



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# PROSTOR PRO KOMUNIKACI MEZI ŽÁKEM A UČITELEM

## Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika  
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Dita Skalová**  
Vedoucí práce: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Dita Skalová**  
Osobní číslo: **P13000648**  
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika**  
Název tématu: **Prostor pro komunikaci mezi žákem a učitelem**  
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

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

Cíl: Popsat a analyzovat potřebu zavedení povinné třídnické hodiny do rozvrhu žáků 2. stupně základní školy pro posílení zdravé komunikace v rámci třídního kolektivu a komunikace mezi žáky a učiteli. Zjistit, jak probíhá realizace naplňování cílů Rámcového vzdělávání programu pro základní vzdělávání ve smyslu získávání sociálních a personálních kompetencí. Zjistit, kolik prostoru na komunikaci mimo výuku s učitelem žák má. Zjistit, jaké problémy z nedostatečné komunikace vyplývají ve smyslu učení a chování.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Rozhovor a dotazník.



Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- GAVORA, P., 2005. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.**
- GILLERNOVÁ, I. KREJČOVÁ, L. a kol. 2012. Sociální dovednosti ve škole. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.**
- KOLEKTIV AUTORŮ, 2013. ÉTOS Rodina ve výchově a sociálních vědách. 1. vyd. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-944-8.**
- MATĚJČEK, Z., 1994. Co děti nejvíc potřebují. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-006-5.**
- NELEŠOVSKÁ, A. 2005. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.**
- ŠPAŇHELOVÁ, I., 2009. Komunikace mezi rodičem a dítětem. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 78-80-247-2698-4.**
- VYBÍRAL, Z., 2009. Psychologie lidské komunikace. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1**

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.**

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

**23. dubna 2014**


Termín odevzdání diplomové práce:

**24. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

## **Prohlášení**

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

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

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

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

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

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat zejména vedoucí práce PhDr. Heleně Kalábové, Ph.D. za podnětné připomínky a metodické vedení, dále pak dotazovaným učitelům a ředitelům škol za jejich ochotu poskytnout rozhovor nebo ho zprostředkovat.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá zmapováním a významem komunikačního prostoru mezi učitelem a žákem na 2. stupni běžných základních škol. Zaměřuje se na popis a analýzu potřeby zavedení povinné třídnické hodiny do rozvrhu žáků 2. stupně základní školy pro posílení zdravé komunikace v rámci třídního kolektivu a komunikace mezi žáky a učiteli. Z praktické části vyplývá, že na školách, kde se třídnická hodina nekoná pravidelně, není takové hodiny zapotřebí.

Diplomová práce se dále věnuje získání odpovědí na otázky týkající se realizace naplnění cílů Rámcového vzdělávacího programu ve smyslu získávání sociálních a personálních kompetencí a zjišťování, kolik prostoru na komunikaci mimo výuku s učitelem žák má. Pomocí kvantitativního a kvalitativního výzkumu práce odhaluje problémy, které díky nedostatečné komunikaci ovlivňují učení a chování.

Z šetření vyplývá, že prostor pro komunikaci mezi žáky a učiteli je považován za dostatečný a souvislost mezi nedostatečnou komunikací a problémy v chování není potvrzena.

## **Klíčová slova:**

Třídnická hodina, prostor pro komunikaci, sociální a personální kompetence, potřeba komunikace, motivace, Rámcový vzdělávací program, kompetence učitele.

## **Annotation**

The thesis defines the space for communication between a teacher and a pupil in higher elementary classes and elaborates its significance. It describes and analyses the need of an introduction of an extra lesson as a tutorial into the timetable of these classes in order to strengthen healthy communication among the classmates and communication between pupils and teachers.

Due to the results of the research in the practical part, the idea of introducing such a lesson to the classes where it does not regularly take place is dismissed.

The thesis finds answers to questions connected with fulfilling aims and objectives set by The National School Curriculum. The objectives focused on are the ones connected with acquiring social and personal proficiency of pupils. We also try to define how much time there is for communication between a pupil and a teacher outside of the lessons. The problems connected with bad conduct and insufficient school results of pupils are revealed with the help of the quantitative and qualitative research.

The research also brings out the fact that the space for communication between teachers and pupils is sufficient. The connection between insufficient communication and conduct problems is not confirmed.

## **Key words**

A tutorial lesson, the space for communication, social and personal proficiency, the need of communication, motivation, The National School Curriculum, the proficiency of a teacher.

## Obsah:

Seznam tabulek a grafů .....	9
Seznam použitých zkratk.....	10
Úvod .....	11
1 Řeč, jazyk a komunikace.....	12
1.1 Verbální a neverbální komunikace.....	14
1.2 Motivace ke komunikaci .....	16
1.3 Komunikace v rodině.....	17
1.4 Modifikovaná komunikace v postmoderní společnosti .....	18
1.5 Jazyk a sociálně kulturní prostředí domova .....	20
2 Komunikace a škola.....	22
2.1 Komunikace mezi rodinou a školou .....	22
2.2 Komunikace mezi učitelem a žákem .....	23
2.3 Pedagogická a sociální komunikace .....	25
2.3.1 Kompetence učitele .....	26
2.3.2 Osobnost učitele .....	27
2.4 Potřeba a realizace komunikace .....	29
2.5 Pravidla pedagogické komunikace.....	30
2.6 Prostředí pro komunikaci.....	31
3 Komunikace, učení a chování .....	33
3.1 Problémy s chováním a učením .....	33
3.1.1 Poruchy emocí a motivace .....	35
3.1.2 Poruchy kognitivních procesů .....	37
4 Prostor pro komunikaci .....	39
4.1 Třídnická hodina .....	41
4.1.1 Cíl třídnické hodiny.....	41
4.1.2 Průběh třídnické hodiny.....	42
4.2 Rámcový vzdělávací program a komunikace.....	43
4.3 Školní vzdělávací program.....	44
4.4 Legislativní možnosti realizace třídnické hodiny.....	45
5 Praktická část .....	48
5.1.1 Cíl výzkumu, stanovení hypotéz.....	48
5.1.2 Metody.....	48
5.1.3 Výsledky analýzy výzkumného šetření.....	65



5.1.4	Hodnocení a navrhovaná opatření .....	66
5.1.5	Diskuze .....	67
	Závěr .....	69
	Zdroje .....	71
	Seznam příloh.....	75

## Seznam tabulek a grafů

Obrázek 1. Graf č. 1. Frekvence konání třídnických hodin .....	50
Obrázek 2. Graf č. 2. Témata, která se během třídnických hodin řeší .....	51
Obrázek 3. Graf č. 3. Prostor ke komunikaci mezi žákem a učitelem ze strany žáka .....	51
Obrázek 4. Graf č. 4. Na koho se žáci obrací, když mají problém .....	52
Obrázek 5. Graf č. 5. Úspěšnost řešení problémů s třídním učitelem .....	52
Obrázek 6. Tabulka č. 1. Užité způsoby pro řešení problémů s učiteli .....	53
Obrázek 7. Graf č. 6. Žáci a jejich vnímání dobrého kolektivu ve třídě .....	53
Obrázek 8. Graf č. 7. Vztah žáků k práci ve skupinách .....	54
Obrázek 9. Graf č. 8. Ochota učitele poskytnout žákovi čas pro řešení problému .....	54
Obrázek 10. Graf č. 9. Četnost výskytu problémů s chováním .....	55
Obrázek 11. Graf č. 10. Četnost nápomoci třídního učitele při komunikaci žáka s ostatními učiteli .....	55
Obrázek 12. Graf č. 11. Četnost výskytu alternativní komunikace a její účinnost .....	56
Obrázek 13. Tabulka č. 2. Vyjádření souvislosti mezi spokojeností žáků s kolektivem ve třídě a uspokojením potřeby komunikace .....	62
Obrázek 14. Tabulka č. 3. Vyjádření souvislosti mezi prospěchem a ochotou učitele najít si na žáka čas .....	63
Obrázek 15. Tabulka č. 4. Vyjádření souvislostí mezi prospěchem a kázní .....	63
Obrázek 16. Tabulka č. 5. Vyjádření souvislostí mezi dostatečností komunikačního prostoru a kázní .....	64
Obrázek 17. Tabulka č. 6. Vyjádření souvislostí mezi dostatečností komunikačního prostoru pravidelným konáním třídnických hodin. ....	64
Obrázek 18. Tabulka č. 7. Vyjádření souvislosti mezi ochotou učitele najít si na žáka čas a ochotou pomoci žákovi při řešení problémů s jiným učitelem .....	65

## **Seznam použitých zkratk**

ADD	– Porucha pozornosti
ADHD	– Porucha pozornosti s hyperaktivitou
RVP	– Rámcový vzdělávací program
ŠVP	– Školský vzdělávací program
MŠMT	– Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

## Úvod

Téma komunikačního prostoru mezi učitelem a žákem bylo pro tuto práci vybráno zejména pro svou naléhavost a aktuálnost. Vzhledem k současné legislativě vzniká na základních školách situace, kdy prostor pro takovou komunikaci není nijak zvláště vymezen. Velký důraz je kladen na faktické znalosti a méně pozornosti pak na rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností. Smyslem edukačního procesu není jen rozvíjení kognitivních složek, ale také socializace, učení být spolu - spolubytí, vytváření určitého společenství *comunio*. Základem každého společenství je sdílení, komunikace.

Problematika je o to naléhavější, že generace žáků 21. století je charakterizovaná demokratickým smýšlením, svobodou, jistou nevázaností, nezávislostí, uvolněním pravidel, vysokou soutěživostí i nejistotou. To vše klade velmi vysoké nároky na adaptaci a orientaci žáků ve světě oplývajícími možnostmi.

Komunikace se velkou měrou podílí na utváření osobnosti žáka a je jedním z hlavních prostředků, pomocí kterých učitel může na žáky působit.

Třídnická hodina je chápána jako ideální příležitost pro realizaci takového působení.

Nejen ve školství, ale v každém společenství je to právě komunikace, která pomáhá chápat ostatní členy daného společenství. „Každý člověk potřebuje cítit, že se podílí na společném úkolu, a vidět problémy, kterým čelí ostatní, aby mohl porozumět jejich rozhodování a na své úrovni lépe plnit svou úlohu.“ (Tournier 1998, s. 30)

Cílem diplomové práce je popsat a analyzovat potřebu zavedení povinné třídnické hodiny do rozvrhu žáků 2. stupně základní školy pro posílení zdravé komunikace v rámci třídního kolektivu a komunikace mezi žáky a učiteli, zjistit, jak probíhá realizace naplňování cílů Rámcového vzdělávání programu ve smyslu získávání sociálních a personálních kompetencí. Zjistit kolik prostoru na komunikaci mimo výuku s učitelem žák má. Zjistit, jaké problémy z nedostatečné komunikace vyplývají ve smyslu učení a chování.

Součástí práce je praktický výzkum pomocí kterého se pokusíme o zmapování současné situace na školách a to jak z pohledu žáků, tak z pohledu učitelů se zaměřením na vzniklé problémy a možnosti jejich řešení.

# 1 Řeč, jazyk a komunikace

V této kapitole budou vysvětleny základní pojmy jako je řeč, jazyk a komunikace a analyzujeme jejich význam pro život jedince ve společnosti. Dále je pozornost věnována významu komunikace a motivaci v různých prostředích se zaměřením na rozbor komunikace ve škole. Velká část se zabývá vlivem osobnostních předpokladů učitele ke komunikaci se žákem.

Řeč je považována za základní prostředek mezilidské komunikace používané v socializaci. Člověk se rodí jako nemluvně, tedy nemluvicí jedinec, což však neznamená, že by nekomunikoval. Už od samého zrodu dítě komunikuje prostřednictvím dostupných prostředků jako je křik. Řeč je definována jako „schopnost člověka vyjádřit členěnými zvuky obsah vědomí a používat prostředky slovní i mimoslovní, ... neoddělitelnou součástí řeči je emoční složka a situační souvislosti.“ (Hartl 2010, s. 510)

Řeč je tedy schopnost používat jazyk v souladu se záměrem mluvčího. Jazyk je pak soubor znaků akceptovaných daným společenstvím, používaných k dorozumívání, neboli „sociálně strukturovaný systém zvukových vzorců se standardizovaným významem.“ (Hartl 2010, s. 234)

Zabýváme-li se komunikací, neobejdeme se bez pojmu „informace“. Při komunikaci je informace „přenášena“, „předávána“ či „sdílána“. (Slouková 2002, s. 3) Při komunikaci dochází nejen ke sdílení, ale i k formování jedince. Informace člověka formuje, dostává ho do formy - *in form*. Ze zmíněného vyplývá, že neformovaná, nedotvořená struktura bez potence je sdílenou informací vycházející z komunikace přetvořena do žádoucího skupenství, tak jako je utvářen jedinec výchovou, sdílením a svým sociálním prostředím. Machovec vidí způsob sebeutváření v dialogu. V dialogu vidí prostředek k tomu, aby mohl zažívat, jak jsou lidé zformováni, a aby srovnáním a konfrontací mohl korigovat své omyly a jednostrannost své cesty. Vidí v něm cíl i nástroj lidské humanizace. (Machovec 2012, s. 88)

V rámci terminologického vymezování je nutné uvést i pojem interakce, což je „vzájemné působení, jehož prostřednictvím dochází k ovlivňování jedinců, skupin i sociálního prostředí.“ (Hartl 2010, s. 227) Takové ovlivňování se nazývá sociální interakcí. V této souvislosti je vhodné se zmínit o lidských možnostech a volbě vztahu ve světě jako celku. Jedinec jako součást většího celku je schopen svou svobodnou vůlí utvářet jedinečné vztahy. Ty mu pak dovolují chápat souvislosti a jeho svět dostává smysl. Slouková však upozorňuje na to, že toho je člověk schopen jenom ve skupině, v rámci

spolubytí, v rámci vzájemnosti lidských jedinců a ne jako jedinec. (Slouková 2002, s. 4) Pro to, aby byl člověk schopen utváření takových souvislostí a vytvořit si systém určitých předvídatelných jistot, je potřeba získat pocit sounáležitosti, uspokojit svou potřebu někam patřit. Z té vychází i tendence pochopit a být chápán a potřeba společné zkušenosti. „Bez lidského společenství není možné se stát lidskou bytostí.“ Kučerová 1996, s. 28) Kromě toho jedince spojuje i jazyk, jako hlavní prostředek pro komunikaci. „Jazyk má objektivující sílu, neboť *nepatří* žádnému jednotlivci.“ (Slouková 2002, s. 6) Je sdílen.

Ve společném působení se uplatňuje komunikace. Komunikace je proces společného sdílení, proces předávání a výměny informací. *Communicare* v latině znamená sdílet, *comunicatio* společně sdílet. Z toho vyplývá, že ke komunikaci je zapotřebí více jedinců, určité společenství, které sdílí. Kromě komunikace, která využívá jazyka, je nutné vzpomenout komunikaci mezi živočichy, kteří jazykové prostředky neovládají. Vybíral verbální komunikaci definuje jako „dorozumívání se jedné, dvou nebo více osob pomocí jazyka anebo jinými znaky jazykového systému.“ (Vybíral 2009, s. 106)

Komunikační proces se skládá z několika složek: je jím *komunikátor* – jedinec, který přichází s informací, sděluje. Druhým krokem je kódování *komuniké* neboli obsahu do společného jazyka i neverbálního. Přes komunikační kanál se informace dostává ke *komunikantovi* – příjemci, který informaci vnímá, dekóduje a přijímá. „Objektivní či subjektivní faktory, které znesnadňují nebo znemožňují optimální výměnu informací v komunikaci, se označují jako *komunikační bariéry*.“ (Paulík 2007, s. 5) Zejména u dospívajících se objevují tzv. horizontální bariéry, které dle Müllerové „vyplývají z rozdílnosti názorů, vlastností, vědomostí, zkušeností.“ (Müllerová 2002, s. 31) Je patrné, že zkušenosti i vnímání dospívajícího jedince jsou odlišné od dospělého – učitele. To, jak se jedinci vzájemně vnímají, ovlivňuje ve velké míře jejich komunikaci. Dalšími bariérami, kromě fyzických, jakými je například rušivé prostředí, je i přítomnost emocí nebo rozdílného jazykového a kulturního prostředí. Mezi vertikální bariéry dle Müllerové patří nedostatek přímých kontaktů, který je charakterizován například velkým množstvím žáků ve třídě, dále nesrozumitelnost, ale například i nevědomost nebo neochota komunikovat. (Müllerová 2002, s. 35)

Nelze nekomunikovat. I mlčení, nehybnost v obličeji, klid těla v sobě obsahuje určité sdělení (např. nezájem, nechut' či odpor k někomu). (Paulík 2007, s. 5, Vybíral 2009, s. 85) V případě, že se zaměříme na verbální komunikaci, nabízí se dialog jako součást komunikace, je jejím prostředkem. Právě dialog má své významné místo



v komunikaci mezi žákem a učitelem. „Slovo dialog, *dia-logos* (řec. ‚skrze slovo‘), označovalo metodu určenou starořeckými mysliteli a rétory k odkrývání pravdy.“ (Vybíral 2009, s. 117) Dialog je rozhovor, obvykle mezi dvěma osobami. Již v antickém světě Sokrates vidí hluboký význam dialogu a to nejen pro socializaci, ale také k získávání, utváření názorů a osobnosti člověka jako takového. Dialog je metodou, kterou propagoval při svém rozmlouvání s lidmi, kladl jim otázky, jimiž je vedl k jejich samostatnému odhalení pravdy. Byl to právě on, kdo svou filozofii začíná užasnutím nad vlastní nevědomostí. Sokrates byl také filozofem, jenž kladl důraz na etiku. Cílem jeho rozhovorů bylo, aby posluchač obrátil pozornost především na sebe. (Paprotny 2005, s. 56) Prostřednictvím takového pohledu měl nalézt nejen cestu k sobě samému, ale také k pravdě. Smyslem jeho učení nebyla tupá oddanost a víra, ale podporoval samostatnost a rozvoj myšlení svých žáků. Sokrates vidí ve zmíněné oddanosti prostor k niternému přetváření osobnosti. V tom shledává výchovu jako takovou, v probouzení, provokování, v sebeuvědomění a v prozření. Předpona vý- ve slově výchova „nemá znamenat vystupování z nitra ven, nýbrž vybízení, aby se to, co je uloženo hluboko a co je zakryto, dostalo ke slovu.“ (Palouš 2008, s. 17)

I Heraikleitos 500 let před Kristem zdůrazňoval důležitost rozumu a pokornému poznávání. Tvrdil, že „při naslouchání člověk objeví to, co jediné je trvale zavazující, *logos* – absolutně platnou moudrost.“ (Paprotny, 2005, s. 35) Z toho vyplývá, že člověk sám neví, ale poznání mu je zprostředkováno okolím. „Život ve světě a mezi ostatními lidmi nás utváří a mění.“ (Paprotny, 2005, s. 36) Nejedná se však o pouhou výměnu a získávání informací, k tomu účelu byly vyvinuty jiné jednodušší technologie jako je například rozhlas nebo televize, jde hlavně o vzájemné působení. Komunikace je jedním z prostředků vedoucích k tomuto hlubšímu poznání.

## **1.1 Verbální a neverbální komunikace**

Komunikaci lze rozdělit na složku verbální a neverbální. Verbální slovní komunikace se dále dělí na mluvenou a psanou. Mluvená je doprovázena ještě tak zvanými paralingvistickými jevy, které doprovázejí zvukovou stránku řeči. Sem patří například tón hlasu, tempo, intonace a hlasitost. Součástí komunikace a to i neverbální složky je metakomunikace, což je užívání prostředků podporujících komunikaci. Je to jednak úsměv jako souhlas, ale také posluchačovo kývání doprovázené případným *hm* nebo dotazem *jak to myslíš?*, pro klarifikaci významu a podporu vzájemného porozumění.

Neverbální komunikace neužívá slov. Neverbální komunikace jsou projevy těla, kterými jedinec vědomě či nevědomě komunikuje. Patří sem například gestikulace, proxemika – vzdálenost mezi mluvčím a posluchačem, haptika – tělesný kontakt, oční kontakt, držení těla, ale i mimika, nebo vegetativní projevy těla jako je zčervenání nebo pocení. (Vybíral 2009, s. 81, Paulík 2007, s. 12) Neverbální komunikaci lze specifickým způsobem pozorovat i v úpravě zevnějšku a v projevech chování.

Hlavní rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací lze spatřovat v intenci. Verbální sdělení je předáváno se záměrem, zatímco neverbální je často neúmyslné. Než se u člověka rozvine verbální komunikace a dítě se naučí používat jazyk ve všech jeho rovinách (syntaktická, sémantická a paradigmatická) je odkázáno na neverbální komunikaci se svým okolím.

Podle A. Barbour, autorky knihy *Louder than words*, se sdělení skládá jen ze 7% z verbální složky, 38% je paralingvistická složka, kterou nazývá složkou vokální, hlasovou a celých 55% je skryto ve složce neverbální vyjádřené hlavně mimikou a grimasami. (Dunne 2010, s. 97). Z toho je patrné, že ani neverbální komunikace by neměla být opomíjena při komunikaci se žákem. Neverbální komunikace kvůli svému nevědomému charakteru prozradí mnohé o mluvčím. Této znalosti je hojně využíváno při reklamě a vztahu s veřejností. „Prostředky komunikování, které si jedna strana dobře uvědomuje a záměrně s nimi manipuluje (mění je), mohou unikat pozornosti a uvědomování si druhých. (Vybíral 2009, s. 89) Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že mnozí jedinci jsou naučeni záměrně své emoce skrývat a klamat posluchače neodpovídajícími gesty a mimikou.

Komunikaci lze dále dělit dle prostředí a role. Je rozdíl mezi komunikací v rodině, mezi přáteli a nadřízeného s podřízeným.

