů	83
Seznam obrázků.....	85
Seznam příloh	85
Přílohy.....	86

Úvod

Téma diplomové práce je zaměřeno na chování pedagoga, které u žáků vyvolává stres. Práci jsem se rozhodla zacílit na žáky druhého stupně základních škol, protože náplň mé budoucí profese, bude právě výchova a vzdělávání dětí této věkové kategorie.

Můj zájem o toto téma podnítily sami žáci, se kterými jsem se setkala v rámci plnění souvislé praxe. Souvislá praxe dala prostor pro vznik osobnějších vztahů, děti ke mně získaly zcela jistě důvěru, neboť se mi svěřovaly se svými studijními problémy, ale i s tím, jak se k nim někteří učitelé chovají. Mnoho žáků popisovalo silný stres při výuce, kterou tito učitelé vedli, a tento stav jim znemožňoval se plně soustředit na probíranou látku. Některým z nich stres z těchto hodin dokonce způsoboval například bolesti břicha, hlavy, přemýšleli, jak se vyhnout výuce. V tom spatřuji závažný problém. Pokud žáci prožívají vysokou míru stresu dlouhodobě, může to mít i mnohem vážnější dopady na jejich zdravotní stav a fyziologický vývoj. Stres může negativně ovlivnit také psychologický vývoj dítěte. V tomto věku může taková špatná zkušenost ovlivnit žákův celoživotní vztah k autoritám. Z těchto důvodů je důležité, aby učitel byl schopen navázat s žáky dobré vztahy a vytvořil pro ně optimální podmínky k jejich všestrannému rozvoji. Jsem si vědoma, že zvládat nároky současné doby není jednoduché ani pro jednu stranu. Dnešní doba je silně orientována na výkon a úspěch. Vysokými nároky bývá často frustrován nejen žák, ale i samotný učitel. Učitelé jsou například sociální skupinou, která se nejčastěji, po boku lékařů a dalších pomáhajících profesí, potýká se syndromem vyhoření, dále si učitelé často stěžují na nízký společenský status jejich povolání, zhoršující se chování žáků i přístup rodičů. Je to však učitel, který by i přesto měl pedagogickou situaci zvládnout, neboť on je v roli profesionála.

Teoretická část se v první řadě zabývá učitelem a jeho osobností. Cílem této kapitoly je přehledné popsání struktury učitelovy osobnosti a zároveň se snaží vystihnout vlastnosti osobnosti, které jsou pro výkon učitelského povolání považovány za nejvhodnější. Kapitola s touto tematikou je pro účely této práce nepostradatelná, protože chování člověka v sociálních vztazích vychází právě z jeho osobnosti. Dále se práce soustředí na žáka v období pubescence a klade si za cíl popsat zásadní změny, které u něj v tomto období probíhají. Konkrétně zachycuje změny fyziologických, psychických a kognitivních procesů, nutných k socializaci. Další kapitola je věnována vztahu mezi učitelem a žákem, protože právě povaha tohoto vztahu spoluurčuje žákův postoj k učení a také to, jak se ve školním prostředí cítí. Při utváření vztahu mezi učitelem a žákem hraje

významnou roli komunikace. Komunikace může dvě osoby buď spojit, nebo je naopak oddělit. Proto se práce snaží upozornit na fakt, že osoby spolu nekomunikují pouze verbálně, ale mohou komunikovat i nonverbálně a také prostřednictvím činů. Učitel by měl umět vhodně využít i těchto dalších způsobů komunikace. Za velmi podstatnou považují pasáž, jejíž cílem je charakterizovat podporující komunikaci a interakci mezi učitelem a jeho žáky. Pokud učitel dokáže s žáky komunikovat podporujícím způsobem, minimalizuje u nich pocity stresu při výuce. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na problematiku stresu ve školním prostředí. Nejprve se věnuje vymezení pojmu stres a jeho subjektivnímu vnímání člověkem, dále informuje o možných negativních dopadech dlouhodobého stresu na zdraví člověka a v závěru se soustředí na stresory, se kterými se žáci setkávají ve školním prostředí, a předkládá několik možností jejich klasifikace.

Praktická část je zaměřena na zjišťování míry výskytu potenciálně stresujícího chování na straně pedagoga a zároveň je také zacílena na zjišťování míry stresu, kterou žáci v důsledku tohoto chování prožívají. Předkládá výsledky dotazníkového šetření, jehož respondenty byli žáci druhého stupně základních škol. Data vyplývající z dotazníků jsou zde interpretována a zpracována do přehledných grafů. Cílem tohoto výzkumu je zjistit, s jakými formami potenciálně stresujícího chování na straně pedagoga se žáci setkávají nejčastěji, které z nich jsou pro ně nejvíce stresující a které u nich naopak stres nevyvolávají.

1 Učitel

Běžně nazýváme učitelem člověka, který učí ve škole či v dalších edukačních zařízeních. Odborné vymezení tohoto pojmu však není tak jednoduché, jak by se mohlo na první pohled zdát, protože tento pojem označuje více kategorií pracovníků, kteří se věnují konkrétním edukačním profesím (Průcha, 2009).

Přestože vymezení pojmu „učitel“ je nesnadný úkol, mnoho odborníků se o to pokusilo. Učitel může být například definován jako *„Předavatel(ka) kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím. Řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí procesu“* (Kolář a kol., 2012, s. 156). O něco podrobnější definici tohoto pojmu nacházíme například v Pedagogickém slovníku: *„Jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Současné pojetí učitele zdůrazňuje jeho subjektivě-objektivé role v interakci s žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

Pojem „pedagog“ může být vnímán dvěma způsoby. Pedagog může být chápán buď jako učitel, eventuelně jako pedagogický pracovník, nebo se může jednat o označení odborníka v pedagogické vědě a výzkumu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Tato práce se však výhradně soustředí na pedagoga jako učitele, který byl již definován výše. Je také důležité rozlišovat významy pojmů „učitel“ a „pedagogický pracovník“, protože v české pedagogické terminologii jsou tyto pojmy často chybně užívány jako synonyma. Dle zákona č. 563/2004 Sb. je pedagogickým pracovníkem nejen člověk, který vykonává přímou vyučovací činnost, ale i člověk, který se zabývá přímou pedagogickou činností. Pedagogickým pracovníkem tedy není jen učitel, ale zároveň jím může být i vychovatel, speciální pedagog, psycholog apod. (Průcha, 2009).

1.1 Osobnost učitele

„Osobnost je individualizovaný systém (integrace) psychických procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací (působením výchovy a prostředí), jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek organismu, a determinují a řídí předmětné činnosti jedince i jeho sociální styky“ (Smékal, 2009, s. 41). Jelikož víme, že termín „sociální styk“ se užívá, pokud mluvíme o chování člověka v sociálních vztazích a

kontaktech, je z této charakteristiky pojmu „osobnost“ patrné, že osobnost učitele má vliv na jeho chování k žákům a na utváření vztahů s nimi.

Jedním z hlavních úkolů učitele je pomoci žákům v postupném získávání nových dovedností, vědomostí a návyků. Vedle samotného vzdělávání však učitel musí žáky i vychovávat. Pomáhá utvářet jejich hodnoty, postoje, charakter, vůli, zájmy apod. V obou oblastech by učitel měl jít žákům příkladem, protože ve školním prostředí na ně působí celou svou osobností a oni následně mohou některé jeho postoje, hodnoty a názory přijmout za své, stejně tak i mohou i napodobovat jeho chování (Holeček, 2014). S tvrzením, že osobnost učitele výrazně působí na žáky, souhlasí i Pavel Říčan. Dle Říčana (2007, s.18) je „*pedagog především živým příkladem, modelem osobnosti. Děti od něj mají „odkoukat“ zaujetí pro jeho obor a pro vzdělanost vůbec. Působí však i na složité procesy vytváření životních rolí, tvořivého a samostatného růstu dětské osobnosti*“.

Popsat strukturu osobnosti učitele je opravdu nesnadný úkol, protože psychické vlastnosti každého pedagoga jsou velmi různorodé. Snaží se o to však tzv. pedeutologie, což je věda o osobnosti učitele. Při zkoumání užívá dva různé přístupy – analytický a normativní. Analytický přístup je zaměřen na konkrétní pedagogy a zjišťování jejich reálných vlastností. Normativní přístup zase zkoumá, jaké vlastnosti by měl mít úspěšný učitel. Snaží se vytvořit vzor ideálního učitele (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Osobnost učitele se dá nejlépe pozorovat v akčním prostředí, kde se nejsilněji projevují jeho osobnostní vlastnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009). Mikšík (2007) vymezuje následující komponenty pozorovatelné v akčním prostředí, které jsou pro výkon tohoto povolání klíčové: psychická odolnost, adaptabilita a adjustabilita, schopnost osvojit si nové poznatky, sociální empatie a komunikativnost.

Čáp a Mareš (2001) nabídli popis jednotlivých aspektů učitelovy osobnosti. Holeček (2014, s. 13) však poskytuje ještě detailnější a přehlednější popis struktury učitelovy osobnosti. Věnuje se následujícím pěti oblastem:

1. motivace k učitelskému povolání;
2. charakterově-volní vlastnosti;
3. seberegulační vlastnosti;
4. dynamické vlastnosti, temperament;
5. výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele.

1.1.1 Motivace k učitelskému povolání

Čáp a Mareš (2001, s. 92) definují motivaci jako „*souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat*“.

Převládající motivace k učitelskému povolání má bezpochyby vliv na učitelovo chování k žákům. Může mít vliv například na to, zda bude učitel respektovat různé potřeby, zájmy a problémy žáků, nebo je bude spíše upozadřovat a veškerá jeho pozornost bude soustředěna na předmět, který vyučuje. Holeček (2014, s.14) ve své publikaci uvádí, že na základě Caselmannovy typologie je možné z hlediska převládající zaměřenosti (motivace) k učitelské práci rozlišit dva základní typy učitelů:

1. **Logotrop** – Učitel, pro kterého je na prvním místě jeho obor. Pokouší se žáky nadchnout pro předmět, který vyučuje, pomocí pracného připravování prezentací a interaktivních aktivit, vedení nejrůznějších kroužků apod. Dle Langové (1992) můžeme logotropa dále rozlišovat podle toho, zda je silněji:
 - a. **filozoficky orientovaný**, představuje žákům různé filozofické směry a snaží je vést na cestě za nalezením smyslu jejich života.
 - b. **vědecky orientovaný**, který se soustředí hlavně na poznatky z exaktních věd. Jeho obrovské zapálení pro předmět může žáky inspirovat k tomu, aby ho v jeho cestě následovali, ale na druhé straně může u tohoto typu učitele docházet k nerespektování dalších zájmů a potřeb žáků a také k neschopnosti vnímat jejich problémy.
2. **Paidotrop** – V centru jeho pozornosti jsou především jeho žáci. Zajímá ho, co se odehrává v jejich životech, jaké prožívají emoce, co rádi dělají ve volném čase apod. Langová (1992) dále rozlišuje dva typy paidotropa podle toho, zda je spíše:
 - a. **individuálně psychologicky orientovaný**-zakládá si na citlivém a chápavém přístupu ke každému žákovi. Snaží se jednotlivé žáky lépe poznat, pochopit je a dát jim najevo, že za ním mohou bez obav přijít s jakýmkoliv problémem.
 - b. **sociálně-psychologicky orientovaný** se zabývá žáky spíše jako určitou sociální skupinou. Zaměřuje se problémy žáků patřících do určité věkové skupiny a jeho cílem je dokázat rozvíjet jak jejich vědomosti, tak i jejich vůli, zájmy a také jejich motivaci.

Třeba podotknout, že většina učitelů nebývá extrémně vyhraněným logotropem či paidotropem. V praxi to spíše vypadá tak, že u učitelů jeden z výše uvedených typů motivace výrazně převažuje, to však neznamená, že se zároveň neztotožňují alespoň s některými prvky druhého typu motivace (Holeček, 2014).

1.1.2 Charakterově-volní vlastnosti učitele

Charakter můžeme popsat jako „*subsystem osobnosti, kontroluje a reguluje jedincovo chování podle společenských, zejména morálních norem a požadavků. Charakter se formuje převážně působením výchovy a dalších sociálních podmínek*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 165).

Pro úspěšného učitele je nutné, aby byl odborníkem ve svém oboru, a hlavně aby dokázal své vědomosti srozumitelnou formou předat svým studentům. Významnou roli v získávání autority u žáků však hrají i vlastnosti učitelova charakteru.

Tyto vlastnosti se rovněž promítají do jeho chování k žákům. Pokud je například nějakým způsobem narušen jeho vztah k sobě samému, může se v hodinách povyšovat nad své žáky, zesměšňovat je apod. Vlastnosti učitelova charakteru můžeme popsat za pomoci následujících skupin vztahů:

Vztah k sobě

Úspěšný učitel by měl mít zdravou sebedůvěru v sebe i ve své schopnosti a dovednosti. Pro žáky nemůže být dobrým příkladem, pokud se příliš podceňuje, nebo naopak příliš přeceňuje. Sebepojetí neboli koncepce vlastního Já, je soubor postojů jedince k sobě samému a každý postoj se skládá ze tří složek: sebepoznání, sebehodnocení a seberealizace.

Vztah k druhým

Vztahem k druhým v tomto případě míníme vztah k žákům, k řediteli školy, ke svým kolegům a také k rodičům žáků. V tomto vztahu je důležité, aby bylo přítomno čestné a upřímné jednání, a hlavně vzájemné pochopení.

Učitel by k ostatním měl být přátelský, citlivý a vřelý, ale zároveň by měl být do jisté míry i dominantní, aby dokázal pohotově řešit různé situace a problémy, vést, řídit a kontrolovat třídu (Holeček, 2014). Je důležité, aby učitel našel určitou rovnováhu mezi těmito přístupy, která umožní hladký průběh vyučování. Je třeba, aby byla ve třídě nastavená určitá pravidla, která se zkrátka neporušují a která jsou nezbytná pro udržení

kázně a pořádku při výuce, ale současně by ve třídě měla panovat i pozitivní a uvolněná atmosféra, díky které se žáci nebojí sdílet své myšlenky nahlas. Taková atmosféra podpoří rozvoj jejich samostatnosti a tvořivost.

Vztah k práci

Je důležité, aby učitel ve vztahu k práci udržel svědomitý a zodpovědný přístup. Tvůrčí charakter a spolupráce s mladou generací představují hlavní pozitiva, kterých si učitelé na své práci cení nejvíce a která je motivují u tohoto povolání setrvat i přesto, jak je vyčerpávající.

Vztah k hodnotám

Jedná se o postoje, které učitel zaujímá vůči materiálním hodnotám jako jsou peníze a majetek a také vůči duchovním hodnotám jako například k pravdě nebo kultuře. Duchovní život učitele by měl směřovat k vyšším principům a hodnotám jako je pravda, láska, dobro a naděje. Tyto hodnoty by se měl pokoušet vštípit i svým žákům.

Volní vlastnosti

Z těchto vlastností žáci nejvíce oceňují, když se učitel dokáže dobře ovládat, je trpělivý, důsledný, vytrvalý, rozhodný apod. (Holeček, 2014).

1.1.3 Seberegulační vlastnosti učitele

Díky seberegulačním vlastnostem je učitel schopen „*řídít a kontrolovat své chování a prožívání*“ (Holeček, 2014, s. 24). Pokud jsou tyto vlastnosti u konkrétního učitele dostatečně rozvinuty, žáci se v jeho hodinách pravděpodobně nemusí obávat častého křiku či rozčilování. Do této skupiny vlastností patří například sebekritika, kdy člověk hodnotí své nedostatky. Dále také sebeuvědomování, což znamená, že si člověk uvědomuje svou individuální existenci (svůj věk, umístění ve světě apod.). Hlavní regulátor chování pedagoga by mělo představovat svědomí, které představuje systém určitých mravních zásad, které vymezují hranice mezi dobrem a zlem. Sebepojetí, jak jsem již zmínila v podkapitole o charakteru učitele, se skládá ze tří složek: sebepoznání (člověk zjišťuje jaký je, jak ho vidí ostatní apod.), sebehodnocení (člověk hodnotí své výkony a porovnává je s dalšími výkony) a seberealizace (člověk se stále snaží zdokonalit, dosáhnout svého ideálního já). Helus (2007) však uvádí ještě jednu další složku sebepojetí zvanou sebecit, protože nikdo sám na sebe nepohlíží neutrálně. Jedinec

se sebou může být buď spokojený a mít sám sebe rád, nebo může být ze sebe naopak zklamaný, dokonce se může až nenávidět (Holeček, 2014).

1.1.4 Temperament učitele

„V současné době se užívá termínu temperament k označení souboru psychických (případně psychofyziologických) vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání, zvláště tím, jak snadno vznikají emoce, jak jsou silné, jak živě se projevují navenek a jak rychle se střídají“ (Čap, Mareš, 2001, s. 165).

Z této definice je patrné, že učitelovo chování je silně ovlivněno i vlastnostmi jeho temperamentu. Dynamika prožívání a chování učitele je určována převážně vrozenými a relativně stálými vlastnostmi osobnosti. Je však možné tyto vlastnosti částečně pozměnit. Každý učitel by měl vědět, jaký typ temperamentu u něj převažuje, a pokud má tento typ nějaké záporné projevy, měl by na sobě pracovat a tyto projevy se snažit minimalizovat. Vlastnosti jeho temperamentu se totiž mohou přenášet na jeho žáky.

Nyní uvedeme základní temperamentové typologie, z nichž první bude **Hippokratova-Galénova klasická typologie** (Holeček, 2014, s. 27), ve které jsou rozlišeny čtyři typy temperamentu:

- a) **Sangvinik** – je společenský, aktivní, optimistický, velice výřečný, vyrovnaný, zároveň však lhostejný k ostatním a málo náročný k sobě, se sklonem k povrchnosti zájmů a citů.
- b) **Cholerik** – bývá energický, tvořivý, výkonný, iniciativní a zásadový, na druhé straně ale hodně impulsivní, náladový, tvrdohlavý, netrpělivý a má problém se ovládat.
- c) **Flegmatik** – je trpělivý, rozvážný, vyrovnaný, zodpovědný, dobře snáší dlouhodobé zatížení, ale je příliš pomalý a lenivý, nerozhodný a má sklony k setrvačnosti v názorech či metodách.
- d) **Melancholik** – bývá většinou velmi citlivý a chápající, svědomitý, pečlivý, ale zároveň je až příliš starostlivý, plachý, nedůsledný, málo praktický a pesimistický.

Nelze jasně říci, který typ temperamentu je pro učitele nejvhodnější, bylo však dokázáno, že temperament melancholika je tím nejméně vhodným. Flegmatik je z těchto typů tím nejtrpělivějším. Cholerik je zase nejaktivnější a nejpracovitější. Výhoda temperamentu sangvinika spočívá například v jeho velké oblíbenosti mezi lidmi. Různé typy temperamentu mohou být ku prospěchu v různých pedagogických situacích. Většinou

však učitel nemívá vyhraněný typ temperamentu, ale spíše u něj jeden či dva typy převažují (Holeček, 2014).

Následující typologická dvojice temperamentu patří do **Jungovy typologie** (Holeček, 2014, s. 27):

- a) **Extravert** je společenský, má hodně přátel, potřebuje být obklopen lidmi, se kterými se může bavit. Touží po vzrušení, je impulzivní a optimistický, lehce se však rozzlobí a je bezstarostný.
- b) **Introvert** je naopak klidný, introspektivní, vůči lidem, kteří nejsou jeho blízkými přáteli, je spíše nesmělý a uzavřený, nemá rád vzrušení, bere vážně každodenní povinnosti, málokdy se rozzlobí a je trochu pesimistický.

Dle Langové (1992) se pro učitelské povolání zdá být ideální člověk, který se nachází přibližně na půli cesty mezi extravertem a introvertem. Dříve sice byl za nejvhodnější typ temperamentu pro tuto profesi považován extravert, a to zejména kvůli své vynikající schopnosti navazovat mezilidské kontakty a navodit uvolněnou atmosféru. Nedostatky v oblasti obsahové hloubky, propracovanosti a také samostatnosti poznávání extraverta však tomuto tvrzení nenasvědčují (Holeček, 2014). Z těchto důvodů se skutečně zdá nejvýhodnější kombinace těchto dvou typů.

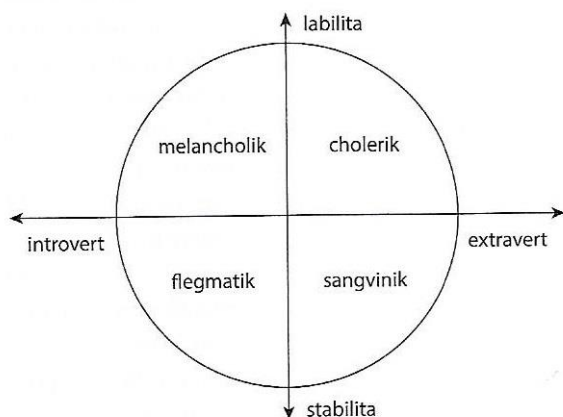
H. J. Eysenck se pokusil o moderní interpretaci již zmíněné klasické typologie temperamentu. Podle jeho teorie je osobnost charakterizována dimenzí stability-lability (neuroticismu) a dimenzí extraverze-introverze. Pokud zmíněné dimenze zkombinujeme, výsledkem budou typové komponenty temperamentů z klasické typologie (Smékal, 2009).

Výše zmíněné typologie tedy **Eysenckova typologie** (Smékal, 2009, s.197) doplňuje o škálu **neuroticismu**:

- a) **Osoba s nízkým neuroticismem je** neuropsychicky **stabilní**, s minimální tendencí emočně reagovat a po emociogenních situacích se velmi rychle vrací do stavu psychické rovnováhy. Je to člověk spokojený, klidný, vyrovnaný a dobře se kontroluje.
- b) **Jedinec s vysokým neuroticismem je** neuropsychicky **labilní**, má sklon k úzkostem, ke starostem, depresím, je náladový. Bývá přehnaně emotivní, lehce reaguje na různé podněty a obtížně se uklidňuje. Silné emoční reakce často vedou

k iracionálním, často i k rigidním způsobům chování a k perseverujícím prožitkům.

Eysenckovu typologii temperamentu můžeme znázornit následujícím grafem:



Obrázek č. 1 - Eysenckova typologie temperamentu (Holeček, 2014, s.29)

I.P. Pavlov ve své typologii také pracuje se čtyřmi základními temperamenty. Objasňuje je však z hlediska vlastností základních nervových procesů – podráždění a útlumu. Tyto nervové procesy se u různých lidí liší svou silou, vyrovnaností a pohyblivostí (Čáp, Mareš, 2001). Holeček (2014, s. 30) dodává, že „vzhledem k tomu, že učitelské povolání vyžaduje nervovou soustavu odolnou vůči zátěži, bylo by pro učitele žádoucí, aby byl v průběhu nervových procesů typem silným, vyrovnaným a pohyblivým“.

Ostatní temperamentové typologie jako Kretschmerova, Sheldonova, Heymans-Wiersmova, Guilfordova apod. nejsou v rámci učitelské profese příliš využitelné (Holeček, 2014).

1.1.5 Speciální schopnosti učitele

„Lidé se liší úrovní dokonalosti v provádění různých speciálních činností. Výkonové předpoklady pro úspěch v určitých činnostech označujeme jako speciální schopnosti, resp. nadání nebo talent. Nejvyšší úroveň předpokladů je genialita“ (Smékal, 2009, s.319). Schopnosti nejsou považovány za vrozené. Rozvíjejí se zejména vlastní činností na základě vloh, které vrozené jsou.

Pokud má být učitel ve své profesi úspěšný, musí mít pro tuto činnost jisté nadání, či dokonce talent. Měl by tedy mít rozvinuté určité didaktické schopnosti a další speciální

schopnosti, které mu v dosažení tohoto cíle pomohou, a zároveň se stále pokoušet o jejich zdokonalování.

Pedagogicko-didaktické schopnosti pomáhají učiteli, aby byl schopen žákům metodicky zprostředkovat učivo za použití vhodných metod a forem tak, aby bylo dosaženo očekávaných výsledků. Měl by například dokázat efektivně pracovat s moderní technikou. Umění pracovat s internetem na interaktivní tabuli, či tvoření digitálních učebních materiálů je dnes nezbytností. Tyto dovednosti však učitel musí užívat s mírou, protože žáci tráví na internetu až příliš času.

Psycho-didaktické schopnosti učiteli umožňují uzpůsobit výuku s ohledem na potřeby žáka. Způsob výuky by měl u žáků povzbudit jejich zájem o předmět, rozšířit jejich znalosti, ale také kladně rozvíjet jejich osobnostní vlastnosti. Je například prokázáno, že žákům obecně prospívá tzv. projektová výuka, protože u nich snižuje depresivní ladění.