Komunikace se kromě složky obsahové skládá i ze složky vztahové. Mluvčí vyjadřuje svůj postoj k obsahu sdělení, k partnerovi, k dalšímu průběhu komunikace. V neposlední řadě neverbální komunikaci ovlivňují situační aspekty.

„Schopnost reagovat za jakékoliv situace tak, aby jednání respektovalo mravní stránku osobnosti, patří k základům pevného charakteru.“ (Řezáč 1998, s. 23) Schopnost uvědomit si adekvátnost své reakce pak patří k základům sociální inteligence. A právě tato adekvátnost úzce souvisí s rolí, kterou účastník komunikace v dané situaci sehrává a již odpovídá přiměřené chování a reakce. „Výkon sociální role je limitován možnostmi jedince, charakterem sociální situace, subjektivním pojetím této situace a sebepojetím jedince. Každá komunikační situace a vztahy v ní se dále odehrávají

v určitém kontextu.“ (Řezáč 1998, s. 41) Bez znalosti tohoto kontextu je možné, že posluchač sdělení nerozumí. Účastníci přijímají situaci s přihlédnutím k normám přiměřeným dané situaci, vycházejí z určité představy o statutu svého partnera, sehrávají svou situační roli, utváří si specifický vztah sami k sobě a situaci nějak prožívají. Pojetí situace účastníci komunikace definují a zároveň ovlivňují. „Schopnost společně si v komunikaci toto pojetí sladit (shodnout se na společném definování situace) patří k základním předpokladům dorozumění.“ (Řezáč 1998, s. 109)

Výše zmíněné by mělo být jedním z důvodů, proč by komunikace mezi žákem a učitelem neměla být omezena jen na vyučování. Vzhledem k požadavkům kladeným na učitele při výuce je to právě prostor třídnických hodin a mimoškolní komunikace, který učiteli dává příležitost uvědomovat si i neverbální složku žákova sdělení a používat prostředků metakomunikace k lepšímu pochopení žakových postojů. To by mělo vést k uspokojivějšímu sdělení a k rozvoji sociální inteligence žáka.

## 1.2 Motivace ke komunikaci

Motivaci chápeme jako soubor činitelů, které jedince podněcují k určitému chování. Patří mezi ně potřeby jedince a vnější podněty. (Hrabal, aj. 1989, s. 16, 17)

V motivaci sehrává velkou roli sociální situace. Je to sociální prostředí, které plní úlohu spouštěcí a přetvářející. (Řezáč 1998, s. 35)

„Komunikací člověk uspokojuje smysl života – proto má zájem komunikovat. (Vybíral 2009, s. 35) Komunikací naplňujeme základní lidské potřeby. „Život dostává smysl právě tím, že s někým vyměňujeme a sdílíme myšlenky, vzpomínky, prožitky, že o nich hovoříme, že je sdílíme beze slov i se slovy.“ (Vybíral 2009, s. 35) Z daného vyplývá, že kvalitní spokojený život bez komunikace si nedovedeme představit.

Motivace ke komunikaci vychází z jednotlivých funkcí komunikace. Mezi ty patří funkce informativní, kdy se jedinec snaží předat informaci, oznámit. V rámci instruktážní funkce mluvčí navádí a učí posluchače. Pomocí persuasivní – přesvědčovací funkce ovlivňujeme a manipulujeme ostatní. Vyjednávací funkce slouží k dohodě a řešení. Funkce zábavná dává příležitost k pobavení a rozptýlení. (Vybíral 2009, s. 31)

Motivace ke komunikaci je ovlivněna dalším množstvím faktorů jakým je kromě prostředí, momentální jedincovo rozpoložení nebo individuální potřeba mluvit. Jedinec může být motivován ke komunikaci z mnoha důvodů, mezi něž Vybíral řadí motivaci kognitivní, kdy chceme něco sdělit. Její součástí může být motivace zjišťovací a orientační, kdy se naopak ptáme. Další motivací může být touha po sdružování, sblížování,

sebepotvrzování, ujišťování, ale také jen potřeba se rozptýlit nebo potřeba uplatnit se. (Vybíral 2009, s. 34) Mezi dospívajícími je velmi běžná komunikace vycházející z potřeby uplatnit se, vyniknout. V rámci této potřeby jedinci kromě verbální komunikace často používají neverbální působení, jako je specifický způsob oblékání, účesu, gest a pohybů. Jak již bylo zmíněno, je to potřeba někam patřit, potřeba spolubytí.

Na druhou stranu postmoderní doba s sebou nese i jisté odloučení od svého já a to zejména prostřednictvím neustálé tendence soustředit svou pozornost ven, vně sebe, aby se člověk vyhnul konfrontaci se sebou samým. Komunikace a dialog probíhají nejen směrem vně, ale vnitřní dialog je důležitým prostředkem umožňujícím sebepoznání a zkoumání sebe sama, vedoucí k určité rovnováze. Tento dialog byl dříve umožněn především díky náboženství a rozmluvou s Bohem si jedinec v sobě vytvářel jakýsi vnitřní klid. V současné době se člověk snaží vnitřní nespokojenost přehlušit vnějšími stimuly, které dočasně odvádějí pozornost od vnitřní prázdnoty. „Život bez vnitřního dialogu je tedy vlastně *bez sebe*.“ (Machovec 2012, s. 104)

### 1.3 Komunikace v rodině

Prvním místem, kde se dítě setkává s komunikací, je rodinné prostředí, které by mělo působit motivačně, tedy podporovat jedincovu vrozenou touhu komunikovat. Rodina tedy hraje v tomto procesu zásadní roli. Hogenová upozorňuje na to, že rodina „je domovem, je ohňovým středem světa samého.“ (Hogenová 2013, s. 20) Dítě nejvíc potřebuje jistotu ve vztazích ke svým lidem (Matějček 1994, s. 9), z ní pak pramení touha se dorozumívat s okolím. Již ve druhém věku života si dítě utváří vědomí domova, aby ve čtyřech letech vstoupilo do socializačního stádia – mezi vrstevníky. (Matějček 1994, s. 69) Vzhledem k tomu, že tento střed je v současné době hluboce otřásán touhou po výkonu na úkor celistvosti a vzájemné potřeby, (Hogenová 2013, s. 17) nelze očekávat, že respekt a komunikace budou prezentovány doposud uplatňovaným způsobem.

Komunikace je obecně nejlepším prostředkem k dorozumívání a vytváření vztahů. „Základním médiem rodiny je jazyk – s možností sdělení a sdílení.“ (Kalábová 2013, s. 23). Komunikační klima je pro dítě klíčové a dává mu základ pro jeho schopnost a potřebu komunikovat v dalším životě.

Dalšími komunikačními rovinami je v rodině komunikace mezi partnery, dalšími členy rodiny a mezi sourozenci. Toto proudění vede k vzájemnému ovlivňování a formování rysů zúčastněných, zejména pak dětí.

Kalábová v rodině vidí interakční pole, ve kterém „probíhá společné vyjednávání o tom, jaký je svět mimo rodinu.“ (Kalábová 2013, s. 21) Rodina by tedy měla být vnímána jako určitá jistota, bezpečný prostor, který dovoluje potomkovi opouštět toto prostředí a vydávat se do *neznáma* a zase se vracet. Socializace a vytváření vztahů úzce souvisí s komunikací.

Pokud dítěti není umožněno přirozeným způsobem opustit bezpečí domova a není konfrontováno osobní zkušeností s nástrahami světa, je vychováváno jako skleníková květina, pak je tu vysoké riziko, že v době adolescence uvízne v nevhodné partě. (Matějček 1994, s. 70) Z uvedeného je patrné, jak významnou roli hraje ve vývoji dítěte i komunikace mimo rodinu.

#### **1.4 Modifikovaná komunikace v postmoderní společnosti**

„Postmoderní rodina je charakteristická hodnotovou diskontinuitou mezi rodiči a dětmi, která plyne často z větší závislosti dětí na masmédiích a informačních a komunikačních technologiích než na rodičích.“ (Meier 2003, s. 55) Na druhou stranu je patrné, že potřeba komunikace je i nadále realizována i když probíhá jinou formou, je modifikovaná a to s využitím moderních technologií jako je například internet a jeho komunikační kanály. Výhoda takové komunikace tkví v jisté anonymitě uživatelů, která souvisí s menší zodpovědností za předané sdělení. (Kopecký 2007, s. 8) Postmoderní svět vyznačující se svou rychlostí a dostupností informací dává současnému člověku množství nepřeborných perspektiv i celých světů. Je velkým lákadlem pro kombinaci domácího bezpečného a pohodlného prostředí prožívaného fyzicky a možností komunikace s okolím.

Mezi další výhody elektronické komunikace patří skutečnost, že elektronická komunikace je hromadná, časově a místně neomezená. (Kopecký 2007, s. 8) Na rozdíl od běžné komunikace, e-komunikace používá psaný jazyk a prostředky neverbální komunikace jsou nahrazovány symboly a také nabízí obvykle víc času na přípravu. Co je psané, lze přepsat a opravit, běžná komunikace je více spontánní a vyslovené se složitěji napravuje. (Kopecký 2007, s. 10) Určitou výhodou e-komunikace lze také spatřovat v zjednodušení jazyka a textu. Dochází zde „k množství jazykových, gramatických i stylistických prohřešků, deformací, netradičních využití jazykových prostředků apod.“ (Kopecký 2007, s. 59) Dále Kopecký zmiňuje některé nejběžnější jevy, jako je například vynechávání diakritiky, narušenou gramatickou stavbu věty i syntax, krátké neukončené

věty pro určitou ekonomizaci jazyka – zrychlení komunikace a v neposlední řadě je to časté míchání angličtiny a češtiny. (Kopecký 2007, s. 59)

Výše zmíněné je jednou z odpovědí na otázku proč jsou komunikační technologie pro děti tak přitažlivé. Navíc jsou velkým zdrojem zábavy, poučení, mažou bariéry mezi dětmi a dospělými a také umožňují dětem navštívit místa, která by jinak nenavštívili. (Kopecký 2007, s. 78) V této souvislosti je vhodné jen okrajově zmínit i zatím neúplně prozkoumané hledisko negativního vlivu IT technologií na mládež a jejich další vývoj. Tam bezesporu patří významně množství času, který je věnován tomuto způsobu zábavy a komunikace vedoucí k závislostem. Kromě možnosti vytvářet si virtuální realitu je s ní spojena i zhoršená diferenciací mezi reálným a virtuálním světem. Neopomíame zmínit i negativní vliv na fyzické zdraví dětí, jejichž životní styl postrádá čím dál více fyzickou aktivitu a v neposlední řadě jsou to i problémy spojené s verbální komunikací, ke které patří malá slovní zásoba a zhoršená schopnost vyjadřovat se.

Hlavní projev postmoderní společnosti v tzv. *kompresi času*. To stupňuje požadavky na flexibilitu. Současně s tím se mění názor na vzdělání, které se setkává s hlubokým nezájmem. Tento nezájem často pramení z konzumního způsobu života, ve kterém se očekává zábava a ne úkol. Toto je nutné si uvědomit i při komunikaci se současnou generací. Oproti době, která vychází z disciplinovanosti a ctění pravidel, kterým je charakterizována moderna, je doba postmoderní naopak plná úzkosti a nejistoty. „Na jedné straně stojí větší zodpovědnost za sebe sama a na druhé pak nevázanost. Tváří v tvář rozkladu systému sociální kontroly si mohou jednotlivci v postdisciplinárním světě vybrat, zda za sebe převzou zodpovědnost, či ne, zda budou dohlížet sami na sebe nebo se nebudou o nic starat.“ (Lipovetsky 2013, s. 20) Tato skutečnost je patrná ve všech oborech lidské činnosti, nejen ve školství. Pevná pravidla a normy jsou nahrazeny snahou okouzlit, to je smyslem konzumního způsobu života. Vyzdvihují se zásady transparentnosti, komunikace a orientace na vlastní zkušenost. (Lipovetsky 2013, s. 24) Lipovetsky tuto dobu nazývá *Érou prázdnoty*. Z uvedeného vyplývá, že potřeba komunikace je v tradičním slovu smyslu nahrazena individuálními cíli spojenými s výkonem, dravostí a účelovostí. Moderní škola je anonymní. Jedním z projevů takové anonymity je i umístování nálepek, *škatulkování*. Utopení v neosobních vztazích touží lidé po přátelství a porozumění. Vzhledem k míře individualismu však v současné době „není charakteristická názorová shoda, nýbrž nepřetržitá diskuze.“ (Lipovetsky 2013, s. 46) Tato



nejistota a individualismus se ve škole projevuje různými způsoby jako je upozorňováním na sebe, agresí, šikanou nebo uzavřením se do sebe sama.

V současné době se upřednostňuje komunikace s využitím moderních technologií i pro komunikaci mezi učitelem a žákem. S největší pravděpodobností je právě toto pole, které nabízí největší prostor pro rozvoj v blízké budoucnosti. Tento způsob je žákům blízký a nabízí množství výhod zmíněných výše. Nese však určitá rizika. Ve skotském Edinburghu byla za tímto účelem vytvořena stránka varující před tzv. profesionální zranitelností. Přestože v České republice tato komunikace je ve většině případů omezena na formální až semiformální výměnu informací, je nutné si uvědomit, že elektronická komunikace může být zneužita zejména vzhledem k její anonymitě a skutečnosti, že internet ji uchová navždy, i nevinný záměr může být zmanipulován. Toto je důležité zejména pro případ, že mezi žákem a učitelem vznikne v internetovém prostředí přátelství. Učitel by si měl dát velký pozor na sdílení informací, které by ve školním prostředí běžně nepodal ať už kvůli nevhodnosti nebo nepatřičnosti. (The General Teaching Council for Scotland: Professional Guidance on the Use of Electronic Communication and Social Media 2014) V postmoderní společnosti, ve světě plném změn „se zapomíná na informaci jako výzvu k spolubytí, tuto její funkci překrývají funkce jiné, pocházející z potřeb uchování a rozvoje vědeckých a technických systémů. Tím se mění i pojetí a definice toho, co je informace, komunikace, jazyk.“ (Slouková 2002, s. 8)

Spolu s tím se mění i vztah jedince ke světu. S růstem komfortu, technologie a vnějších možností stoupá i komplikovanost společenského světa. „Ani spotřební sytost nemůže zastřít vzrůstající pocit prázdnoty a cizoty mezi lidmi.“ (Kučerová 1996, s. 32) Tato frustrace vede k hledání neautentické zkušenosti, která tento pocit přehluší, která dovolí zapomenout. I přes to vše člověk touží po jednotě s okolím i se sebou samým. Komunikace je jedním s prostředků vedoucím k této rovnováze.

Paulík vidí krizi výchovy v postmoderní společnosti spojenou s potřebou nového hledání vztahu ke světu a nejen v uchopení a rozumění, ale hlavně v pochopení a srozumění. (Paulík 2008, s 30)

### **1.5 Jazyk a sociálně kulturní prostředí domova**

Jak již bylo zmíněno, jazyk jako takový se váže k danému společenství. Avšak „v komunikaci nejde jen o jednotný jazyk [...], ale do značné míry i o potřebu společného, dohodnutého rozumění významům slov.“ (Vybíral 2009, s. 108) Ani po stanovení

společných pravidel a přes vzájemné porozumění však nedochází k úplnému porozumění vyřčeného, tak jak to bylo mluvčím míněno.

„Součástí společného jazyka je společně sdílený kontext, slovní, kulturní a dnes čím dál častěji masmediální kontext, s nímž jsou obeznámeni jak mluvčí, tak adresát. (Vybíral 2009, s. 109) Společný jazyk je to, co je hluboce vlastní i podskupinám ve větším společenství, jako je rodina nebo školní třída. Každá taková jednotka si utváří specifické a sobě vlastní komunikační klima. Jazyk úzce souvisí s kulturou a zvyky daného společenství. Domov si s sebou nese určitou celistvost, která je klíčová pro vývoj dítěte. „Role žáka a její význam pro identitu dítěte a očekávání, která se k ní vztahují, vyplývají z identity rodiny. Vychází z jejího základního příběhu a důležitosti, jakou pro ni tento vývojový aspekt má.“ (Vágnerová 1995, s. 20)

## 2 Komunikace a škola

K výchově dochází prostřednictvím rodiny, vzdělávacích a výchovných institucí a v neposlední řadě vlivem prostředí. „Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka.“ (Gavora 2005, s. 25) Škola je tedy místem, hned po rodině, kde se nejen vzdělává, ale také vychovává. Nejedná se tam o pouhé předání informací, ale o vnitřní proměnu, obrat, či kontroverzi, jedná se o změnu osobního postoje s různě dlouhým dosahem. Informace by neměly skončit v žákově hlavě, ale měly by projít žákovým srdcem. (Palouš 2004, s. 75) „V současné pedagogice je velký důraz kladen na komunikativní pojetí výchovy ve škole i v rodině.“ (Vališová, Kasíková a kol. 2007, s. 223) Toto pojetí je charakterizováno vzájemným respektem a úctou a mělo by vést k rozvoji osobnosti dítěte. V posledních padesáti letech došlo k mnoha změnám v přístupu rodiče k dítěti, což se odráží i na změně vztahu učitele k žákovi. Dává se přednost přístupu demokratickému a partnerskému před autoritativním mocenským přístupem. „Partnerský přístup je založený na rovnocennosti a na respektování důstojnosti dítěte.“ (Kopřiva, aj. 2007, s. 13)

Komunikace ve výchově a vzdělávání hraje klíčovou roli. Už Komenský žádá, aby vzdělávání nebylo *dílnou*, jejímž produktem je jakýsi neutrálně vyučený vzdělanec s osvojenými naplánovanými osobnostními vlastnostmi, ale spíše jedinec, který spolupracuje a spoluvytváří historii světa. (Palouš 2008, s. 21)

### 2.1 Komunikace mezi rodinou a školou

Komunikace probíhá na mnoha různých úrovních a mnoha směry. Komunikace mezi opatrovníky – rodiči a edukátory – vzdělavateli a vychovateli je realizována v různé intenzitě, závislé na vzájemné potřebě, prostředí a podmínkách. V mnoha případech se rodiče podílejí na komunikaci se školou jen v případě, že jejich dítě neprospívá nebo si škola stěžuje na problematické chování. Rodiče neproblémového dítěte se na školu obrací spíše výjimečně. Existují školy, které tento typ komunikace cíleně podporují formou společných setkání s rodiči, společných projektů nebo besed, kam jsou rodiče zváni. „Školy samy v podmínkách současné civilizace vyvíjejí různé aktivity směřující ke kontaktům či kooperacím se svým prostředím, především s komunitou rodičů.“ (Průcha 2013, s. 410) Z výzkumu dle Průchy vyplývá, že „sami rodiče vidí svou významnou roli jakožto partnerů učitelů při ovlivňování školní edukace.“ (Průcha 2013, s. 412) Tak například ve Waldorfské škole učitelé „plánují výuku ve spolupráci s žáky,

částečně i s rodiči.“ (Průcha 2001, s. 39) Svobodová a Jůva ještě v této souvislosti zdůrazňují úzké a neformální sepětí rodiny a školy, které je podporováno hlavně rodiči zvolenými do tzv. rodičovské rady, jež se na chodu Waldorfských škol významně podílí. (Svobodová, Jůva 1996, s. 23) Dalším příkladem jsou školy přesahující do okolí, které se zaměřují na spolupráci mezi školou, místní komunitou a rodinou. Do dobrovolného sdružení Ligy přesahujících škol patří školy zaměřující se na tuto spolupráci a jejich cílem je zejména vyšší angažovanost rodičů ve vztahu ke škole a ke vzdělávání. (Průcha 2001, s. 66) Vzhledem ke skutečnosti, že tato spolupráce mezi školou a rodinou je v mnoha případech na neuspokojivé úrovni, je jedním z cílů Rámcového vzdělávacího programu také zvýšit účinnou spolupráci se zákonnými zástupci žáků. (RVP 2013, s. 7)

K zajímavému zjištění došel Průcha, když srovnával pohled rodičů na prioritní vlastnosti, které mají být ve škole rozvíjeny u žáků v České republice ve srovnání se 12 zeměmi Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, OECD. Z výzkumu plyne, že mimo Českou republiku dávají rodiče na první místo rozvoj sebedůvěry žáků, schopnosti žít s lidmi z různých vrstev a porozumění životu v jiných zemích. V České republice jsou na vrcholu požadavků zejména znalosti: na prvním místě je to mateřský jazyk, dále pak cizí jazyky následované matematikou a ostatními vzdělávacími předměty. (Průcha 2013, s. 415 – 416) Z toho vyplývá, že rodiče žáků v České republice nepovažují rozvoj nekognitivních osobnostních vlastností a schopností za tak důležitý jako rozvoj těch kognitivních. To se může odrážet i na komunikaci mezi školou a rodiči, jejichž prioritou jsou znalosti a prospěch dítěte.

Čapek charakterizuje rodiče jako spolutvůrce třídního klimatu i když se nejedná o roli přímou. Svým přístupem, očekáváním a připomínkami mohou klima třídy měnit. (Čapek 2010, s. 24) Cílem komunikace s rodiči by měl být oboustranný zájem o dobro žáka, snaha o spolupráci. Čapek doporučuje, aby proudění informací mezi učitelem a rodiči bylo intenzivnější než jen čtyřikrát do roka a také zdůrazňuje jeho oboustranné plynutí. (Čapek 2010, s. 26) Pro to, abychom mohli hovořit o komunikaci, je na místě, aby se rodiče více zapojili do spolupráce se školou a zároveň, aby jim ta byla školou umožněna.