Pedagogický takt pomáhá učiteli vést žáky pohotovým a zároveň citlivým způsobem tak, aby se jejich osobnost mohla rozvíjet správným směrem. Pro takové vedení je klíčová zejména přítomnost empatie, která učiteli umožní vcítit se do svých žáků a pochopit je. Správné pohotové rozhodování a jednání je také součástí pedagogického taktu. Učitel by k hodnocení žáků měl přistupovat objektivně a spravedlivě. Během výuky by měl být náročný, ale zároveň by měla být přítomna přátelská atmosféra, která žáky vede k aktivní spolupráci s učitelem. K vytváření dobrých vztahů a vzájemného respektu přispívá i učitelům zájem o to, co se odehrává v životech žáků. Měl by mít víru ve své žáky a jejich budoucí pozitivní vývoj jak ve studijním, tak i v osobním životě (Holeček, 2014).

Schopnost sebereflexe „slouží k sebekritickému hodnocení vlastního pedagogického působení a ovlivní následný pedagogický záměr (intenci) a jeho přípravu a realizaci“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 47). Díky kvalitní sebereflexi se učitel může dále zdokonalovat ve svém povolání – nahrazovat neefektivní postupy efektivnějšími.

Expresivní schopnosti přispívají ke srozumitelnému verbálnímu a neverbálnímu vyjadřování učitele. Jako příklady můžeme uvést mimiku, gesta, práci s hlasem apod. (Holeček, 2014).

2 Žák v období pubescence

Pod pojmem žák si dle Pedagogického slovníku můžeme představit jedince jakéhokoliv věku, který se nachází v pozici vyučovaného subjektu. Žáka však můžeme charakterizovat také jako jedince navštěvujícího základní školu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Zatímco někteří autoři jako například Jan Čáp a Jiří Mareš (2001) zahrnují pubescenci a adolescenci do jedné společné kapitoly hovořící o dospívání, jiní autoři jako například Marie Vágnerová (2000) je rozdělují do dvou různých kapitol. Vágnerová toto řešení považuje za vhodnější, neboť tyto dvě fáze dospívání jsou značně odlišné a probíhají během nich zásadní změny.

Žák v období dospívání překračuje hranici mezi dětstvím a dospělostí. Toto období začíná přibližně v 11 letech a končí přibližně ve 20 letech. V této práci však hovoříme především o žácích od 11 do 15 let, tedy o žácích 2. stupně základních škol. Toto období je první fází dospívání a je nazýváno obdobím pubescence (Vágnerová, 2000).

Zmínit zásadní změny, kterými žák v období pubescence prochází, je pro účely této práce důležité, protože mohou výrazně ovlivnit žákovu vnímání učitelova chování. V tomto období plněm změn je jedinec mnohem citlivější, a především u něj nejsou plně rozvinuty schopnosti nutné pro posouzení míry ohrožení, proto může některé stresory přeceňovat či naopak podceňovat.

2.1 Fyziologické změny

Nejnápadnější změny, které v tomto období probíhají, jsou změny tělesné. Jedinec tělesně dospívá, což je zároveň spojeno i s pohlavním dozráváním. Tyto změny dospívající jedinec prožívá velmi citlivě, protože vzhled je významnou součástí jeho identity. Tělesná atraktivita je rozhodující pro sebehodnocení jedince a zároveň je i sociálně hodnotná. Přijetí změn vlastního tělesného schématu a zároveň i nové identity není jednoduché a vyžaduje čas. Reakce vrstevníků a dospělých probíhající změny mají velký vliv na to, jak se s nimi vyrovná dítě samo. Pokud okolí reaguje negativně, bude se jedinec za svou proměnu pravděpodobně stydět a rozhodně to nepodpoří jeho sebehodnocení. Pokud od svého okolí obdrží pozitivní zpětnou vazbu, vyrovná se se změnami snadněji a bude na ně nejspíše i hrdý. Dospívání nemusí u všech dětí probíhat stejným tempem. Některé děti se oproti svým vrstevníkům vyvíjejí rychleji a někteří naopak pomaleji. V obou případech se však od ostatních nějakým způsobem odlišují, a to u nich může vyvolat silné pocity

frustrace. Může se také stát, že jedinec zraje mnohem rychleji fyzicky než psychicky. Pokud je jedinec psychicky nevyzrálý, nemusí být schopen se s brzkými tělesnými změnami úspěšně vyrovnat, a proto se je například může snažit nějakým způsobem zakrýt (Vágnerová, 2000). Zatímco chlapci zažívají pocity frustrace v případě pomalejšího dospívání, protože bývají terčem posměchu, u dívek je tomu naopak. Dívky bývají spíše zneklidněny, pokud předčasně dospívají. Tento neklid přebírají od dospělých ve svém okolí, kteří se obávají jejich předčasné účasti na vztazích sexuálního charakteru. Pro tuto věkovou skupinu je typický přehnaný zájem o vlastní vzhled, zejména o oblečení a úpravu vlasů (Čáp, Mareš, 2001).

2.2 Změny v prožívání

Toto období je spojené i se změnami, které se týkají hormonálních funkcí. Emoce žáků v tomto věku kolísají, žáci jsou labilnější a reagují velmi citlivě i na zcela běžné podněty. Dosavadní citová jistota a stabilita mizí, a to může u žáků způsobit pocity napětí a podrážděnosti. Sami žáci jsou z prudkých proměn svých nálad a prožitků překvapeni, nedokážou je vysvětlit a obtěžují je, což většinou vede k ještě horšímu sociálnímu chování. Emoční reakce pubescentů bývají krátkodobé, ale zato intenzivní a hodně proměnlivé. Zatím dostatečně nezvládají schopnost sebeovládání.

Pro toto období je také charakteristické, že žáci mají tendenci skrývat své pocity uvnitř. Neradí o nich mluvit, protože jim sami příliš nerozumí a většinou se jim ani nedaří je slovně vyjádřit. Často se za ně také stydí a bojí se posměchu ze strany svých vrstevníků. Dospívající jedinci jsou lehce zranitelní a značně vztahovační. Často si reakce ostatních lidí vykládají negativně i přesto, že je mluvčí vůbec negativně nemyslel. To vše pramení z jejich osobní nejistoty.

2.3 Rozvoj poznávacích procesů

Období puberty s sebou přináší i jisté změny v uvažování jedince. Rozvíjí se u něj schopnost uvažovat hypoteticky. Jean Piaget tuto fázi kognitivního vývoje pojmenoval jako stadium formálních logických operací. Myšlení dítěte v mladším školním věku se váže ke skutečnosti, která je jasně daná a nelze změnit. Snaží se o poznání světa, pochopení jeho fungování a bere ho takový, jaký je. Oproti tomu jedinec v období puberty začíná být schopen uvažovat abstraktně a bere v úvahu nejrůznější možnosti toho, jak by svět mohl vypadat, nebo se také zamýšlí nad tím, jak by svět podle něj měl vypadat. Poté, co si dospívající osvojí tento způsob myšlení, považují ho za všemocný. Mají pocit, že by

hravě zvládli vyřešit většinu problémů světa, a proto začínají být velmi kritičtí vůči svému okolí. Snaží se tak bránit svým pocitům nejistoty.

Zatímco dítě v mladším školním věku se zabývá zejména přítomností, pro pubescenta je mnohem důležitější jeho budoucnost. Plánuje si, jak bude vypadat jeho budoucí život, stanovuje si různé cíle, kterých by rád dosáhnul, přemýšlí o budoucím povolání apod. Zkrátka má již poměrně konkrétní představu o tom, jak by jeho budoucnost mohla a měla vypadat.

2.4 Rozvoj identity

Dle Eriksona je období dospívání charakteristické především tím, že jedinec hledá a utváří svou identitu. V tomto období žák začíná ovládat nové kompetence. Získává také nové sociální role a snaží se zjistit, jakým způsobem se k nim postaví. Jedinec se snaží přijít na to, jaký by on sám chtěl být, protože doteď byla jeho identita ovlivněna zejména názory dospělých osob. Začíná svou dětskou identitu odmítat, protože si nyní dokáže představit mnoho lepších možností, jaký by mohl být, což souvisí s výše zmíněným rozvojem poznávacích procesů. Změny v dosavadní identitě pubescenta jsou nejen výsledkem jeho vůle, ale jsou zároveň i nevyhnutelné, protože mnohé složky jeho identity skutečně procházejí různými proměnami.

Důležitou roli v tomto procesu rozvoje plní stádium tzv. skupinové identity. Toto stádium je pouze přechodné a slouží jako dočasná podpora vlastní identity dospívajícího, která je zatím značně nestabilní a nejasná. Tato identita se „*vytváří prostřednictvím ztotožnění s nějakou skupinou, která jedince přijatelným způsobem definuje, a podporuje tak jeho sebevědomí*“ (Vágnerová, 2000, s. 226).

Profesní role se postupně stává významnou součástí jedincovy identity. V tomto období její obsah není zatím přesně definovaný, ale jedinec se zamýšlí nad tím, jaké jsou jeho možnosti do budoucna. Většina pubescentů si nejprve dělá jasno v tom, čím by se rozhodně stát nechtěli. Zatím se však nechtějí omezovat příliš přesným sebevymezením.

2.5 Socializační rozvoj

Na socializační rozvoj dospívajícího mají vliv jeho nově osvojené kompetence. Tyto kompetence pozměňují způsob, jakým jedinec dosud zpracovával sociální vlivy. Mění se například jeho způsob hodnocení ostatních lidí. Pubescent se začíná zajímat o to, jací lidé skutečně jsou. K tomu, aby člověka posoudil, dokáže na rozdíl od mladších jedinců využít

více informací najednou. Jeho hodnotící schopnost je oproti předchozímu vývojovému období vyvinutější, zatím však není dokonalá, protože závisí především na zkušenostech.

Změny se týkají i sociálních rolí pubescenta. Odmítá totiž najednou svou podřízenou roli ve vztahu k formálně nadřazeným autoritám. Začíná být k rodičům a učitelům velmi kritický a přestává jejich rozhodnutí a názory přijímat automaticky. Začíná se nad nimi naopak více zamýšlet a polemizovat s nimi. Komunikace mezi dospělými a dospívajícími je většinou protkaná napětím a oboustranným neporozuměním. V období pubescence se člověku otevírá svět plný možností, což „vede alespoň k dočasnému zpochybnění všeho, co bylo dosud považováno za platné. To znamená i dosud akceptovaných norem chování“ (Vágnerová, 2000, s. 232). Přemýšlí nad tím, jaký mají tyto normy význam a pokouší se najít lepší alternativu. Na druhé straně vrstevnické normy přijímá bez pochybností a jsou pro něj v tuto dobu důležitější (Vágnerová, 2000).

Období dospívání bývá odborníky někdy nazýváno druhou fází vzdoru. Někteří pubescenti autoritám vzdorují více, někteří méně. Tato situace je náročná jak pro dospělé, tak i pro samotného dospívajícího, ale její absolvování je bohužel nutné pro správný vývoj osobnosti. Je třeba, aby se jedinec v tomto období odpoutal od závislosti na autoritě svých rodičů, protože jedině tak může dozrát a stát se samostatným. Toto je jediná cesta k fungujícím vztahům (s partnerem/partnerkou, kolegy apod.) v budoucnu.

S klesajícím významem autority dospělých, roste význam začlenění se do skupiny vrstevníků. Pro dospívajícího jedince je důležité, aby ho ostatní přijali jako rovnocenného partnera. Vrstevníci většinou sdílejí podobné zájmy a potýkají se s podobnými problémy. Pokud je jedinec skupinou přijat, přináší mu to určitou jistotu v tomto náročném období plném změn. Pro pubescenta je důležité vybudovat silné přátelství s vrstevníkem stejného pohlaví, zároveň však začíná usilovat i o budování vztahu s vrstevníkem opačného pohlaví. V tomto období zažívají první zamilovanost a mnohdy také zklamání z neopětované lásky (Čáp, Mareš, 2001).

V období pubescence se mění i jedincův přístup ke škole. Jeho cílem již není získávání dobrých známek kvůli tomu, aby měli dospělí radost. Hodnoty dospělých totiž nyní odmítá. O svém prospěchu v tuto dobu uvažuje spíše ve vztahu ke své vlastní budoucnosti. I ve školním prostředí nahlas projevují svůj silně kritický postoj. Zpochybňují autoritu učitele, význam požadovaných školních znalostí apod. (Vágnerová, 2000).

3 Vztah mezi učitelem a žákem

Základní činitele vyučovacího procesu představují učitel a žák. Jsou nositeli vyučování, bez kterých tento proces nelze realizovat. Jejich společnou činnost, která probíhá prostřednictvím sociální interakce a komunikace mezi nimi, nazýváme edukace. Jedná se o funkční vztah učitele neboli subjektu edukace a žáka neboli objektu edukace. Kvalita a kvantita výchovně-vzdělávacího procesu a také jeho výsledky jsou částečně určovány právě vztahem mezi učitelem a žákem. Kvalita tohoto vztahu totiž hraje klíčovou roli při utváření žákova postoje k učení. Pokud žák nemá s učitelem příznivý vztah, dá se očekávat, že ho nebude mít ani k předmětu, který onen učitel vyučuje. Naopak pokud mezi nimi panují dobré vztahy, pravděpodobně bude pozitivní i žákův přístup k učení (Kohoutek, 2009).

Na povaze vztahu mezi učitelem a žákem dále závisí i to, jaké pocity žák v hodinách konkrétního učitele prožívá. Pokud je vztah mezi nimi spíše nepřátelský, mohou hodiny onoho učitele pro žáka představovat významný stresor. Je tedy třeba, aby učitel usiloval o budování dobrých vztahů s žáky.

Dle Crowla, Kaminskeho a Podella (1997) je vzájemný vztah mezi učitelem a žákem určován především vlastnostmi jejich osobností. Kohoutek (2009) s tímto tvrzením souhlasí, zachází však do větších detailů a uvádí, že učitelův vztah k žákům může být ovlivňován i mnoha dalšími faktory. Jako příklady těchto vlivů můžeme uvést učitelův postoj ke své vlastní roli, osobní situaci, přístup jeho žáků k němu, věk a pohlaví studentů, jeho individuální představa ideálního žáka/žákyně.

Vztah žáků k učiteli je na počátku jejich školní docházky povětšinou kladný. S přibývajícím věkem žáků se však tento vztah začíná proměňovat a jeho povaha se odvíjí nejen od toho, zda si váží osobnostních vlastností učitele (charakterových, pracovních, temperamentových apod.), ale i jeho životních zkušeností, zájmů, vědomostí, estetické úpravy zevnějšku (Kohoutek, 2009).

Utváření vztahu mezi učitelem a žákem je dlouhodobý proces, který dle Pettyho (2002) většinou vyžaduje, aby jeho účastníci absolvovali následující dvě fáze. Během první fáze by měl učitel dosáhnout toho, aby žáci respektovali jeho „formální autoritu“ a aby ji dokázal uplatňovat s jistotou. Pokud učitel vstupuje do nové třídy, dostane pouze jednu šanci udělat dobrý první dojem. Prvním krokem k získání „formální“ autority může být sebevědomé, a hlavně klidné vystupování, které dá žákům najevo, že máme situaci pevně

v rukou, i když uvnitř to možná cítíme úplně jinak. Učitel se musí soustředit i na to, co vyjadřuje svou řečí těla. Pokud žáci nespolutupracují a učitel s nimi mluví z velké dálky bez udržování očního kontaktu, či na ně dokonce křičí a je tím viditelně vyvedený z míry, v získávání autority mu to rozhodně nepomůže. Pokud však učitel na žáka promluví z těsné blízkosti, dívá se mu přímo do očí a dá mu jasný pokyn (případně mu položí otázku), je mnohem pravděpodobnější, že dosáhne svého cíle a také dá žákům najevo, že on je tím, kdo třídu vede.

Pokud si žáci již nedovolí zpochybňovat „formální“ autoritu vyučujícího, přichází na řadu druhá fáze utváření tohoto vztahu. V této fázi se učitel snaží u žáků dosáhnout osobní autority. Osobní autorita již neplyne z postavení učitele ve třídě, ale spíše z jeho osobnosti (pedagogické schopnosti, dovednosti, vlastnosti apod.), kterou si v ideálním případě své žáky získá na svou stranu. Petty (2002, s. 78) ve své publikaci uvádí, že učitel dosáhl „osobní autority“, když *„se zdrojem učitelovy moci stane touha žáků vyhovět jeho požadavkům a vytvářet si vlastní představu o sobě prostřednictvím jeho uznání“*.

Pokud se učitel nepodaří si s žáky vytvořit příznivý vztah, vznikne mezi nimi „psychologická bariéra“. Žáci ve výuce nebudou aktivní a zvědaví, a pokud budou mít nějaký problém, tak se s ním učitel pravděpodobně nesvěří. Pokud ale budeme své žáky oslovovat jmény, budeme se na ně usmívat a vytvoříme pro ně ve třídě rovné příležitosti, tato bariéra by se neměla vůbec vytvořit (Petty, 2002).

Dle Gordona (2015, s. 37) se mezi učitelem a žákem vytvořil dobrý vztah v případě, že je v něm zahrnuta: **otevřenost či transparentnost** (mohou být k sobě navzájem upřímní), **zájem** (cení si sebe navzájem), **vzájemná prospěšnost** (není pouze jednostranná), **samostatnost či oddělenost** (každý má svůj prostor pro vlastní rozvoj a růst) a **vzájemná spokojenost** (jeden neuspokojuje potřeby na úkor druhého). Pokud je mezi učitelem a jeho žáky takový vztah, mohou se žáci plně věnovat studiu a nemají potřebu vymýšlet obranné strategie. Učitel zase nemusí ztrácet drahocenný čas ve výuce tím, že žáky umravňuje.

3.1 Rovné možnosti žáků

Pokud mají mezi učitelem a jeho žáky panovat dobré vztahy, je třeba, aby učitel pro žáky vytvořil prostředí, kde mají všichni stejné možnosti. Petty (2002) však uvádí, že z výsledků různých průzkumů bohužel plyne, že většině učitelů se to nedaří. I když to

nedělají vědomě, věnují například méně pozornosti žákům se zvláštními potřebami, nebo žákům, kteří jsou plaší apod.

Mnoho učitelů nechá svůj vztah k žákům ovlivnit prvním dojmem. „*Sociální psychologové jsou přesvědčeni, že když se s někým poprvé setkáme, vybíráme si z toho, co vnímáme, určité informace a ve snaze rychle si vytvořit charakterizaci dané osoby je zpracováváme. Chceme totiž vědět, jak se máme k této osobě chovat a jaké chování lze očekávat z její strany*“ (Petty, 2002, s. 67). První dojem může vznikat na základě nejrůznějších faktorů jako je oblečení, věk, pohlaví, rasový původ, pověst, ale například i rukopisu žáka. Dle představy, kterou jsme si o člověku vytvořili, poté odvozujeme další jeho vlastnosti, cíle, postoje atd. První dojmy mohou vznikat na základě různých stereotypů. Pokud si učitel žáka zařadí k určité skupině, přiřazuje mu poté i vlastnosti, které jsou podle něj pro onu skupinu typické.

Očekávání učitelů, které je ovlivněno různými předpojatostmi vůči žákům a stereotypy, se pak může výrazně odrazit i ve studijních výsledcích žáků (Petty, 2002). Pokud učitel od žáka očekává, že jeho výkon se bude zhoršovat, bude se k němu nevědomky podle toho i chovat a výsledkem bude to, že žákův výkon bude skutečně horší (vznikne tzv. golem efekt). Zhoršení je způsobeno tím, že učitel se takovému žákovi při hodinách nevědomě méně věnuje, nechová se k němu přátelsky, více ho kritizuje, nežli chválí apod. V tomto případě žák nemá šanci se zlepšit, jeho potíže přetrvávají a spíše mají tendenci se ještě prohlubovat. Zhoršuje se žákovo chování, prospěch a postoje. Přesně naopak zase funguje pozitivně orientované očekávání učitele od žáka. Jako důsledek takového očekávání vniká tzv. Pygmalion efekt. Učitel je vůči žákovi pozitivně laděn a věnuje mu mnoho času, motivuje ho a chválí, umívá se na něj. Žák, ke kterému se takto přistupuje, se pak snaží ze všech sil a opravdu podává lepší výkony. Pygmalion efekt svým výzkumem prokázali Rosenthal a Jacobson (1968).

3.2 Komunikace a interakce učitele s žákem

Komunikace je v užším slova smyslu charakterizována pouze jako sdělování. V širším slova smyslu je chápána jako vzájemná výměna informací, které vyjadřují i postoje, představy, pocity apod. (Mareš, Křivohlavý, 1995). Vybíral (2000) definuje komunikaci jako proces, kdy se utváří význam minimálně mezi dvěma osobami.

Pro „*vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24), se používá

označení pedagogická komunikace. Tato práce se soustředí především na nejvýraznější druh této komunikace, a to na komunikaci mezi žáky a učitelem v prostředí školní třídy. Šed'ová, Švaříček a Šalamounková (2012) nazývají tento druh komunikace „výukovou komunikací“.

Učitelé a žáci představují přímé aktéry výukové komunikace. Oba aktéři plní v této komunikaci odlišné úlohy. Učitel zodpovídá za kvalitu výuky, určuje její směr a obsah, proto je považován za vůdčího aktéra výukové komunikace. Žáci se výuky neúčastní pouze pasivně, nýbrž ji spoluutvářejí. Měli by se aktivně podílet na formulaci cílů výuky, na jejím průběhu a následném zhodnocení. Učí se tak spoluzodpovědnosti za výsledky svého úsilí a také za třídní atmosféru (Helus, 2007).

Interakcí nazýváme vzájemné působení lidí. Lidé jsou v interakci téměř neustále. Stačí k tomu třeba jen vzájemný pohled. Například jejich vzhled či jejich činnost vysílají tomu druhému jistou informaci. Mohou na sebe však působit i aktivně a s určitým záměrem. Pojem interakce souvisí s komunikací velice úzce (Gavora, 2005). „*Sociální komunikaci považujeme za společného jmenovatele tří základních stránek sociálního styku: společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 15). Interakce se realizuje právě prostřednictvím komunikace (Janoušek In: Gavora, 2005).

Pojmy „vyučovat“ a „naučit“ představují dva různé procesy. Učitel vyučuje své žáky a snaží se jim předat své vědomosti, jejich přijetí, pochopení a zapamatování však záleží jen a pouze na žákovi. Pokud na sebe mají tyto procesy navázat, je třeba, aby jejich hlavní aktéři měli mezi sebou určité spojení – vztah. K vytvoření dobře fungujícího vztahu mohou učitelé dopomoci základní komunikační dovednosti. Komunikace hraje ve vytváření vztahů mezi lidmi obrovskou roli, protože dokáže dvě osoby buď spojit, nebo naopak zcela oddělit. Je tedy třeba, aby byl učitel schopný volit správný způsob komunikace pro každou situaci (Gordon, 2015). Tento názor podporují i Šed'ová, Švaříček a Šalamounková (2012, s. 21): „*Prostřednictvím komunikace učitel může navozovat vztah důvěry a sympatií mezi sebou a žáky, nebo naopak vztah nedůvěry a antipatií*“.

Výuková komunikace je v mnoha aspektech odlišná od běžné komunikace v odlišných prostředích. Dle Šed'ové, Švaříčka a Šalamounkové (2012) se liší specifickým jazykem a specifickou strukturou. Gavora (2005) uvádí, že se odlišuje rolemi komunikujících, obsahem a cílem komunikace, a také tím, kdy a kde se komunikace odehrává.

3.2.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace se uskutečňuje prostřednictvím jazyka. Učitel a žáci si mohou navzájem sdělovat své myšlenky jednak pomocí artikulované řeči, jednak prostřednictvím písemné formy řeči. Slovo je základní jednotkou řeči, a proto se tomuto druhu komunikace říká slovní neboli verbální (Nelešovská, 2002).

Verbální komunikace mezi učitelem a žákem zahrnuje několik fází. Nejprve musí na straně komunikátora (učitele) existovat určitý záměr, který předchází samotnému slovnímu sdělení a dodává mu význam. Poté již přichází na řadu samotné slovní sdělení určené pro konkrétního příjemce. V tomto případě může být příjemcem jeden žák, ale také celá skupina žáků. Poté, co si příjemce sdělení vyslechne nebo si ho přečte, pokouší se ho dekodovat a porozumět jeho významu. Objasnit smysl sdělení lze například prostřednictvím rozhovoru, ale o něco kvalitnější hledání smyslu sdělení může probíhat formou dialogu. Termínem dialog se označuje pouze takový typ rozhovoru, při kterém se oba jeho účastníci pokoušejí dostat k samotnému jádru věci. Oba účastníci jsou stále aktivní. Pokud jeden z nich mluví, druhý mu aktivně naslouchá, snaží se mu porozumět a připravuje si své další sdělení (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Slovní komunikace může být realizována jak formou dialogu, tak i formou monologu. Pod pojmem monolog rozumíme souvislý projev jedince. Ve školním prostředí se jedná především o výklad učiva vyučujícím, referáty studentů apod. Monolog může někdy zabrat dokonce čtvrtinu vyučování hodiny a zbytek hodiny vyplní dialog společně s činnostmi bezeslovnými. Tyto činnosti se během vyučovací hodiny pravidelně střídají. K oživení připraveného monologu se občas využívá dialogizace monologu, což znamená, že hovořící jedinec oslovuje své posluchače apod. (Gavora, 2005).

Výukový dialog zahrnuje učitelovy otázky a žakovské odpovědi. Otázka je východiskem dialogu. Představuje určitý problém či úkol, který vyžaduje řešení. Aby žáci na otázku patřičně zareagovali, musí být nejprve správně položena. Otázka by měla být přiměřená jejich věku a úrovni vědomostí. Dále by měla být srozumitelná, stručná a jednoznačná. Je důležité, aby byla zároveň i věcně a jazykově správná.

Funkčnost a estetičnost verbální komunikace ve školní třídě závisí na tom, do jaké míry učitelé a žáci ovládají jisté komunikativní dovednosti. Jedná se například o přízvuk, kterým jedinec může například zdůraznit důležité informace. Dále se jedná o rytmus, který uklidňuje, pokud je pravidelný, ale upozorní na změnu, pokud je nepravidelný. Také

se dá využít možností intonace (změny výšky hlasu) a dynamiky (změny intenzity hlasu), které pomáhají udržet pozornost posluchačů. Také mohou pracovat s tempem projevu, které by mělo odpovídat obsahu, ale zároveň je energické. Hovořící jedinec může využívat pauzy v projevu nejen k tomu, aby se nadechl, ale může jimi oddělovat takty, úseky a věty, a dokonce jimi může i poukazovat na jistý podtext (Nelešovská, 2002).

Dle Dyrtrtové a Krhutové (2009, s.79) by měl učitel ve vyučovacím procesu:

1. Mluvit spisovně, výrazně a plynule.
2. Formulovat své myšlenky jasně, srozumitelně a s logickou návazností.
3. Přizpůsobit obsah a metody sdělení věku žáků a s tím spojenou zralostí intelektu, mít na zřeteli dosavadní znalosti žáků.

Pedagog by se v mluveném projevu měl zároveň vyvarovat používání plevelných slov (takže, vlastně, že ano apod.), měl by užívat správnou odbornou terminologii, využívat výše zmíněných komunikativních dovedností a zároveň zapojit i vhodnou řeč těla (Dyrtrtová, Krhutová, 2009).

3.2.2 Nonverbální komunikace

Prostřednictvím nonverbální komunikace může hovořící jedinec vyjádřit vztah k ostatním účastníkům komunikace a k probíranému tématu. Řeč těla může jedincův mluvený projev buď vhodně doplnit, nebo může naopak způsobit jeho neúspěch (Dyrtrtová, Krhutová, 2009).

Podle psychologa Václava Mertina (2017) je pro výkon učitelského povolání nutné nejen jasné a zřetelné vyjadřování, ale i určité herecké dovednosti. Učitelovy neverbální projevy by měly být v souladu s těmi verbálními a měly by být využívány s ohledem na věkovou kategorii žáků.

Dle Nelešovské (2002, s. 48) můžeme svému okolí mimoslovně sdělovat informace výrazy obličeje, pohledy, pohyby, fyzickými postoji, gesty, dotekem, přiblížením či oddálením, tónem řeči a také úpravou zevnějšku a životního prostředí.

První složkou mimoslovní komunikace je mimika, kterou jedinec vyjadřuje svaly v obličeji. Z výrazu v obličeji lze vyčíst nejen jedincův emoční stav, ale i sympatie či antipatie, míru zaujatosti, únavy apod.

Proxemikou je nazývána vzdálenost mezi účastníky komunikace. Vědci rozlišují čtyři různě velké sféry obklopující člověka, do kterých pouští ostatní jedince podle povahy

vztahu mezi nimi. Do intimní sféry (do 0,5 m) si člověk pouští například rodiče nebo děti. Osobní sféra (do 1,2 m) je určena pro jeho přátele. Pro oficiální styky slouží sociální sféra (do 3,5 m). Veřejná sféra (nad 3,5 m) se uplatňuje pro vystoupení na veřejnosti. Během rozhovoru mohou komunikující vzdálenost zvětšovat či zmenšovat a vysílat tak druhému jasné signály.

Kinezikou neboli řečí svých pohybů může člověk buď vhodně, nebo nevhodně doprovodit svůj mluvený projev. Mluvčí by se měl naučit užívat přiměřené množství pohybů, protože pokud jich bude užívat příliš, může tím rozptylovat pozornost svého publika od obsahu, který jim sděluje. Nevhodně také působí například ruce v kapse či paže zkrřížené na prsou. Nejvhodnější se zdá být přiměřená gestikulace paží na úrovni pasu.

Pro udržení pozornosti posluchačů je klíčové udržovat oční kontakt. Z četnosti pohledů, jejich délky, zaměření a mnoha dalších ukazatelů se dá vyčíst mnoho informací. Oči nám například mohou napovědět, jaký vztah chová mluvčí ke svým posluchačům a v jakém stavu je jeho psychika.

Gestika může mluvčímu pomoci zdůraznit určité informace v jeho projevu. Jedná se například o kývnutí hlavou nebo také zvednutí ukazováčku. Gesta by se neměla užívat nadměrně a měla by pomáhat k dokreslení obsahu mluveného projevu.

Pod pojmem posturologie rozumíme celkový postoj těla, kterým mluvčí vyjadřuje svůj psychický postoj k posluchačům. Může být otevřený, uzavřený, nadřazený, bojácný, přátelský, útočný apod. (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Pokud se učitel naučí ovládat dovednosti nonverbální komunikace a zároveň dokáže přijímat nonverbální signály od žáků, komunikace ve výuce bude probíhat mnohem efektivněji (Nelešovská, 2002).

3.2.3 Komunikace činem

Člověk může komunikovat se svým okolím nejen slovy a řečí svého těla, ale i svými činy. Tomuto druhu pedagogické komunikace, ač je významný a lidmi běžně využívaný, se ze strany vědců dostává mnohem méně pozornosti, než komunikaci verbální a nonverbální (Nelešovská, 2002). Jedinec může komunikovat například tím, že *„něco dělá, ač by to dělat neměl, nebo nedělá, ač by to dělat měl, zkrátka se nějak chová v určité situaci.*

Komunikační hodnotu mají i některé činy žáků a učitelů“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 18).

Ve školní třídě může prostřednictvím svých činů komunikovat jeden žák, celá skupina žáků i učitel. Žák může svými činy dávat najevo svůj postoj ke škole, k učiteli, k vyučovanému předmětu apod. Tyto postoje se dají vyčíst z toho, zda nosí či nenosí vypracované domácí úkoly a z mnoha dalších činů. Celá třída může vysílat informace učiteli tím, že povstanou ve chvíli, kdy vchází do učebny, nebo mu naopak nevěnují pozornost. Učitel může rovněž s žáky komunikovat činy. Pokud například učitel během písemného zkoušení prochází uličkami mezi lavicemi, sděluje tak žákům, že si nepřeje, aby někdo opisoval od spolužáků (Mareš, Křivohlavý, 1995).

3.2.4 Interakce učitele a žáka

Během vyučovací hodiny na sebe učitel a žáci vzájemně reagují. Pokud například učitel vypráví něco vtipného a žáci reagují smíchem, jedná se o interakci. Takových reakcí proběhne během jedné vyučovací hodiny opravdu mnoho a můžeme je nazývat interakční epizody. Vzájemné působení může probíhat jak verbálně, tak i nonverbálně (Gavora, 2005).

Dle Holečka (2014) interakce mezi těmito dvěma stranami ovlivňuje kvalitu i kvantitu procesu výchovy a vzdělávání a stejně tak i výsledky tohoto procesu. S tímto tvrzením souhlasí například i Dee Fink (2003) a ve své publikaci zdůrazňuje tři hlavní ideje, které podle něj mohou učiteli pomoci docílit kvalitnější interakce s žáky. Jedná se o učitelovu důvěryhodnost, schopnost žáky vést a také o duchovní rozměr výuky. Je nesmírně důležité, aby učitel dokázal se svou třídou komunikovat tak, aby ho žáci shledali důvěryhodným. Pokud se učiteli toto podaří, žáci začnou věnovat maximální pozornost tomu, co říká. Učitel by měl být schopen vést žáky takovým způsobem, aby je pozitivně motivoval, inspiroval, respektoval jejich individualitu a také je intelektuálně stimuloval. Pedagog dává výuce duchovní rozměr, jestliže žákům pomáhá rozvíjet jejich identitu a integritu a praktikuje skupinové vyučování i učení. Cílem tohoto snažení je prohloubit žákův vztah k danému předmětu, učiteli, spolužákům a také vztah k sobě samému.

Během tohoto procesu se můžeme setkat s trojí podobou interakce mezi učitelem a žáky: kooperativní, kompetitivní nebo konfliktní. Pokud má interakce podobu **kooperativní**, její účastníci sdílejí stejný cíl a spolupracují na jeho dosažení. Interakce **kompetitivní** spočívá v soutěži těchto dvou stran. Obě strany se snaží dosáhnout stejného cíle, ale

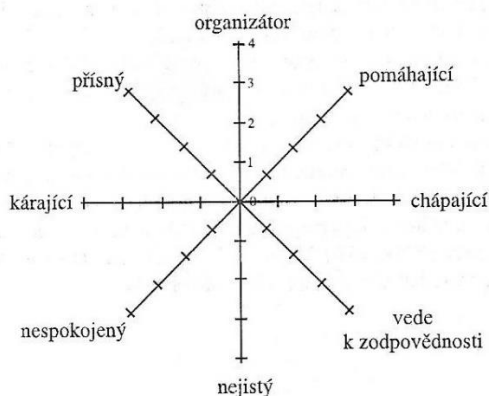
pokud se to jednomu z nich podaří, ztíží tento úkol druhé straně. **Konfliktní** interakce se odehrává, pokud si strany stanoví protichůdné cíle. V případě, že jeden dosáhne svého cíle, druhý nemá šanci dosáhnout toho svého. Jestliže mezi žákem a učitelem dominuje kompetitivní či konfliktní interakce, může to mít záporné účinky na rozvoj osobnosti žáka (Holeček, 2014).

Sociální role učitele také ovlivňuje povahu této interakce. „*Pedagogická interakce neprobíhá mezi lidmi jen jako mezi jednotlivci, ale odehrává se v konkrétním sociálním prostředí, kde jednotliví aktéři zastávají různé sociální role. Změna sociální role si zpravidla vynucuje i změnu komunikace*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995). Sociální role může být charakterizována jako chování, které se od člověka očekává na základě jeho společenské pozice. Konkrétně sociální role učitele zahrnuje několik různých dimenzí (Holeček, 2014, s. 113):

- a) **Instruktor**, který žáky informuje a objasňuje potřebné.
- b) **Stratég**, který žáky řídí a vede ke kooperaci.
- c) **Terapeut**, který se zabývá duševním stavem žáků apod.
- d) **Vychovatel**, který jde žákům kladným příkladem a pomáhá formovat jejich osobnost.

Všichni učitelé neřídí interakci ve třídě jedním univerzálním způsobem. Na učitelovu činnost má vliv mnoho vnitřních a vnějších faktorů. Jako příklady vnitřních faktorů můžeme uvést vlastnosti jeho osobnosti, jeho vlastní pojetí výuky, žáka apod. Mezi vnější faktory patří věková skupina žáků nebo například povaha vyučovaného předmětu. I přes vliv těchto faktorů se však u pedagogů dají pozorovat jisté pravidelně se opakující elementy či rysy interakce, což můžeme nazvat interakčním stylem učitele. Tento styl je poměrně pevnou charakteristikou učitele, takže žáci dokážou odhadnout další reakci učitele a být na ni připraveni. (Gavora, 2005).

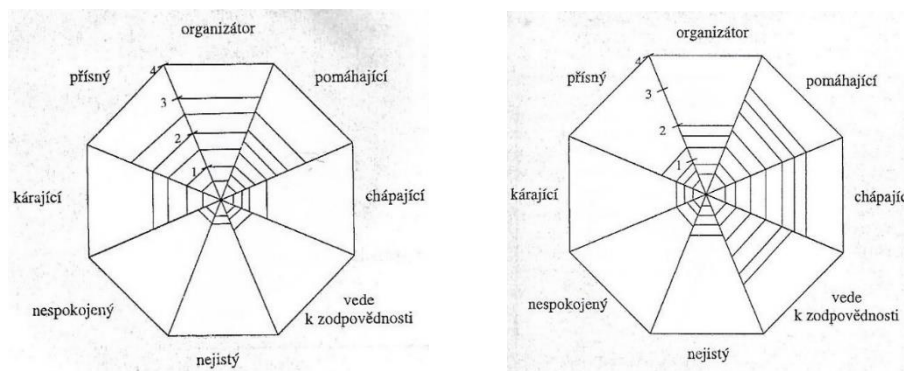
Interakční styl učitele komplexně popisuje model, který vypracovali autoři Wubbels, Créton a Hoomayers. Model obsahuje osm dimenzí interakce učitele: organizátor, pomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající, přísný. Každá z interakčních dimenzí je každým učitelem naplněna v různé míře, a tak vznikají různé typy interakčních stylů.



Obrázek č. 2 - Osm dimenzí interakce učitele (Gavora, 2005, s. 46)

Jak můžete vidět v grafu výše, jednotlivé dimenze jsou umístěny na osmi osách tvořících osmiúhelník s tím, že opačné vlastnosti jsou v grafickém znázornění umístěny naproti sobě. Ten, kdo silně naplňuje dimenzi organizátora, nemůže zároveň vysoce naplňovat i dimenzi nejistoty (Gavora, 2005). Interakční styl jednotlivých učitelů naplňuje víceméně všechny z výše jmenovaných dimenzí (nikoliv pouze jednu z nich), ale míra jejich naplnění se u každého z nich liší (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Grafy níže znázorňují různé míry naplnění jednotlivých dimenzí a z toho vyplývající různé interakční styly učitelů. Zatímco graf vlevo zobrazuje interakční styl přísného učitele, graf vpravo ilustruje interakční styl vstřícného učitele.



Obrázek č. 3 - Model přísného a vstřícného učitele (Gavora, 2005, s. 47-48)

Šed'ová, Švaříček a Šalamounková (2012) zkoumali vztahy učitelů s žáky, a to zejména z hlediska moci. Mocenské vztahy ve školní třídě považují za výsledek interakcí mezi účastníky. Tyto vztahy utvářejí jak žáci, tak i učitelé tím, jakým způsobem s mocí zacházejí. Na základě svého výzkumu definovali čtyři základní typy mocenských konstelací, které mohou ve školní třídě existovat. První mocenskou konstelaci nazvali „zobání z ruky“. V tomto případě je moc na straně pedagoga a žáci si tuto moc nedovolí

zpochybňovat. Všichni účastníci mají stejné cíle, ke kterým společně směřují, a všichni akceptují, že škola je místo určené pro vzdělávání. Další mocenskou konstelací je „přesilovka“. Zde je moc opět v rukou učitele, ale učitel a žáci nemají totožné cíle. Zatímco učitel chce žákům prezentovat učivo daného předmětu, žáci se pouze snaží o pasivní přežití vyučovací hodiny. Někteří žáci se dokonce věnují jiným činnostem jako je kreslení, spaní apod. Třetí konstelací je „cirkulace moci“, kdy je moc rozložena mezi učitele i žáky a cirkuluje mezi nimi. Učitel i žáci sdílejí stejné cíle a spolupracují. U žáků se v této konstelaci oproti předchozím projevuje i jistá autonomie a spontaneita. Poslední konstelace je nazývána „tahanice“. Moc neustále cestuje mezi učitelem a žáky, kteří však nemají společné cíle. Učitel se snaží vynutit si pozornost žáků a vyučovat, zatímco žáci se chtějí při hodině pobavit a vyzkoušet, kam až mohou zajít.

3.2.5 Podporující komunikace, interakce mezi učitelem a žákem

Každý člověk má v sobě zakořeněné dvě základní sociální potřeby. Potřebuje být druhými přijímán takový, jaký je, a potřebuje být druhými pochopen, nejen vnímán. Proto by se obě strany měly snažit, aby jejich komunikace byla podporující. Sebepojetí všech zúčastněných se pak může rozvíjet pozitivním směrem. Jestliže je komunikace spíše ohrožujícího charakteru, mohou její účastníci začít zpochybňovat svou hodnotu, své schopnosti, možnosti apod. To může vést k nevhodnému chování žáků, prostřednictvím kterého se snaží získat zpět ztracenou víru v sebe. „*Podporující komunikace pozitivně ovlivňuje obě složky interakce-jak vztahovou (jaký je citový vztah učitel-žák a jak jej oba aktéři prožívají), tak i činnostní (jak se pak učitel k žákovi chová a jak se bude chovat žák vůči učiteli)*“ (Holeček, 2014, s. 117). K dobrému vztahu může přispět i to, že se učitel nebojí žákům ukázat, že je také jen člověk a dělá chyby stejně jako oni. Díky takovému přístupu mezi nimi nebude vládnout rivalita, ale bude mezi nimi spíše partnerský vztah (Holeček, 2014).

Holeček (2014, s. 115-116) charakterizuje podporující komunikaci následovně:

- 1) Každý má možnost svobodně vyjádřit své myšlenky, názory, kritické připomínky apod.
- 2) Navzájem si aktivně naslouchají.
- 3) Nemluví jeden přes druhého.
- 4) Pokouší se pochopit postoje druhé osoby.
- 5) Navzájem se nesoudí a neporovnávají.

Učitel by měl při komunikaci s žáky volit spíše popisný jazyk, protože výzkumy potvrdily, že žáci se pak necítí tolik ohroženi a ochotněji se zapojují do výuky místo vymyšlení obranných strategií. V případě, že učitel s žáky mluví posuzujícím jazykem, žáci s ním prokazatelně méně spolupracují. Vyjadřujeme se posuzovacím jazykem, pokud nějakým způsobem klasifikujeme osoby, jejich chování apod. Pokud se situaci, chování, výsledky apod. pouze snažíme vykreslit, jedná se o vyjadřování popisným jazykem. Popisný jazyk zároveň poskytne žákům mnohem více informací než ten posuzující. Když učitel s žáky mluví tímto způsobem, žáci mu budou naslouchat. Zároveň je však potřeba, aby i učitel aktivně naslouchal žákům. Ke stanovení potřeb žáků, vhodné volbě učebních cílů a činností je nezbytné nejprve porozumět jejich postojům a myšlenkám (Cangelosi, 2009).

S tvrzením, že žáci potřebují, aby jim učitel aktivně naslouchal, souhlasí i psychoterapeut Thomas Gordon. Podle něj je pasivní naslouchání pro žáka nicneříkající. Pokud učitel na žákovo sdělení reaguje pasivně (jen tichem), žák pouze ví, že učitel slyší, co říká, ale netuší, zda mu skutečně porozuměl. Aktivní naslouchání „*vlastně není nic jiného než ujišťování se, že rozumím tomu, co druhý říká. Aktivní naslouchání zahrnuje interakci s žákem a poskytuje mu důkaz (zpětnou vazbu), že učitel rozumí*“ (Gordon, 2015, s. 77). Učitel, který žákům aktivně naslouchá, jim dává pocit, že rozumí jejich pocitům a myšlenkám a přijímá je. Aktivní naslouchání pomáhá zmírňovat jejich těžko zvládnutelné emoce, učí je, aby brali své pocity jako přirozené a odhaluje i problémy uložené hluboko pod povrchem. Pomáhá žákovi i v tom, aby se nad svým problémem začal zamýšlet a řešit ho, ale zodpovědnost za vyřešení ponechává na žákovi. Přispívá také k prohloubení vztahu mezi učitelem a žákem (Gordon, 2015).

4 Stres ve školním prostředí

Žáci, kteří jsou ve školním prostředí nepřiměřeně vystavováni silnému stresu, si mohou nést následky po celý život. Dlouhodobý stres může narušit jejich fyziologický vývoj a může mít negativní dopady na jejich zdravotní stav. Tato kapitola se tedy nejprve zabývá problematikou stresu obecně a následně se zaměřuje na stresory ve školním prostředí. Jeden z potenciálních stresorů, se kterým se žáci ve školním prostředí každodenně setkávají, představuje právě pedagog.

4.1 Stres

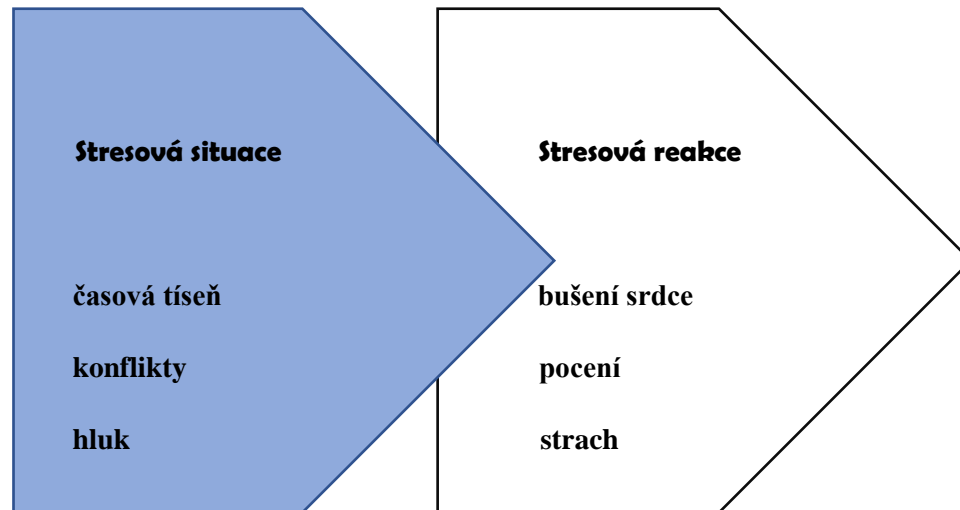
Vymezení obsahu pojmu „stres“ může být poměrně komplikované. Jedním z důvodů je, že tento pojem lidé běžně používají v mnohem širším významu, než mu byl odborníky vymezen. Stresem totiž nazývají „*jakoukoliv zátěž, jakýkoliv požadavek nebo libovolné sekvence stresové odpovědi či důsledků*“ (Urbanovská, 2010, s. 29). Pojmy „stres“ a „zátěž“ je však třeba rozlišovat. Běžná zátěž pro člověka nepředstavuje stav, který by byl nějakým způsobem škodlivý. Pokud však zátěž svou mírou intenzity překračuje jedincovy schopnosti a možnosti se jí přizpůsobit, pak může být považována za nadlimitní, a v tento moment již můžeme mluvit o stresové situaci (ne pouze o zátěžové). Tyto dva pojmy se tedy užívají v závislosti na různé míře intenzity zatížení jedince.

Dalším důvodem je nejednotnost názorů vědců, kteří se tímto tématem zabírají. Jelikož tento fenomén zkoumalo mnoho odborníků z různých úhlů pohledu a všichni se snažili o jeho co nejpřesnější definici, můžeme se nyní setkat s velice nejednotnou terminologií při vymezení tohoto termínu. Nyní uvedeme několik různých úhlů pohledu, z jakých odborníci v průběhu let nahlíželi na stres. Hans Selye původně pohlížel na stres jako na odpověď organismu na různé podněty, které nabořávají jeho rovnováhu (Urbanovská, 2010). Při svém výzkumu ale opomíjel duševní vlastnosti člověka, protože reakce na stres zkoumal na zvířatech, a ne na lidech (Křivohlavý, 2009). Nakonečný uvádí, že stres lze chápat i jako frustraci, jejíž příčinou může být například dlouhodobé setrvávání v nesnesitelné situaci. Na stres jako na citový prožitek se zase soustředí Kondáš, který své vymezení tohoto pojmu zakládá na behaviorálních, somatických a duševních proměnách. Někteří odborníci, jako například R. G. Miller, nahlížejí na stres jako na zátěžovou situaci. Pokud člověku hrozí podobná situace, vyvolává u něj neobvyklé chování (Urbanovská, 2010).

Dle Urbanovské (2010) definice, které zdůrazňují interakční a transakční úhel pohledu, vystihují pojem „stres“ nejpřesněji, protože výše zmíněné pohledy kladou důraz vždy pouze na jeden jeho konkrétní aspekt. Transakční model stresu předpokládá, že o finální míře stresu rozhoduje to, jak člověk vnímá a individuálně zhodnotí určitý stresor, který na něj působí. Na kognitivní hodnocení mají vliv jednak rysy stresoru (míra obtížnosti, nepředvídatelnosti, časový limit pro splnění apod.), jednak individuální interpretace určité situace člověkem a posouzení její závažnosti. Je dokázáno, že různí jedinci vnímají a hodnotí konkrétní stresové situace rozdílně. To ve své publikaci zdůrazňuje například i Petra Buchwald (2013). Na určitou situaci reagují různí lidé různým způsobem. Zatímco pro někoho může být tato situace lehce zvládnutelná, či dokonce příjemná, pro někoho může být zase extrémně stresující. Situaci člověk zhodnotí dle toho, jestli má pocit, že ji zvládne, nebo má pocit, že její zvládnutí je nad jeho síly, a to je skutečně záležitost zcela individuální. Také Křivohlavý (1994, s. 10) vymezuje pojem stres s ohledem na subjektivní interpretaci člověkem: „*Stresem se obvykle rozumí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává, a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná*“.