## **2.2 Komunikace mezi učitelem a žákem**

Komunikace mezi učitelem a žákem probíhá neustále – při různých příležitostech: při vyučovací hodině, mimo hodinu i mimo školu. Je odlišná od komunikace

v jiných situacích nebo společenstvích a má řadu zvláštností, které jsou dány cílem, prostředím i rolami partnerů komunikace. (Vybíral 2009, s. 25)

V rámci výuky je nejvíce zastoupen výklad, nejčastěji monolog učitele. Ten bývá někdy doplňován dialogem, vyprovokovaným otázkou ať už ze strany učitele nebo žáka. Kladená otázka musí splňovat určité požadavky, aby vyvolala patřičnou odezvu a podnítila žákovu motivaci. Patří sem například srozumitelnost, jednoznačnost a stručnost. (Nelešovská 2005, s. 44) „Cílem dialogu není zvítězit nad partnerem, ale hledat a najít pravdu, dobrat se nějakého přijatelného řešení.“ (Kolář, Šikulová 2007, s. 49) Jak již bylo zmíněno, už Sokrates vyučuje rozhovorem, diskuzí, která má prostřednictvím potvrzování, zpochybňování či vyvracení argumentů a protiargumentů diskutujících vést k vyjádření obecných pravd. Používá dialog jako metodu filozofování, poznávání aniž by on sám něco vymýšlel, ale je pouze považován za prostředníka, který žákovi pomůže odhalit pravdu, kterou žák sám zná. Z toho vychází tak zvaná sokratovská metoda, kdy se neptá žák učitele, nýbrž naopak, žák je tím, kdo je učitelovými otázkami veden k odpovědím. Nenásilnou cestou s využitím logiky přivádí Sokrates své posluchače k vytvoření vlastního názoru. Dialog se mezi učitelem a žákem uplatňuje i mimo výuku, je to prostředek, pomocí kterého se učitel může o žácích něco dozvědět. I pro otevřený dialog musí být učitel vybaven určitými schopnostmi, jako je demokratický přístup k žákům, trpělivost a objektivnost.

Učitel se svým působením snaží posunout žáky výše *vz-dělat je*, vytáhnout *edukovat* je nad úroveň ostatních a to výzvou k činu a *vý-chovu*, „jejíž smyslem je ovlivňovat celkový habitus lidskosti v celku život a světa.“ (Palouš 2008, s. 10)

Kromě komunikace ve smyslu výuky se komunikace realizuje za účelem rozvíjení vztahů ve třídě. (Gavora 2005, s. 26) K rozvíjení vztahů velmi napomáhá komunikace mezi učitelem a žákem mimo školní vyučování, zejména pak mimo školní prostředí, kde se žák může cítit svobodněji a přirozeněji než ve škole. Je pochopitelné, že komunikace mezi jedním učitelem a 20 – 30 žáky ve třídě nedává prostor k individuální komunikaci a vzájemnému poznání učitele a každého jednotlivého žáka. Dále je nutné si uvědomit, že ani učitel na druhém stupni netráví se třídou všechny vyučovací hodiny, jako tomu bylo na prvním stupni, ale že se se třídou setká jen na několik hodin týdně. To negativně ovlivňuje zejména řešení problémů ve třídě a také vzájemné poznávání. Další negativní charakteristikou komunikace mezi učitelem a žákem je skutečnost, že současný vzdělávací systém dovoluje žákovi „mluvit, jen když mu je uděleno slovo, zpravidla o tom, na co je tázán, může mluvit tak dlouho, jak mu je určeno, a na místě,

keré mu je určeno.“ (Kraus, Poláčková aj 2001, s. 91) Na druhou stranu je běžné, že v komunikaci více lidí musí existovat systém pravidel, který dovolí, aby komunikace probíhala k užitku všech zúčastněných.

Nedostatečné poznání žáka učitelem může vést k neobjektivnímu názoru a hodnocení žáka. „žáci, kteří se pohotově vyjadřují, umějí mluvit, bývají někdy hodnoceni učitelem lépe, než jejich spolužáci, kteří mají sice stejné znalosti, ale nedokáží je tak dobře ‚prodat‘.“ (Mareš, Křivoláký 1995, s. 133) Z toho vyplývá, že i učitel by si měl být této skutečnosti vědom a snažit se být co neobjektivnější a podporovat komunikaci právě u žáků s méně vyvinutými schopnostmi pro tento účel. To, jak se žák učitelovi jeví, může vést k tomu, že „z jedné žákovy charakteristiky učitel neoprávněně usuzuje na druhé.“ (Mareš, Křivoláký 1995, s. 133) Je běžné, že žák, který neprospívá v jenom předmětu, je u stejného učitele v jiném předmětu předem zařazen do skupiny *neúspěšných*. Bývá velmi obtížné přijímat všechny žáky bez předsudků a subjektivního hodnocení. Právě to je však pro učitele určitá výzva. „Učitel nemůže milovat všechny děti stejně, všechny by se ale měly cítit přijímány.“ (Kopřiva, aj. 2007, s. 197) Nejen to, stejně tak jak je každý člověk naprosto jedinečný, neexistuje jediná šablona na to, jak vychovávat. (Palouš 2008, s. 27)

### **2.3 Pedagogická a sociální komunikace**

Sociální komunikace je komunikace ve společnosti, jejíž součástí je předávání a výměna informací v sociálním kontaktu. „Sociální komunikace se bezprostředně dotýká člověka jako individua, způsobuje změny v osobnosti, ovlivňuje lidské chování a názory.“ (Svatoš 2002, s 21) Příkladem sociální komunikace je pedagogická komunikace.

Pedagogická komunikace je Gavorou definována jako „disciplína, která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích. Shrnuje poznatky o zákonitostech komunikace, o efektivní komunikaci, o možnostech jejího nácviku a zlepšení.“ (Gavora 2005, s. 30) Je to však také výměna informací mezi učitelem a žáky, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Dle Mareše a Křivolákého má pedagogická komunikace následující funkce: zprostředkovává společnou činnost účastníků, vzájemné působení účastníků, osobní i neosobní vztahy, formuje osobnost účastníků, zejména žáků a je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání. (Mareš, Křivoláký 1995, s. 25) Pokud je plnohodnotná, pak zajišťuje příznivé emoční klima, optimalizuje vztahy, podporuje žákovu osobnost a jeho motivaci k učení. (Mareš, Křivoláký 1995, s. 25) V rámci pedagogické komunikace se dále hodnotí učite-



lův pedagogický takt, což je schopnost včas a dobře rozpoznat reakci žáků na situaci, zejména pak na své působení a v závislosti na ní pak uzpůsobit své další chování a jednání. (Čáp, Mareš 2001 – 2007, s. 269)

Pedagogická komunikace obsahuje složku kognitivní, která ovlivňuje poznávání žáka a složku afektivní, která rozvíjí motivaci k učení. Obsah pedagogické komunikace by tedy neměl být omezen jen na obsah učiva, ale na další cíle spojené s výchovou a formováním osobnosti žáka. Zejména ve výchově tedy nejde jen o komunikaci ve smyslu předávání informací, ale o působení učitele jako osobnosti.

### 2.3.1 **Kompetence učitele**

Komunikační kompetence jsou „nepsaná pravidla komunikačního používání jazyka [...]. Tato pravidla určují, co je v dané komunikační situaci vhodné anebo možné sdělit.“ (Gavora 2005, s. 22) Taková kompetence není vrozená. Je to dovednost, kterou si jedinec osvojuje od dětství a nejen v rodině, ale i ve školním prostředí.

„Psychologicky je kompetentním účastníkem komunikace ten, kdo disponuje sumou znalostí (včetně znalostí jazykového systému), má dostatek informací a umí (může) je využít.“ (Vybíral 2009, s. 48) Komunikační dovednosti učitele jsou získané schopnosti, pomocí nichž učitel realizuje nejen komunikační kompetence, ale uplatňuje i svůj výchovný vliv na žáka. U učitele „významné jsou nejen odborné kompetence (z hlediska odborného zaměření), ale i kompetence sociálně psychologické povahy.“ (Vališová, Kasíková a kol. 2007, s. 231) Některé z nich jsou vrozené, ale mnoho dovedností je osvojitelných. „Aby byl schopen formovat kritické a tvořivé myšlení svých žáků, musí rozumět jejich psychice a zákonitostem života v rodinném i žákovském kolektivu.“ (Nelešovská 2005, s. 12). Učitelovo vnímání žáka by se nemělo omezit jen na žákovy studijní výsledky.

V neposlední řadě je dovednost komunikace podmíněna emoční inteligencí. To je „schopnost jedince jednak rozpoznat a promyšleně brát v úvahu city druhých lidí, jednak rozpoznat, rozvíjet a vhodně uplatňovat své vlastní city při zvládnutí různých sociálních situací.“ (Průcha, aj. 2013, s. 68) Součástí emoční inteligence je schopnost sebeuvědomění, sebekontrola, motivace, empatie, umění ovlivňovat ostatní a schopnost práce v týmu. (Průcha aj. 2013, s. 275) „Respektovat a oceňovat druhé dokáže lépe ten, kdo si je vědom své vlastní hodnoty.“ (Kopřiva, aj. 2007, s. 213)

Pro úspěšnou komunikaci kromě zmíněného je nutná i schopnost rozumět sobě, vnímat a chápat své pocity a rozpoložení a mluvit pravdu. To je požadavek obvyklý

kladený na dítě už rodiči. Je přirozené být smutný nebo nazlobený, zastíráním se jedinec může dostat do nesnází. Důležitá je upřímnost při vyjadřování svých skutečných pocitů. Dle Kopřivy někdy učitelky bývají zejména ve vztahu k mladším dětem neupřímné při vyjadřování jejich pocitů. To v dětech může vyvolat zmatek. Také tón hlasu by měl odpovídat pocíťovaným emocím. (Kopřiva, aj. 2007, s. 114, 115)

### 2.3.2 Osobnost učitele

„Na žáka má vliv nejen pedagogické mistrovství učitele, jeho zkušenosti a vědomosti, ale i celá jeho osobnost, povahové a charakterové vlastnosti, zájmy, jeho přístup k žákům, vystupování, oblečení, řečový projev.“ (Nelešovská 2005, s. 77) Už na pedagogických fakultách při přípravě učitelů na jejich budoucí povolání by měl být kladen větší důraz na rozvoj potřebných vlastností.

Jak již bylo řečeno, „učitel působí na žáka celou svou osobností“ (Nelešovská 2005, s. 77) Z toho vyplývá, že právě osobnost učitele hraje klíčovou roli v komunikaci se žákem. Osobnost je charakterizována několika základními rysy, jako je temperament, schopnosti a také sebevědomí a sebepojetí učitele. Ne každý učitel je vybaven stejným množstvím předpokladů a dovedností potřebných k získání komunikační kompetence. Komunikační kompetence jsou dle Paulíka souhrnem psychických dispozic umožňujících jedinci v určitém prostředí v interakci s dalšími osobami ve smyslu expresivním (vyjadřovat se a sdělovat) a receptivním (přijímat a pochopit). „Hovoříme-li v užším smyslu o komunikačních dovednostech, pak jde o: mluvení, naslouchání, čtení a psaní.“ (Paulík 2007, s. 17) Učitel by měl disponovat nejen patřičným vzděláním, určitými vrozenými dispozicemi nutnými k rozvoji pedagogických dovedností, profesionalitou a psychickou vyrovnaností, ale být také schopen orientovat se v měnících se požadavcích současné společnosti. Měl by mít široký všeobecný a odborný rozhled a pedagogické kompetence, které jsou východiskem jeho komunikace se žáky. (Nelešovská 2005, s. 11) Učitel vyučuje a vychovává žáky, „aby je vymanil z nevědomosti vždyť účelem učitelování je přece probouzet z dřímoty. Avšak totéž platí o vztahu k sobě samému! Stále rozhoduje a odpovídá za své jednání. (Palouš 2004, s. 107)

„Vliv učitele nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a charisma jeho osobnosti jsou nenahraditelné.“ (Kohoutek, 2009) V této souvislosti je nadějí pro současné učitele, že moderní technologie je ve vzdělávání chápána pouze jako prostředek usnadňující předávání informací, ale nikdy jako náhrada osobnosti učitele.

Ve smyslu definice je osobnost „teoretický konstrukt vytvořený k vysvětlení skutečnosti, že v téže situaci se různí lidé chovají různě.“ (Müllerová 2002, s. 17) Osobností je každý člověk jedinečný souhrnem psychických vlastností a dispozic. Učitele lze dále dělit podle vztahu k žákům na tři typy: autoritativní typ učitele má naprosto zodpovědnost za vedení žáků a jeho přístup je založený na nekompromisním přesném plnění úkolů. Liberální typ je opakem zmíněného, takový učitel nemá autoritu, má nízké požadavky na žáky a výchovně vzdělávací proces není organizovaný. Demokratický typ vytváří pozitivní klima ve třídě a je charakterizován partnerským vztahem mezi učitelem a žákem. „Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi, v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku.“ (Čáp, Mareš 2001 – 2007, s. 265)

V rámci Ch. Caselmannovy typologie se učitelé dělí na logotropy, kteří milují svůj předmět a orientují se spíše na učivo a nevytvářejí si osobní vztah k žákům. Paidotrop je naopak učitel, který se vyznačuje otcovským vztahem k žákům a snahou o poutavý výklad, snaží se žákům porozumět a pomoci jim. (Hart, Hartlová 2010, s. 631) Realizace komunikace a její četnost i způsob je často otázkou různého přístupu k žákům a učení. „Tvořivý přístup učitele může výrazně ovlivnit sociálně-psychologické aspekty v žákovském kolektivu a efektivní komunikaci.“ (Nelešovská 2005, s. 40) V této souvislosti je vhodné uvést skutečnost, že jednotlivé školy a jednotliví učitelé mají jinak velký prostor, schopnosti a možnosti pro tvořivý přístup ke svým žákům, který pak dále různým způsobem využívají. Jako příklad tvořivosti a komunikace lze uvést Waldorfské školy, kde se konají pravidelné školní akademie, na kterých žáci a učitelé rodičům prezentují, co vše se naučili.

I přes veškerou snahu je však nutné si uvědomit, že vzdělání učitelům nezaručuje dostatečnou kvalitu přípravy pro vykonávání jejich profese. Je bohužel často odtrženo od potřeb praxe a jen nedostatečně zaměřeno „na rozvoj sociálně osobnostních vlastností a profesních způsobilostí.“ (MŠMT 2001, s. 43) Kromě manažerských schopností a intelektu se od učitele vyžaduje i jistá odolnost k nadbytku interpersonálních podnětů. (Čáp, Mareš 2001 – 2007, s. 67) Dále se osobnost učitele neobejde „bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem.“ (Nelešovská 2005, s. 11)

## 2.4 Potřeba a realizace komunikace

Míra potřeby komunikace je individuální, proto ne každý učitel a žák bude vyžadovat větší prostor pro komunikaci, než poskytuje čas strávený výkladem při výuce. Prohloubené vztahy mezi učitelem a žákem mají pak vliv zejména na vnímání, paměť a myšlení žáka, jeho výkon a chování, dále pak na vytváření norem a pravidel daného kolektivu a v neposlední řadě i na sociální prostředí ve třídě. (Nelešovská 2009, s. 77) Jak učitel, tak žák může být více introvertem, a pak jejich potřeba komunikovat bude výrazně nižší než je tomu u extrovertů.

Vzhledem ke skutečnosti, že žáci na druhém stupni základní školy vstupují do období puberty, s nímž souvisí výrazné změny emocionálního charakteru, lze očekávat, že i komunikace s dítětem v takovém věku může narážet na jistá úskalí a komunikace vázne. U adolescentů, což děti na druhém stupni základních škol jsou, se vyskytuje větší labilita, kolísavost emočního ladění a nepřiměřené reakce. Také nejsou už tak otevření a bezprostřední, jako v mladším školním věku, a jsou opatrnější při sdílení pocitů s lidmi, které neznají, a jejich nejistota má vliv na výkyvy v sebehodnocení. (Müllerová 2002, s. 27) V tomto věku se také zvětšuje význam vztahů s vrstevníky a mění se pohled na autoritu.

Období dospívání je podle Eriksona „charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti atd. V adolescenci je důležité, zda převládne přesvědčení o dostupné pozitivní perspektivě vlastního směřování, sebejistota, tj. přesvědčení o vlastních schopnostech, které ji umožní využít, a z toho vyplývající ochota experimentovat.“ (Vágnerová 2012, s. 369) Ve smyslu experimentování není nutné hledat návykové látky, ale vstup do jiného komunikačního rámce, nových možností. V souvislosti se školou to může být uplatnění žáka v třídní samosprávě nebo navazování nových vztahů.

Dále se vyvíjí potřeba citové akceptace. Přestože potřeba bezpečí není tak velká, nahrazuje ji potřeba někam patřit a být přijímán. „Skupina vrstevníků poskytuje mladistvému zkušenosti v interakci a komunikaci s osobami, které mu nejsou nadřazeny jako rodiče a učitelé.“ (Čáp, Mareš 2001 – 2007, s. 279) Význam akceptace vrstevníků je v tomto období o to významnější když si uvědomíme, že celkově se vliv rodičů a učitelů v tomto období zmenšuje. „Dochází spíše ke kvantitativní přeměně a schopnost zachytit tuto změnu a porozumět jí charakterizuje dobrého rodiče stejně tak jako dobrého učitele.“ (Lašek 2002, 25) Pokud se podaří v tomto období navázat vzájemnou důvě-

ru mezi žákem a učitelem, je to pro žáka příležitost k získání opory i rady v náročných životních situacích.

K změnám, které mají vliv na osobnost dospívajícího dále patří potřeba otevřené budoucnosti. Dospívající bývají nadměrně kritičtí, podléhají klamu, jsou přecitlivělí a vztahovační, odmítají výjimky a kompromisy a bývají radikální. (Vágnerová 2012, s. 387, 389)

Typický pro tento věk je únik do světa fantazie. Tuto obrannou strategii někdy adolescent používá v případě, že se se změnami nedokáže vyrovnat. Jedná se buď o únik od reality anebo příležitost k prožití rolí a podmínek, které ve svém reálném světě prožít nemůže. (Vágnerová 2012, s. 393) V této souvislosti je vhodné zmínit, že se adolescenti v tomto období dále musí vyrovnávat i s atraktivními lákadly drog a jiných všude přítomných návykových látek. Další možností, která je obecně nejbližší je virtuální svět počítačových her.

## **2.5 Pravidla pedagogické komunikace**

Pravidla ve škole neurčuje pouze školní řád, ale také společenské normy a tradice. Dále se na vzniku pravidel podílí i komunikace, která dle Gavory vede ke společnému konstruování vzájemného porozumění. (Gavora 2005, s. 28) Nezbytně nutný je vzájemný respekt, který je základem pro vyváženou a plodnou komunikaci, kde slovem *plodná* je míněn oboustranný přínos a uspokojení. Ve škole, zejména na druhém stupni, je běžné testování učitele žáky, při němž žáci pomocí pokusů zjišťují, kde jsou hranice, zkoušejí trpělivost a odolnost učitele. (Müllerová 2002, s. 24) „Když pravidla stanoví žáci společně s učitelem, cítí se za jejich dodržování odpovědnější a jsou více motivováni k jejich dodržování.“ (Kolář, Šikulová 2007, s. 41) Taková pravidla vedou k větší jistotě, bezpečí a komunikaci. „Jestliže žák nezná pravidla kontaktu, cítí se zmatený. Poznání pravidel je proto významným regulativním činitelem pro oba partnery komunikace.“ (Gavora 2005, s. 35) Příklad takových pravidel je, například nepřerušování mluvčího a snaha o naslouchání, dále pak pravidla mohou určovat, zda dominantní a rozhodující úlohu v komunikaci hraje učitel nebo zvolený žák. Gavora uvádí příklad dalších pravidel, která spadají do demokratických, v rámci takových může žák odpovídat vsedě nebo může odbočit od tématu a další. (Gavora 2005, s. 39) Právě demokratická pravidla jsou vhodná do třídnických hodin, kde je cílem vybudovat vztah založený na důvěře a toleranci a podpořit vlastní iniciativu žáků v méně formálním prostředí.

Při komunikaci žáka s učitelem mimo výuku lze očekávat určité uvolnění pravidel to zejména pokud se jedná o mimoškolní prostředí. Očekává se, že komunikace bude otevřenější než ve třídě.

## 2.6 Prostředí pro komunikaci

Prostředí je charakterizováno jednak fyzickými aspekty dané učebny nebo místa a dále sociálními – atmosférou, klimatem. Nelešovská fyzické aspekty dělí na tři podskupiny. Hygienický aspekt je prezentován vytápěním, osvětlením a čerstvostí vzduchu, ergonomický aspekt je tvořen uspořádáním učebny a akustický aspekt. (Nelešovská 2005, s. 40)

Prostředí je dále definováno vlastnostmi sociálními. Sociální vlastnosti prostředí jsou dány lidmi, kteří se v něm nacházejí a vztahy, které mezi nimi vládou.

Atmosféra je obecně charakterizována jako krátkodobý stav. „Atmosféra třídy se může měnit během několika dnů, ale třeba i během jedné hodiny.“ (Nelešovská 2005, s. 40). Atmosféra je dále ovlivněna i přítomností emocí, věkem, názorem na druhého nebo celkovým dojmem, jakým jedinec působí. (Müllerová 2002, s. 17)

Emocionální bezpečí třídy vychází z pozitivního klimatu ve třídě, „vychází z dobrých mezilidských vztahů a jeho tvůrcem je především učitel.“ (Kolář, Šikulová 2007, s. 41) Takového bezpečí je dosaženo za předpokladu, že jsou plněny základní potřeby dětí, je zvyšována sebeúcta dítěte, dětem se nabízí rovnocenné příležitosti, mají určitou svobodu v rozhodování a také pobyt ve třídě nabízí radost a humor. (Kolář, Šikulová 2007, s. 41) Atmosféra je velmi nestálá, zejména v porovnání s klimatem třídy.