Proces zvládání stresu však nezávisí pouze na kognitivní složce osobnosti, ale zároveň také na složce emocionální a motivační. Na tuto skutečnost poukazuje interakční model stresu, který zdůrazňuje vzájemnou interakci osobnostních a situačních podmínek. „*U tohoto modelu se v procesu kognitivního hodnocení dostávají do interakce vlastnosti situace (nejen jako objektivní reality, ale i jako subjektivně viděného světa) s osobnostními charakteristikami (například extroverzí, neuroticismem, nezdolností apod.)*“ (Urbanovská, 2010, s. 40). Interakční hledisko bere při definování stresu v úvahu například Schreiber (2000), který pod tímto pojmem rozumí působení životního prostředí ohrožující zdraví člověka, který vykazuje značnou míru senzitivity. Působit mohou vlivy jak politické, tak i sociální, fyzické apod. Ve své publikaci uvádí, že míra ohrožení jedince stresem je ovlivněna typem jeho osobnosti.

Dle Petry Buchwald (2013) pojem stres zahrnuje jak stresovou situaci, tak i stresovou reakci. Přičemž tyto dvě složky jsou v kauzálním vztahu. Stresová situace spouští stresovou reakci:



Obrázek č. 4 - Složky stresu (Buchwald, 2013, s. 8)

4.1.1 Stresová situace a její subjektivní hodnocení

Jak jsem již uvedla výše, situace je pro jedince stresující pouze tehdy, pokud ji jako stresující sám zhodnotí. Záleží tedy na subjektivní interpretaci situace jedincem. Pokud člověk určitou situaci vnímá jako stresující, může pociťovat stres nejen tehdy, když se v ní přímo nachází, ale už tehdy, když pouze očekává, že brzy nastane (Urbanovská, 2010). Přesněji řečeno, abychom mohli o situaci říci, že je stresogenní, musí intenzita jednoho či více stresorů působících na jedince přesáhnout jeho možnosti a schopnosti se tomuto tlaku ubránit. Hovoříme zde o takzvané nadlimitní zátěži (Křivohlavý, 2009).

Tématem subjektivního hodnocení stresové situace se zabíral například psycholog Richard Lazarus. Do doby, než se stresem začal zabývat Lazarus, se reakce na náročné životní situace zkoumaly jen na zvířatech a poznatky, které z těchto výzkumů vyplynuly, se považovaly za platné i pro člověka. Lazarus byl však první, kdo zkoumal specifické lidské způsoby zvládnání těchto těžkých situací. Studoval, co se odehrává v psychice jedince, pokud se do takové situace dostane. Na základě svého výzkumu následně vytvořil model dvojího zhodnocování ohrožující situace.

Při prvotním zhodnocení jedinec zvažuje, do jaké míry je pro něj situace ohrožující, a to z hlediska své existence, zdraví apod. Může zhodnocovat nejen situaci, ve které se přímo nachází, ale i situaci, kterou zatím pouze očekává. Člověk se však nesoustředí jen na svůj

momentální stav, ale také na to, co by se mohlo dít dále. Při prvotním zhodnocení (a zároveň i při druhotném zhodnocení) ohrožení člověk nehodnotí situaci pouze objektivně, ale ovlivňuje ho i celá řada faktorů, které jsou čistě subjektivní (například jeho dosavadní zkušenosti, vlastnosti jeho osobnosti apod.).

Při druhotném zhodnocení člověk zvažuje, zda je v jeho silách situaci zvládnout. Zjišťuje, co může dělat pro to, aby se stresogenní situaci ubránil. Pokouší se vyhodnotit, jaké jím ovládané defenzivní či ofenzivní strategie by mu mohly v dané situaci pomoci (Křivohlavý, 2009).

Provést toto dvojí zhodnocení situace pouze jednou za život nestačí. Tuto situaci jedinec musí během svého života zhodnotit mnohokrát. Je totiž pravděpodobné, že situace nezůstane stejná, jak když ji hodnotil naposledy, ale naopak se bude dále vyvíjet. Proto je nutné se k tomuto dvojímu zhodnocování stále vracet a situaci znovu přezkoumat. Tento moment Lazarus nazývá „reappraisal“ neboli převažování (Křivohlavý, 1994).

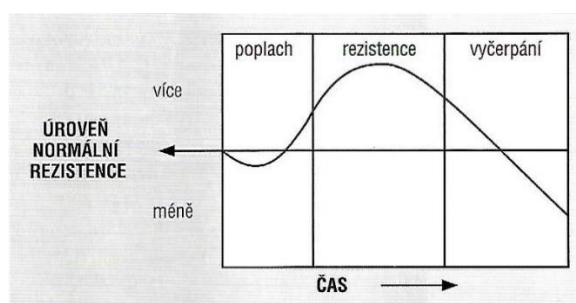
Tyto poznatky do jisté míry platí i pro jedince v období dětství i dospívání. Urbanovská (2010, s. 46) však upozorňuje, že „*při úvahách o procesech kognitivního hodnocení u dětí a dospívajících je nezbytné zohledňovat vývojová specifika úrovně rozvoje kognitivních procesů*“. Čím mladší jedinec je, tím náročnější pro něj je posouzení míry ohrožení. Schopnosti, které jsou pro toto posouzení potřebné, u něj totiž zatím nejsou plně rozvinuté, takže se může stát, že stresor buď podcení, nebo naopak přecení. Pokud například začne na dítě působit zcela nový a neznámý stresor, je pravděpodobné, že ho bude přeceňovat. U dětí staršího věku zase může docházet k podceňování hrozby. V tomto případě se však může jednat spíše o jejich vlastní způsob obrany než o chybné posouzení hrozby. Pokud se na situaci dívají v lepším světle, může jim to pomoci se s ní vyrovnat (Urbanovská, 2010).

4.1.2 Stresová reakce

V případě, že je člověk vystaven situaci, kterou sám vnímá jako stresovou, může na ni jeho tělo reagovat celou řadou různých způsobů. Rita Atkinson (2003) dělí stresové reakce do dvou hlavních skupin: reakce psychické a reakce fyziologické. Petra Buchwald (2013, s. 28) dodává, že „*stresovou reakci tvoří nejrůznější kombinace reakcí na fyzické, behaviorální, sociální, emocionální a kognitivní úrovni*“. Jako příklad můžeme uvést, že úzkost je psychická reakce na emocionální úrovni.

Co se psychických reakcí na stres týká, může stresová situace u člověka vyvolat nejrůznější emoce. Povaha těchto emocí záleží na jedincově pohledu na danou situaci. Pokud jedinec na danou situaci nahlíží jako na výzvu (situaci náročnou, však zvládnutelnou), může jeho mysl naplnit radost. Pokud má však pocit, že zvládnutí situace je nad jeho síly, mohou nastoupit pocity úzkosti, deprese, vzteku apod. V případě, že jedinec v dané situaci setrvává po delší dobu, mohou se pak zmíněné emoce různě proměňovat dle toho, zda se jedinci daří získat nad situací kontrolu (Atkinson, 2003). Stres může dále ovlivnit i kognitivní schopnosti člověka. Může způsobit omezené vnímání, koncentraci a kreativní myšlení. Zároveň může mít vliv na jedincovo chování na úrovni psychosociální. U člověka může stres vyvolat problémy v oblasti komunikace s druhými, a může dokonce začít vyvolávat konflikty (Buchwald, 2013).

Současně s psychickými reakcemi probíhají v těle člověka i reakce fyziologické. Tyto reakce se na rozdíl od reakcí psychologických spouštějí automaticky a není možné je cíleně ovládat. (Buchwald, 2013). Fyziologické reakce, které v těle probíhají, podrobně popsal Hans Selye. Pokud na jedince působí jakýkoliv stresor, tělo se okamžitě začne připravovat na to, aby se s ním vypořádalo. „Dochází vždy k témuž souboru fyziologických reakcí. Tento stabilní vzor odpovědi organismu na ohrožení nazval GAS- *General Adaptation Syndrom, obecný adaptační syndrom*“ (Křivohlavý, 2009, s. 167). Zmíněný syndrom probíhá ve třech fázích. Jako první organismus začne hromadit energii potřebnou pro fyzický výkon (uvolnění glukózy z jater apod.). Při přípravě dochází ke zvýšení krevního tlaku, ke zrychlení dýchání a k mnoha dalším reakcím. Tuto fázi Selye pojmenoval jako „poplachovou“. Následuje fáze „rezistence“, kdy se organismus pokouší o zvládnutí situace buď útokem, nebo útekem. Poslední fáze „vyčerpání“ nastupuje v případě, že tělo se nedokáže úspěšně vypořádat s hrozbou a nezůstává mu již žádná energie. Průběh tří fází obecného adaptačního syndromu lze znázornit následujícím grafem:



Obrázek č. 5 - Fáze obecného adaptačního syndromu (Atkinson, 2003, s. 497)

Stresová reakce může mít různou intenzitu. Pokud míra stresu přesáhne naše schopnosti a možnosti se s ním vyrovnat, hovoříme zde o hyperstresu (pojí se s velkou intenzitou stresové reakce). O hypostresu můžeme mluvit tehdy, když stres zatím nepřesahuje hranici zvládnutelnosti. Stresová reakce má v tomto případě nízkou intenzitu, musíme si však dávat pozor, aby se pocíťovaný mírný stres dlouhodobě nekumuloval uvnitř nás a časem nedosáhl nad hranici našich možností zvládnání stresu.

Stresové reakce se mohou lišit i svou kvalitou. Stres nemusí být vždy jen negativní. Kupodivu existuje i stres pozitivní. Záleží pouze na tom, jakým způsobem stres na člověka působí a jak na něj reaguje (Křivohlavý, 1994). Stres, který na člověka působí negativně, nazýváme distres. Člověk se tímto stresem cítí být ohrožený, protože neví, zda se mu zvládne ubránit. Stres, který je člověkem prožíván pozitivně, je běžně nazýván eustres. V tomto případě se již nejedná o žádný negativní zážitek. Jedná se většinou o situace, které nám přináší radostné pocity, ale jejich zvládnutí vyžaduje značnou dávku úsilí. Jako příklady těchto situací můžeme zmínit například narození potomka, svatbu apod. (Křivohlavý, 2009).

Naše tělo příležitostnou dávku mírného stresu ocení, protože pozitivně ovlivňuje náš imunitní systém a také nám dodává energii. Dalo by se říci, že přiměřené dávky pozitivního stresu dokonce i potřebujeme, protože nás motivuje a zvyšuje naši výkonnost (Buchwald, 2013).

4.1.3 Působení stresu na zdravotní stav

„Jedním z důvodů, proč se zajímáme o stres, je i ten, že stres má negativní dopad na náš zdravotní stav“ (Křivohlavý, 1994, s. 32). V kombinaci s dalšími faktory může člověku způsobit celou řadu zdravotních potíží. Tyto potíže mohou být vyvolány nejen silně negativními zážitky, ale také každodenními starostmi, které člověku přerostou přes hlavu. Existuje však i mnoho lidí, kteří dokážou stres úspěšně zvládat bez toho, aniž by zanechal stopy na jejich zdraví.

Stres může negativně ovlivňovat jedincův zdravotní stav nejen přímo, ale i nepřímo. Za přímý účinek stresu na zdravotní stav považujeme, když nějakým způsobem ovlivňuje nervový, endokrinní či imunitní systém. Pokud stres ovlivňuje chování člověka (např. vyvolá změnu životního stylu), považujeme to za jeho nepřímý účinek na zdraví jedince.

Pokud je člověk vystaven stresu, zvyšuje se u něj riziko vzniku různých onemocnění. Pravděpodobnost vzniku infekčního onemocnění jako je nachlazení nebo třeba chřipka je

u tohoto jedince mnohem vyšší než u jedince, který ve stresu není. Každodenní mírný stres může vyvolat bolesti hlavy, na druhé straně však nebyla prokázána spojitost mezi působením stresu a migrénou. Intenzivní distres může mít vliv i na vznik kardiovaskulárního onemocnění (Křivohlavý, 2009). Opakované vystavení jedince silnému stresu, nebo jeho dlouhodobé působení, může způsobit trvale zvýšený krevní tlak neboli hypertenzi. Bylo prokázáno, že stres přímo i nepřímo ovlivňuje i mnoho dalších nemocí jako je například astma, vředová nemoc apod. (Schreiber, 2000).

Vedle negativního působení na naše zdraví, může stres negativně ovlivnit i náš emocionální stav. Toto tvrzení se týká zejména pesimistických jedinců, kteří stres prožívají většinou velmi intenzivně. Například depresivní stavy mohou být často spouštěny právě stresem (Křivohlavý, 2009).

4.2 Stresory ve školním prostředí

Školní prostředí je sice velmi podnětné pro osobní růst člověka, ale jedinec se zde zároveň nevyhnutelně stává účastníkem různých situací a vzájemných vztahů, které pro něj mohou představovat významné stresory. Přestože se toto tvrzení týká všech jedinců, kteří se na školní půdě pohybují, tato kapitola se soustředí na stresory ve školním prostředí z pohledu žáka (Urbanovská, 2010).

Hart a Hartlová (2010, s. 556) definují termín stresor jako „*činitele vnějšího prostředí, jehož dopad na organismus vyvolá stresovou reakci*“. Dle Nakonečného (1997) se jedná o psychické, fyzické či sociální vlivy negativně působící na člověka ve stresogenních situacích.

Školní stres je specifický i vývojovými zvláštnostmi dětí a dospívajících v kontrastu s organismem dospělého člověka. Všechny procesy a reakce jedinců v této věkové kategorii se vyznačují větší mírou propojenosti a komplexnosti, jedinci jsou zranitelnější a nejsou zatím příliš zdatní v odolávání stresu, což se může značně odrážet na jejich psychosomatickém stavu a zároveň i na dalším vývoji jejich organismu (Urbanovská, 2010).

Co se klasifikace školních stresorů týká, setkáváme se zde opět s různými přístupy a značnou terminologickou nejednotností. Sestavení ucelené klasifikace se ukázalo jako nelehký úkol, protože „*stresorem se může stát v podstatě libovolný podnět, který díky interakci s ostatními faktory nabývá subjektivního významu v podobě ohrožení*“ (Urbanovská, 2010, s. 23).

Vacek (2017, s. 131-132) ve své publikaci uvádí pět hlavních proměnných, které ve školním prostředí mohou u žáka vyvolávat pocity stresu:

- 1. Učivo**, jehož osvojení je po žákovi vyžadováno, může být nepřiměřené. Obsah učiva může být například pro žákovu věkovou kategorii až příliš složitý. Nepřiměřenost se dále může týkat i množství učiva apod.
- 2. Učitel** a jeho osobnost představují další potenciální stresor. Existuje mnoho učitelů, kteří svým chováním v žácích vyvolávají pocity strachu, nebo dokonce až panickou hrůzu, která může být doprovázena bolestmi hlavy, problémy se spaním apod. Někteří učitelé jsou si svého nevhodného chování vědomi, jiní o něm nemusí mít ani tušení. V obou případech však představují příčinu stresu, který prožívají jejich žáci. Učitel může svým nevhodným chováním vyvolávat stres na straně žáků selektivně (pouze u vybraných žáků), ale i plošně (u všech žáků ve třídě). Ke zmíněné negativní selekci může docházet z nejrůznějších důvodů, v každém případě se však jedná o jednání velmi neprofesionální. Z výzkumu, který provedl Pavel Vacek (2013), vyplynulo, že mezi různými formami nevhodného chování na straně učitelů dominuje zejména zesměšňování a ponižování žáků. Dokonce se ukázalo, že takové chování na straně učitele žáci zažívají poměrně často. 72 z 200 dotazovaných studentů bylo svědkem toho, jak se učitel nad žáky povyšuje, zesměšňuje je, ironizuje nebo je ponižuje.
- 3. Školní hodnocení** je asi nejčastějším zdrojem stresu žáka. V souvislosti se školním hodnocením mohou žáci prožívat silné obavy z neúspěchu. Žáci se cítí nejvíce ohroženi, pokud je jejich výkon hodnocen dle předem určených kritérií, nebo pokud se jeho výkon hodnotí v porovnání s výkony ostatních žáků. Mnohem menší obavy ze selhání žáci pociťují, pokud je při hodnocení uplatňována individuálně vztahová norma. V tomto případě totiž učitel porovnává žákův výkon s jeho předchozími výkony a hodnotí jeho posun. Šanci na pochvalu tedy dostávají i slabší žáci, kteří sice své vlastní výkony stále zlepšují, ale i přesto v porovnání s ostatními žáky zůstávají na posledním místě. Toto hodnocení jim může dodat motivaci k tomu, aby ve svém snažení nepolevovali, je tedy rozhodně důležité, aby ho učitel neopomíjel. V ideálním případě by učitel měl přiměřeně kombinovat různá kritéria hodnocení (Vacek, 2017).

Důležitost zohledňování individuální vztahové normy při hodnocení výkonu žáka zdůrazňuje také Václava Korcová (2015), která říká, že by učitel měl hodnotit to,

co žák umí místo toho, co žák neumí. Měl by sledovat žákův individuální posun vpřed, ocenit ho a tím ho motivovat, aby se dále snažil podávat svůj maximální výkon. Pokud například žák udělal v pravopisném cvičení deset chyb, ale v předchozím pravopisném cvičení jich měl dokonce dvacet, znamená to, že udělal jistý pokrok, ke kterému by měl učitel přihlédnout. Mnoho učitelů dle jejího názoru zapomíná, že hodnocení výkonů žáků by mělo být především motivační.

4. **Spolužáci** mohou mít obrovský vliv na to, jak se jedinec ve školní třídě cítí. Každý chce být mezi svými vrstevníky oblíbený, mít mezi nimi pár velmi dobrých přátel, kterým důvěřuje, pocítovat náklonnost opačného pohlaví, vídat se s nimi i mimo školní prostředí apod. V období staršího školního věku je vliv vrstevníků silnější, než je vliv dospělých autorit. Pokud se tedy jedinec dostane do nevýhodné pozice ve školní třídě (pokud ho například spolužáci nezvou na oslavy narozenin apod.), může to pro něj představovat významný zdroj stresu.
5. **Rodiče** a jejich vysoká očekávání týkající se úspěchu jejich dětí ve škole mohou také vyvolávat stresující prožitky na straně žáka. Obavy z reakce rodičů na jejich neúspěchy ve škole mnohdy končí tragicky (Vacek, 2017).

Výše zmíněné stresory jsou pro školní prostředí charakteristické a je možné je rozdělit do dvou hlavních kategorií – výkonové a interpersonální (Urbanovská, 2010).

Čáp a Mareš (2001) ke kategorizaci školních stresorů přistupují z hlediska ohrožení tří základních žákovských potřeb (potřeby někam patřit, potřeby být v něčem kompetentní a potřeby autonomie).

Havlíková a kolektiv ve svém interakčním modelu školní zátěže definovali šest skupin stresorů, které vzájemně interagují (In: Urbanovská, 2010, s. 17):

1. pracovní proces (učební činnost žáka),
2. sociální role žáka,
3. mezilidské vztahy ve škole,
4. životní cíle žáka a potřeba osobního rozvoje,
5. rodina žáka ve vztahu se školou,
6. škola jako společenská instituce.

Studentski se zabýval vztahy úzce související se školním prostředím, které podle něj představují potenciální zdroje stresu žáka. Konkrétně se jednalo o vztahy žáka s učitelem,

se skupinou a s rodiči. Pro účely této práce je podstatný zejména vztah učitele a žáka v rámci kterého definoval tři kategorie stresorů (In: Urbanovská, 2010, s. 20):

1. **nerovnocenný vztah**, ve kterém učitel uplatňuje svou moc, nerespektuje potřeby, názory, zájmy žáka, zesměšňuje ho apod.;
2. **nepřiměřená výuka**, kdy učitel po žákovi vyžaduje podrobné informace, nutí ho doslovně přepisovat pasáže z učebnice apod.;
3. **nespravedlivé hodnocení**, které obnáší známkování dle učitelova názoru na žáka místo dle jeho výkonu apod.

Binarová a kolektiv ve své klasifikaci stresorů uvádějí zatím výše nezmíněný stresor, kterým jsou fyzikální podmínky. Jejich klasifikace stresorů zahrnuje (In: Urbanovská, 2010, s. 21):

1. vztah učitel-žák,
2. proces a výsledky školní klasifikace,
3. podmínky učení a podávání výkonu
4. vzájemné vztahy mezi spolužáky
5. jiné školní situace a fyzikální podmínky-osvětlení, hluk, teplota apod.

Výše uvedené klasifikace se sice vyznačují růzností přístupů autorů a terminologickou nejednotností, ale můžeme říci, že nejčastěji se v nich vyskytují stresory týkající se školního hodnocení, množství a obsahu učiva, vztahu žáka s učitelem a se spolužáky (tyto vztahy jsou však rozhodující hlavně v období staršího školního věku).

5 Metodologie výzkumu

Průzkumné šetření probíhalo během druhé poloviny školního roku 2019/2020 a účastnili se ho žáci ve věkové kategorii staršího školního věku ze dvou různých základních škol. Pro dosažení výzkumných cílů byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum.

5.1 Výzkumná metoda

Pro účely tohoto výzkumu byl jako výzkumná metoda zvolen **dotazník**. Dle Gavory (2000) dotazník umožňuje rychlé získávání dat o velkém množství respondentů, což z něj dělá velmi ekonomický výzkumný nástroj.

V jedné ze škol jsem dotazník administrovala osobně. Tento způsob administrace byl zvolen zejména proto, aby mohl být respondentům podrobněji objasněn záměr dotazníku. Osobní kontakt s respondenty měl dále sloužit jako motivace pro vysokou návratnost dotazníků.

V druhé ze škol jsem bohužel neměla možnost dotazník administrovat osobně z důvodu náhlého uzavření škol nařízeného vládou. Vzhledem k nastalé situaci musel být výzkum modifikován. Dotazník byl převeden do elektronické podoby prostřednictvím služby Survio¹ a následně byl rozeslán prostřednictvím mailu.

Dotazník obsahuje 40 konkrétních příkladů chování pedagoga, které by mohlo v žácích vyvolat pocity stresu. Většina konkrétních příkladů chování byla převzata z dotazníku, který se týkal interakce mezi učitelem a žákem, a je k dispozici na internetových stránkách Národního ústavu odborného vzdělávání². Vybrané položky zmíněného dotazníku byly přizpůsobeny potřebám tohoto výzkumu. Byly přeformulovány tak, aby reprezentovaly nejružnější chyby, kterých se pedagog může v interakci se svými žáky dopouštět a vyvolávat v nich tak pocity stresu. Stejným způsobem bylo několik položek převzato z dotazníku, ve kterém mají žáci zhodnotit svého učitele a který je součástí publikace Václava Holečka z roku 2014 zvané *Psychologie v učitelství*³. Poslední část položek v dotazníku byla zformulována na základě poznatků teoretické části této práce o potenciálně stresujícím chování pedagoga, které výše uvedené zdroje inspirace nezmínily.

¹ Survio [online]. ©2012 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.survio.com/cs/>

² Národní ústav odborného vzdělávání [online]. ©2008 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/>

³ Holeček, 2014, s. 203-204

Dotazník obsahuje celkem 81 otázek. V dotazníku byly použity otázky dichotomické, škálové a jedna otázka otevřená. Otázky dichotomické poskytují respondentovi pouze dvě možnosti, jak může odpovědět: ano či ne. Výhoda tohoto typu otázek spočívá v jejich snadném zpracování. Otázky škálové poskytují respondentovi možnost odstupňovaného hodnocení daného jevu (Gavora, 2000). Ke každému ze 40 konkrétních příkladů chování učitele náleží jedna otázka dichotomická a jedna otázka škálová. Dotazník uzavírá jediná otevřená otázka, která poskytuje respondentovi prostor pro uvedení vlastních příkladů stresujícího chování na straně pedagoga, se kterým měl možnost se během svého studia setkat, a následné zhodnocení míry stresu, kterou v důsledku onoho chování prožíval.

5.2 Výzkumný soubor

Předmětem výzkumu byli žáci 2. stupně základních škol. Jednalo se o žáky navštěvující dvě různé základní školy. Jedna ze škol, na které byl výzkum realizován, se nachází v Mladé Boleslavi, a druhá z nich se nachází v Praze.

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 150 žáků, kteří navštěvují 6. - 9. třídu na základní škole. Z boleslavské základní školy se šetření zúčastnilo 73 žáků a z pražské základní školy se zúčastnilo 77 žáků. Žáci, kteří dotazník vůbec nevyplnili nebo dostatečně nepochopili jeho zadání, museli být z výzkumu vyloučeni. Z výzkumu bylo nutné vyřadit celkem 4 respondenty. Nakonec tedy výzkumný soubor tvoří pouze 146 respondentů.

5.3 Místo výzkumu

- Škola A: Základní a mateřská škola Mladá Boleslav, Jilemnického 1152, příspěvková organizace

Tato škola má dlouholetou tradici jako jedna z neznámějších škol v celém regionu. Je zde známá především jako „šestka“ či jako „sportovka“, protože nabízí rozšířenou výuku tělesné výchovy. Podle svého školního vzdělávacího programu podporuje sportovní aktivitu svých žáků a jejich duševní rozvoj s tím, že se soustředí zejména na vytváření pohodového klima.

Rozšířená výuka tělesné výchovy na této škole zahrnuje všeobecnou sportovní přípravu, ale klade důraz především na atletiku a florbal. Škola však nabízí i celou řadu volitelných předmětů jako například anglickou konverzaci, informatiku či přírodovědná praktika. Škola udržuje dlouhodobou spolupráci s Českým atletickým svazem a Florbalovou akademií a zapojila se do projektu Intenzifikace činnosti sportovních tříd MŠMT ČR.

Většina učeben na této škole je vybavena dataprojektory a v mnoha učebnách nalezneme i interaktivní tabule. Nově jsou zde vystavěny odborné učebny speciálně uzpůsobené pro výuku přírodovědných předmětů a cizích jazyků. Škola má k dispozici i vlastní družinu a jídelnu. Vzhledem ke sportovnímu zaměření školy nechybí v jejím areálu ani víceúčelové sportovní hřiště, kde se nachází například běžecký ovál s atletickými sektory, hřiště na míčové hry nebo také hřiště na plážový volejbal.

Škola vyučuje podle svého vlastního Školního vzdělávacího programu ŠESTKA. Název tohoto plánu vychází z tradičního označení školy v rámci města Mladá Boleslav – 6. základní škola. Zároveň však vystihuje i to, jaké má tato škola priority ve vzdělávání:

Šance, Elán, Sport, Tvořivost, Komunikace, Aktivita⁴

- Škola B: Základní škola Duhovka, s.r.o.

Základní škola Duhovka se v roce 2010 včlenila do česko-anglického vzdělávacího systému Duhovka, který svým žákům poskytuje komplexní a propojené vzdělávání od předškolního věku až po dospělost. Školy jsou na sebe vnitřně navázány. Přechod z nižšího stupně na vyšší je tedy velmi plynulý.

Škola žákům poskytuje česko-anglické vzdělání, které vychází převážně z Montessori metodiky, ale zároveň je otevřená i dalším pedagogickým přístupům. Třídy jsou věkově smíšené za účelem podpory procesu učení a také přirozeného soužití dětí. Maximální počet žáků ve třídě je 22. V každé třídě jsou přítomni dva Montessori kvalifikovaní učitelé. Jeden z nich hovoří česky a druhý z nich je rodilý mluvčí hovořící pouze anglicky. Žáci jsou ve všech ročnících hodnoceni pouze slovně.

Škola vyučuje dle vlastního Školního vzdělávacího programu Základní škola Duhovka. Snaží se vést své žáky k samostatnosti, k aktivnímu přístupu k životu a k uvědomění si vlastní zodpovědnosti za to, co vytvářejí. Prioritou je přimět žáky, aby se učili myslet v souvislostech, dokázali si v životě se vším poradit a našli si svou vlastní životní cestu místo cesty, kterou jim určil někdo jiný.⁵

⁴ Profil školy. Základní škola a Mateřská škola Mladá Boleslav, Jilemnického 1152, příspěvková organizace [online]. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.6zsmb.cz/profil-skoly/>

⁵ O škole. Duhovka Škola [online]. ©2013 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.duhovkaskola.cz/o-skole/o-skole/>

6 Vymezení výzkumného cíle

Hlavním cílem praktické části této diplomové práce je zjistit, které z vybraných potenciálně stresujících forem chování na straně pedagoga vyvolávají u žáků druhého stupně základních škol vysokou míru stresu, a které naopak jako stresující převážně vnímány nejsou. Žáci však míru stresu způsobenou danou formou chování hodnotí pouze v případě, že se s ní již u některého ze svých učitelů již někdy během svého studia setkali. Zjišťovala jsem tedy zároveň i míru výskytu různých forem potenciálně stresujícího chování na straně učitele.

6.1 Hypotézy a výzkumné otázky

Hypotéza 1

Potenciálně stresující chování na straně pedagoga, se kterým se žáci v rámci vyučování setkávají nejčastěji, je zesměšňování.

Hypotéza 2

Nejvíce žáků prožívá vysokou míru stresu, pokud se jich učitel fyzicky dotkne (například položí někomu ruku na rameno).

Hypotéza 3

Nejvíce žáků prožívá velmi nízkou míru stresu, nebo dokonce necítí žádný stres, pokud jim učitel často během vyučování vypráví své životní příběhy, vypráví o svých problémech a trápeních apod.

Výzkumné otázky

- S jakými potenciálně stresujícími formami chování na straně pedagoga se žáci v rámci vyučování setkávají nejčastěji?
- Jaké formy učitelova chování jsou žáky převážně vnímány jako silně stresující?
- Jaké formy učitelova chování převážně nejsou žáky vnímány jako stresující?

7 Výsledky dotazníkového šetření

V této části práce prezentuji výsledky svého výzkumu, které byly zpracovány do přehledných grafů. K podrobnějšímu popisu jsem vybrala pouze dotazníkové položky, které po zpracování svými hodnotami vyčnívaly z průměru. Kompletní tabulku výsledků výzkumu však můžete nalézt v příloze. Průzkumné šetření bylo realizováno na dvou odlišných školách. Jednou ze škol je inkluzivní základní škola, která nabízí rozšířenou výuku tělesné výchovy, a druhou ze škol je exkluzivní základní škola, ve které se vyučuje dle Montessori metodiky. Výsledky šetření z obou škol jsem původně měla v plánu mezi sebou porovnat, ale nakonec jsem se však rozhodla je neodlišovat, protože nebyly patrné žádné větší rozdíly.

7.1 Grafická interpretace odpovědí respondentů

Položka č. 1: Učitel, který se snadno rozčílí.

Graf č. 1 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který se snadno rozčílí?



S učitelem, který se při vyučování snadno rozčílí, se již někdy setkala 122 ze 146 respondentů, tedy 84 % z nich. Z grafu č. 1 jasně vyplývá, že s tímto chováním na straně učitele se tedy žáci v rámci vyučování setkávají velmi často.

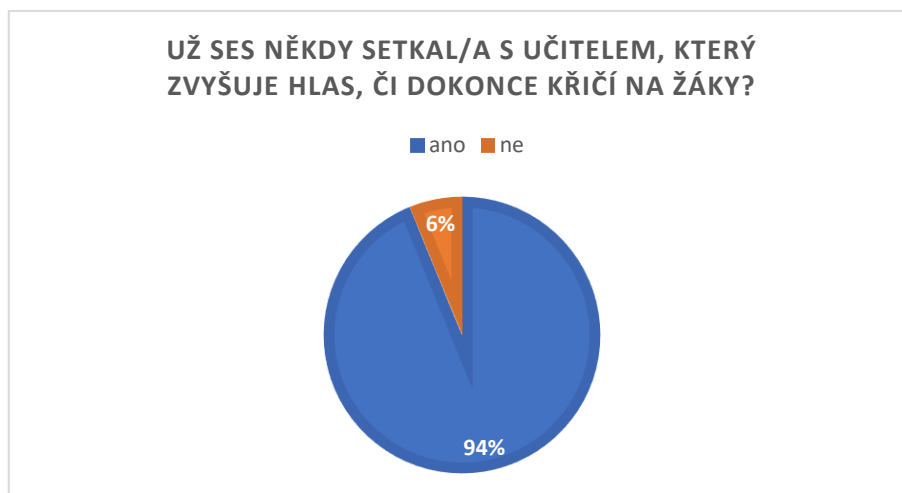
Graf č. 2 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Dle grafu č. 2 pouze u 6 % respondentů, kteří mají s tímto chováním na straně učitele nějakou zkušenost, nevyvolalo vůbec žádné pocity stresu. Zbýlých 94 % respondentů v důsledku tohoto chování na straně pedagoga prožívalo různě silné pocity stresu. Více než polovina respondentů prožívala středně silný až značný stres. Tyto dvě možnosti byly respondenty voleny nejčastěji.

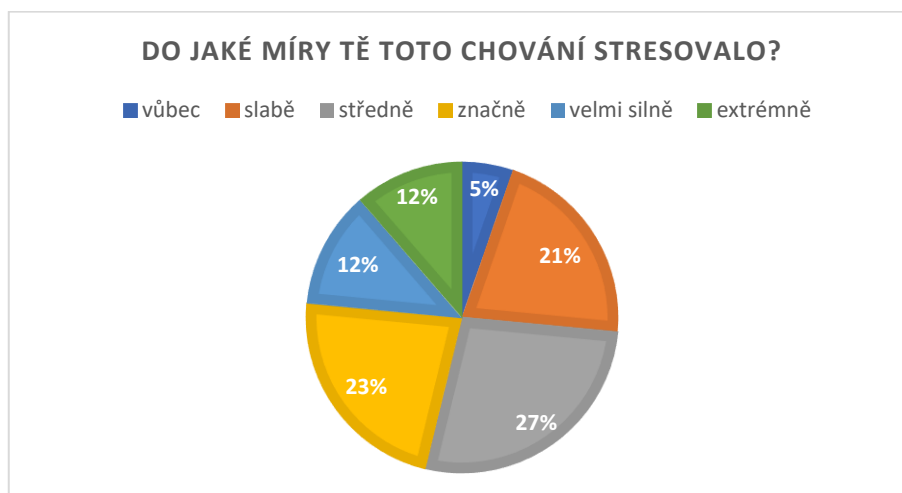
Položka č. 2: Učitel, který zvyšuje hlas, či dokonce křičí na žáky.

Graf č. 3 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který zvyšuje hlas, či dokonce křičí na žáky?



S učitelem, který na žáky zvyšuje hlas, či na ně dokonce křičí, se setkala 137 ze 146 respondentů. Z grafu č. 3 lze vyčíst, že pouze 6 % respondentů se s tímto chováním u žádného učitele zatím neseťkala, z čehož vyplývá, že toto chování učitele při vyučování může být téměř považováno za běžné. V porovnání s výsledky, které se týkají ostatních položek, se dokonce jedná o chování, se kterým se žáci u učitele setkávají nejčastěji.

Graf č. 4 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Výsledky týkající se míry stresu, kterou toto chování u respondentů vyvolalo jsou podobné jako u předchozí položky. Dle grafu č. 4 pouze u 5 % respondentů zvyšování hlasu či křik učitele nevyvolalo žádný stres. Přesně u poloviny respondentů toto chování způsobilo středně silný až značný stres. Zároveň se jednalo o dvě nejfrekventovanější odpovědi.

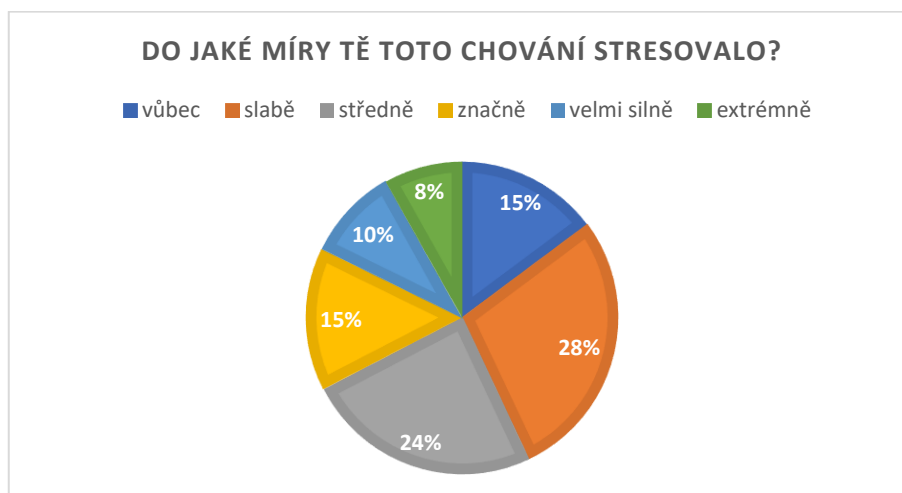
Položka č. 4: Učitel, který dává poznámky či tresty.

Graf č. 5 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který dává poznámky či tresty?



Udělování trestů či poznámek se dle odpovědí respondentů ukázalo jako druhé nejčastější potenciálně stresující chování na straně učitele. Graf č. 5 ukazuje, že s tímto chováním má zkušenost dokonce 92 % respondentů (135 ze 146 respondentů) a pouze 8 % respondentů se s ním zatím u učitele nesetkalo.

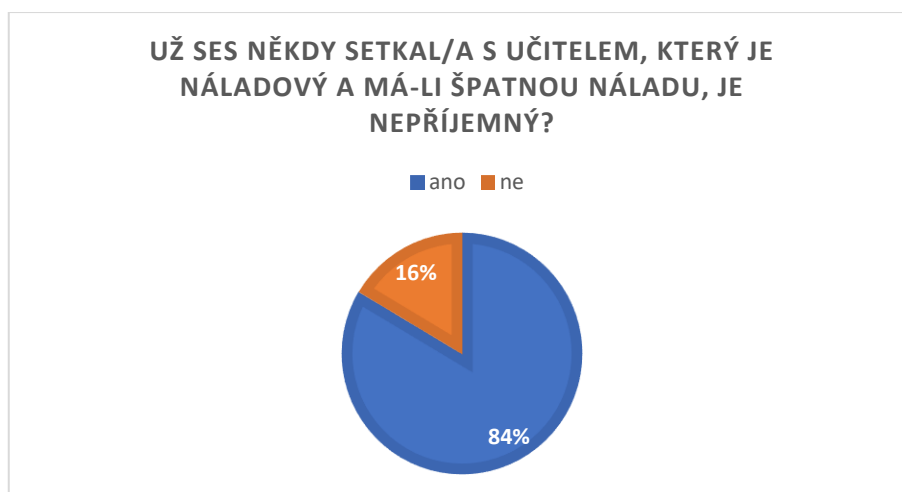
Graf č. 6 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Výsledky šetření ukázaly, že toto chování pro většinu žáků nepředstavuje nijak zvlášť silný stresor, spíše poukazují na opak. Dle grafu č.6 pro 15 % respondentů nebylo vůbec stresující. Slabě stresovalo 28 % respondentů. 24 % respondentů pocítilo střední stres. Pro 15 % respondentů bylo toto chování značně stresující. Jako velmi silně až extrémně stresující toto chování označilo jen 18 % respondentů. Respondenti tedy jednoznačně nejčastěji volili možnosti „slabě“ a „středně“.

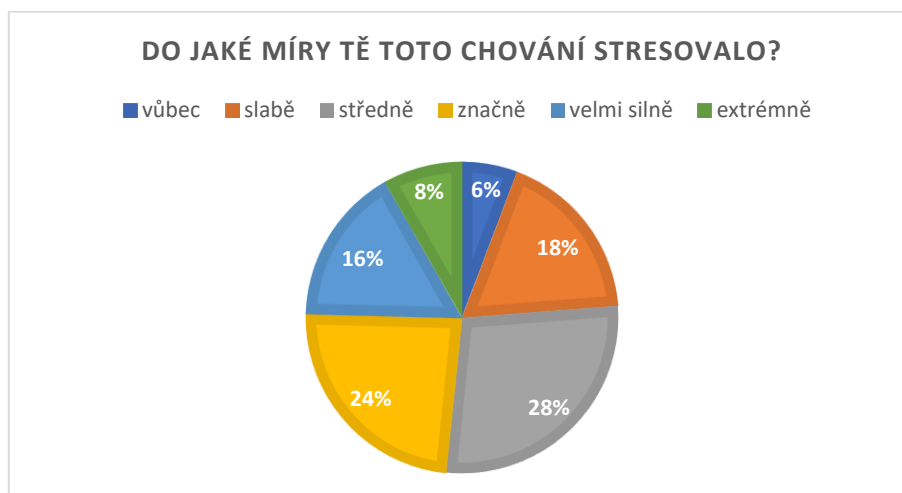
Položka č. 7: Učitel, který je náladový a má-li špatnou náladu, je nepříjemný.

Graf č. 7 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který je náladový a má-li špatnou náladu, je nepříjemný?



S učitelem, který je náladový a je nepříjemný, pokud má zrovna špatnou náladu, se již někdy mělo možnost setkat 122 ze 146 respondentů, tedy 84 % z nich. Z grafu č. 7 tedy vyplývá, že i s tímto chováním učitele se žáci v hodinách setkávají poměrně běžně.

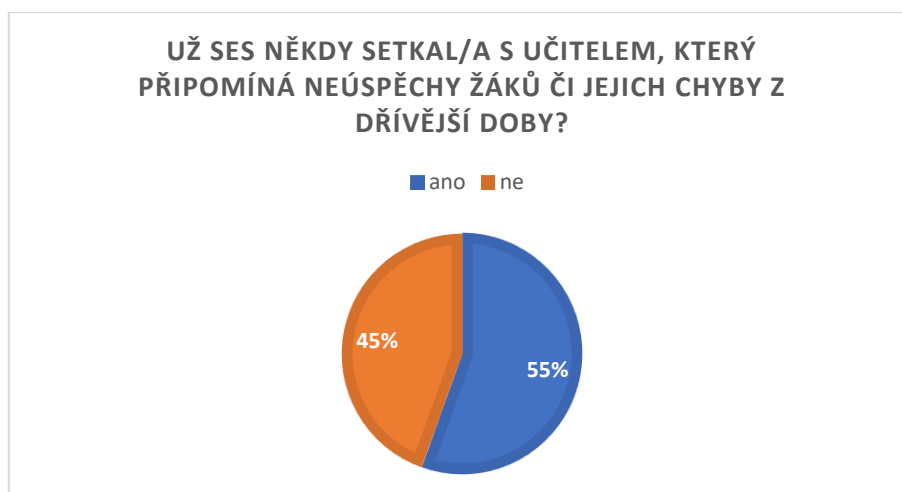
Graf č. 8 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Přestože žáci mají s tímto chováním u učitele mnoho zkušeností, opět ho nelze zařadit do kategorie chování učitele, které by většina respondentů považovala za jedno z těch nejvíce stresujících. Z grafu č.8 je však patrné, že většinou respondentů není považováno ani za chování, které je nechává klidnými. Výjimkou je pouze 6 % respondentů, které toto chování vůbec nestresuje. Více než polovina respondentů toto chování hodnotí jako středně až značně stresující. Tyto dvě možnosti byly voleny nejčastěji.

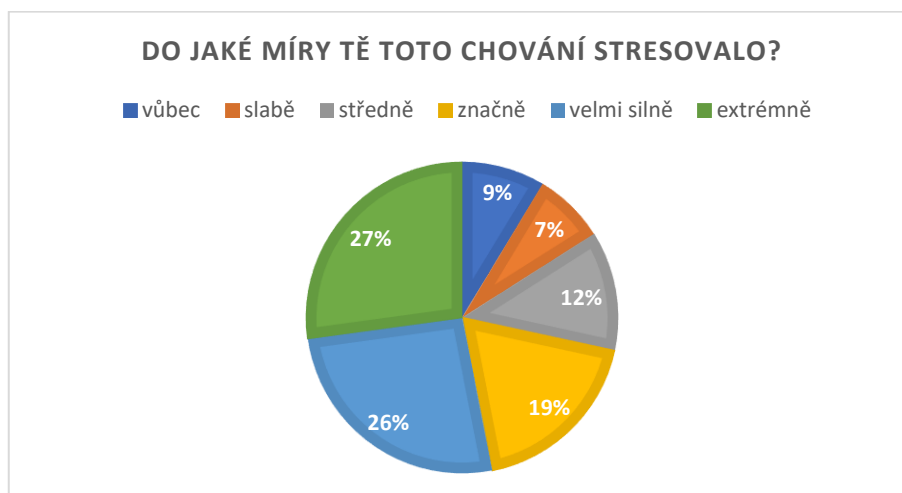
Položka č. 8: Učitel, který připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.

Graf č. 9 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby?



Z grafu č. 9 je patrné, že s tímto chováním na straně učitele se žáci nesetkávají tak často jako s výše zmíněnými příklady chování. Přesto se s touto formou chování u učitele již někdy setkala 55 % respondentů (81 ze 146 respondentů).

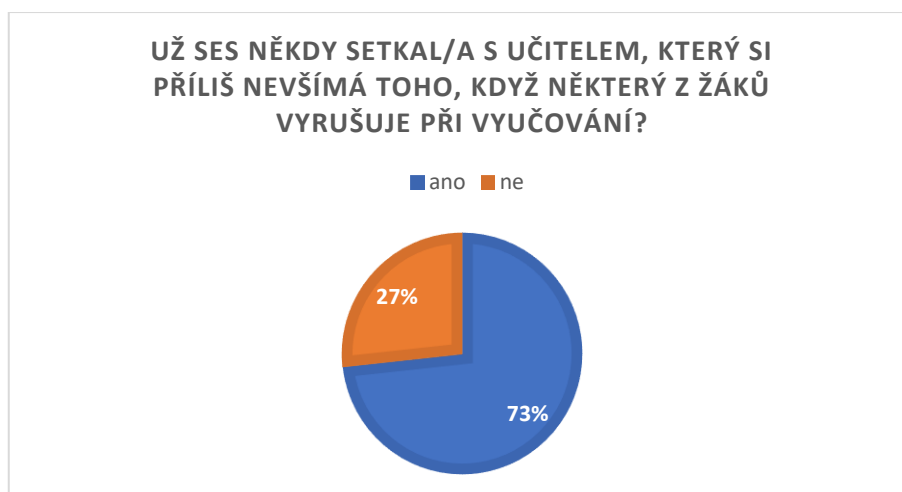
Graf č. 10 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Z grafu č. 10 je na první pohled patrné, že respondenti, kteří se s tímto chováním u učitele již někdy setkali, ve většině případů pocítovali větší míru stresu. Jen 9 % respondentů toto chování nehodnotí jako pro ně stresující. Na druhé straně respondenti nejčastěji odpovídali tak, že je chování stresovalo buď velmi silně, nebo dokonce extrémně. Jednu z těchto dvou možností zvolila více než polovina respondentů (konkrétně 53 % z nich).

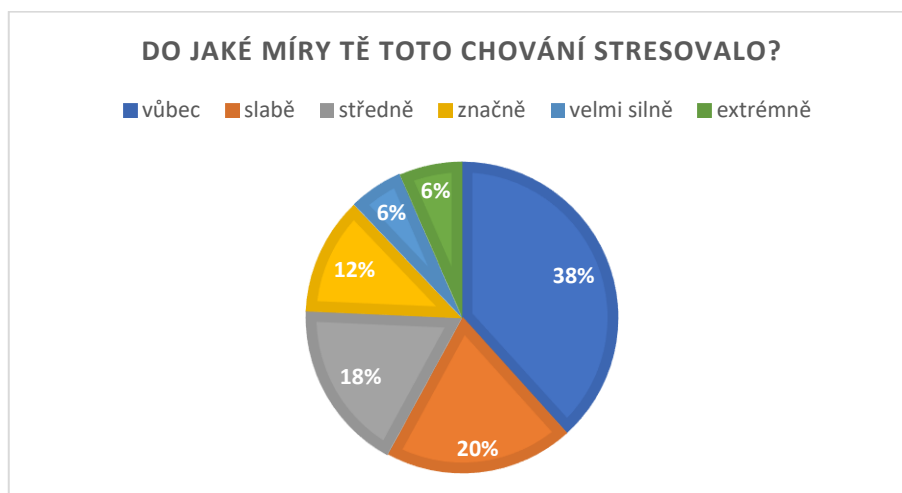
Položka č. 13: Učitel, který si příliš nevšímá toho, když některý z žáků vyrušuje při vyučování.

Graf č. 11 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který si příliš všímá toho, když některý z žáku vyrušuje při vyučování?



Z grafu č.11 lze vyčíst, že poměrně velké procento respondentů mělo možnost se v rámci vyučování setkat s tímto chováním u učitele. Konkrétně se jedná o 73 % respondentů (107 ze 146 respondentů).

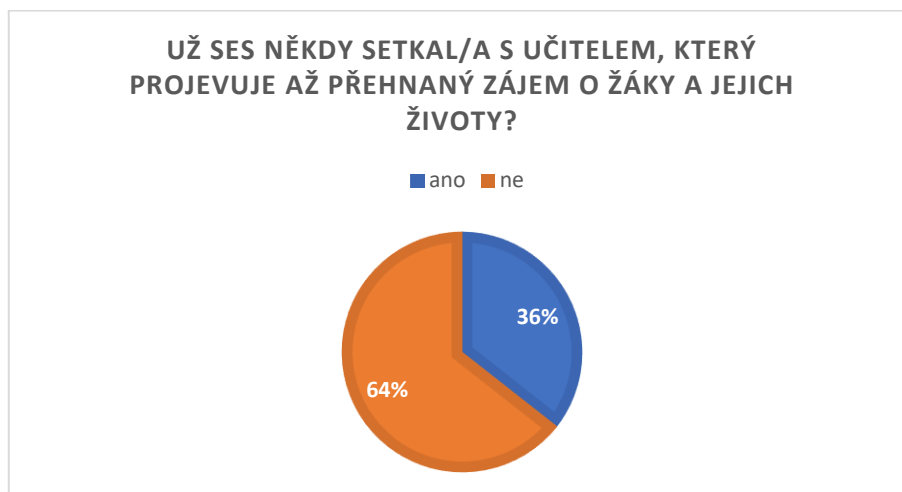
Graf č. 12 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Dle grafu č.12 můžeme říci, že žáky příliš nestresuje, pokud učitel ignoruje skutečnost, že někteří žáci vyrušují při hodině. 38 % respondentů takové chování nestresovalo vůbec a 20 % respondentů pociťovalo jen slabý stres. Jednu z těchto dvou možností volili respondenti nejčastěji. Přestože většina respondentů necítila vysokou míru stresu, našli se mezi nimi i tací, kteří cítili velmi silný až extrémní stres. Dohromady takto vysokou míru stresu cítilo 12 % respondentů.