Klima třídy je individuálně dlouhodobě vnímaná atmosféra, prostředí dané třídy. Dle Průchy jsou to emoční prožitky a zkušenosti zaznamenané prostřednictvím verbalizovaných pocitů žáků nebo učitelů. (Průcha 2013, s. 334) Klima má tedy osobnostně vztahovou stránku. Je to „trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků (v daném zařízení), které tvoří a prožívají v interakci.“ (Kraus, Poláčková aj 2001, s. 88) Klima je tedy vytvářeno žáky v součinnosti s učiteli. Pro učitele je nanejvýš důležité ho znát, protože „jestliže neznají klima své třídy (skupiny), těžko mohou navazovat vědomě diferencovaný a individuální přístup.“ (Kraus, Poláčková aj 2001, s. 91) Dle Mareše a Křivoláckého se zpočátku předpokládalo, že tvůrcem klimatu ve třídě je učitel a jeho momentální psychické stavy a vlastnosti. Nicméně z výzkumů vychází, že učitel a žáci na sebe působí vzájemně, proto vytvářejí klima společně. „Nejsou vzácné případy, kdy třída či skupina žáků ve třídě ovlivní klima hodiny více než učitel, ze spoluhráče se ob-

čas stane protihrač.“ (Mareš, Křivolaký 1995, s. 143, 144) Klima je navíc utvářeno klimatem školy, na kterém se odráží hodnoty a normy, které jsou školou nebo danou lokalitou uznávané a přijímané. Velkou roli v přístupu žáků ke vzdělávání hraje i komunikační klima ve třídě. To může dle Průchy být suportivní, podporující, otevřené a vstřícné nebo defensivní, obranné, které je charakterizováno soutěživostí a uzavřeností. (Průcha 2013, s. 344) Kromě pochvaly a trestu má učitel v ruce prostředky, kterými dané klima může ovlivnit.

Dalším aspektem prostředí je étos školy - mravní ovzduší školy, je to klima, které je vyjádřeno nepsanými pravidly projevujícími se vzájemným respektem a úctou.

Existují omezení, která komunikaci v rámci daného prostředí znesnadňují. Kromě fyzických bariér, jakými je špatné osvětlení, nevhodná teplota nebo nedostatek čerstvého vzduchu, patří sem časová limitovanost, která je daná rozvrhem hodin a hodinovou dotací vycházející z Rámcového vzdělávacího programu. Z toho vyplývá, že učitel a jeho oficiální prostor pro komunikaci s žáky mimo školní vyučování je dán zákony.

Prostředí pro komunikaci žáků mezi učitelem a žákem a vzájemné poznávání není však omezené pouze na učebnu a školní prostory. „Bohatým zdrojem informací jsou i tematické besedy, soutěže, exkurze, školní výlety, činnost v zájmových kroužcích.“ (Nelešovská 2009, s. 78)

Speciálním typem komunikace je ta, která probíhá mezi učiteli. Ta se dělí na pedagogickou a jinou, přičemž pedagogická se věnuje vzdělávání, výchově a žákům, zatímco jiná je běžná sociální komunikace vlastní všem lidem. Pedagogická komunikace mezi učiteli je dalším prostředkem prohlubující poznání žáků, i když se někdy může jednat o negativní ovlivňování způsobené neobjektivním a zaujatým přístupem daného učitele. „V klasickém pojetí výuky většinou nemají učitelé (ani vychovatelé) příliš příležitostí vzájemného srovnávání, ani ovlivňování své činnosti na základě skutečného sledování. (Kraus, Poláčková aj 2001, s. 91) Prostor pro komunikaci mezi učiteli je značně omezen jejich pracovními povinnostmi.

Jak již bylo řečeno v rámci typologie učitelů i komunikace mezi učiteli je značně ovlivněna osobností a interakčním stylem učitele. Gavora vysvětluje interakční styl učitele jako trvalou charakteristiku učitele, která nabízí následující dimenze: organizátor, nejistý, pomáhající, nespokojený, chápající, kárající, vede k zodpovědnosti a přísný, přičemž zmíněné dimenze jsou každým učitelem naplňovány jiným způsobem. (Gavora 2005, s. 46) Tyto charakteristiky jsou pro daného učitele příznačné zejména při komunikaci se žáky.

### **3 Komunikace, učení a chování**

Tato kapitola se zaměřuje na souvislosti mezi komunikací, učním a chováním. Hledá možné příčiny školní neúspěšnosti a problémového chování právě v nedostačené komunikaci.

Vezmeme-li v úvahu cíl vzdělávání, nejedná se jen o osvojení vědomostí a dovedností. „Vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému.“ (Skalková 2007, s. 27) Je úkolem učitele tyto postoje utvářet. Komunikace je základním předpokladem pro utváření vztahů. Jak již bylo zmíněno, ty mají vliv nejen na chování, ale i na výkon žáků. Průcha zmiňuje takzvanou komunikační ostýchavost některých dětí při vyučování, která se projevuje takovým studem dětí mluvit před celou třídou, že se nezapojují do verbální komunikace, ani v případě, že znají správnou odpověď. (Průcha 2013, s. 319) Školní neúspěšnost je často determinována negativními postoji, reakcemi a vlastnostmi žáků, proto je nutné jejich poznání věnovat vysokou pozornost. (Nelešovská 2009, s. 84) Působení učitele má velký vliv na výsledky, na motivaci a klima ve třídě. Pro úspěšnou komunikaci má velký význam empatie. Pokud chce učitel žákovi rozumět, pochopit jeho pohnutky, schopnost vcítění je nezbytná. Kromě respektu Gavora dále uvádí i akceptaci, entuziasmus, aktivní naslouchání a humor. (Gavora 2005, s. 96, 97) Je nutné si uvědomit emocionální potřeby jednotlivých žáků a věnovat pozornost neverbální komunikaci. Učitel, kterému schází nadšení, schopnost naslouchat a snaha komunikovat může očekávat velké obtíže při odhalování pohnutek svých žáků k problematickému chování, v takovém případě průběh třídnické hodiny bude formální a nebude podporovat vzájemnou důvěru.

Pro žáky bývá často čin nositelem komunikačního sdělení. To, jakým způsobem sami plní své školní povinnosti, může vyjadřovat jejich vztah ke škole, tím říkají, co si o škole, učiteli nebo vzdělávání vůbec myslí. Mareš a Křivolaký zmiňují další projevy ve smyslu chování charakteristické pro dětství a dospívání jakým je například pošťuchování a škádlení. (Mareš, Křivolaký 1995, s. 18) Zejména přítomnost nebo absence respektu je z chování patrná.

#### **3.1 Problémy s chováním a učním**

Sociometrické výzkumy jsou jedním z nejběžněji používaných prostředků ke zjišťování kvality a případné patologie vztahů mezi žáky a také žáky a učiteli. (Nelešovská 2009, s. 83) Jde o „soubor sociologických psychologických metod a technik apliko-



vaných při měření mezilidských vztahů v malých skupinách.“ (Průcha aj. 2013, s. 274) Díky takovému zkoumání je možné odhalit množství jevů, které mohou negativně ovlivňovat přístup jednotlivců nebo skupin k učení. Dále dovolují lépe pochopit příčiny výskytu problémového chování ve třídě. Prvním krokem k odhalení případných problémů je vzájemné poznání a důvěra mezi žákem a učitelem. K tomu v určité míře dochází při vyučování, ale zejména prostor mimo vyučování poskytuje příležitost učiteli žáky lépe poznat.

Problémy s chováním a učením dle mnoha autorů mohou být závažnějšího charakteru a vycházejí z vrozených předpokladů a poruch, mezi které lze řadit ADHD – poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou, ADD – poruchu pozornosti spojenou se sníženou aktivitou, dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii a další. Specifickou kapitolou jsou diagnostikované poruchy komunikace a vývojové vady řeči. „Komunikace se fixuje jako oblast, která je neuspokojivá a její obranou je větší či menší omezení, které opět vede k sociální izolaci a menší školné úspěšnosti.“ (Vágnerová 1995/1, s. 19) Mezi další příčiny poruchy chování a učení patří například neurózy, které mají příčiny psychické, somatické nebo psychosomatické.

V této části se podíváme na „problémového žáka“ a ukážeme, jak se takový žák projevuje. Z odpovědí učitelů vyplývá, že tito žáci buď vyrušují, nebo odmítají spolupracovat. Žák, který vyrušuje je charakterizován buď jako neklidný, konfliktní, provokující nebo agresivní. (Auger, Boucharlat 2005, s. 11) Příčin takového chování může být několik. Narušení rodinné rovnováhy má silný vliv na výkon dítěte, neuspokojivý školní život a v neposlední řadě problémy tělesné a duševní spojené s obdobím dospívání. (Čapek 2010, s. 24) Vzhledem k charakteru těchto příčin, učitel nemusí odhalit, proč žák dostatečně nespolupracuje, může být však prostředníkem, který umožní žákovi kontaktovat odborníka.

Příčinou problémového chování dále může být případný rozpor mezi normami a hodnotami rodiny a školy, který je pro dítě obvykle stresující. „Významnými jsou i komunikační diference dané příslušností k určité sociální nebo etnické skupině.“ (Vágnerová 1995/1, s. 23) Je běžné, že žákovský kolektiv hůře přijímá jedince, kteří se nějak odlišují, ať už fyzickými nebo psychickými vlastnostmi, které mimo jiné mohou vycházet z odlišného prostředí. Toto je však nejpatrnější na prvním stupni, u starších žáků tomu tak být nemusí. Vzhledem ke změnám, které přicházejí s obdobím puberty, může být určitá výjimečnost atraktivní.

Problémy s chováním mohou mít různé další projevy jako je asociální chování, neposlušnost, agrese, opoziční vzdor, nebo problémy vyvolané úzkostí a strachem. „Děti s určitými poruchami chování většinou pocházejí z rodin, kde nejsou stanovena zřetelná a jednotná pravidla, kde je zmatená komunikace.“ (Train 2001, s. 134) O to může být obtížnější, ale současně velmi žádoucí, aby dítě pochopilo, že pravidla komunikace a komunikační prostor ve škole jsou srozumitelná a závazná. Dítě může potřebovat zvláštní péči pro dodržování pravidel a postupů. Někdy může dítě potřebovat pomoc při navazování kamarádských vztahů. Každé dítě má jiné potřeby a potíže. Dle Traina je na místě prostřednictvím otevřené komunikace a snaze pomoci, nejprve odhalit a pak věnovat individuální péči žákům, kteří mají problémy se soustředěním, kteří nejsou schopni organizace a plánování, kteří jsou impulzivní, mají potíže se přizpůsobit, mají potíže se sociálními vztahy, jsou úzkostliví, mají potíže s komunikací, s učením, koordinací nebo úzkostí. (Train 2001, 151 – 155)

Problémové chování a negativní vztah ke vzdělání může vzniknout i jako důsledek vlivu moderních a komunikačních technologií, které mění způsob trávení volného času a posun ke konzumnímu způsobu života. Tento vliv nemusí být omezen pouze na chování dítěte, ale i na jeho studijní motivaci. V současné době se často setkáváme s naprosto demotivovanými žáky, kteří ve vzdělání nevidí žádný smysl, což má významný vliv na jejich studijní výsledky. O to náročnější se může zdát realizace cílů zakotvených v Bílé knize, kde se píše, že „škola musí usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam.“ (MŠMT 2001, s. 18) Je to často právě nesnadným úkolem učitele sladit osobní cíle a hodnoty žáka se svými požadavky a cíli.

### 3.1.1 Poruchy emocí a motivace

Poruchy emocí a motivace ve škole mohou být primární nebo sekundární. Primární jsou poruchy vrozené. Za sekundární jsou považovány takové poruchy, které vznikají jako důsledek určitého selhání, nebo také vlivem situace v prostředí, kde dítě žije, například rozvodem rodičů. Zejména „v raném školním věku mohou vnější faktory významně modifikovat vztah k učení i výkonu (a v tomto smyslu i identitu dítěte.“ (Vágnerová 1995/1, s. 24) Pocity pramenící z opakovaného prožívání neúspěchu upevňuje v osobnosti dítěte **syndrom neúspěšnosti osobnosti**. To „je určitý prožitkově postojoyvý komplex, který vyplývá z předchozích zkušeností jedince s neúspěchem v určitých typech činnosti nebo v životě vůbec.“ (Nelešovská 2009, s. 84) Jedná se tedy o pocit jedince, který zásadně ovlivňuje jeho přístup ke škole i k životu vůbec. Důsledkem může

být nekomunikativnost žáka, potlačení naslouchání, nesystematický přístup, ale i třeba citová závislost na učiteli. (Auger, Boucharlat 2005, s. 11) Jedním z prostředků, kterým je možné ho odhalit v rámci společné interakce mezi učitelem a žákem je kromě pozorování komunikace. V rámci komunikace s dobrým žákem má učitel tendenci mu dávat více prostoru na odpověď a jejich vztah je vzájemně víc otevřený, naplněný bezpečím a důvěrou, než je tomu u slabého žáka. Dle Nelešovské mezi učitelem a selhávajícím žákem snáze vznikne atmosféra vzájemné nedůvěry, podezírání a vyčítání, která u žáka podporuje vznik nechuti spolupracovat. (Nelešovská 2009, s. 85)

Jak již bylo zmíněno velmi důležitý je neutrální nebo alespoň stejný postoj ke všem žákům. Na druhou stranu preferenční přístup učitele se projevuje i různým očekáváním. „Vedle sociální motivace, kterou učitel navozuje svou osobou, chováním, mimikou apod., je právě interakce mezi učitelem a žákem zdrojem kognitivních motivačních procesů, spočívajících ve vzájemném očekávání.“ (Hrabal, aj. 1989, s. 26) V takovém případě může být taková motivace i negativní a způsobit žákům negativní vztah k učení. Motivace vychází z žákových potřeb, a pokud ty nejsou uspokojovány, vede to k frustraci, jež se ve škole typicky projevuje nudou nebo strachem. Způsob, kterým lze v takovém případě motivaci podpořit, spočívá v tom, že si učitel uvědomí, že motivační hodnotu jeho požadavky získávají až po té, kdy se stanou žákovým individuálním cílem. (Hrabal, aj. 1989, s. 28) V současné době je nutné se zamyslet nad naplňováním poznávacích potřeb dětí, které jsou zahlcovány množstvím informací z různých informačních zdrojů. V případě uspokojování poznávací potřeby žák musí vidět nejen smysluplnost předávaných informací, ale ideálně i provázanost s praktickým světem. Poznávání žáka prostřednictvím společné interakce může vést k odhalení žákovy frustrace plynoucí z nenaplňování této potřeby, dále pak je nutné, aby žák měl pocit smysluplnosti plynoucí z komunikace s učitelem.

Motivace ke komunikaci a k učení je také ve velké míře podmíněna zpětnou vazbou a pochvalou. Vágnerová zmiňuje i citovou deprivaci jako jednu z příčin zdánlivě bezdůvodné neúspěšnosti. (Vágnerová 1995/1, s. 23)

Ve starším školním věku dochází ke změnám v postoji k učiteli i v motivaci. Dítě už tolik netouží po ověřování svých schopností a dovedností, ani obohacování znalostí a dovedností, ale zvyšuje se jeho pochybnost a kritičnost vůči autoritě – učiteli. Hledá svůj vzor a ideál. Žák se více ztotožňuje se skupinou vrstevníků a hledá tam svou identitu. Mění se vztah mezi učitelem a žákem, kdy učitel pro žáka nemá tak silný emocionální význam. „Učitel nemusí mít, a u starších dětí ani nemívá, osobní význam.“ (Vág-

nerová 1995, s. 36) Mění se dynamika třídy, vzrůstá význam skupiny. Třída jako sociální skupina „dovede nyní vystupovat i jako celek, který má určitou autoritu a schopnost prosazovat potřeby skupiny, event. vyjadřovat její postoje.“ (Vágnerová 1995, s. 37)

V rámci skupiny jsou někteří žáci výraznější a zprostředkovávají komunikaci mezi skupinou a učitelem, zatímco jiní jsou v pozadí a takové komunikace se neúčastní. V tomto smyslu může nastat i jistý odpor žáka ke komunikaci zejména v případě, kdy žák nesdílí názory skupiny, je ze skupiny vyloučen nebo je na jejím okraji. Potřeba vlivu patří mezi sekundární sociální potřeby. „Prostředky vlivu závisí na individuálních rozdílech jedinců.“ (Hrabal, aj. 1989, s. 46) Každé dítě tedy volí jiný způsob a míra této potřeby je u jednotlivých dětí různá, nemusí se nutně jednat o dominující postavení, ale „dítě se ve skupině potřebuje nějak prosadit, získat přijatelnou pozici (nebo se o to alespoň pokusit) a jestliže to nejde standartním způsobem, hledá způsob jiný.“ (Vágnerová 1995, s. 38) Projevem takového problematického chování může být, *šasťkování*, šikana, agrese, únik a další.

Kromě prosazení se ve skupině je velmi důležitý vzájemný respekt, což je „uznávání, přijímání, souhlas, vážení si učitele, je to souhrn pozitivních vztahů k učiteli.“ (Gavora 2005, s. 95) Nepřítomnost respektu lze považovat za významnou bariéru v komunikaci.

Další příčinou nedostatečné motivace žáka může být nenaplnění výkonových potřeb, jedná se o žáky s převažující potřebou úspěšného výkonu a žáky s převažující potřebou vyhnutí se neúspěchu ve škole. (Hrabal, aj. 1989, s. 65) V takovém případě individuální konzultace formou otevřeného rozhovoru může učiteli i žákovi pomoci sladit jejich očekávání a požadavky.

Motivace žáka je v neposlední řadě ovlivněna interakčním přístupem učitele k žákovi, který bývá ovlivněn učitelovým míněním o žácích vycházející z hodnocení jejich výkonu. I v tomto případě je přínos třídnických hodin patrný, takové setkávání by mělo umožnit učiteli poznat žáka i z jiného pohledu, než je ten, který vychází z jeho školních výsledků.

### 3.1.2 Poruchy kognitivních procesů

Poruchy pozornosti mohou mít fyziologickou příčinu jako již zmíněné ADHD nebo ADD, ale velmi často se jedná o poruchu pozornosti zaviněnou nezájmem a ztrátou motivace. Takové poruchy se u žáků druhého stupně projevují jako otrávenost, letargie, odpor i provokativní chování. Nezájem často pramení z přílišné (nebo z nedosta-

tečné) náročnosti učiva, přílišného teoretizování s pramalým praktickým významem nebo jen z lenosti, nedostatku ambiciózního přístupu, zodpovědnosti, smyslu pro povinnost a disciplínu.

Dítě, které je nemotivované a nejeví zájem o studium, pedagog chápe jako lhostejné nebo hloupé. Důvodů proč ne každý pedagog pátrá po příčině takového nezájmu, může být několik: nevědomost učitele, pohodlnost nebo nedostatek prostředků a prostoru situaci změnit. Žák s problematickým chováním obvykle pozornost učitele získá.

Z pohledu žáka je učitelova snaha vyučovat a vychovávat chápána obecně jako nedostačující, postrádající motivaci. Takový žák docházku do školy chápe jako neustálý souboj mezi jeho potřebami a přesvědčením učitelů a rodičů.

Někdy je příčinou žákova nezájmu přístup rodiny, která ve vzdělání nevidí patřičnou hodnotu a případnou žákovu snahu nijak neocení. Mnohdy se jedná o výše zmíněný syndrom neúspěšnosti osobnosti nebo o jiné okolnosti, které vzniknou vlivem prostředí, ve kterém dítě žije.

Mezi další poruchy kognitivních procesů řadíme poruchy vnímání, myšlení, představivosti, fantazie, paměti, učení a pozornosti.

## 4 Prostor pro komunikaci

Prostor pro komunikaci mimo výuku na současném druhém stupni základní školy je vymezen v Národním programu rozvoje vzdělávání neboli v Bílé knize a zakotven v zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tím se řídí Rámcové vzdělávací programy na národní úrovni a dále pak Školní vzdělávací programy, které si utváří jednotlivé školy samy dle svých potřeb a cílů.

Potřeba prostoru pro komunikaci vychází i z cílů vzdělávání. Podle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice - Bílé knihy tyto cíle spočívají nejen v získání poznatků, ale také osobní odpovědnosti, respektu a schopnosti vnímat duchovní rozměr života, dále „naučit se jednat a žít společně – umět pracovat samostatně i v týmech, otevřeně komunikovat s ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost; naučit se být - umět se orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy.“ (MŠMT 2001, s. 38)

Cíle vzdělávání jsou dále definovány v Rámcových vzdělávacích programech dále jen RVP. To jsou dokumenty, které „vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.“ (RVP 2013, s. 5) V rámci této práce se budeme věnovat RVP pro základní školy, který navazuje na program předškolní výchovy a vytváří předpoklady pro RVP pro střední vzdělávání. Smyslem vytvoření jednotného národního kurikula je přizpůsobit se požadavkům soudobé společnosti. Vzhledem k neustálému vývoji společnosti i zmíněné dokumenty jsou pravidelně aktualizovány. Zejména pak proto, že cílem je „dosáhnout vyšší kvality a funkčnosti vzdělávání tvorbou nových vzdělávacích a studijních programů, které budou odpovídat požadavkům informační a znalostní společnosti, udržitelného rozvoje, zaměstnanosti a potřebám aktivní účasti na životě demokratické společnosti v integrované Evropě a zároveň respektovat individuální zvláštnosti a životní podmínky účastníků vzdělávání.“ (MŠMT 2001, s. 90) Cílem RVP je definovat společný obsah vzdělání a úroveň dosažených znalostí a kompetencí pro všechny základní školy v České republice. V rámci RVP je obsah vzdělávání integrován do devíti vzdělávacích oblastí a ty jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Jako příklad lze uvést oblast Jazyk a jazyková komunikace, který se skládá z oborů český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk.

Vzdělávací obsah je definován tzv. kurikulem, což je dle Skalkové „celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů.“ (Skalková 2007, s. 77) Tento obsah by měl korespondovat s potřebami daného státu a doby.