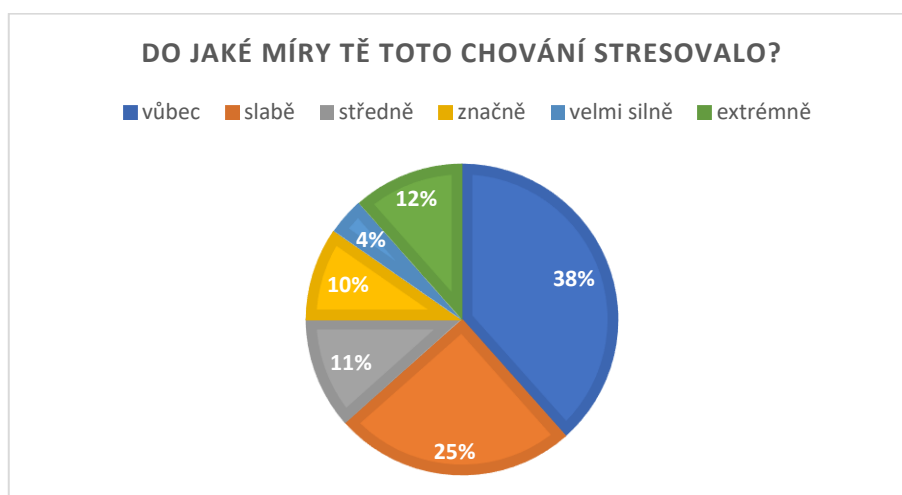
Položka č. 15: Učitel, který projevuje až přehnaný zájem o žáky a jejich životy.

Graf č. 13 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který projevuje až přehnaný zájem o žáky a jejich životy?



Z grafu č.13 je patrné, že se respondenti příliš často neseťkávají s učiteli, kteří by se o ně a o jejich životy zajímali až přespříliš a zanedbávali z tohoto důvodu výuku. S tímto chováním se setkalo pouze 36 % z nich, tedy 52 žáků ze 146.

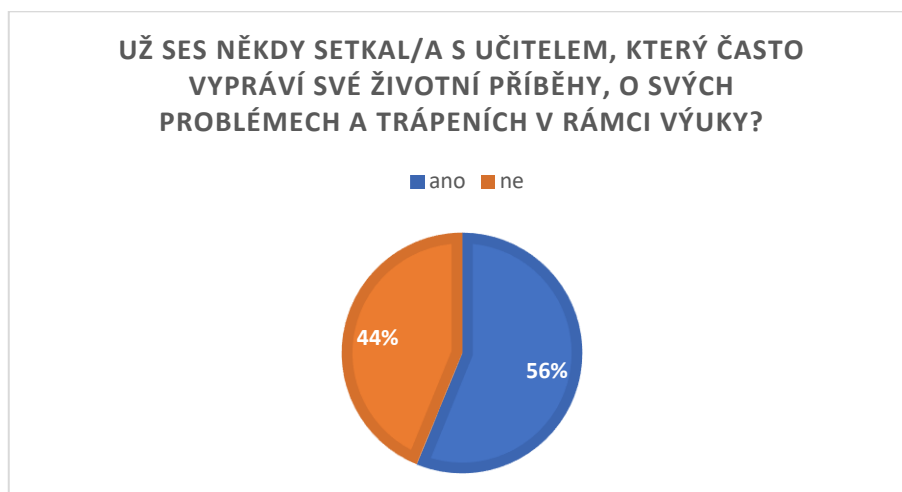
Graf č. 14 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Většina respondentů, kteří s tímto chováním mají zkušenost, ho nepovažují za výrazně stresující. 38 % respondentů ho dokonce vůbec nepovažuje za stresující. U 25 % respondentů toto chování vyvolalo slabé pocity stresu. Tyto dvě možnosti byly voleny nejčastěji. Ovšem celých 12 % respondentů toto chování naopak stresuje extrémně.

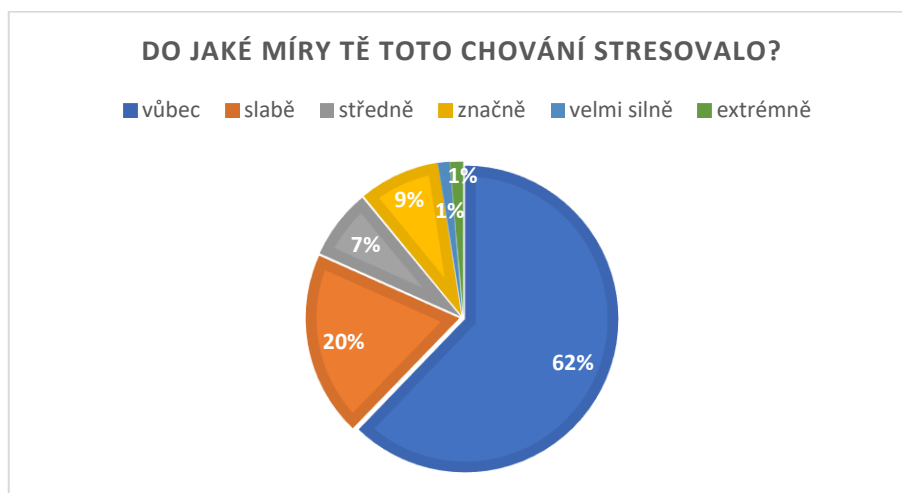
Položka č. 16: Učitel, který často vypráví své životní příběhy, o svých problémech a trápeních v rámci výuky.

Graf č. 15 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který často vypráví své životní příběhy, o svých problémech a trápeních v rámci výuky?



Z grafu č.15 lze vyčíst, že s tímto chováním se někdy u učitele setkala 56 % respondentů. Z toho vyplývá, že takové chování se u učitelů neobjevuje pouze ojediněle, ale naopak mnohem častěji, než bychom možná čekali.

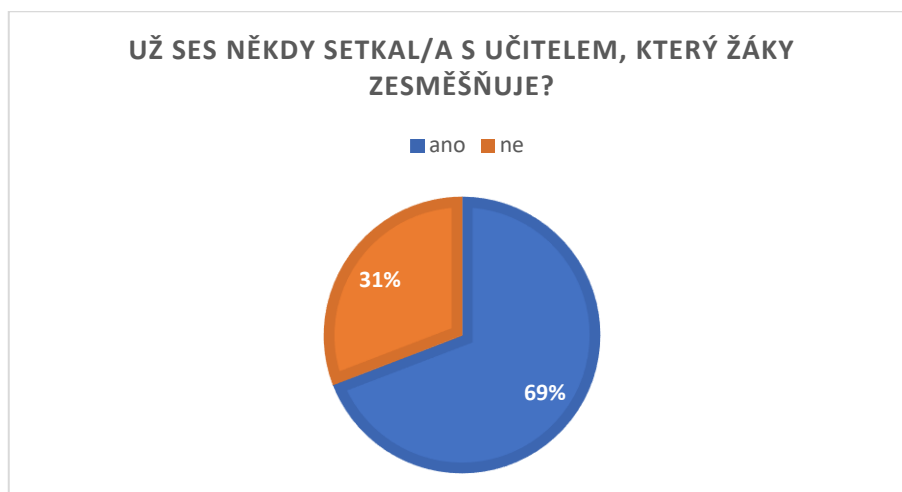
Graf č. 16 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Při pohledu na graf č.16 je patrné, že ze všech možných odpovědí jednoznačně převažovala odpověď „vůbec“, kterou zvolilo 62 % respondentů. Druhou nejčastěji volenou možností byla možnost „slabě“, kterou zvolilo 20 % respondentů. Velmi silný až extrémní stres toto chování způsobilo dohromady pouze u 2 % respondentů.

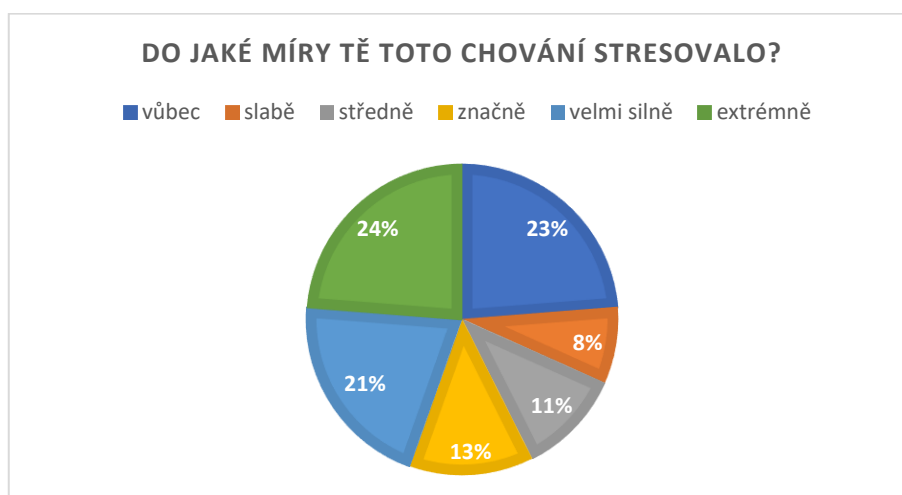
Položka č. 17: Učitel, který žáky zesměšňuje.

Graf č. 17 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který žáky zesměšňuje?



Z grafu č.17 lze vyčíst, že poměrně velké procento respondentů se již někdy setkalo s pedagogem, který své žáky zesměšňoval. Konkrétně se jedná o 69 % respondentů (101 ze 146 respondentů).

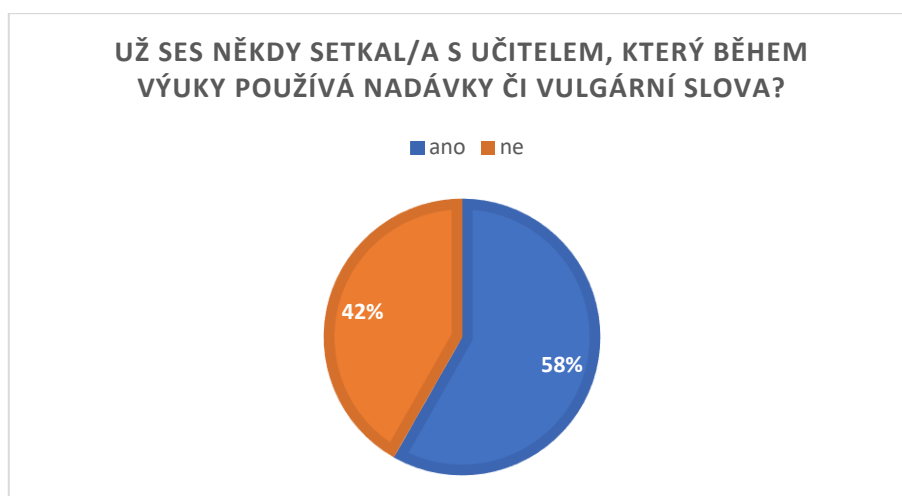
Graf č. 18 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Vyhodnocení míry stresu způsobené zesměšňováním žáků učitelem se výrazně liší od vyhodnocení všech předešlých položek. Při pohledu na graf č.18 vidíme, že nejčastěji respondenti volili možnost „extrémně“. Zvolilo ji přesně 24 % respondentů. Téměř stejně velkou plochu však v grafu zabírá možnost „vůbec“, kterou zvolilo 23 % respondentů. Z toho vyplývá, že toto chování nejčastěji vzbuzuje buď pocity extrémního klidu, protože se žáci nad zesměšňování dokážou povznést, nebo naopak pocity extrémního stresu. Z celkového pohledu však můžeme říci, že toho chování vzbuzuje převážně silnější pocity stresu, protože třetí nejčastěji volenou možností byla možnost „velmi silně“, kterou zvolilo 21 % respondentů.

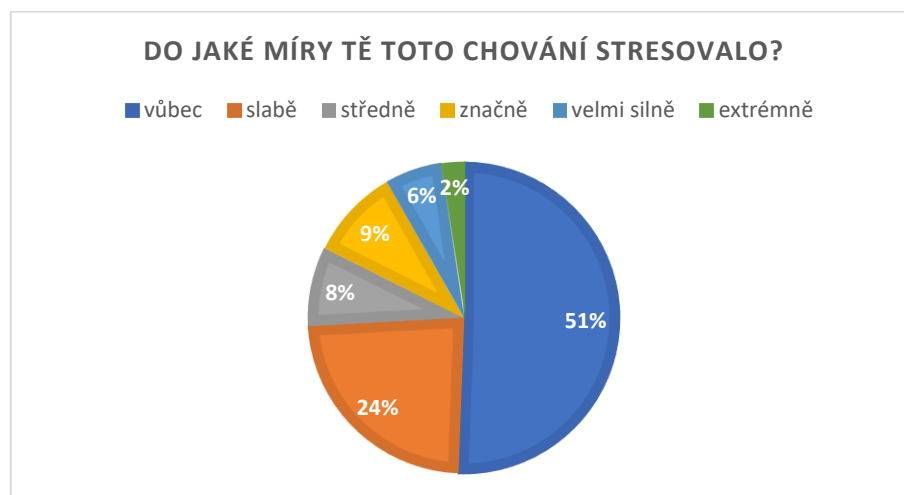
Položka č. 21: Učitel, který během výuky používá nadávky či vulgární slova.

Graf č. 19 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který během výuky používá nadávky či vulgární slova?



58 % respondentů se již někdy setkala s tím, že učitel během vyučování užívá vulgární slova nebo nadávky. Tato forma chování tedy nepatří k těm, se kterými se žáci setkávají nejčastěji, ale i přesto má stále vysoké procento výskytu.

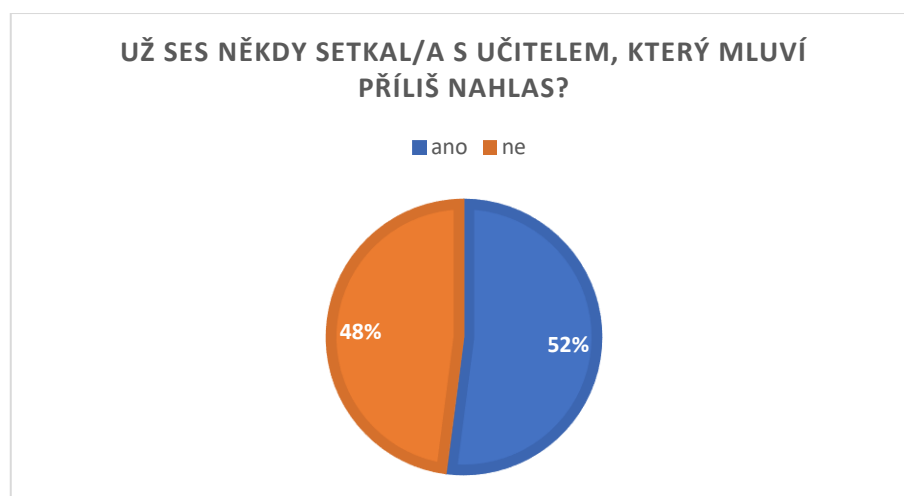
Graf č. 20 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Z grafu č. 20 můžeme vyčíst, že více než polovinu žáků, kteří se s tímto chováním setkali, užívání vulgarismů a nadávek učitelem vůbec nestresovalo (51 % respondentů). Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla možnost „slabě“, kterou zvolilo 24 % respondentů. Toto chování tedy většinu žáků nestresuje buď vůbec, nebo pouze slabě. Jen 2 % respondentů považují toto chování za extrémně stresující.

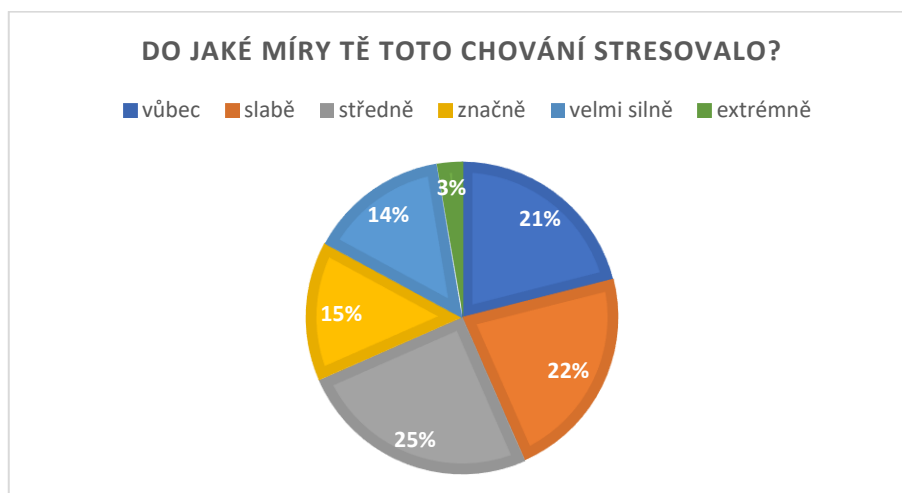
Položka č. 26: Učitel, který mluví příliš nahlas.

Graf č. 21 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který mluví příliš nahlas?



Dle grafu č.21 má s pedagogem, který mluví až příliš nahlas, již nějakou zkušenost 52 % respondentů (76 ze 146 respondentů).

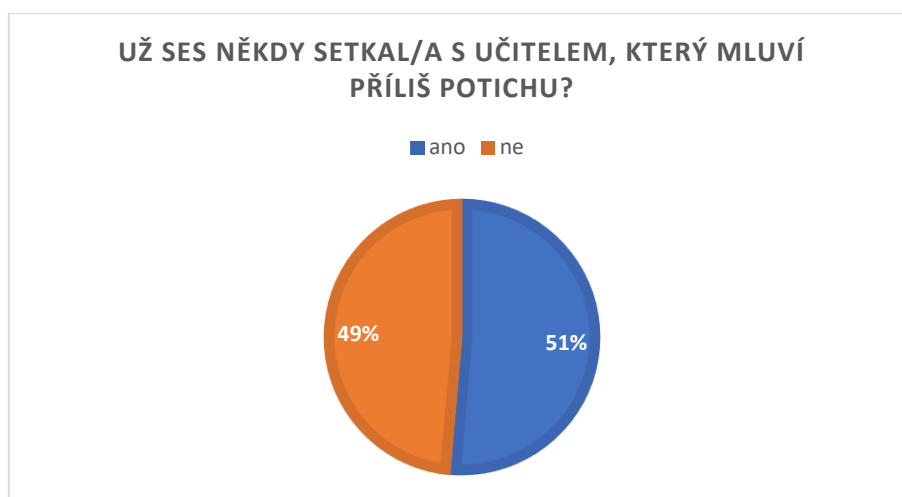
Graf č. 22 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Při pohledu na graf č.22 vidíme, že jeho největší část je tvořena odpověďmi „středně“. Střední míru stresu způsobuje toto chování u 25 % respondentů. Téměř stejně velkou část poté tvoří odpovědi „slabě“. Tímto způsobem odpovědělo 22 % respondentů. 21 % respondentů zvolilo možnost „vůbec“. Pouze pro 3 % respondentů bylo toto chování extrémně stresující. Hlasité vyjadřování učitele tedy v žácích většinou vyvolává spíše nižší míru stresu či vůbec žádný stres.

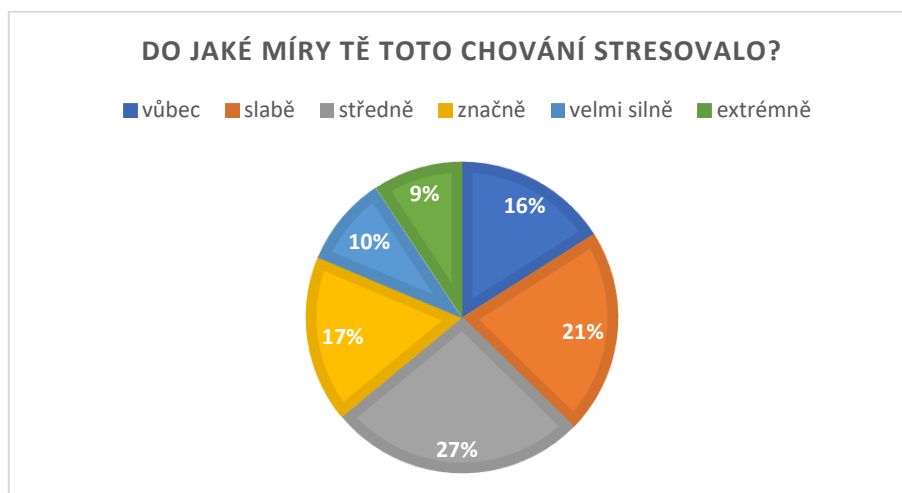
Položka č. 27: Učitel, který mluví příliš potichu.

Graf č. 23 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který mluví příliš potichu?



Graf č.27 ukazuje, že více než polovina respondentů se již někdy setkala s učitelem, který mluví příliš potichu. Konkrétně se jedná o 51 % respondentů, tedy 75 ze 146 respondentů.

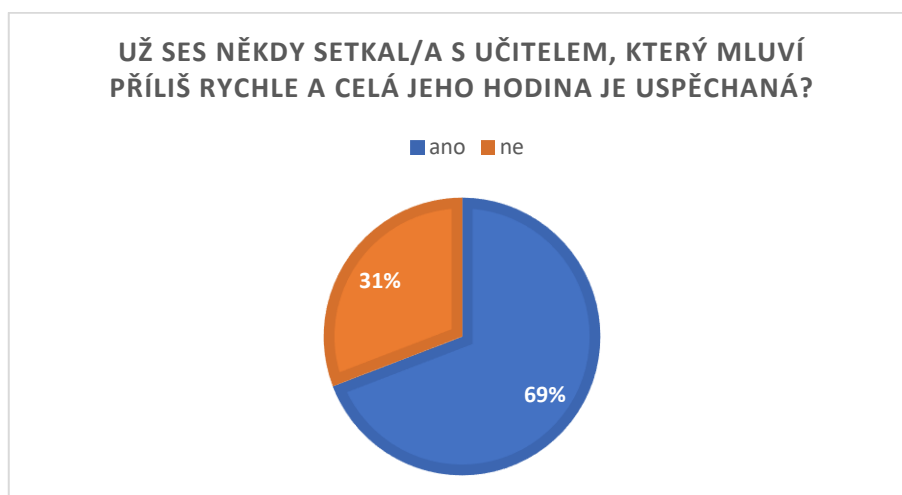
Graf č. 24 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Největší část grafu č. 24 je bez pochyby tvořena odpověďmi „středně“. Zvolilo ji 27 % respondentů. Druhou nejčastěji volenou odpovědí bylo „slabě“. Slabě toto chování stresovalo 21 % respondentů. 16 % respondentů toto chování nestresuje vůbec. Naopak extrémní stres vyvolalo u 9 % respondentů. Z celkového pohledu lze říci, že pokud učitel mluví příliš potichu, vyvolává to u většiny žáků o něco silnější pocity stresu, než když mluví příliš nahlas.

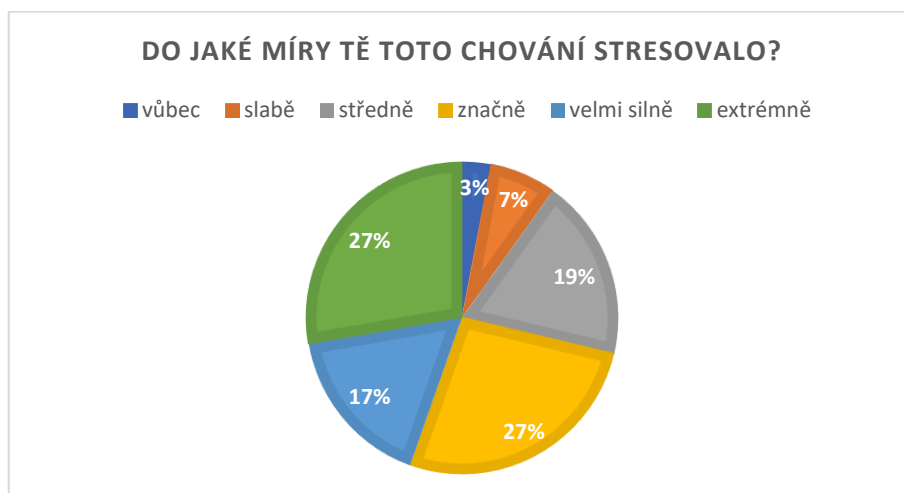
Položka č. 28: Učitel, který mluví příliš rychle, celá hodina je uspěchaná, žáci si nestíhají zapisovat, pochopit látku apod.

Graf č. 25 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který mluví příliš rychle a celá jeho hodina je uspěchaná?



Při pohledu na graf č. 25 je jasně vidět, že velké procento žáků má nějakou zkušenost s učitelem, který mluví příliš rychle a jeho hodiny jsou celkově příliš uspěchané. Přesněji se jedná o 69 % respondentů.

Graf č. 26 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Z grafu č. 26 je lze vyvodit, že toto chování u většiny žáků vzbuzuje spíše silnější pocity stresu. Chování 27 % respondentů zhodnotilo jako značně stresující. Stejné množství respondentů ho označilo dokonce za extrémně stresující. Jen pro 3 % respondentů není stresující vůbec.

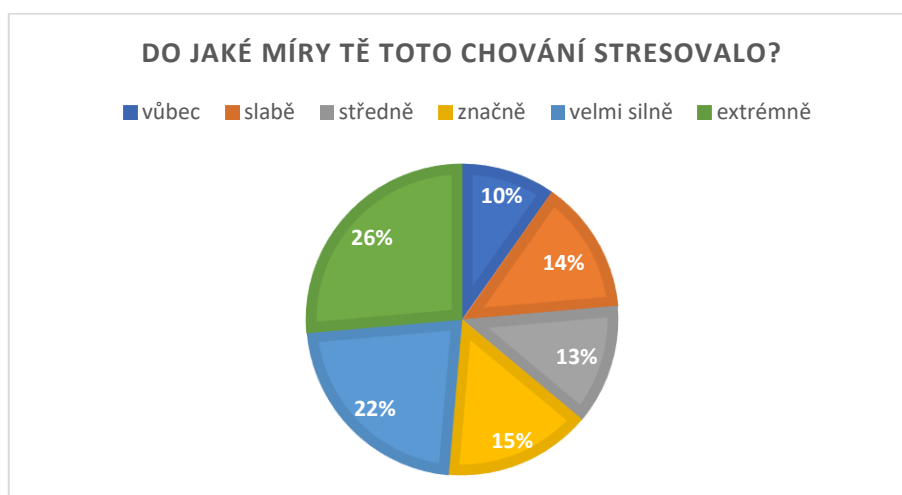
Položka č. 32: Učitel, který na žáky mluví z těsné blízkosti.

Graf č. 27 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který na žáky mluví z těsné blízkosti?



S učitelem, který na žáky mluví z těsné blízkosti, se někdy setkala 72 ze 146 respondentů, tedy téměř polovina z nich. Z grafu č. 27 lze vyčíst, že se jedná přesně o 49 % respondentů.

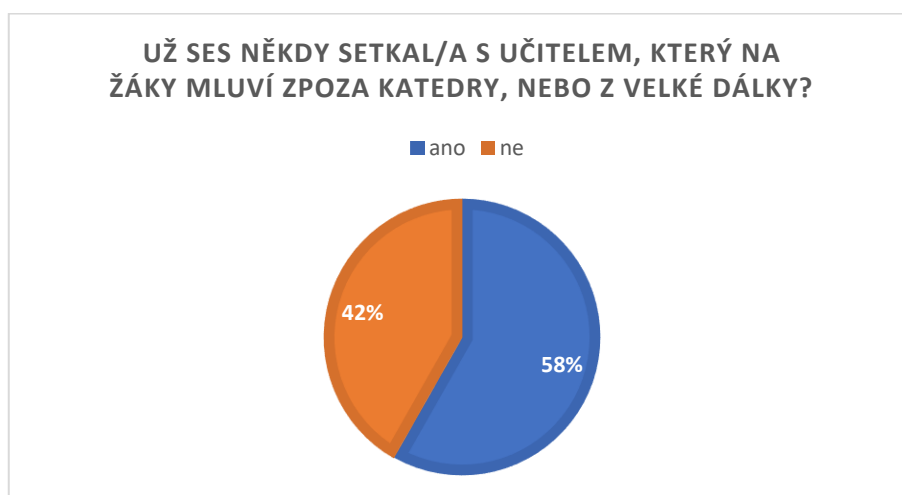
Graf č. 28 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Při pohledu na graf č. 28 je zřetelně vidět, že respondenti na tuto otázku nejčastěji odpovídali, že je takové chování na straně učitele stresuje přímo extrémně. Tímto způsobem odpovědělo přesně 26 % z nich. 22 % respondentů pak odpovědělo, že je stresuje velmi silně. S klesající mírou stresu, kterou toto chování způsobilo, poté klesá i počet respondentů, kteří danou míru stresu zvolili. Pokud tedy učitel mluví na žáky z těsné blízkosti, vyvolává to v nich spíše silnější pocity stresu.

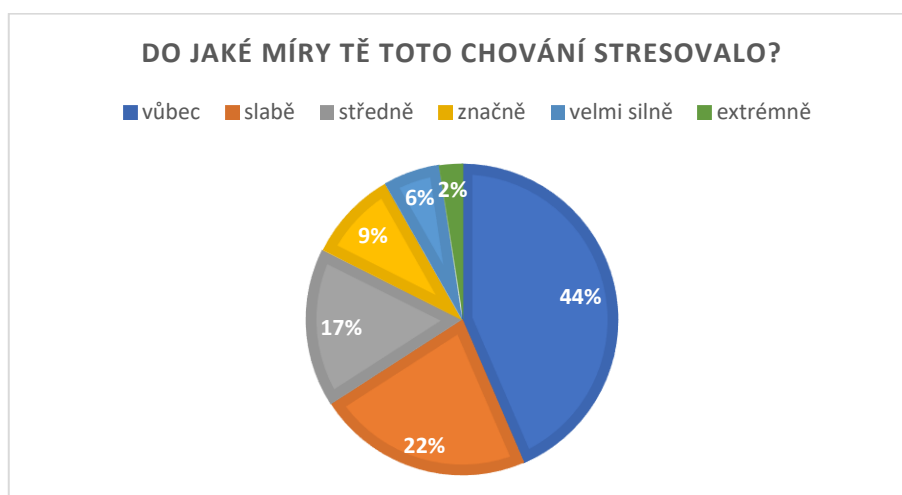
Položka č. 33: Učitel, který na žáky mluví zpoza katedry, nebo z velké dálky.

Graf č. 29 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který na žáky mluví zpoza katedry nebo z velké dálky?



Graf č. 29 ukazuje, že s učitelem, který na žáky mluví zpoza katedry, nebo z velké vzdálenosti, se setkalo 58 % respondentů. Více respondentů se tedy u učitele setkalo s tímto chováním, než se jich setkalo s učitelem, který na ně mluvil z těsné blízkosti.

Graf č. 30 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Graf č. 30 se výrazně liší od grafu, který vyhodnotil míru stresu způsobenou učitelem, který mluvil na žáky zblízka. Je spíše jeho opakem. 44 % respondentů odpovědělo, že je toto chování u učitele nestresuje vůbec. 22 % respondentů bylo tímto chováním stresováno pouze slabě. Se zvyšující se mírou stresu, kterou toto chování způsobilo, ubývá respondentů, kteří danou míru stresu zvolili. Toto chování tedy u respondentů vyvolávalo buď žádné, nebo spíše mírnější pocity stresu.

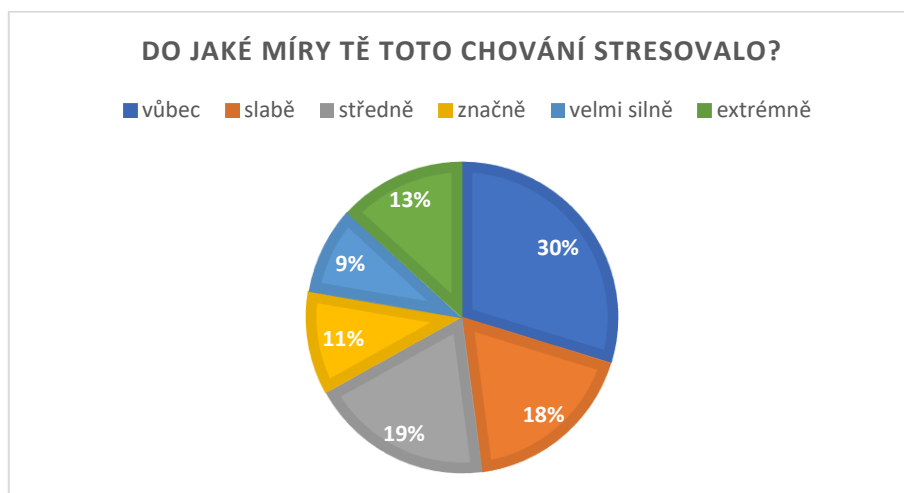
Položka č. 34: Učitel, který se dívá žákům přímo do očí.

Graf č. 31 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který se dívá žákům přímo do očí?



Z grafu č. 31 lze vyčíst, že 83 % respondentů již mělo možnost se někdy setkat s učitelem, který se jim díval přímo do očí. Učitelé tedy při výuce poměrně často využívají přímého pohledu do očí svých žáků. Tuto zkušenost má konkrétně 121 ze 146 respondentů.

Graf č. 32 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Dle grafu č.32 toto chování 30 % respondentů hodnotí tak, že pro ně není vůbec stresující. Druhou největší část grafu pak tvoří odpovědi „středně“. Přesněji takto odpovědělo 19 % respondentů. Nepatrně menší část je tvořena odpověďmi „slabě“. Slabě bylo tímto chováním stresováno 18 % respondentů. Z těchto výsledků vyplývá, že pokud učitel věnuje žákovi přímý pohled do očí, většinou to v něm vyvolá jen slabší pocity stresu, nebo dokonce vůbec žádné.

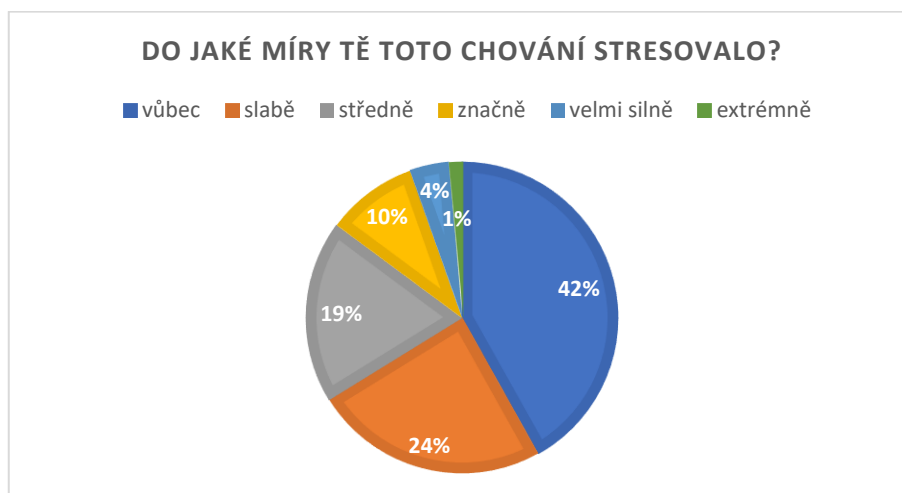
Položka č. 35: Učitel, který neudrzuje s žáky oční kontakt.

Graf č. 33 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který neudrzuje s žáky oční kontakt?



Přes polovinu respondentů někdy vyučoval učitel, který s nimi neudržoval oční kontakt. Přesněji se dle grafu č. 33 jedná o 51 % respondentů (74 ze 146 respondentů).

Graf č. 34 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Graf č. 34 jasně ukazuje, že 42 % respondentů nebylo absencí očního kontaktu stresováno vůbec. 24 % respondentů takové chování učitele stresovalo slabě. Třetí největší skupinu tvoří respondenti, kteří byli tímto chováním stresováni středně. Tuto možnost zvolilo 19 % respondentů. Mezi respondenty tedy převládá pocit, že toto chování způsobuje poměrně nízkou míru stresu, či dokonce vůbec žádnou.

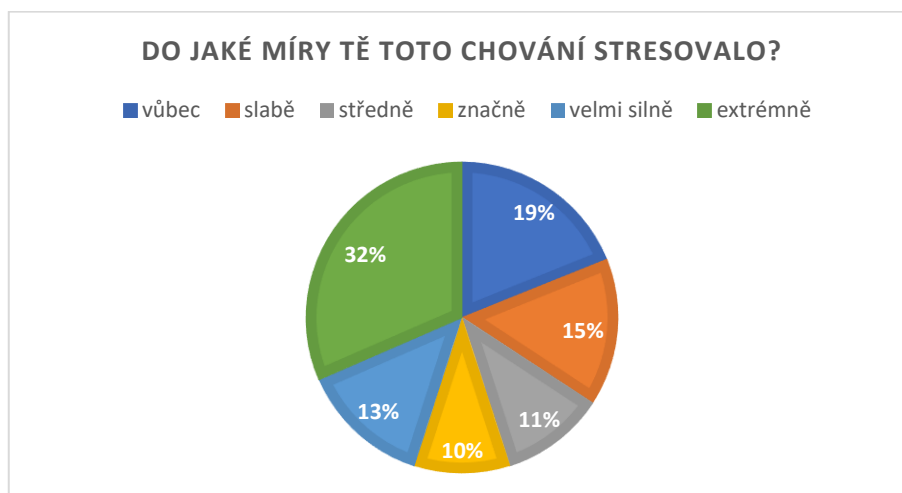
Položka č. 36: Učitel, který se žáků fyzicky dotýká. Například položí žákovi ruku na rameno apod.

Graf č. 35 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který se žáků fyzicky dotýká?



76 % respondentů se dle grafu č. 35 již někdy setkalo s pedagogem, který se jich při výuce nějakým způsobem fyzicky dotýkal. Jedná se přesně o 111 ze 146 respondentů. S tímto chováním na straně učitele se tedy žáci rozhodně nesetkávají ojediněle.

Graf č. 36 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Graf č.36 ukazuje, že na tuto otázku respondenti nejčastěji odpovídali, že je dotyky od učitele stresují dokonce extrémně. Tyto silné pocity stresu sdílí 32 % respondentů. Zajímavé je, že druhou nejčastější odpovědí bylo „vůbec“ a zvolilo ji 19 % respondentů. Z grafu tedy vyplývá, že toto chování nejčastěji vzbuzuje buď skutečně silně stresové prožitky, nebo vůbec žádné.

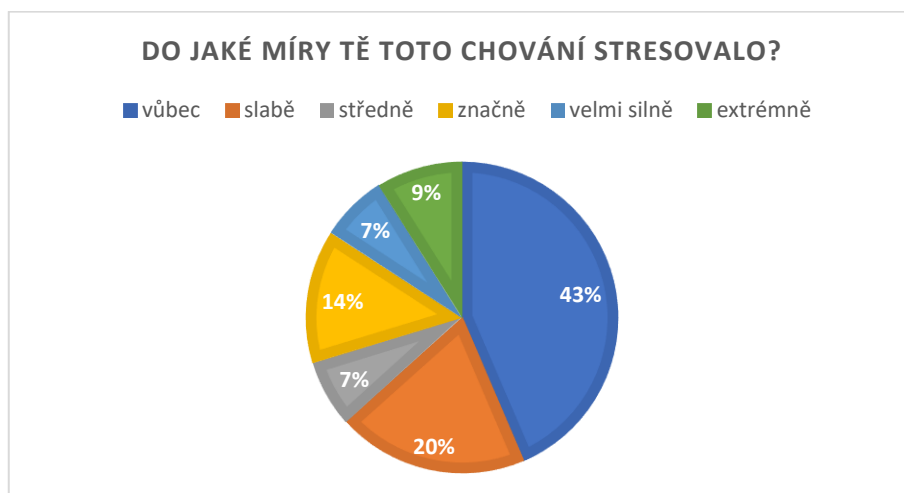
Položka č. 39: Učitel, který žáky neoslovuje křestními jmény.

Graf č. 37 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který žáky neoslovuje křestními jmény?



Poměrně velké procento respondentů se někdy setkalo s učitelem, který je neoslovoval jejich křestními jmény. Dle grafu č. 37 se jedná přesně o 69 % z nich, tedy 101 ze 146 respondentů. Žáci se tedy s tímto chováním setkávají vcelku často.

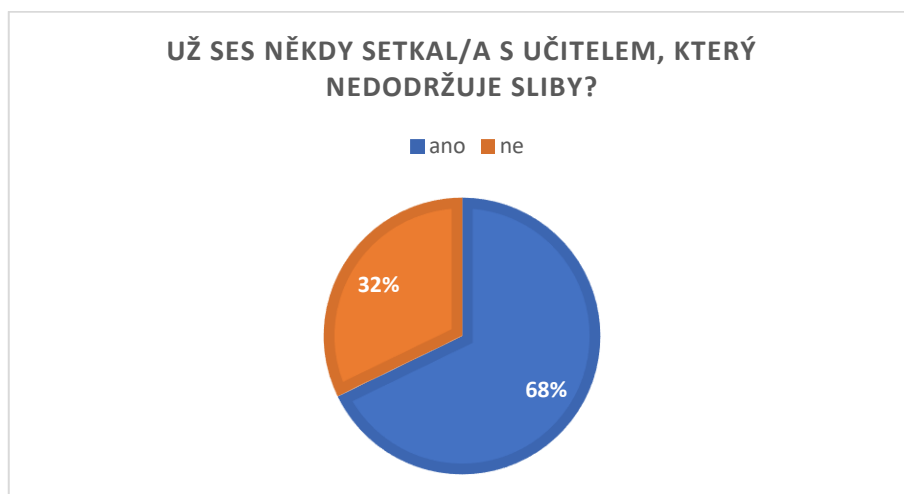
Graf č. 38 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Při pohledu na graf č. 38 však můžeme říci, že respondenti toto chování nepovažují za zvlášť stresující. U 43 % respondentů toto chování nevyvolalo vůbec žádný stres. 20 % respondentů vyhodnotilo toto chování jako slabě stresující. Pouze 9 % respondentů jej považovalo za extrémně stresující. Toto chování tedy ve většině případů vyvolá buď slabší pocity stresu, nebo absolutně žádné.

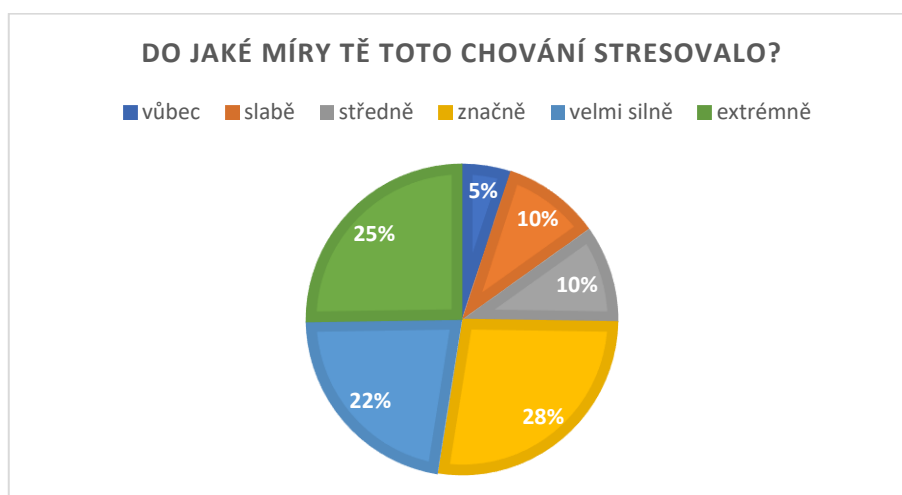
Položka č. 40: Učitel, který nedodrží sliby. Například slíbí, že nebude zkoušet, a nakonec stejně zkouší.

Graf č. 39 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který nedodrží sliby?



Z grafu č.39 je patrné, že mezi respondenty převažují spíše ti, kteří se s tímto chováním již někdy u učitele setkali. Konkrétně se s učitelem, který nedodrží sliby, setkalo 68 % respondentů, tedy 99 ze 146 respondentů.

Graf č. 40 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?



Z grafu č. 40 lze vyčíst, že pokud učitel, nedodrží sliby, které svým žákům dá, vyvolává to v nich spíše silnější stresové prožitky. Pro 28 % respondentů je nedodržování slibů učitelem značně stresující. Jako extrémně stresující toto chování zhodnotilo 25 % respondentů a 22 % respondentů ho považuje za velmi silně stresující. Tato forma chování nezpůsobila žádný stres jen u 5 % respondentů.

Položka č. 41: Poznámky respondentů. V této části dotazníku mohli uvést jakoukoliv další formu chování, se kterou měli možnost se u učitele setkat, a vyvolala u nich pocity stresu.

V této části dotazníku pět respondentů uvedlo, že je stresuje, když jim učitel během testu stále opakuje, kolik jim zbývá času na psaní. Bohužel však nikdo z nich nevedl, do jaké míry je to pro ně stresující.

Čtyři respondenti dále uvedli, že jsou ve stresu, pokud učitel ignoruje, že se žák hlásí a chce na něco zeptat. Jeden z respondentů je tímto chováním stresován extrémně, druhý je stresován velmi silně, třetí cítí středně silný stres a čtvrtý respondent pocíťovanou míru stresu nevedl.

Dva z respondentů se cítí vystresovaně, pokud učitel při testu chodí po třídě, zastavuje se u jednotlivých žáků a dívá se jim do testu, když se ještě snaží psát. Pocíťovanou míru stresu nevedli.

Dva respondenty u učitele stresuje, když ignoruje hluk ve třídě. Jednoho z nich toto chování stresuje extrémně a druhého značně.

Jeden respondent uvedl, že ho extrémně stresuje, pokud učitel neprávem obviňuje žáka za něco, co neudělal. Dalšího respondenta zase extrémně stresuje, pokud se učitel chová k žákům podle toho, co o nich kde slyšel.

Velice zajímavá byla sebereflektující poznámka jednoho z respondentů, který k této položce napsal pouze: „Někdy si za to můžu sama...“.

7.2 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1: Potenciálně stresující chování na straně pedagoga, se kterým se žáci v rámci vyučování setkávají nejčastěji, je zesměšňování.

Výzkum ukázal, že velké procento respondentů se již někdy setkala s učitelem, který žáky zesměšňuje. S tímto chováním má zkušenost konkrétně 69 % respondentů. Pokud však tento výsledek srovnáme s výsledky ostatních položek, můžeme s jistotou říci, že se rozhodně nejedná o chování, se kterým by se žáci setkávali u učitele nejčastěji. Dle výsledků výzkumu se respondenti úplně nejčastěji setkávají s tím, že na ně učitel zvyšuje hlas, či na ně dokonce křičí. S takovým chováním má zkušenost 94 % respondentů. **První hypotézu** tedy tento výzkum vyvrací.

Hypotéza 2: Nejvíce žáků prožívá vysokou míru stresu, pokud se jich učitel fyzicky dotkne (například položí někomu ruku na rameno).

Vyhodnocení míry stresu způsobené tímto chováním sice ukázalo, že respondenti nejčastěji prožívali přímo extrémní stres (32 % respondentů), ale druhou nejčastější odpovědí respondentů bylo, že necítili vůbec žádný stres (19 % respondentů). Za značně či velmi silně stresující toto chování považuje dohromady už jen 23 % respondentů. Mnohem více respondentů však prožívalo vysokou míru stresu například v důsledku nedodržování slibů učitelem. V tomto případě prožívalo extrémní stres 25 % respondentů a značný až velmi silný stres prožívalo dohromady 50 % respondentů. Z celkového pohledu tedy fyzický dotek nevyvolal vysokou míru stresu u největšího množství žáků. **Druhou hypotézu** tedy tento výzkum také vyvrací.

Hypotéza 3: Nejvíce žáků prožívá velmi nízkou míru stresu, nebo dokonce necítí žádný stres, pokud jim učitel často během vyučování vypráví své životní příběhy, vypráví o svých problémech a trápeních apod.

Výsledky výzkumu skutečně ukázaly, že toto chování na straně učitele nevyvolalo absolutně žádný stres u 62 % respondentů. 20 % respondentů v důsledku tohoto chování

prožívalo slabý stres. Žádné jiné chování učitele, na které jsme se v tomto výzkumu dotazovali, nevyvolalo u žáků takto nízkou míru stresu. **Třetí hypotézu** tedy tento výzkum potvrzuje.

8 Diskuze

Výzkum byl zaměřený na zjišťování míry výskytu potenciálně stresujícího chování na straně učitele a zároveň také na zjišťování míry stresu, kterou žáci v důsledku tohoto chování prožívali. Byly stanoveny tři výzkumné otázky a tři hypotézy. Ze tří stanovených hypotéz tento výzkum potvrdil pouze jednu a další dvě hypotézy vyvrátil.

Výsledky tohoto výzkumu mohou využít především začínající učitelé, kterým mohou pomoci při vytváření příjemné atmosféry ve třídě a při navazování dobrých vztahů se žáky. Po prozkoumání výsledků zjistí, jakého chování by se měli při jednání s žáky vyvarovat. Výzkum však může být užitečný i pro učitele s dlouholetou praxí. Mohou se seznámit s tím, jak různé formy chování na žáky působí, a zamyslet se nad tím, jestli náhodou ve vyučování nedělají něco, co žáci vnímají jako silně stresující. Možná pro ně i přes dlouholetou praxi bude něco z těchto výsledků překvapivé a pomohou jim k tomu, aby se ve své profesi zdokonalili. Zároveň se tyto výsledky mohou stát východiskem pro další výzkum v oblasti školního stresu, který je způsoben učitelem. Bylo by například zajímavé zjistit, jaký typ stresu u žáků konkrétní formy chování vyvolávají. Zda je jednotlivé formy chování spíše demotivují (distres), nebo zda je některé z nich motivují k lepším výkonům (eustres).