Kromě zákonem daných programů vzdělávání existují tzv. skrytá kurikula, jejichž význam není zanedbatelný, je to jakýsi neplánovaný přenos hodnot a priorit. Skryté kurikulum „postihuje další souvislosti života školy, které nejsou obvykle vyjádřeny v programech a jsou obtížně postižitelné: étos a klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a dalšími zdroji vzdělávání, způsoby diferenciacce žáků, pravidla chování ve třídě, sociální strukturu třídy, charakter školního prostředí, implicitní obsah učebnic apod.“ (Mikesková 2012) Průcha ve skrytém kurikulu vidí „vše to, co se žák ve škole naučí (od učitelů, spolužáků aj.) aniž by to bylo plánováno ve formálním kurikulu.“ (Průcha 2013, s. 267) Právě obsah skrytého kurikula je hlavním předmětem třídnických hodin, kde se učitel mimo jiné snaží formovat osobnost žáka. Mešková zmiňuje i skryté kurikulum učitele, jehož význam není nijak malý. Jsou to postoje a názory učitele, jeho hodnotový a morální řebříček, který žákům předává. (Mešková 2012, s. 16) V některých případech se zejména mladí učitelé neskrývají se svými odvážnými a někdy až kontroverzními postoji.

Prostor pro komunikaci má svůj časový rozměr. Jak již bylo řečeno, obsah vychází z jasně definovaných programů, časové možnosti učitele jsou často redukovány v důsledku přetížení a únavy. Větší část energie učitele je věnována splnění obsahového hlediska vzdělání, aby bylo odučeno vše, co má být odučeno. To vede k tomu, že v komunikaci učiteli se žáky „začne převládat sdělování, stoupá písemná komunikace žáků s učitelem (písemné procvičování a zkoušení).“ (Mareš, Křivolaký 1995, s. 35) Vzniká málo času na výchovné působení a rozvoj osobnosti žáka.

Tím se dostáváme k tomu, jak velké rozdíly jsou mezi školami ve smyslu komunikace. Kromě charakteristiky a cílů dané školy je prostor pro komunikaci ovlivněn i sociálním klimatem učitelského sboru a osobnostními rysy ředitele. „Vedoucí pracovníci mohou prosazovat buď orientaci na plnění úkolů, anebo na mezilidské vztahy.“ (Scott in: Mareš, Křivolaký 1995, s. 157) Ideální by přirozeně byl vyvážený přístup. Nicméně klima se dle takového přístupu dá rozdělit na otevřené nebo zavřené. Otevřené je takové, kde učitelé spolupracují a prokazují vysokou pracovní morálku. Důraz je kladen na osobní styk a komunikaci. Ředitel vede své zaměstnance tak, aby pracovní úkoly byly

vyvážené. Zavřené klima se pak projevuje formálním vykonáváním činností, neosobním jednáním a lpí se na detailní kontrole plnění úkolů a formálním dodržování předpisů. (Mareš, Krivolaký 1995, s. 157)

## **4.1 Třídnická hodina**

„Mezi nejobvyklejší prostředky a formy přímého výchovného působení na žáky patří besedy třídního učitele se třídou, tzv. třídnické hodiny. [...] Jsou jedním z prostředků pravidelného a neformálního styku třídního učitele se žáky v době mimo vyučování.“ (Balcarová 2011, s. 2) Třídnická hodina je čas strávený ve škole v rámci vyučovací hodiny věnovaný řešení nastalých problémů, budování vztahů, poznávání psychosociálních vztahů, poznávání klimatu ve třídě a poznávání jednotlivých žáků. Velmi často se v rámci takové hodiny řeší organizační a administrativní záležitosti. Nemusí tomu však být vždy a my se zde zaměříme na třídnické hodiny, jejichž cílem je budování vztahu mezi učitelem a žákem.

### **4.1.1 Cíl třídnické hodiny**

Smysl třídnické hodiny spočívá hlavně v prevenci sociálně nežádoucích jevů a v možnosti účinné intervence, kterou je možné pak přenést na odborníky v dané oblasti. (Dubec 2007, s. 4) V tomto smyslu je třídnická hodina hlavním prostorem pro komunikaci mezi žákem a učitelem. Dle Dubce je dále cílem třídnických hodin vytváření prostoru pro žáky. (Dubec 2007, s. 5) Učitel je v takové situaci průvodcem, tím, kdo usměrňuje, nedává řešení. „Žáci si zvykají samostatně řešit problémy, které se jich týkají, a přijímat za ně zodpovědnost.“ (Dubec 2007, s. 5)

Je nutné si uvědomit, že postmoderní společnost vyžaduje od lidí jiné dovednosti a schopnosti než tomu bylo před padesáti lety. Mění se struktura i důležitost rodiny. Budoucnost absolventům nabízí nejistou kariéru ve světě bezohledné konkurence. Je podpořena individualita jedince, ale ten musí čelit náročným situacím a rozporům. (Skalková 2007, s. 57) Vzhledem k rychle se měnícímu světu dvacátého prvního století se „jako podstatná jeví nutnost zaměření na procesy rozhodovací, na utváření sociálních dovedností, schopností pružně reagovat na rychlé změny života.“ (Kraus, Poláčková aj 2001, s. 86) Právě k těmto aspektům je nutné přihlídnout při vytváření koncepce třídnické hodiny se snahou rozvinout u žáků potřebné dovednosti a zároveň pochopit a respektovat ostatní.



Význam třídnické hodiny není omezený jen na komunikaci mezi učitelem a žákem, měla by smysluplně podporovat komunikaci i mezi žáky zejména mezi těmi, kteří v kolektivu nevyčníkají a jsou spíše na jeho okraji.

#### 4.1.2 Průběh třídnické hodiny

Pro úspěšné vedení třídnické hodiny se kromě již zmíněného od učitele očekávají dobré organizační schopnosti, schopnost komunikaci řídit, regulovat její směr a strukturovat ji. Důležitá je jeho sebedůvěra, otevřenost, kreativita, flexibilita a také schopnost neutralizovat konflikty. (Vybíral 2009, s. 214)

Dle Müllerové je v souvislosti s vedením třídnické hodiny dále nutné oproštění se od vlastních emocí a schopnost vcítit se do stavu žáka, vnímat nejen objektivní popis situace, ale také subjektivní pocity žáka, učitel by měl zaujmout autentický, opravdový postoj a být konkrétní. (Müllerová 2002, s. 50). Nadměrnost informací a rozvláčnost může být dalším nedostatkem při vedení třídnické hodiny. Také monolog učitele a omezování prostoru pro žákův projev jsou způsoby, které rozhodně nepřispívají k naplnění smyslu třídnické hodiny.

Nezbytnou součástí by měla být zpětná vazba tzv. korekční informace. Ta plní čtyři funkce: vzájemné poznávání, řízení žákovy činnosti dle určité strategie, umožňuje vyjasňovat vzájemné vztahy a hlavně učí žáka komunikačním dovednostem. (Müllerová 2002, s. 48) V rámci třídnické hodiny je možné regulovat nebo stanovovat pravidla, zaměřit se na sebepoznání, řešení aktuálního problému nebo zlepšení komunikace. Více než centralizované vedení je nutné nabídnout žákům možnost spolurozhodování. (MŠMT 2001, s. 88)

Zatímco v některých školách se nahodilé třídnické hodiny využívají k projednávání organizačních záležitostí, jinde se konají pravidelně a jejich náplní je upevňování a zlepšování vztahů a komunikace. Skácelová uvádí, jak by taková třídnická hodina měla vypadat. Vhodné je začít shrnutím toho, k čemu došlo od posledního setkání, pak následuje *ledolamka*, tedy aktivita, jejímž cílem je uvolnění vztahů ve třídě a naladění na komunikaci. Nejdůležitější je hlavní aktivita, kterou může být stmelování kolektivu, pojmenování určité situace nebo získání náhledu, může to být také naučení se něčeho nového nebo specifická prevence. V neposlední řadě by to měla být i zábava. Třídnická hodina končí upevněním získaného a zpětnou vazbou. (Skácelová 2012, s. 10) Třídnická hodina má i svá rizika. Ta se mohou projevit nekázní, porušováním pravidel, nízkou aktivitou, neochotou spolupracovat, negativní reakcí na spolužáka, ale také jako u kte-

rékoliv aktivitu tím, že se nepodaří, nedosáhne kýženého cíle (Skácelová 2012, s. 17) Jsou to okamžiky, na které by učitel měl být připraven a konstruktivně je řešit. V takovém případě je vhodné otevřeně o situaci hovořit a snažit se do řešení vhodným způsobem zapojit i žáky tím, že sami navrhnou možná řešení nebo projeví své pocity. Někdy je naopak vhodné, aby učitel aktivitu přerušil nebo ukončil a nahradil ji jinou. Učitel by měl mít zásobník zklidňujících a aktivizujících a komunikačních aktivit, dále pak takových, které podporují schopnost sebereflexe a vyjádření vlastního názoru. Na druhou stranu, právě tím, že učitel naučí žáky sdělovat, co se jim ve třídě líbí a co ne, často se mu podaří předejít větším problémům. (Dubec 2007, s. 11)

Co se týče frekvence třídnické hodiny je vhodné se se žáky setkávat jedenkrát týdně a nezapomenout i na netradiční charakter mimořádných třídních akcí.

#### **4.2 Rámcový vzdělávací program a komunikace**

V České republice byl ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zaveden systém více úrovní tvorby vzdělávacích programů.

Na státní úrovni jsou to rámcové vzdělávací programy (RVP) pro jednotlivé obory vzdělání. RVP specifikuje cíle vzdělávání a klíčové kompetence, které jsou nutné pro rozvoj osobnosti žáků. Ze zmíněného dokumentu vyplývá, že v rámci „základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.“ (RVP 2013, s. 11). Co se týče rozvoje komunikativních dovedností, žák by na konci základního vzdělávání měl být schopen nejen formulovat a vyjadřovat své myšlenky, ale také naslouchat a vhodně reagovat a využívat získaných komunikativních dovedností ke spolupráci a vytváření vztahů s ostatními lidmi. (RVP 2013, s. 12) Pro účel této práce se zaměříme zejména na rozvoj komunikativních sociálních a personálních dovedností. Význam třídnické hodiny a otevřené komunikace učitele s žákem má pozitivní vliv na rozvoj i ostatních výše zmíněných kompetencí. Dle Rámcového vzdělávacího programu ve smyslu sociálních a personálních kompetencí žák při skončení základní školy umí účinně spolupracovat ve skupině, podílet se na utváření příjemné atmosféry v týmu, je ohleduplný, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá, chápe potřebu efektivně spolupracovat, vytváří si pozitivní představu o sobě samém, což vede k rozvoji sebedůvěry. (RVP 2013, s. 13) Otázkou je, jestli se vždy daří cíle RVP naplnit.

Je zajímavé, že z devíti cílů vzdělávání na druhém stupni základní školy vycházejících z RVP, které jsou zaměřené na klíčové kompetence, jen první dva se orientují na kognitivní dovednosti, ostatní se snaží rozvíjet všestrannou komunikaci, respekt, citlivost, pozitivní city v chování, ohleduplnost a schopnost spolupráce. (RVP 2013, s. 9-10) Je s podivem, že časová dotace vycházející z Rámcového Učebního Plánu věnuje víc hodin na získávání faktických informací a méně prostoru je poskytnuto rozvoji ostatních schopností. Lze namítnout, že nekognitivní schopnosti jsou rozvíjeny i během vyučování exaktních předmětů jakými jsou matematika nebo přírodopis. Nicméně i v tomto případě ob stojí argument nezbytnosti většího prostoru pro rozvoj komunikace.

### **4.3 Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program, dále jen ŠVP, vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí RVP a z koncepce školy. ŠVP se skládá z několika povinných údajů jako je jméno zřizovatele, školy a ředitele, jméno školy a další. V rámci ŠVP je charakterizována škola, její úplnost a velikost, vybavení školy (materiální, prostorové, technické, hygienické), dále je charakterizován pedagogický sbor, dlouhodobé projekty, mezinárodní spolupráce a spolupráce s rodiči žáků a jinými subjekty. ŠVP je charakterizován zaměřením školy, výchovnými a vzdělávacími strategiemi, zabezpečením výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných a nakonec začleněním průřezových témat. ŠVP obsahuje učební plán, učební osnovy, kde jsou názvy vyučovacích předmětů charakterizovány a definován je i vzdělávací obsah vyučovacího předmětu. Jako poslední součástí je způsob hodnocení žáků a autoevaluace školy.

RVP je základem pro tvorbu ŠVP a nabízí i tzv. Rámcový učební plán - RUP. To je seznam počtu hodin příslušící každému vzdělávacímu oboru, z něhož si škola sama vybere dle svého zaměření a priorit, kolik hodin věnuje danému předmětu v jednotlivých ročnících druhého stupně. Je na řediteli školy, ideálně ve spolupráci s učiteli, aby vytvořili závazné ŠVP, kde je udán přesný počet hodin pro jednotlivé předměty v každém ročníku.

Určitým specifíkem zůstávají tzv. disponibilní hodiny, jejichž využití bude v souladu s cíli a zaměřením každé školy jiné. Takové hodiny lze využít pro posílení časové dotace jednotlivých předmětů. RVP nabízí celkem 24 disponibilních hodin pro žáky 6 – 9. třídy, přičemž šest z nich musí být věnováno výuce druhého cizího jazyka a

jejich využití v celkovém počtu je závazné. „Škola využívá disponibilní časovou dotaci k realizaci takových vzdělávacích obsahů, které podporují specifická nadání a zájmy žáků a pozitivně motivují žáky k učení. V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je možné využít disponibilní časovou dotaci k zařazení předmětů speciální pedagogické péče. (RVP 2013, s. 119)

#### **4.4 Legislativní možnosti realizace třídnické hodiny**

V současné době se jeví několik možností realizace třídnické hodiny.

Jednou možností je nahodilá třídnická hodina, která se koná za účelem řešení aktuálně vzniklého problému. Setkání učitele s žáky je obvykle plánované nepravidelně dle aktuálních potřeb. Taková hodina se obvykle uskutečňuje po vyučování a její nevýhodou je, že žáci mohou mít nějaké další povinnosti a na hodinu se dostavit nemohou.

Další možností je pravidelné konání třídnických hodin, jednou za týden opět nad rámec školního vyučování. Výhodou této možnosti je pravidelnost a relativně velký prostor určený pro komunikaci mezi žáky a učitelem. V tomto případě je už od třídního učitele vyžadována určitá příprava na takovou hodinu a v ideálním případě i určitý obsahový koncept ve formě tematického plánu, jež dává hodinám strukturu a případně návaznost. Vystává však otázka, jestli lze a je-li vhodné, aby byly třídnické hodiny povinné, pokud jsou nad rámec vyučování. V tomto případě je nutné vytvořit určitou koncepci, ideálně celoškolskou a v rámci komunikace se zákonnými zástupci žáků se domluvit na společných zájmech a na realizaci takového prostoru. V případě této alternativy je po domluvě s ředitelem takové hodiny občas konat jinde než ve třídě, v tělocvičně, na školním dvoře nebo v lese.

V tomto smyslu je to otázka rozhodnutí ředitele školy, který preferuje právě tuto druhou možnost. Podle odst. 1 § 3 vyhlášky č. 263/2007, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, ve znění pozdějších předpisů, náleží třídnické hodiny mezi „další práce související s přímou pedagogickou činností dohodnuté s pedagogickým pracovníkem, [...] výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce, účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.“ (Vyhláška č. 263/2007, sb. § 3 odst. 1)

Nemůže být tedy řešena jako vyučovací předmět. Třídnická hodina může být zakomponována do rozvrhu pro žáky jako další činnost, tedy nad rámec rozvrhu, v němž se realizuje výuka vzdělávacího obsahu stanoveného ve školních osnovách ŠVP. Pro učitele se ale jedná o nepřímou pedagogickou činnost; hrazena může být v rámci příplatku za výkon funkce třídního učitele. Jiná věc je náplň, respektive funkce třídnické hodiny v souvislosti s rozvíjením školního a třídního klimatu a některých klíčových kompetencí žáků. Zde je vhodnější zařadit třídnickou hodinu jako specifický výchovný nástroj do Charakteristiky ŠVP. O této možnosti budeme hovořit dále.

Pokud učitel vede pravidelnou třídnickou hodinu mimo školní vyučování, Balcarová se pozastavuje nad finanční odměnou. Apeluje na skutečnost, že „třídní učitelé nejsou k uskutečňování třídnických hodin motivováni, protože ohodnocení práce třídního učitele není adekvátní jeho náročnosti.“ (Balcarová 2012, s. 3) Ve smyslu legislativních možností je „přímá pedagogická činnost spojená s výkonem práce třídního učitele“, řazená do skupiny I, (Příloha č. 4 k nařízení vlády č. 564/2006 Sb.), což znamená, že učitel takovou vykonanou činnost může získat zvláštní měsíční příplatek 400 až 1 000 Kč. (Nařízení vlády č. 564/2006 Sb., § 8) Z této skutečnosti vyplývá, že náročnost kladená na učitele při přípravě a realizaci třídnické hodiny musí být motivována jiným způsobem než jen finančním a je a zvážení ředitele školy, jestli lze takovou činnost odměnit jinak nebo z jiných zdrojů.

Poslední možností, jak si vytvořit pravidelný prostor určený pro komunikaci a vzájemné poznávání je zakomponovat takovou aktivitu do rozvrhu v rámci nabízených disponibilních hodin. Pak se však účast žáků na takové hodině stává povinnou a je nutné danou hodinu nějak pojmenovat, přičemž výraz *třídnická hodina* je neakceptovatelná možnost. RVP nabízí možnosti, jaká oblast může v rámci hodiny být rozvíjena. V takovém případě se jako vhodné jeví například Člověk a svět nebo Člověk a zdraví. Jak již bylo zmíněno, rozvoj komunikativních schopností a upevňování dobrých vztahů může být jedním z klíčových cílů uvedených v Charakteristice ŠVP. V takovém případě rodiče žáků i žáci sami budou od takové školy očekávat větší důraz na dosahování těchto cílů. Nemělo by to však být na každé škole, jestliže RVP vyžaduje od každého získání stejných komunikačních, personálních a sociálních kompetencí?

Další nevýhodou, která plyne z této třetí možnosti je skutečnost, že každý vzdělávací obor – předmět, který je součástí rozvrhu, musí být zapsán na vysvědčení a žák musí být za svůj výkon ohodnocen.

Otázkou spojenou s realizací třídnických hodin je, jestli učitelé jsou na vedení takové hodiny dostatečně připraveni. A teď nemáme na mysli přípravu, které se věnují před každou jednou hodinou, ale systematickou přípravu v rámci přípravy budoucích učitelů. Není výjimečné, že se právě začínající učitel stane učitelem třídním. Má pak dost zkušeností a znalostí, ze kterých může čerpat?

Vedení třídnické hodiny vyžaduje určitou metodologii. Pokud učitel nebyl na takovou činnost připraven v rámci svého vysokoškolského studia, pak se nabízí možnost absolvovat některý z nabízených kurzů, jenž se v současné době nabízí. Například Centrum pro demokratické učení kromě metodologie vedení třídnických hodin nabízí i možnost využití služeb konzultačních středisek, které jsou rozmístěna po celé České republice. Další možností jsou například kurzy vedení třídnických hodin pořádané Národním ústavem pro vzdělávání.

## 5 Praktická část

Empirická část diplomové práce se zabývá průzkumem, sběrem dat a jejich analýzou s ohledem na cíl. Hlavním cílem bylo zmapování současné situace na školách se zaměřením na komunikační prostor mezi učitelem a žákem, jeho dostatečnost a pojmenování problémů, které z případné nedostatečnosti vyplývají.

V závěru práce jsou výsledky shrnuty a navrhuta řešení.

### 5.1.1 Cíl výzkumu, stanovení hypotéz

V rámci průzkumu byla analyzována potřeba zavedení povinné třídnické hodiny do rozvrhu žáků 2. stupně základní školy a její souvislost s komunikací v rámci třídního kolektivu a komunikací mezi žáky a učiteli. Dále byly zkoumány souvislosti mezi nedostatečnou komunikací a prospěchem, mezi nedostatečnou komunikací a problémy s chováním žáků. V neposlední řadě se výzkum zaměřil na průběh a naplňování cílů Rámcového vzdělávání programu ve smyslu získávání sociálních a personálních kompetencí. Pomocí výzkumu se zjistilo, kolik prostoru na komunikaci mimo výuku s učitelem žák má. Tato situace byla zmapována pomocí kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

Cílem průzkumu je potvrzení nebo vyvrácení následujících hypotéz:

1. H1 - žáci ze tříd, kde je prostor pro komunikaci mezi žákem a učitelem větší (například v rámci třídnických hodin), mají méně kázeňských problémů, než žáci ze tříd, kde prostor pro komunikaci není.

2. H2 - větší prostor pro komunikaci mezi učitelem a žákem vede k úspěšnému osvojování sociálních a personálních kompetencí definovaných v Rámcovém vzdělávacím programu.

3. H3 - třídní učitel zprostředkovává komunikaci mezi žákem a učiteli ostatních předmětů.

### 5.1.2 Metody

Pro zjištění potřebných informací byla využita kvalitativní i kvantitativní metoda. Kvantitativní výzkum se zabývá získáváním informací o četnosti výskytu určitého jevu. Jeho hlavním cílem je získání měřitelných číselných údajů. Kvantitativní data byla získána pomocí dotazníkového šetření. Dotazník je soubor otázek, které jsou zaznamenány na formuláři, v tomto případě se jednalo o osobní zadávání dotazníků. Cílem bylo zjistit míru uspokojování komunikačních potřeb žáka ve škole a množství prostoru

k takové komunikaci z pohledu žáka a školní úspěšnost žáka. Dále se pomocí dotazníku zjistilo, jaké jsou vztahy v třídním kolektivu a jaký je vztah dotazovaných žáků s jejich třídním učitelem.