Diskuze k jednotlivým výzkumným otázkám:

Výzkumná otázka: S jakými potenciálně stresujícími formami chování na straně pedagoga se žáci v rámci vyučování setkávají nejčastěji?

Ze získaných dat vyplynulo, že v největší míře se žáci setkávají s tím, že na ně učitel zvyšuje hlas, nebo na ně dokonce křičí. Zvyšování hlasu a křik sice není formou chování, kterou žáci hodnotí jako jednu z těch nejvíce stresujících, ale nenechává je ani klidnými. Většina žáků zažívá v důsledku tohoto chování slabý až značný stres. Dále se žáci ve velké míře setkávají s učiteli, kteří jim dávají různé poznámky a tresty, což v nich vyvolává převážně slabé až středně silné pocity stresu. Výsledky rovněž ukázaly, že se opravdu velké procento dotazovaných žáků setkala s učiteli, kteří se velmi snadno rozčílí, a také s učiteli, kteří jsou náladoví a pokud mají zrovna špatnou náladu, jsou na ně nepříjemní. Tři z těchto čtyř forem chování, které žáci u učitelů pozorují nejčastěji, vycházejí přímo z učitelovy osobnosti. Tyto výsledky svědčí o tom, že učitelé mají poměrně často potíže se sebeovládáním. Mnoho z nich se nechá rozčítit i maličkostmi a v důsledku tohoto rozčilení pak velmi často zvyšují hlas nebo křičí na své žáky. Mnozí

z nich jsou také velmi náladoví a svou momentální náladu dávají žákům jasně najevo. Negativní náladu si přináší s sebou do výuky a jsou nepříjemní na žáky, kteří neudělali nic špatně. Samozřejmě není vyloučeno, že toto rozčilení či špatnou náladu učitele mohli záměrně způsobit žáci, ale i v tomto případě by měl být učitel schopen své emoce zvládnout a jednat s rozmyslem. Měl by jít žákům příkladem. Co se týká udělování trestů a poznámek učitelem, z výsledků je jasně vidět, že nemá žádný význam. Učitelé k tomuto řešení problémových situací při výuce přistupují velmi často. Nejspíše doufají, že tímto způsobem žáky zastraší a problém se tak vyřeší. Dle průzkumu však tímto chováním rozhodně ničeho nedocílí, protože většinu žáků nechává téměř klidnými. Měli by tedy hledat alternativní řešení problémů ve výuce.

Výzkumná otázka: Jaké formy učitelova chování jsou žáky převážně vnímány jako silně stresující?

Pokud mezi sebou srovnáme výsledky míry stresu, kterou u žáků vyvolaly jednotlivé formy chování učitele, na které jsme se dotazovali, zjistíme, že nedodržování slibů vyvolalo u největšího množství žáků vysokou míru stresu. Žáci převážně pociťovali značný až extrémní stres. U většiny pedagogů nedodržování slibů pravděpodobně nebude úmyslné, v každém případě je však toto chování ve výuce velmi nevhodné. Pokud učitel nedodrží sliby, které svým žákům dal, ztratí k němu veškerou důvěru a vyučovací proces nemůže v žádném případě fungovat tak kvalitně, jak by měl, protože žáci budou vystresovaní a budou příliš zaměstnáni vymýšlením obranných strategií. Pokud tedy učiteli záleží na tom, aby žáci v jeho hodinách neprožívali zbytečný stres, měl by si své sliby pro jistotu někde zapisovat tak, aby na ně nemohl zapomenout. Žáci zkrátka potřebují cítit určitou jistotu, zvláště v období dospívání, které je plné změn a nejistoty, aby se mohli plně soustředit na výuku.

Vedle nedodržování slibů učitelem v žácích vzbuzuje závažnou míru stresu, pokud učitel připomíná jejich neúspěchy a chyby z dřívější doby. Pokud se toto chování na straně učitele stále opakuje, je velmi pravděpodobné, že žáci postupně vzdají veškeré úsilí se zlepšovat. Když se učitel stále soustředí na to, co jim v minulosti nešlo, místo toho, co se jim naopak podařilo v současnosti, žáky tím silně demotivuje. Pedagog by se tedy měl spíše zaměřit na současný pokrok žáka a snažit se vždy na jeho práci najít něco pozitivního. Pokud žák nebude ve stresu, bude s největší pravděpodobností skutečně podávat lepší výkony.

Pro žáky je dále výrazně stresující, když učitel mluví příliš rychle a celkově vede hodinu velmi uspěchaně. Toto chování může být způsobeno například tím, že učitel látku, kterou vyučuje, již dobře zná a má pocit, že každý tomu musí ihned porozumět. Tempo hodiny tedy není přizpůsobeno potřebám žákům, což si učitel vůbec nemusí uvědomovat. Při výuce různých tříd je navíc nutné zvolit různé tempo, protože každá třída je úplně jiná. Zatímco žáci jedné třídy zvládají pochopit učivo rychleji, žáci druhé třídy potřebují celkově více času, aby se s látkou seznámili. Pokud tedy učitel začíná učit novou třídu, měl by vždy věnovat nějaký čas pozorování toho, jak zrovna tato konkrétní třída pracuje. Poté by měl být schopen zvolit takové tempo, aby žáci při výuce nebyli ve stresu.

Jako další chování, které žáci u učitele vnímají jako jedno z těch nejvíce stresujících, bylo vyhodnoceno mluvení na žáky z těsné blízkosti. Vysoká míra stresu, kterou toto chování způsobuje, nám říká, že by učitel neměl na žáky mluvit z velmi těsné blízkosti příliš často, protože pro většinu z nich je to silně nepříjemné. Učitel by rozhodně měl respektovat žákův osobní prostor. Pokud je však třeba žákům v určité situaci ukázat, kdo ve třídě velí, může být řeč těla prostředkem k dosažení cíle. Tento názor podporuje například Petty (2002), který říká, že pokud učitel na žáka promluví z těsné blízkosti a dívá se mu přímo do očí, dá tak žákovi najevo, že má situaci pevně v rukou a žák s větší pravděpodobností zanechá svého rušivého chování.

Velmi zajímavý výsledek mělo také vyhodnocení míry stresu způsobené tím, že se učitel žáka nějakým způsobem fyzicky dotkne. V tomto případě žáci neměli příliš jednotný názor. Na jedné straně stojí velká skupina žáků, která byla tímto chováním stresována extrémně, ale druhá největší skupina žáků zase odpověděla, že je toto chování nestresovalo vůbec. Značný a velmi silný stres již necítilo příliš velké množství žáků. Čím je způsobeno, že jedné skupince žáků toto chování nevadí, možná ho dokonce i preferují, a druhé skupince naopak působí extrémní stres? Některým žákům v období pubescence je to možná extrémně nepříjemné, protože mají pocit, že jsou s autoritami ve válce a odmítají je. U některých žáků silné pocity stresu z fyzického dotyku možná souvisejí s jejich tělesnými hranicemi. Někteří jedinci mohou být ohledně tělesných hranic velmi citliví. Tato citlivost často úzce souvisí s jejich osobní a rodinnou anamnézou. Pokud učitel, který se nachází v roli autority, naruší žakovy hranice, může to žák vnímat nejen jako ztrátu kontroly nad situací, ale i jako ztrátu kontroly nad vlastním tělem a svým prostorem. Žáci tedy prostřednictvím svých odpovědí učitelům vysílají jasnou zprávu. Učitel by měl dobře znát své žáky, měl by věnovat pozornost jejich

zvláštnostem a respektovat jejich hranice. Měl by si uvědomit, že co může být pro jednoho žáka příjemné a motivující, může být pro druhého naopak extrémně nepříjemné a demotivující, a podle toho se k žákům i chovat.

Výzkumná otázka: Jaké formy učitelova chování převážně nejsou žáky vnímány jako stresující?

Nejnižší míru stresu u žáků vyvolává, když učitel vypráví o svém životě, o svých trápeních a problémech. V tomto případě většina žáků necítí vůbec žádný stres. V ideálním světě by žáky toto chování stresovalo ve vyšší míře, protože by se chtěli ve škole něco naučit. Realita je však taková, že většina žáků je velmi ráda, pokud se učitel rozhodne řešit s nimi své osobní záležitosti v rámci vyučovací hodiny, protože se nemusí nic učit a nemusí plnit žádné úkoly. Vyprávět žákům o svém životě a o svých problémech během vyučování je velmi neprofesionální, protože žáci mají v období dospívání dostatek vlastních problémů. Mnoho žáků následně učitele lituje a mohou být až nepřiměřeně emočně zahlceni. Vhodné by takové chování bylo pouze v případě, kdyby se tyto příběhy nějakým způsobem vázaly k probíranému tématu a žáky nějakým způsobem obohatily. Učitel by však měl jít svým žákům příkladem a ukázat jim, že své emoce a problémy je schopen řešit mimo svůj profesní život.

Žáci také necítí téměř žádný stres, pokud učitel ve výuce používá vulgární slova či nadávky. Vyhodnocení míry stresu zde vyšlo jako druhé nejnižší. Tento výsledek je skutečně zajímavý a možná až znepokojující. Jak je možné, že takové chování nechává žáky klidnými? V dnešní době slyšíme nadávky a vulgární slova ze všech stran. V mnoha domácnostech jsou vulgární slova a nadávky také na denním pořádku. Je tedy možné, že žáci jsou na podobná slova již zvyklí, možná si ani neuvědomují jejich hanlivý význam a už se ani nepozastavují nad tím, že je učitel používá při vyučování. Druhou zásadní a zároveň nezodpovězenou otázkou je: Jak je možné, že učitelé při výuce vulgární slova a nadávky vůbec užívají? Chování učitele by přeci mělo být na úrovni, protože žáci mohou jeho způsoby chování přijmout za své.

Nízkou míru stresu také žáci cítí, pokud na ně učitel mluví z dálky nebo zpoza katedry a také pokud s nimi neudrží oční kontakt. Tento výsledek je logický a očekávaný. Čím dál o žáků se učitel pohybuje a čím méně se na ně dívá, tím méně se žáci cítí ohroženi a nejsou ve stresu z toho, že by po nich učitel vyžadoval nějakou aktivitu.

Žáci dále nevnímají jako příliš stresující, pokud je učitel neoslovuje křestními jmény, pokud o ně projevuje přehnaný zájem a zanedbává kvůli tomu výuku a také pokud si nevšimá toho, že některý z žáků vyrušuje.

Závěr

Diplomová práce si kladla za hlavní cíl zkoumat potenciálně stresující chování na straně pedagoga, a to z hlediska jeho působení na žáky. Jako výzkumná metoda pro dosažení tohoto cíle byl zvolen dotazník, který byl sestaven tak, aby zjišťoval data jednak o míře výskytu potenciálně stresujícího chování učitele při výuce, jednak o míře stresu, kterou toto chování u žáků vyvolalo. Na základě zpracovaných výsledků výzkumu bylo následně možné určit formy chování učitele, se kterými se žáci setkávají v největší míře a zároveň vyhodnotit, které formy chování učitele u žáků vyvolávají převážně silné pocity stresu a které naopak stres u žáků spíše nevyvolávají.

Záměrem dílčích cílů bylo popsat strukturu osobnosti pedagoga a zároveň poukázat i na vlastnosti osobnosti, které se pro výkon učitelského povolání zdají být nejvhodnější, postihnout zásadní změny, které se odehrávají při utváření osobnosti žáka v období pubescence, zkoumat vztah mezi žákem a učitelem, a to zejména z hlediska komunikace a interakce mezi nimi, nastínit jak by měla vypadat komunikace a interakce podporujícího charakteru, která může přispět k minimalizaci napětí a stresu ve výuce, a konečně zkoumat problematiku stresu se zaměřením zejména na stres ve školním prostředí, kde je pedagog vnímán jako jeden z významných stresorů.

Závěrem lze konstatovat, že cíle, které si diplomová práce kladla, byly splněny. Mohla by tedy sloužit jako jakýsi manuál pro začínající pedagogy, kterým by ukázala, jakého chování by se měli při jednání s žáky jednoznačně vyvarovat. Užitečná by však mohla být i pro pedagogy s dlouholetou praxí, kterým by mohla posloužit jako materiál, na jehož základě mohou provést sebereflexi vlastního chování ve výuce a případně se ve své profesi zdokonalit. Pokud by tato práce pomohla, byť jen jednomu učiteli, k navázání dobrého vztahu plného pohody a vzájemného pochopení s jeho žáky, splnila by účel, za kterým byla napsána.

Seznam použité literatury

- ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8640-3.
- BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-802-6601-593.
- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.
- CROWL, Thomas K., Sally KAMINSKY a David M. PODELL. *Educational psychology: windows on teaching*. Madison: Brown & Benchmark, 1997. ISBN 0-697-26816-0.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- FINK, L. Dee. *Creating Significant Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003. ISBN 0-7879-6055-1.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3179-6.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5104-9.
- GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3676-865.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

- KORCOVÁ, Václava. Měli bychom hodnotit, co žák umí, ne co neumí. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: SPN, 2015, **118**(4), 8-9. ISSN 0139-5718.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-716-9121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- LANGOVÁ, Marta a kol. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MERTIN, Václav. Dovednosti, které dělají učitele. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: SPN, 2017, **120**(19), 12-13. ISSN 0139-5718.
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- ROSENTHAL, Robert, Lenore JACOBSON. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. ISBN 0030688051.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 5. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.

SCHREIBER, Vratislav. *Lidský stres*. 2., upr. vyd. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0240-5.

SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno, 2009. ISBN 978-80-87029-62-6.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

URBANOVSÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-257-7.

VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-684-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8291-2.

Seznam použitých elektronických zdrojů

KOHOUTEK, Rudolf. *Vztahy mezi učitelem a žáky* [online]. 4. 11. 2009 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/vztahy-mezi-ucitelem-a-zakem>

Národní ústav odborného vzdělávání [online]. ©2008 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/>

O škole. Duhovka Škola [online]. ©2013 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.duhovkaskola.cz/o-skole/o-skole/>

Profil školy. Základní škola a Mateřská škola Mladá Boleslav, Jilemnického 1152, příspěvková organizace [online]. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.6zsmb.cz/profil-skoly/>

Survio [online]. ©2012 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.survio.com/cs/>

Seznam grafů

Graf č. 1 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který se snadno rozčílí?.....	50
Graf č. 2 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	51
Graf č. 3 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který zvyšuje hlas, či dokonce křičí na žáky?	51
Graf č. 4 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	52
Graf č. 5 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který dává poznámky či tresty?	52
Graf č. 6 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	53
Graf č. 7 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který je náladový a má-li špatnou náladu, je nepříjemný?	53
Graf č. 8 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	54
Graf č. 9 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby?	54
Graf č. 10 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	55
Graf č. 11 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který si příliš všímá toho, když některý z žáku vyrušuje při vyučování?	55
Graf č. 12 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	56
Graf č. 13 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který projevuje až přehnaný zájem o žáky a jejich životy?	56
Graf č. 14 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	57
Graf č. 15 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který často vypráví své životní příběhy, o svých problémech a trápeních v rámci výuky?.....	57
Graf č. 16 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	58
Graf č. 17 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který žáky zesměšňuje?	58
Graf č. 18 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	59
Graf č. 19 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který během výuky používá nadávky či vulgární slova?.....	59
Graf č. 20 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	60
Graf č. 21 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který mluví příliš nahlas?.....	60
Graf č. 22 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	61
Graf č. 23 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který mluví příliš potichu?	61
Graf č. 24 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	62

Graf č. 25 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který mluví příliš rychle a celá jeho hodina je uspěchaná?	62
Graf č. 26 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	63
Graf č. 27 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který na žáky mluví z těsné blízkosti? ..	63
Graf č. 28 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	64
Graf č. 29 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který na žáky mluví zpoza katedry nebo z velké dálky?	64
Graf č. 30 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	65
Graf č. 31 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který se dívá žákům přímo do očí?	65
Graf č. 32 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	66
Graf č. 33 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který neudrží s žáky oční kontakt?	66
Graf č. 34 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	67
Graf č. 35 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který se žáků fyzicky dotýká?.....	67
Graf č. 36 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	68
Graf č. 37 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který žáky neoslovuje křestními jmény?	68
Graf č. 38 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	69
Graf č. 39 – Už ses někdy setkal/a s učitelem, který nedodrží sliby?	69
Graf č. 40 – Do jaké míry Tě toto chování stresovalo?	70

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 - Eysenckova typologie temperamentu (Holeček, 2014, s.29).....	18
Obrázek č. 2 - Osm dimenzí interakce učitele (Gavora, 2005, s. 46).....	33
Obrázek č. 3 - Model přísného a vstřícného učitele (Gavora, 2005, s. 47-48).....	33
Obrázek č. 4 - Složky stresu (Buchwald, 2013, s. 8).....	38
Obrázek č. 5 - Fáze obecného adaptačního syndromu (Atkinson, 2003, s. 497).....	40

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník	86
Příloha č. 2 - Kompletní tabulka výsledků dotazníkového šetření	89

Přílohy

Příloha č. 1 - Dotazník

Dotazník

Ve školním prostředí trávíme poměrně velkou část našich životů. Kromě toho, že zde získáváme nové vědomosti a dovednosti, přicházíme denně do kontaktu s našimi spolužáky, ale i s učiteli. Právě učitelé mohou mít velký vliv na to, jak se ve škole cítíme. Někteří svým chováním vzbuzují u svých žáků nadšení, motivují je k lepším výkonům, jsou jim oporou a vytvářejí ve třídě přátelskou atmosféru. Jiní zase vytvářejí ve třídách atmosféru plnou napětí, soustředí se hlavně na nedostatky svých žáků a vyvolávají u nich svým chováním pocity stresu. Pokud se má škola stát místem, kde se člověk může uvolnit a plně se soustředit na svůj rozvoj, je pro nás důležité znát upřímný názor každého z vás. Dotazník je zcela anonymní.

Zamysli se nad svými dosavadními zkušenostmi s učiteli. Setkal ses někdy s učitelem, který by při vyučování projevoval rysy chování, které jsou popsány v bodech níže? Ve sloupečku vlevo zaškrtni chování, se kterým ses u jakéhokoliv učitele (z přítomnosti, nebo z minulosti) již setkal, a poté ve sloupečku vpravo zakroužkuj číslo od 0 do 5 podle toho, do jaké míry tě toto chování stresovalo s tím, že: 0 = vůbec, 1 = slabě, 2 = středně, 3 = značně, 4 = velmi silně, 5 = extrémně. U chování, se kterým ses zatím u žádného učitele nesetkal/a, nech řádek nevyplněný.

Do jaké míry tě u učitele stresuje, když:

1.	se snadno rozčílí.	0	1	2	3	4	5
2.	zvyšuje hlas, či dokonce křičí na žáky.	0	1	2	3	4	5
3.	je netrpělivý/á. (Například spěchá na odpověď a nenechá žáka pořádně rozmyslet.)	0	1	2	3	4	5
4.	dává poznámky či tresty.	0	1	2	3	4	5
5.	je vážný/á, nemá smysl pro humor.	0	1	2	3	4	5
6.	má ve třídě oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním.	0	1	2	3	4	5
7.	je náladový/á a má-li špatnou náladu, je nepřijemný/á.	0	1	2	3	4	5
8.	připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.	0	1	2	3	4	5
9.	zadávat nesrozumitelné a chaotické instrukce k zadané práci.	0	1	2	3	4	5

10.	nepřipouští možnost, že by se žáci mohli zlepšit. (Například pokud žák, který měl vždy špatné známky z matematiky, začne chodit na doučování,lepší se a napíše test na výbornou, učitel ho obvine, že to od někoho opsal, protože nevěří, že by se to mohl doopravdy naučit.)	0	1	2	3	4	5
11.	nepodporuje vlastní názory žáků. (Jen jeho názor je ten jediný správný a všichni žáci by s ním měli souhlasit.)	0	1	2	3	4	5
12.	často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy. (Například řeší to, že si žák výjimečně zapomněl doma sešit, zatímco o šikaně probíhající v té samé třídě se ani slovem nezmiňuje, přestože o ní ví.	0	1	2	3	4	5
13.	si příliš nevšímá toho, když některý z žáků vyrušuje při vyučování.	0	1	2	3	4	5
14.	neprojevuje opravdový zájem o žáky. (Nerespektuje jejich potřeby a zájmy, nevnímá jejich problémy.)	0	1	2	3	4	5
15.	projevuje až přehnaný zájem o žáky a o jejich životy. Zanedbává kvůli tomu výuku.	0	1	2	3	4	5
16.	často vypráví žákům své životní příběhy, také o svých problémech a trápeních, a to v rámci vyučování.	0	1	2	3	4	5
17.	žáky zesměšňuje.	0	1	2	3	4	5
18.	projevuje vůči žákům nadřazený postoj.	0	1	2	3	4	5
19.	vysvětluje látku vždy pouze jedním způsobem, který ne všichni chápou.	0	1	2	3	4	5
20.	odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani žáci nevědí proč).	0	1	2	3	4	5
21.	občas během výuky používá nadávky či vulgární slova.	0	1	2	3	4	5
22.	je nevyzpytatelný/á. (Žáci nevědí, co a kdy od něho/ní můžou očekávat.)	0	1	2	3	4	5
23.	často žáky kritizuje, ale neříká, jak a co dělat správně.	0	1	2	3	4	5
24.	vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy nebo ostatním učitelům.	0	1	2	3	4	5
25.	pokaždé chce od žáků něco jiného, aniž by dopředu vysvětlil/a, co bude požadovat.	0	1	2	3	4	5
26.	mluví příliš nahlas.	0	1	2	3	4	5
27.	mluví příliš potichu.	0	1	2	3	4	5

28.	mluví příliš rychle, celá hodina je uspěchaná, žáci si nestíhají zapisovat, pochopit látku apod.	0	1	2	3	4	5
29.	nijak neinovuje výuku. Neproměňuje činnosti. Jeho/její hodiny jsou stále stejné.	0	1	2	3	4	5
30.	vede hodiny, které nemají žádný řád, jasnou strukturu a cíl. Žáci nikdy nevědí, co je čeká.	0	1	2	3	4	5
31.	své žáky pouze poslouchá, ale nesnaží se jim porozumět, pochopit je.	0	1	2	3	4	5
32.	mluví na žáky z těsné blízkosti.	0	1	2	3	4	5
33.	mluví na žáky zpoza katedry, nebo z velké dálky.	0	1	2	3	4	5
34.	se dívá žákům přímo do očí.	0	1	2	3	4	5
35.	neudrží s žáky oční kontakt.	0	1	2	3	4	5
36.	se žáků fyzicky dotýká. (Například položí žákovi ruku na rameno atd.)	0	1	2	3	4	5
37.	skáče žákům do řeči, ale oni mu/jí do řeči skákat nesmí. (Neplatí pro ně stejná pravidla jako pro učitele.)	0	1	2	3	4	5
38.	dovoluje, aby jeho osobní problémy ovlivňovaly jeho/její jednání se žáky.	0	1	2	3	4	5
39.	žáky neoslovuje křestními jmény.	0	1	2	3	4	5
40.	nedodrží sliby. (Například slíbí, že nebude zkoušet, ale nakonec stejně zkouší.)	0	1	2	3	4	5

41. Zde je místo pro tvé další poznámky. Pokud tě napadá jakýkoliv jiný způsob chování učitele, který u tebe kdy vyvolal pocity stresu, můžeš ho popsat na následujících řádcích a zároveň zhodnotit i úroveň stresu, kterou toto chování způsobilo:

Děkuji za vyplnění! 😊

Příloha č. 2 - Kompletní tabulka výsledků dotazníkového šetření

	0	1	2	3	4	5	Celkem z 146
1.	7	20	37	26	20	12	122
2.	7	28	38	33	16	15	137
3.	8	14	14	30	19	18	103
4.	20	38	33	20	13	11	135
5.	16	31	19	33	10	9	118
6.	19	14	17	22	28	12	112
7.	7	22	34	29	20	10	122
8.	7	6	10	15	21	22	81
9.	8	17	24	16	28	18	111
10.	8	14	9	9	16	9	65
11.	10	8	20	20	17	7	82
12.	3	13	14	22	20	15	87
13.	41	21	19	13	6	7	107
14.	9	9	16	20	15	11	80
15.	20	13	6	5	2	6	52
16.	51	16	6	7	1	1	82
17.	24	8	11	13	21	24	101
18.	11	18	24	18	20	8	99
19.	6	14	27	27	24	17	115
20.	24	11	6	3	4	4	52
21.	43	20	7	8	5	2	85
22.	7	16	25	25	11	17	101
23.	5	9	15	19	20	11	79
24.	12	18	10	21	13	16	90
25.	2	5	9	22	12	7	57
26.	16	17	19	11	11	2	76
27.	12	16	20	13	7	7	75
28.	3	7	19	27	17	28	101
29.	23	22	16	21	12	8	102
30.	9	15	17	14	9	10	74
31.	10	7	18	14	16	6	71
32.	7	10	9	11	16	19	72
33.	37	19	14	8	5	2	85
34.	36	22	23	13	11	16	121
35.	31	18	14	7	3	1	74
36.	21	17	12	11	15	35	111
37.	4	16	15	22	16	13	86
38.	7	7	20	5	2	10	51
39.	44	20	7	14	7	9	101
40.	5	10	10	27	22	25	99