Kvalitativní výzkum analyzuje příčiny, vztahy a závislosti u zkoumané jednotky. V porovnání s kvantitativním výzkumem umožňuje poznat zkoumaný jev více do hloubky. Kvalitativní šetření proběhlo pomocí strukturovaného rozhovoru, jehož cílem bylo zjistit a porovnat obsah, rozsah a organizaci třídnických hodin na různých školách. Jednalo se o plně standardizované interview, kdy dotazovanému byly předloženy tytéž otázky ve shodném pořadí.

Zmíněné metody byly zvoleny vzhledem ke zkoumaným otázkám a potřebě zjistit informace od žáků i od učitelů. Dotazníkové šetření poskytlo jistotu návratnosti a velké množství dat. Rozhovory s učiteli přinesly větší rozsah a různorodost i hloubku náhledu na zkoumaný jev.

#### **5.1.2.1 Výzkumný vzorek**

Respondenty dotazníkového šetření byli žáci 2. stupně pěti základních škol z různých měst v zastoupení: 26 žáků šestých tříd, 14 žáků sedmých, 76 z osmých tříd a 98 z devátých, 81% respondentů byli žáci osmých a devátých tříd.

Rozhovory s experty proběhly na 13 různých základních školách. Jednalo se o učitele z druhého stupně, výchovné poradce a ředitele těchto škol. Osloveno bylo celkem 24 respondentů, kteří odpovídali na deset otázek zkoumající prostor pro komunikaci mezi učitelem a žákem na jejich škole, v jejich třídě a jejich spokojenost se současnou situací.

#### **5.1.2.2 Postup práce**

Před rozdělením dotazníků ve školách byl proveden předvýzkum, který zkoumal reliabilitu, validitu a srozumitelnost dotazníků i otázek k rozhovoru. V obou případech kvalitativního i kvantitativního šetření předcházela průzkumu telefonát se žádostí o spolupráci, který byl následován detailním popisem a významem šetření včetně dotazníku a otázek, ze kterých se skládalo interview. Současně s tím byla škole zaručena naprostá anonymita. Teprve po tomto kroku průzkum proběhl. Návratnost dotazníků byla stoprocentní. Současně s dotazníkovým šetřením probíhalo i nestrukturované interview s učiteli dané školy. Výsledky byly také získávány pomocí telefonických rozhovorů s odborníky na vzdálenějších školách. Všechny výsledky byly posléze zpracovány a



analyzovány. Základním předpokladem realizace výzkumného šetření byla ochota respondentů vyplnit dotazník nebo podstoupit interview.

### 5.1.2.3 Výsledky výzkumu

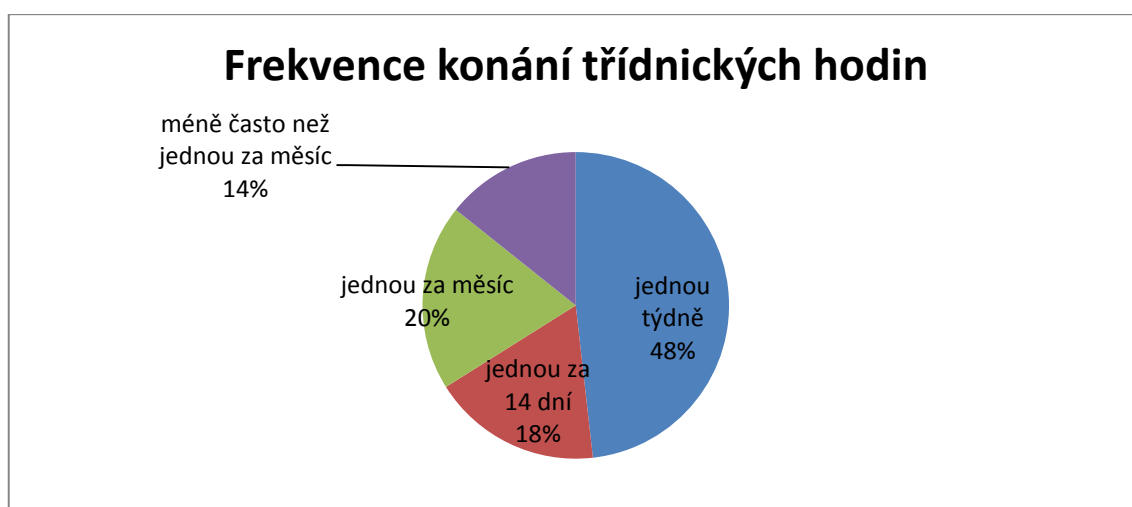
V této části jsou shrnuty výsledky šetření, jež jsou v další části uvedeny do souvislostí, a z jednotlivých závislostí je vyvozen závěr.

#### 5.1.2.3.1 Dotazník

Dotazník se skládal z 20 zavřených a polootevřených otázek, na něž respondent vepisoval vlastní odpověď (viz. Příloha č. 1). Výsledky šetření, četnost odpovědí byla zpracována pomocí programu Microsoft Excel 2010. Vlastní dotazník poskytuje data k následujícím výsledným hodnotám.

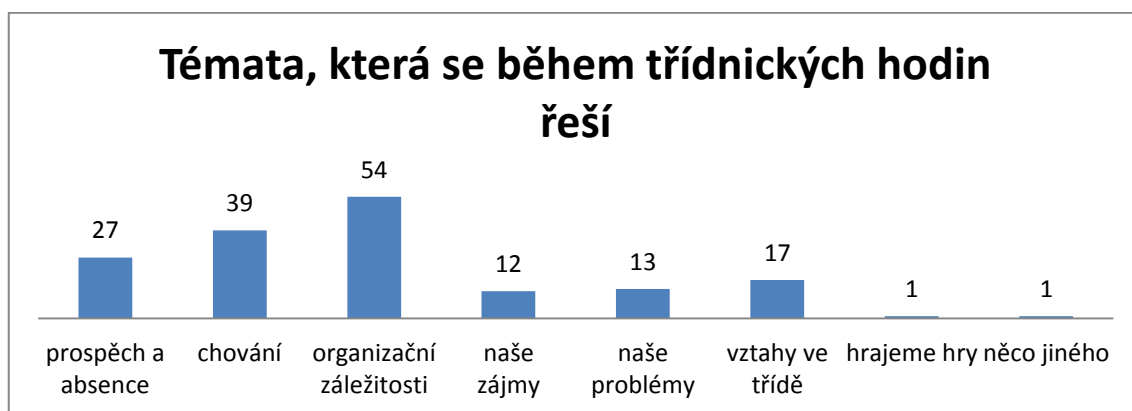
Prostor ke komunikaci je podmíněný vzájemným setkáním, což na druhém stupni základních škol může být problém, protože žáci se setkávají s množstvím učitelů různého zaměření. Je tedy možné, že pokud je třídním učitelem vyučující pracovních činností, tělesné výchovy nebo například zeměpisu, tedy předmětů, které žák nemá denně, že se se svým učitelem pak některé dny vůbec nevidí. Z výzkumu vyplývá, že 77% žáků se se svým třídním učitelem setkává denně, 21% častěji než jednou týdně, ale ne každý den, pouze 2% žáků tvrdí, že svého třídního učitele vidí jen jednou týdně.

Pravidelné třídnické hodiny se nekonají u 74% respondentů. 26% respondentů, to je 56 z 214, je má pravidelně. Z nich se pak 48% respondentů setkává s třídním učitelem na třídnických hodinách jednou týdně, méně často než jednou za měsíc se koná třídnická hodina u 8 respondentů z celkového počtu 56, což je 14%.



Obrázek 1. Graf č. 1. Frekvence konání třídnických hodin

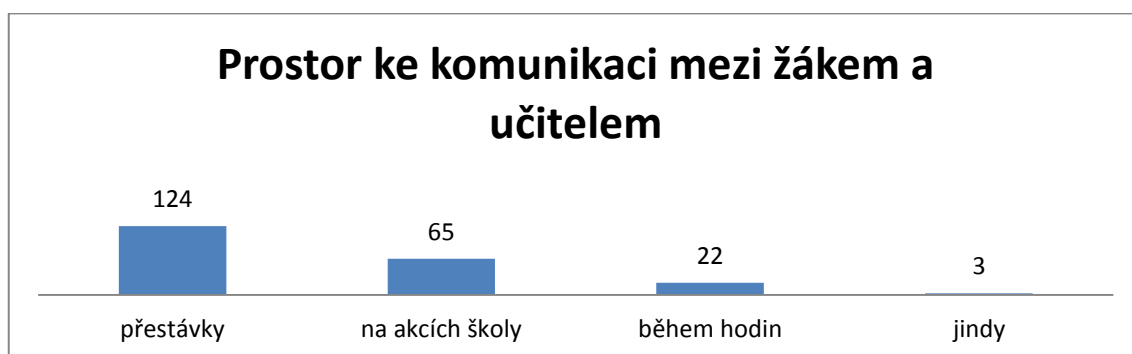
Dominujícím tématem řešeným na třídnických hodinách jsou pak organizační záležitosti – viz Graf č. 2. Nejméně často žáci hrají hry a řeší něco jiného, než nabízely možnosti v dotazníku.



Obrázek 2. Graf č. 2. Témata, která se během třídnických hodin řeší

79% respondentů uvádí, že čas na komunikaci o jiných věcech než je učení s třídním učitelem má. Zbývajících 21% čas ke komunikaci s učitelem nemá. Z respondentů, kteří čas na komunikaci s učitelem nemají, nikdo nevyjádřil potřebu ho mít. Buď jim to stačí, nebo neví – s učitelem potřebu mluvit nemají.

Graf č. 3 znázorňuje, kdy žáci mají čas na komunikaci s učitelem. Z celkového počtu 214 respondentů jich 124, což je 58% z celkového počtu žáků uvádí, že s třídním učitelem komunikuje o přestávkách, 30% žáků využívá ke komunikaci akce školy. Z toho vyplývá, že prostor, který je pro učitele i žáky určen k odpočinku, k přestávce, je mnohdy tím nejčastěji využívaným k neformální komunikaci.

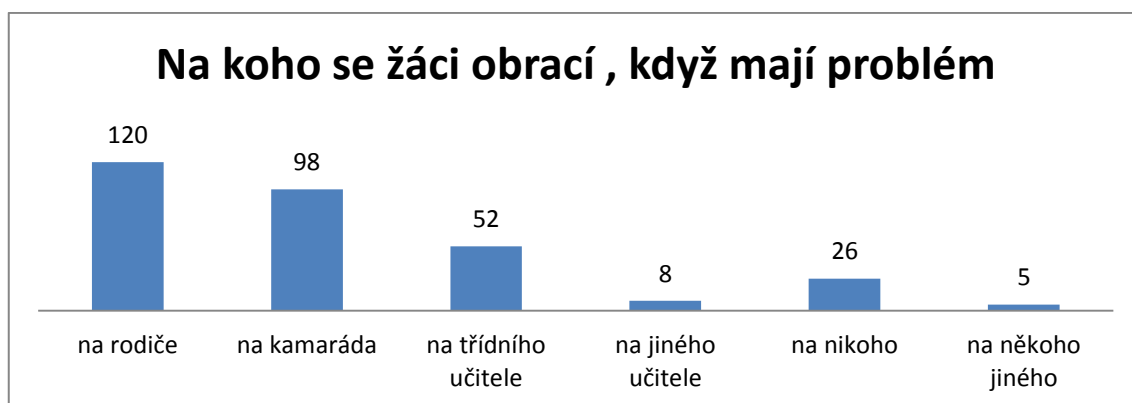


Obrázek 3. Graf č. 3. Prostor ke komunikaci mezi žákem a učitelem ze strany žáka

Nezávisle na tom, jestli žáci třídnickou hodinu mají nebo ne, 72% respondentů považuje prostor pro komunikaci s učitelem za dostačující. Jen 7% žáků by uvítalo víc prostoru. Z toho vyplývá, že potřeba komunikace mezi učitelem a žákem je z velké části

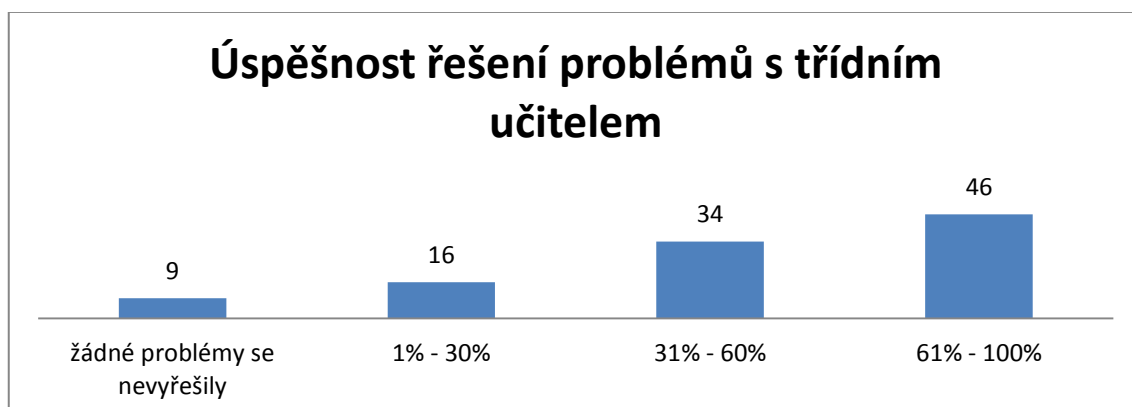
uspokojována, přestože se komunikace prostřednictvím třídnické hodiny jednou týdně uskutečňuje pouze u 21% respondentů. Žáci nepotvrzují potřebu třídnické hodiny.

V případě, že žáci řeší problém, 56% z celkového počtu žáků se obrací na rodiče. 46% respondentů se obrací na svého kamaráda, na třídního učitele se obrací 24% respondentů. 12% respondentů se při řešení problému neobrací na nikoho. Do této kategorie jsou zahrnuti ti respondenti, kteří doplňují, že problémy nemají. 2% žáků uvádí, že se obrací na někoho jiného, v tomto případě se jedná o sourozence nebo sportovního trenéra.



Obrázek 4. Graf č. 4. Na koho se žáci obrací, když mají problém

105 z 214 žáků, kteří problém s učitelem řešili, se vyjádřilo k úspěšnosti řešení problému následujícím způsobem. 46 respondentů odpovědělo, že 61 – 100 procent problémů se vyřešilo. Pouze v devíti případech respondenti uvádí nulovou úspěšnost při řešení problémů s třídním učitelem.



Obrázek 5. Graf č. 5. Úspěšnost řešení problémů s třídním učitelem

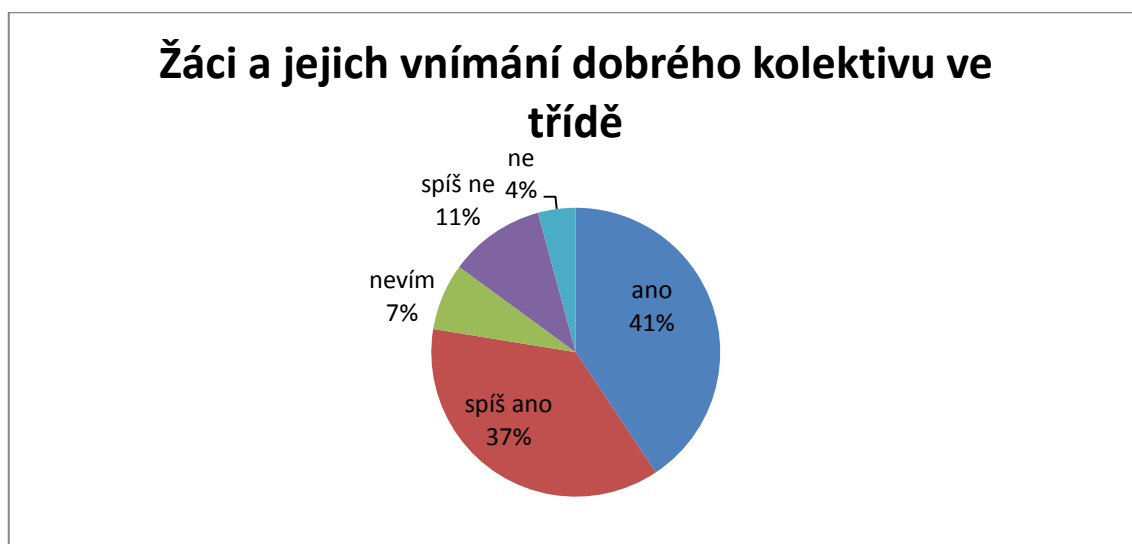
Způsob, kterým se k řešení problému přistupovalo, je patrný z tabulky č. 1. Nejčastěji voleným přístupem bylo řešení problému v rámci vyučovací hodiny. Pokud se

postupovalo jinak, jednalo se ve dvou případech o řešení o přestávce, ve třech případech jiné řešení nebylo vysvětlené. Jako nejefektivnější a nejvíce nápomocná byla žáky označena možnost setkání s učitelem po vyučování.

Obrázek 6. Tabulka č. 1. Užité způsoby pro řešení problémů s učiteli

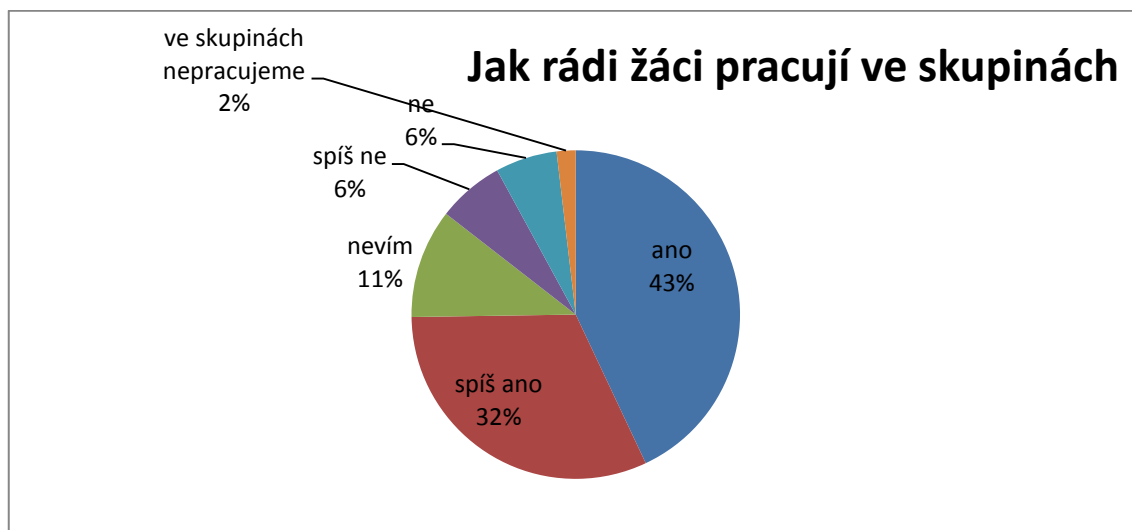
Způsob, jakým se problém řešil:	Počet respondentů
Sešli jsme se po vyučování a o problému mluvili	35
V rámci vyučovací hodiny jsme to řešili přede všemi	52
Učitel to řešil s mými rodiči	14
Problém se řešil s dalšími učiteli/ředitelem	11
Měl/a jsem navrhnout řešení	6
Učitel navrhl řešení	26
Postupovali jsme jinak	5
celkem	149

Přestože 94% respondentů má ve třídě kamaráda, jen 41% vnímá třídní kolektiv jako dobrý. Vzhledem k tomu, že i spíš dobrý kolektiv lze chápat jako pozitivní hodnocení, pak většina žáků, celkem 78%, vidí třídní kolektiv jako dobrý nebo spíš dobrý, viz graf č. 6. Z těchto žáků má 32% pravidelně třídnickou hodinu a 87% považuje prostor pro komunikaci s učitelem za dostatečný.



Obrázek 7. Graf č. 6. Žáci a jejich vnímání dobrého kolektivu ve třídě

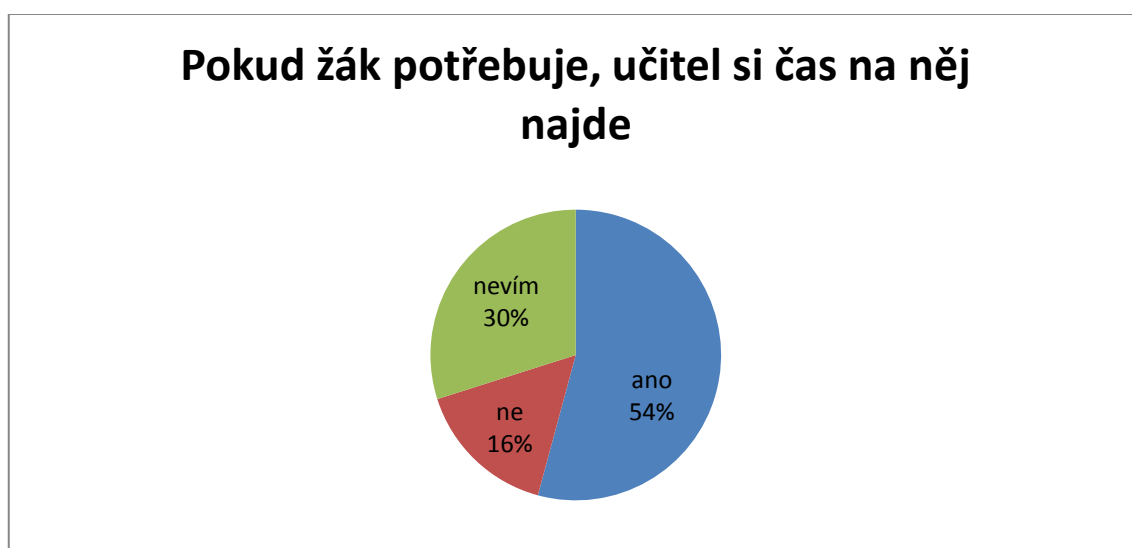
75% respondentů má pozitivní vztah k práci ve skupině, což úzce souvisí se schopností komunikovat a také s rozvíjením dalších komunikačních kompetencí definovaných v RVP.



Obrázek 8. Graf č. 7. Vztah žáků k práci ve skupinách

Z šetření dále vyplývá, že pouze 15% žáků komunikuje s učitelem prostřednictvím internetu, z nichž jen 16% tento způsob komunikace považuje za příjemnější než osobní setkání. Žáci na druhém stupni základních škol dávají jednoznačně přednost osobnímu setkání za účelem komunikace v porovnání s elektronickou komunikací.

Pro 151 respondentů z 214 je prospěch důležitý, jedná se o 70%. Pro 25% žáků je prospěch důležitý jen někdy. Ze zbývajících 4%, pro které prospěch není důležitý, dostává 94% nejčastěji trojky nebo čtyřky.



Obrázek 9. Graf č. 8. Ochota učitele poskytnout žákovi čas pro řešení problému

Z dotazníkového šetření dále vyplývá, že ve většině případů si učitel na žáka čas najde, pouze 16% respondentů tvrdí, že nikoliv, viz graf č. 9.



Obrázek 10. Graf č. 9. Četnost výskytu problémů s chováním

Problémy s chováním, za které žáci bývají napomenutí nebo dostávají poznámky, nemá nikdy 56% respondentů. Častěji než jednou za měsíc řeší kázeňské problémy 11% žáků, zbývajících 33% respondentů pak méně často než jednou za měsíc.



Obrázek 11. Graf č. 10. Četnost nápomoci třídního učitele při komunikaci žáka s ostatními učiteli

V případě, že má žák problém s jiným učitelem, 25% respondentů se vždy spoléhá na pomoc třídního učitele. Mezi respondenty, kteří neví, jestli by jim třídní učitel pomohl, patří i ti, kteří problém s jiným učitelem neměli příležitost řešit a tedy neví, jestli by jim pomohl. 10% respondentů při řešení problémů s jiným učitelem nedostalo pomoc od třídního učitele. Poslední otázka dotazníkového šetření zjišťovala četnost výskytu alternativních forem komunikace mezi učiteli a žáky, jejichž využití mělo stávající komunikaci zjednodušit. Z výzkumu vyplynulo, že v 60% případů mají žáci ve škole možnost využít takové možnosti. Mezi zmiňované formy patří v 53% schránka důvěry a u 47% respondentů existuje na škole školní parlament, jehož pomocí jsou problémy žáků tlumočeny učitelům. Pouze 15% žáků potvrdilo funkčnost a pomoc nabízené komunikační formy. 5% žáků ke zmíněným metodám přidalo ještě facebook, ale ani v tomto případě nebyla potvrzena jeho funkčnost.



Obrázek 12. Graf č. 11. Četnost výskytu alternativní komunikace a její účinnost

#### 5.1.2.3.2 Strukturovaný rozhovor

Doplňující metodou výzkumu byl rozhovor s učiteli, řediteli a výchovnými poradci, který měl ozřejmit případnou potřebu třídnické hodiny na školách, kde tato hodina není a porovnat přístup ke komunikaci mezi učitelem a žákem na jednotlivých školách. Před zahájením rozhovoru byl objasněn význam rozhovoru, jeho očekávaná délka a opět byla připomenuta naprostá anonymita respondenta. Rozhovor se skládal z deseti otázek. Následuje výčet nejběžnějších odpovědí a odpovědí, které mají význam pro tuto práci.

1. *Jakým způsobem se třídnická hodina řeší na Vaší škole? Jak často? (pokud je nad rámec rozvrhu, je pro žáky povinná, jak je hodnocená?) Pokud ji nemáte, jak se realizuje komunikace mezi třídním učitelem a žáky?*

Z rozhovorů vyplývá, že realizace třídnické hodiny je velmi různorodě pojímána. Jsou školy, kde je třídnická hodina povinná a setkání učitele se žáky probíhá nultou nebo první hodinu daného týdne, jinde na takovou hodinu dorazí 70 - 80% žáků. V žádném případě není hodnocená a není součástí povinné docházky, i když žákům je účast na ní podávána jako povinná, je součástí rozvrhu hodin a absence musí být řádně omlouvaná. Pouze na čtyřech zkoumaných školách z jedenácti je organizace třídnické hodiny jednotná ve smyslu souběžného průběhu ve všech třídách, jedná se vždy o pondělní ráno. V jednom případě je organizace rozvrhu hodin jednotlivých třídních učitelů směřovaná k tomu, aby začínali v pondělí vždy výukou ve své třídě. Existují dokonce případy, kdy učitel nosí na nultou hodinu buchtu nebo sušenky, se žáky si dají čaj a řeší kromě organizačních záležitostí i osobní problémy. V mnoha případech je uskutečňování třídnické hodiny v kompetenci třídního učitele, tudíž řešena je dle potřeb i individuálních schopností a možností daného vyučujícího. Pokud se nedaří zvládnut vyřešit všechny naléhavé záležitosti během vyučování, učitelé přiznávají, že *přetahují* a potřebné řeší bezodkladně. Na jiných dvou školách se k řešení třídnických záležitostí využívá polední pauza a velmi často jsou to přestávky nebo čas ráno před zahájením výuky. Kromě každotýdenních setkání jsou třídnické hodiny řešeny jako pravidelné jednou za měsíc nebo čtyřikrát za rok.

V případech, kde třídnická hodina není v rozvrhu vůbec, se její obsah přesouvá do společně trávených vyučovacích hodin žáků se svým třídním učitelem. Výrazně jednodušší to může být v předmětech jako je člověk a jeho svět, zatímco vyučující matematiky a českého jazyka přiznávají, že jsou nuceni minimálně organizační záležitosti mnohdy řešit ve svých hodinách na úkor výuky, s čímž nejsou spokojeni. Stává se dokonce, že učitel *obětuje* celou svou hodinu k řešení nastalých problémů ve třídě. Ve dvou dotazovaných školách se při naléhavosti případu řeší problém během jakékoliv hodiny v takzvaném *komunitním kruhu*, jenž jak žáci, tak učitelé považují za ideální a efektivní komunikační prostředek.

Všichni respondenti se shodli na tom, že prostor pro komunikaci se žáky vidí nejčastěji v přestávkách mezi hodinami, tam se občas naráží na problém spojený s vhodností prostoru pro realizaci komunikace, kdy chodba v mnoha případech není vítaná a kabinet neposkytuje dostatek soukromí.



## 2. *Jaký je její průběh a obsah? Je to dané pravidly školy?*

Z obsahového hlediska, kromě již zmíněných organizačních záležitostí, které ze slov respondentů zabírají největší část třídnické komunikace, se učitelé věnují řešení kázeňských problémů, problémového chování, nebo problémům se kterými se žáci potýkají na osobní úrovni v rámci školy, ale někdy i rodiny a jiných vztahů. V jednom případě respondent zmiňuje jako opakované téma výzdobu třídy. V případě, kdy třídnická hodina probíhá čtyřikrát do roka, respondent charakterizuje její obsah a průběh následovně: *Obsahem je většinou hodnocení uplynulého období, oznámení a prodiskutování plánovaných akcí školy, vnitrotřídní problémy a organizační záležitosti. Je řízena učitelem a žáci do ní mohou průběžně vstupovat, samozřejmě při zachování pravidel komunikace.* Vesměs je obsah řízen aktuálními potřebami žáků. V několika případech se učitelé zmiňovali o spolupráci s externími organizacemi podporujícími lepší komunikaci ve třídě a zabývajícími se prevencí patologických jevů.

## 3. *Vyhovuje vám to?*

V této části většina respondentů vyjadřuje spokojenost s náplní třídnických hodin. Na druhou stranu je zde vznesena i kritika na organizovanou pravidelnost třídnických hodin. Vždy není nutnost něco řešit a kvůli tomu se setkávat. Jen ve třech případech je vyjádřena potřeba lepší organizace rozvrhu hodin, tak aby třídní učitelé měli příležitost každý den strávit ve své třídě alespoň jednu hodinu. Několik respondentů, zejména pak ředitelé, si uvědomují legislativní nepatřičnost akceptovaného přístupu k realizaci třídnických hodin. Byly to případy, kdy se jednalo o řešení třídnických záležitostí ve vyučovacích hodinách, jejichž obsah pak nemohl být realizován v zamýšleném plánovaném rozsahu.

## 4. *Uvítali byste víc prostoru pro komunikaci s žáky?*

Z odpovědí vyplývá, že názory nejsou úplně jednotné, ale jednoznačně převažuje spokojenost, zejména pak v případech, kdy organizace, obsah a pravidelnost třídnických hodin je v kompetenci třídního učitele. Pouze ve dvou případech byl vyjádřen pocit nespokojenosti vzhledem k nedostatečnosti prostoru ke komunikaci.

## 5. *Jaký vliv má komunikace mezi žáky a učitelem na utváření spolupracujícího kolektivu ve třídě?*

Všichni respondenti se shodli, že tento vliv je zcela zásadní. Zdůrazňován je pak vliv komunikace mezi učitelem a žáky na celkové klima ve třídě a na schopnost žáků řešit problémy s jinými učiteli i žáky z jiných třídy. V dalším případě respondent popisuje význam *vytvoření důvěry k učiteli a ochotu se mu svěřit.* Důsledek této otevřenosti

je spatřován v lepší možnosti odhalit případné patologické jevy. Vzhledem k významnému vlivu otevřené komunikace mezi učitelem a žáky jsou respondenti ochotni pro ni obětovat přestávky i svůj volný čas, protože právě v tom spatřují smysl svého konání. Lepší vztah podložený komunikací vede k vzájemnému respektu a ochotě spolupracovat i v třídním kolektivu. Ze slov jednoho výchovného poradce vyplývá, že ve třídách, kde učitel žáky vede ke komunikaci, jsou žáci otevřenější a lépe pojmenovávají a posléze jsou schopni řešit nastalé problémy. Jeden vyučující potvrdil, že v okamžiku přebírání třídy po jiném učiteli, žáci nebyli vůbec zvyklí si povídat a společně problémy řešit společně. Trvalo údajně skoro půl roku, než společné řešení stalo součástí společné komunikace. V současné době, jak říká, třída funguje dobře a má pocit, že je tam dobrý kolektiv. K dosažení tohoto cíle mu pomohlo procvičování a osvojování žádoucích kompetencí během úvodních aktivit v předmětu Člověk a jeho svět. Toto považuje za velký úspěch.

6. *Máte pocit, že komunikace a prospěch spolu nějak souvisí? Jak?*

Ve většině případů se objevuje vyjádřená souvislost mezi komunikací a prospěchem. Na druhou stranu se objevily i názory, které radikálně zavrhnou souvislost. Dva učitelé neměli vyhraněný názor a nedokázali na otázku jednoznačně odpovědět. V některých případech zazněla i naděje v souvislost mezi komunikací a prospěchem. V případě této souvislosti byl zmíněn velký vliv osobnosti učitele, *pro kterého se žák chce učit, aby ho nezklamal*. Někteří respondenti se nezávisle na sobě shodují v tom, že zejména pak mladší děti, ze 6. – 7. třídy, chtějí dosahovat dobrých výsledků proto, aby jejich oblíbený učitel měl radost a chválil je. Důraz je kladen i na včasný začátek otevřené a respektující komunikace, který je spatřován v 6. třídě jako návaznost na otevřenost, důvěru a respekt na prvním stupni základní školy. Někdy je schopnost komunikace žáka s učitelem nezbytně nutná k pochopení probíraného učiva, kdy je podporována žákova vlastní iniciativa se učitele ptát a zjistit potřebné informace a tím zabránit nedorozumění. Bez této schopnosti se řada žáků utápí v rezignaci a nezájmu. Nedostatek komunikace může z tohoto důvodu vést ke špatným známkám.

Ze slov výchovného poradce vyplývá, že v případě kladení vysokých cílů a vyvíjení velkého tlaku na děti ambiciózními rodiči může dojít k nenaplnění očekávání a pak dítě čelí pocitu selhání. *V takových případech je nutný individuální přístup a rozvinuté komunikační schopnosti učitele. Ty by měly být podpořeny vzájemnou důvěrou, pro kterou je pravidelná komunikace nezbytností.*

Ze zjištěného vyplývá, že většina učitelů, ředitelů a výchovných poradců vidí zásadní vliv otevřené a respektující komunikace na prospěch a to nejen ve školním, ale i v domácím prostředí. V tomto smyslu několik učitelů zmínilo i velký význam komunikace mezi učiteli a rodiči a hlavně pak případnou míru ochoty rodičů se školou komunikovat.

7. *Máte pocit, že komunikace a kázeň spolu nějak souvisí? Jak?*

Všichni respondenti se shodli, že komunikace a kázeň spolu souvisí. V důsledku lepší komunikace jsou žáci ochotni respektovat daná pravidla, učitele a sebe sami navzájem. Pocit křivdy u žáka, který s učitelem nekomunikuje, se může projevit v chování takového žáka. Nejlépe je názor většiny respondentů vyjádřen jedním z nich, který prosazuje přátelský vztah mezi učitelem a žákem. *Ten pak nalézá v takovém prostředí pocit bezpečí a jistoty a v učiteli nespatřuje protivníka.* V lepší komunikaci je dále spatřován prostředek k ztišení rušivých elementů ve třídě. Neverbální komunikace je v tomto případě jeden z prostředků, který v kolektivu, kde vládne sdílné klima, komunikaci mezi učitelem a žákem zjednodušuje, pohledem nebo gestem je pak možné docílit žádoucí reakce u žáka. *Nekázeň je spatřována i jako forma nedorozumění a právě dialogem učitel dovolí žákovi nahlédnout na situaci jinak a své projevy usměrnit žádoucím směrem.*

8. *Jakým způsobem se u vás na škole řeší komunikace s kolegy/komunikace mezi učiteli?*

V tomto případě byly odpovědi respondentů velmi různorodé, odpovídající nejen klimatu jejich školy a užívaným prostředkům komunikace, ale zejména pak osobnostním předpokladům učitelů. Jsou školy, kde se upřednostňuje elektronická komunikace mezi učiteli, většina škol pak dává přednost osobnímu setkání při řešení nějaké situace nebo problému. Všichni respondenti, kteří sdílí sborovnu jako prostor, kde tráví čas mimo vyučovací hodiny, si tuto možnost pochvalují. Jak říkají, mají *informace z první ruky a to nejen informace organizačního charakteru, ale osobního, a o vztazích v různých třídách, problémech, ale i v rodině.* Jsou školy, kde jsou naléhavé záležitosti řešeny vývěskou na společné nástěnce nebo telefonicky. Ne na každé škole jsou vztahy s kolegy harmonické *a každý problémy řeší, jak umí.* V jiných školách se pořádají pravidelné týdenní porady, výjimkou není ani páteční společná snídane, na kterou vždy někdo upeče *a probere se, co je třeba.* Další respondent uvádí, že ve škole funguje dobrovolný učitelský klub, kde se učitelé pravidelně schází a kromě toho společně jezdí na semináře a organizují si pro sebe sportovní nebo kulturní akce. Velké rozdíly lze spatřovat ve formálnosti respektive neformálnosti vztahů mezi jednotlivými učiteli na různých ško-

lách. Menší školy, kde jsou na druhém stupni 4 – 8 tříd obvykle nemají pro jednotlivé učitele kabinety a rozhovorům se ve sborovně nelze vyhnout, v těchto případech je komunikace mezi učiteli otevřenější a vstřícnější. Na větších školách, kde je zaměstnáno větší množství pedagogických pracovníků lze pozorovat větší individualismus, soutěživost a uzavřenost.

*9. Jak třídní učitel zprostředkovává komunikaci mezi žákem a učiteli ostatních předmětů?*

Komunikaci s ostatními učiteli řeší každý učitel individuálně podle dvou kritérií. Jedním z nich je chod a zaběhlost určitého přístupu v dané škole a dalším jsou osobnosti předpoklady jednotlivých učitelů a jejich ochota a schopnost vyjednávat s kolegy. Speciálním případem jsou integrovaní žáci, v jejichž případě je komunikace s ostatními učiteli samozřejmostí pro zjednodušení jednotného přístupu a eliminaci vzniklých problémů. V podstatě se jedná o dva přístupy, které jsou někdy voleny i s ohledem na charakter řešeného problému. Respondenti buď okamžitě automaticky kontaktují kolegu a pokusí se ve věci být nápomocní. Častějším případem je však přímá komunikace žáků s ostatními učiteli. V jednom případě vyučující popsal, že velký důraz klade na výchovu k samostatnosti, cíleně podporuje a učí žáky vyjadřovat své potřeby srozumitelně a jasně bez afektu a konkrétně s učitelem, se kterým případný problém chtějí řešit a ne zprostředkovaně.

*10. Jak a při jaké příležitosti si vaši žáci osvojují sociální a personální kompetence definované v RVP? Vyhovuje Vám to?*

Přestože několik respondentů zmínilo třídnickou hodinu jako prostředek k naplňování osobních a personálních kompetencí, všichni se shodli na tom, že tyto kompetence v různém rozsahu, hloubce i zaměření a různým množstvím procvičování předávají nejen oni, ale všichni učitelé napříč všemi předměty. Jsou si vědomi toho, že takové kompetence nelze objektivně hodnotit, ale rozhodně jejich rozvoji napomáhá práce ve skupinách, různé projekty a prezentace, ale i školní akce jako jsou výlety, pobyty ve školách v přírodě, soutěže a akademie. Toto vše od učitele vyžaduje nemalé úsilí a čas, který je však, dle slov několika respondentů, odměněn větší motivací žáků. V šestých třídách tomu také na začátku napomáhá adaptační kurz.

Zejména při přípravě na nějaký společný výstup je pozorováno procvičování zmíněných kompetencí, žáci jsou nuceni spolu řešit problémy, rozhodnout se a využít individuálních schopností a názorů jednotlivců, čímž se učitelé snaží podporovat i vzájemný respekt. Dalším způsobem rozvíjejícím komunikační dovednosti žáků je žákovská rada,

ve které třídu zastupují 1 – 2 žáci, kteří se pravidelně setkávají, obvykle jednou měsíčně, s ředitelem a tlumočí mu návrhy a problémy třídy, a výsledky rozhovoru během vyučovací hodiny tlumočí zpětně třídě. Vhodnou příležitostí jsou nejen výchovy (tělesná, výtvarná, občanská a pracovní), ale na některých školách je to například předmět *výchova k občanství*, jinde *člověk mezi lidmi*,

Jsou školy, kde je cíleně podporován kooperativní styl výuky a velký důraz je kladen na osobní zodpovědnost. K osvojování sociálních a personálních kompetencí dále dochází i v době mimo vyučovací hodiny, o přestávkách a při obědě.

Všichni respondenti potvrdili, že jim popsaná situace vyhovuje.

#### 5.1.2.4 Analýza výsledků

Tato část je zaměřena na hodnocení získaných výsledků, vyhledáním souvislostí mezi relevantními jevy s cílem najít odpověď na výzkumnou otázku a potvrdit, případně vyvrátit předpokládané hypotézy.

*Obrázek 13. Tabulka č. 2. Vyjádření souvislosti mezi spokojeností žáků s kolektivem ve třídě a uspokojením potřeby komunikace*

Ve třídě máte dobrý kolektiv	Prostor pro komunikaci ti stačí			celkem
	ano	ne	nevím	
ano	79	2	6	87
spíš ano	48	1	30	79
nevím	10	5	1	16
spíš ne	16	6	1	23
ne	0	1	8	9
celkem	153	15	46	214

Ze sebraných dat vyplývá, že nejvyšší četnost odpovědí vyjadřuje spokojenost s kolektivem a zároveň žákům prostor pro komunikaci s učitelem stačí. 14% respondentů, to je 30 z 214, kteří považují svůj školní kolektiv spíš za dobrý, nevyjádřili potřebu většího prostoru pro komunikaci avšak ani spokojenost s prostorem, který mají. Pouze jeden respondent z celkového počtu 214, který nepovažuje třídní kolektiv za dobrý, uvedl, že by uvítal víc prostoru pro komunikaci s učitelem. Z toho vyplývá, že nespokojenost s kolektivem ve třídě nemá souvislost s větší potřebou komunikovat s třídním učitelem.

Následující tabulka vyjadřuje souvislost mezi prospěchem žáků a ochotou učitele najít si čas na žáka v případě potřeby. Rozhodující jsou nejčetnější a nejméně četné údaje, z nichž lze vyčíst, že u žáků, kteří mají jedničky a dvojky, převládá spokojenost

s ochotou učitele ve smyslu poskytnutí času. U žáků, kteří mají prospěch nejčastěji hodnocený čtyřkou, převládá nevědomost o tom, zdali by jim učitel pomohl či nikoliv. Pouze čtyři respondenti s tímto prospěchem uvedli, že v případě potřeby si na ně učitel čas nenajde. Výsledky nenaznačují, že by žáci se špatným prospěchem měli neuspokojenou potřebu komunikace s třídním učitelem v případě potřeby.

Obrázek 14. Tabulka č. 3. Vyjádření souvislosti mezi prospěchem a ochotou učitele najít si na žáka čas

Prospěch	Pokud potřebuji, učitel si na mě najde čas			celkem
	ano	ne	nevím	
1	39	6	19	64
2	61	14	18	93
3	13	10	15	38
4	3	4	12	19
5	0	0	0	0
celkem	116	34	64	214

Souvislost mezi prospěchem a kázní je vyjádřena v tabulce č. 3. Nejvyšší četnost odpovědí je zaznamenána u žáků s velmi dobrým a výborným prospěchem s minimálním množstvím kázeňských přestupků. 42% žáků, kteří nejčastěji dostávají čtyřky, mají problémy s kázní třikrát a častěji za měsíc. Všichni respondenti se čtyřkami mají nějaké kázeňské problémy. Souvislost mezi kázní a prospěchem zde ukazuje, že žáci s lepším prospěchem mají méně kázeňských přestupků než žáci s horším prospěchem na počet žáků. Vyjádřeno poměrem, 153 žáků, kteří dostávají nejčastěji jedničky a dvojky nemá s kázní problém nikdy nebo méně než jednou za měsíc ku čtyřem žákům s jedničkami a dvojkami, kteří mají kázeňské problémy častěji. 14 žáků, což je každý 2. až 3. žák, kteří mají prospěch dostatečný, mají problémy s kázní minimálně jednou měsíčně, ku 5 žákům, kteří mají problémy s kázní méně často.

Obrázek 15. Tabulka č. 4. Vyjádření souvislostí mezi prospěchem a kázní

Prospěch	Jak často máš problémy s chováním (za které býváš napomenutý, dostáváš poznámky)?				celkem
	nikdy	méně než jednou za měsíc	jednou až dvakrát měsíčně	třikrát za měsíc a častěji	
1	42	21	1	0	64
2	62	28	1	2	93
3	15	16	6	1	38
4	0	5	6	8	19
5	0	0	0	0	0
celkem	119	70	14	11	214

51% respondentů považuje prostor pro komunikaci s učitelem za dostačující a zároveň nemívá problémy s kázní. Naproti tomu jen 4,5% žáků považuje komunikační prostor za nedostačující a dopouští se kázeňských přestupků dva a vícekrát měsíčně. Ze souvislostí patrných z tabulky č. 4 není zřejmá žádná větší souvislost mezi nedostatkem komunikačního prostoru a problémy s kázní.

Obrázek 16. Tabulka č. 5. Vyjádření souvislostí mezi dostatečností komunikačního prostoru a kázní

Prostor pro komunikaci mi stačí	Jak často máš problémy s chováním (za které býváš napomenutý, dostáváš poznámky)?				celkem
	nikdy	méně než jednou za měsíc	jednou až dvakrát měsíčně	tříkrát za měsíc a častěji	
ano	109	41	1	2	153
ne	1	4	5	5	15
nevím	9	25	8	4	46
celkem	119	70	14	11	214

Tabulka č. 5 vyjadřuje souvislosti mezi dostatečností komunikačního prostoru pravidelným konáním třídnických hodin. 158 respondentů z 214 třídnické hodiny nemá a pouze 6 z nich vyjádřilo potřebu většího komunikačního prostoru, což jsou 3%. Tyto výsledky lze chápat tak, že z pohledu žáků není větší potřeba prostoru pro komunikaci ani ve třídách, kde třídnickou hodinu nemají.

Obrázek 17. Tabulka č. 6. Vyjádření souvislostí mezi dostatečností komunikačního prostoru pravidelným konáním třídnických hodin.

Prostor pro komunikaci mi stačí	Frekvence třídnických hodin					celkem
	jednou týdně	jednou za 14 dní	jednou za měsíc	méně často než jednou měsíčně	třídnické hodiny nemáme	
ano	25	5	1	8	114	153
ne	1	3	5	0	6	15
nevím	1	2	5	0	38	46
celkem	27	10	11	8	158	214

Tabulka č. 6 popisuje souvislosti mezi ochotou učitele najít si na žáka čas a jeho ochotou pomoci žákovi při řešení problémů s jiným učitelem. Ve 40% případů si učitel na žáka čas někdy, nebo vždy najde. Tato skupina respondentů v naprosté většině – 88% potvrzuje i učitelovu ochotu věnovat žákovi čas v případě potřeby. 46 respondentů, kteří neví, zdali by jim třídní učitel v případě potřeby pomohl, zároveň neví, jestli by si na ně učitel našel čas. To vytváří skupinu, která má velmi nízkou vypovídací hodnotu.

Žáků, kteří neví, jak by se učitel zachoval, pokud by bylo nutné řešit problém s jiným učitelem, je poměrně velká skupina – 44%, což může být způsobeno tím, že problém řešit nemuseli. Z toho důvodu je pro účel práce rozhodující četnost odpovědí zejména v prvních dvou řádcích tabulky.

Obrázek 18. Tabulka č. 7. Vyjádření souvislosti mezi ochotou učitele najít si na žáka čas a ochotou pomoci žákovi při řešení problémů s jiným učitelem

Když máš problém s jiným učitelem, pomůže ti třídní učitel?	Pokud potřebuji, učitel si na mě najde čas			celkem
	ano	ne	nevím	
vždy	48	2	3	53
jen někdy	38	3	4	45
nikdy	4	6	11	21
nevím	26	23	46	95
celkem	116	34	64	214

### 5.1.3 Výsledky analýzy výzkumného šetření

Z provedeného šetření vyplynulo, že většina žáků třídnické hodiny pravidelně nemá, tato skutečnost byla potvrzena i učiteli. Přesto však je většina respondentů, jak z řad učitelů, tak žáků, spokojena se současnou situací. Z šetření dále vyplynulo, že prostor pro komunikaci mezi žákem není v žádném případě omezen na pravidelně se konající třídnické hodiny, což oběma stranám většinou vyhovuje. Učitel s žákem komunikuje o naléhavých záležitostech v okamžiku potřeby – během jiné vyučovací hodiny, o přestávkách, po nebo před vyučováním. Z pohledu učitelů je zmíněna nepatřičnost voleného prostoru pro komunikaci, který se nabízí o přestávkách.

Hypotéza H1 tvrdící, že žáci ze tříd, kde je prostor pro komunikaci mezi žákem a učitelem větší (například v rámci třídnických hodin), mají méně kázeňských problémů, než žáci ze tříd, kde prostor pro komunikaci není, **nebyla potvrzena** z toho důvodu, že prostor pro komunikaci mezi žákem a třídním učitelem není omezen na třídnické hodiny a ve většině případů je dostačující. Nelze tedy porovnat se situací, kde je prostor pro komunikaci označen jako nedostačující. Tato skutečnost byla potvrzena jak žáky, tak učiteli.

Z šetření dále vyplývá, že komunikace má zásadní vliv na kázeň ve třídě. Vzhledem k tomu, že jen velmi malé množství respondentů vyjádřilo nespokojenost s dostatkem prostoru pro komunikaci, nelze učinit závěr spojený s takovým tvrzením. Nelze potvrdit případ, kdy je tento prostor chápán jako nedostačující a následná neuspokojená potřeba komunikace mezi žákem a učitelem je příčinou většího výskytu kázeňských



problémů. Pro takovou hypotézu nebylo sebráno dostatečné množství dat. Většina učitelů i výchovných poradců se zaujetím popsala vliv dostatečné komunikace na minimalizaci problémů s chováním a v případě výskytu vliv na jejich konstruktivní řešení.

Hypotéza H2 tvrdící, že větší prostor pro komunikaci mezi učitelem a žákem vede k úspěšnému osvojování sociálních a personálních kompetencí definovaných v Rámcovém vzdělávacím programu **nebyla potvrzena**, protože ze získaných dat vyplývá, že sociální a personální dovednosti jsou osvojovány v průběhu celé výuky a zdaleka nejsou omezeny na jejich cílené získávání v průběhu třídnické hodiny k tomu určené. K osvojování sociálních kompetencí v jistém smyslu přispívá i komunikace na sociálních sítích. Vzhledem k tomu, že to však není činnost kontrolovatelná, role učitele je v tomto směru méně významná a vstupuje spíše do teoretické osvěty tohoto způsobu komunikace. Ze získaných dat vyplývá, že spíše než o velikost prostoru se jedná o ochotu učitele se žákem přirozeným způsobem a zejména pak vlastním příkladem tyto kompetence rozvíjet.

Hypotéza H3 předpokládající, že třídní učitel zprostředkovává komunikaci mezi žákem a učiteli ostatních předmětů, **byla potvrzena**. Ve většině případů učitel bývá prostředníkem této komunikace. Na druhou stranu někteří učitelé, jak vyplývá z kvalitativního výzkumu, jednoznačně upřednostňují žakovu samostatnost a vyjadřují neochotu takto postupovat a jakkoliv zasahovat do komunikace mezi žákem a ostatními učiteli. V celkovém měřítku je však toto procento zanedbatelné a třídní učitel, jak z pohledu žáků, tak z pohledu učitelů bývá nápomocen v této komunikaci.

#### 5.1.4 **Hodnocení a navrhovaná opatření**

Z výzkumného šetření vyplynulo, že komunikační prostor je pro všechny zúčastněné dostačující a jediný, co v tomto prostoru není zohledněno, je skutečnost, že nejčastěji praktikovaným přístupem k realizaci potřebné komunikace je prostor určený k výuce (tj. vyučovací hodina) nebo odpočinku (tj. přestávka). Na druhou stranu k rozvoji potřebných sociálních dovedností je nutné, aby k němu docházelo soustavně, a tedy omezováním tohoto prostoru na určitou hodinu v týdnu je učitel vystaven přinejmenším nepřirozenému tlaku. Vzhledem k tomu, že se učitelé zmíněným přístupem dopouští nerealizování výuky daného předmětu, lze tento postup z legislativního hlediska postihnout.

Při hledání odpovědi na otázku jaké pravomoci k vytvoření prostoru pro komunikaci má ředitel školy, je nutné konstatovat, že legislativně prostor pro komunikaci

není nijak definován. Rámcový vzdělávací program neumožňuje zavedení předmětu třídnická hodina. Ředitel školy pomocí ustanovení a příkazů ovlivňuje jen případnou povinnost na dané škole pravidelné třídnické hodiny konat. To, jakým způsobem jsou realizovány, je ve všech případech volba učitele. V nemalé míře na celkové klima a množství komunikace má vliv nejen osobnost ředitele, ale zejména pak učitelé samotní a jejich komunikační dovednosti a potřeby. Ty se na jednotlivých školách různí, ale v žádném případě prostor pro komunikaci na školách, kde probíhalo šetření, nebyl nevyhovující.

Ve smyslu osobnostního vlivu učitele na žáky neexistuje žádné vhodné doporučení a volba zaměstnanců je v pravomoci ředitele, který obvykle se zástupcem ředitele rozhoduje o tom, zda žadatel o práci nejen kvalifikačně, ale i osobnostně splňuje požadavky. Toto rozhodnutí je tedy zcela v pravomoci ředitele školy.

Pokud bychom pominuli skutečnost, že většina respondentů je se situací spokojená a nadále bychom trvali na řádném obsahovém plnění hodin místo nahrazování jejich obsahu třídnickými záležitostmi, jak k tomu v mnoha případech je, pak se nabízí následující možnost.

Tento návrh nabízí paušální navýšení o jednu povinnou nspecifikovanou vyučovací hodinu týdně, která by byla učiteli řádně zaplacená. Není však zcela jednoznačné, zdali by tento návrh byl realizovatelný a hlavně vítaný. Jediný důvod, který k této úvaze vede, je již zmíněná náplň hodin definovaná Rámcovým vzdělávacím programem, která je nahrazovaná třídnickými záležitostmi. Jejím důsledkem je redukce prostoru vymezená pro výuku daného předmětu.

Další možností by byla změna Rámcového vzdělávacího programu, který by povinně jednu třídnickou hodinu týdně definoval. Otázkou pak stále zůstává, jestli by se taková hodina dala zákonem definovat bez potřeby žáky za jejich výkon hodnotit, což by v případě třídnické hodiny bylo velmi obtížné až nemožné.

### 5.1.5 Diskuze

V této kapitole se zaměříme na shrnutí faktů teoretické části a nalezení souvislostí mezi teoretickými závěry a výsledky šetření.

Z průzkumu vyplývá, že situace na druhém stupni základních škol se ve smyslu dostatečnosti prostoru pro komunikaci jeví jako uspokojivá jak pro žáky, tak pro učitele. Protože komunikace nejen v rodině, ale zejména pak v dalších institucích zabývajících

se vzděláváním a výchovou je pro rozvoj jedince klíčová, měla by tato uspokojovat potřeby žáků druhého stupně v dostatečné míře.

Pokud komunikace má plnit funkci spouštěcí a přetvářecí, pak učitelé a další experti, kteří se účastnili kvalitativního výzkumu, cítí ve velké míře, že tuto funkci naplňují a jejich vliv je značný.

Jestliže v první části zmiňujeme, že učitel by neměl působit jen na rozumovou stránku žáka, ale také na emocionální, pak prostor k tomuto působení škola nabízí. Záleží skutečně jen osobnosti učitele, jeho komunikativních dovednostech a kompetencích, zdali je tento prostor vyžit a žákova emocionální a osobnostní stránka je ovlivněna.

Pokud komunikace mezi učitelem a žákem má vést k rozvoji motivace k učení, pak je tato skutečnost slovy expertů jednoznačně potvrzena a souvislost mezi komunikací a motivací je patrná.

Přestože období, kdy žáci navštěvují druhý stupeň, je charakterizováno emoční labilitou a kolísavostí, toto tvrzení nebylo výzkumem nijak potvrzeno ani vyvráceno.

Na druhou stranu tvrzení, které bylo rozpracováno v teoretické části, že učitel je ten, kdo ve třídě usměrňuje a určuje vztahy, se shoduje s výsledky šetření. Je to osobnost učitele, kdo zásadně ovlivňuje klima a vztahy ve třídě včetně depistáže problémového nebo rizikového chování a jednání.

I přesto, že moderní škola je chápána jako anonymní, výzkum potvrzuje opak, žáci ve třídě mají kamarády, ve většině případů i dobrý kolektiv a na třídního učitele se mohou obrátit v případě potřeby. Ze slov učitelů vyplývá, že jejich vztah k žákům je spíše naplněný zájmem, ochotou pomoci a naslouchat, což anonymitu nepotvrzuje. Žáci se nejčastěji obrací s problémem na rodiče, na kamarády a na třetím místě je to učitel, což potvrzuje jeho významnou roli a důvěru, kterou žáci k němu cítí.

Tato práce nesrovnává výsledky šetření s žádnými dalšími autory, protože takové výsledky zabývající se průzkumem komunikačního prostoru na druhém stupni základních škol nejsou k dispozici. Je pravděpodobné, že dokud bude tolerované řešení třídnických záležitostí včetně rozvoje komunikativních dovedností žáků a rozvoje schopnosti řešit problémy v běžných hodinách, nebude třeba žádného dalšího šetření ani se nebude usilovat o změnu současné situace.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo zmapovat současnou situaci na druhém stupni běžných základních škol se zaměřením na komunikační prostor mezi učitelem a žákem. Popsat a analyzovat potřebu zavedení povinné třídnické hodiny do rozvrhu žáků 2. stupně základní školy pro posílení zdravé komunikace v rámci třídního kolektivu a komunikace mezi žáky a učiteli. Tento cíl byl splněn a metody zvolené k získání informací byly dostačující a vhodně zvolené. Situace byla zmapovaná pomocí kvantitativního a kvalitativního výzkumu, který poskytl dostatečné množství dat k zhodnocení hypotéz a nalezení odpovědí na výzkumné otázky.

Smyslem práce bylo zjistit, jak probíhá realizace naplňování cílů Rámcového vzdělávání programu ve smyslu získávání sociálních a personálních kompetencí a kolik prostoru na komunikaci mimo výuku s učitelem žák má. I v tomto případě se cíl podařilo naplnit. Informace vedoucí k tomuto závěru vycházejí z interview s odborníky, přičemž všichni dotazovaní upozornili na průběžné získávání sociálních a personálních kompetencí ve všech hodinách a vyloučili předpokládanou potřebu většího prostoru pro komunikaci s žáky, aby byly tyto kompetence rozvíjené ve větší míře. Současný stav byl i v tomto případě hodnocen jako uspokojivý.

Cílem dále bylo zjistit, jaké problémy vzplývající z nedostatečné komunikace ovlivňují učení a chování. V tomto případě cíl práce nebyl zcela naplněn, protože ze šetření vyplynulo, že momentálně problémy spojené s nedostatečnou komunikací dané školy neřeší a tedy množství dat zabývající se touto otázkou nebylo dostačující k formulaci konkrétních závěrů. Pomocí dotazníkového šetření i rozhovorů s experty se hledala souvislost mezi prospěchem, kázní a komunikací. Ve většině případů je potřeba komunikace naplňována, prospěch žáků je nejčastěji hodnocen jedničkami a dvojkami. Problémy s kázní častěji než jednou za měsíc řeší 11% respondentů.

Šetření se detailně zabývalo prostorem pro komunikaci, který žáci 2. stupně základní školy mají, zdali ho považují za dostačující a co je obsahem třídnických hodin. Z výsledků vyplynulo, že na třídnických hodinách se nejčastěji řeší organizační záležitosti a pouze 26% respondentů má třídnické hodiny pravidelně. Nejčastěji využívaným prostorem ke komunikaci mezi učitelem a žákem jsou přestávky. Pokud se žák na učitele obrátí s problémem, pak je problém většinou vyřešen, učitel si na žáka ve většině případů čas najde. Význam a efektivita alternativní komunikace mezi učitelem a žákem nebyla potvrzena.

Potřeba třídnické hodiny u žáků, kde se nekoná pravidelně, nebyla potvrzena, protože třídnické záležitosti jsou řešeny průběžně dle aktuálních potřeb žáků a učitelů.

V rozporu s původním předpokladem, očekávajícím nedostatečnost prostoru určeného k vzájemné komunikaci mezi učitelem a žákem, se ukázala převládající spokojenost na obou stranách.

## Zdroje

- AUGER, M., BOUCHARLAT, C. 2005. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.
- BALCAROVÁ, J. 2011. *Třídnická hodina netradičně*. [online] [vid, 10. 8. 2014]. Dostupné z: <http://www.sanceprokazdeho.cz/metodiky/sbornik.pdf>
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001 – 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4
- DUBEC, M. 2007. *Třídnické hodiny Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. [online]. Praha: Projekt Odyssea. [vid. 10. 8. 2014]. ISBN 978-80-87145-20-3. Dostupné z: [http://www.odyssea.cz/soubory/e\\_kurzy/tridnicke\\_hodiny.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/tridnicke_hodiny.pdf)
- DUNNE, M. S. 2010. *Wait, What Do You Mean? Asperger's Tell and Show*. [online]. Indiana USA: Xlibris. [vid. 28. 11. 2014]. ISBN 978-1-4535-1779-6. Dostupné z: [http://books.google.cz/books?id=b6vRBhJS790C&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Marta+Schmidtmann+Dunne%22&hl=cs&sa=X&ei=8cN5VMFFiOho3aOBqAg&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cz/books?id=b6vRBhJS790C&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Marta+Schmidtmann+Dunne%22&hl=cs&sa=X&ei=8cN5VMFFiOho3aOBqAg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- GAVORA, P., 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-104-1.
- GILLERNOVÁ, I. KREJČOVÁ, L. a kol. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada ISBN 978-80-247-3472-9.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HRABAL, V., aj 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN. ISBN 80-04-23487-9.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., aj. 2001. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN: 80-7315-004-2.
- JANÍK, T., MAŇÁK, J. a kol. 2010. *Proměny kurikula současné české školy: Vize a realita*. [online] [vid. 11. 8. 2014] Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010\\_3\\_01.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_3_01.pdf)
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2007. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOLEKTIV AUTORŮ, 2013. *ÉTOS – Rodina ve výchově a sociálních vědách*. 1. vyd. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-944-8.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J. a kol. 2007. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-7-4.

KUČEROVÁ, S., 1996. *Člověk. Hodnoty. Výchova*. Prešov: ManaCon. ISBN 80-85668-34-3.

LAŠEK, J., 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudamus. ISBN 978-80-7435-220-1

LIPOVETSKY, G., 2013. *Hypermoderní doba. Od požitku k úzkosti*. Praha: Prostor. ISBN 978-80-7260-283-4.

MACHOVEC, M., 2012. *Smysl lidské existence*. 5. vyd. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-7304-143-4.

MATĚJČEK, Z., 1994. *Co děti nejvíc potřebují*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-006-5.

MAREŠ, J., KŘIVOLAKÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN: 80-210-1070-3

MIKESKOVÁ, S., 2012. Kurikulum, základní pilíř vzdělávání. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 14. 5. 2012 [vid. 10. 8. 2014]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/15567/KURIKULUM---ZAKLADNI-PILIR-VZDELAVANI.html/>

MEŠKOVÁ, M., 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.

MÜLLEROVÁ, S., 2002. *Komunikace ve škole*. Liberec: TUL. ISBN 80-7083-618-0.

Příloha č. 4 k nařízení vlády č. 564/2006 Sb. In: *Příručka pro personální a platovou agendu* [online], 2006 [vid. 11. 8. 2014]. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=nv564\\_2006\\_priloha4](http://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=nv564_2006_priloha4)

Nařízení vlády č. 564/2006 Sb. O platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. In: *Příručka pro personální a platovou agendu* [online], 2006 [vid. 11. 8. 2014]. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=nv564\\_2006](http://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=nv564_2006)

MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. [online] 1. vyd. Praha: MŠMT [vid. 10. 8. 2014] ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z:

[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila\\_kniha\\_2001\\_cz.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf)

NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.

PALOUŠ, R. 2004. *Ars docendi*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0855-3.

PALOUŠ, R. 2008. *Heretická škola*. Praha: Oikoymenh. ISBN 978-80-7298-302-5.

PAPROTNY, T. 2005. *Stručné dějiny antické filozofie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-900-3.

PAULÍK, K., 2007. *Psychologické základy lidské komunikace*. [online]. 1. vyd. Ostrava: Fakulta strojní VŠB – TU [vid. 1. 7. 2014]. Dostupné z: <http://projekty.fs.vsb.cz/415/psychologicke-zaklady-lidske-komunikace.pdf>

PRŮCHA, J. 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd.. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, J., 2013. *Moderní pedagogika*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, J. aj, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. rozš. a aktual. vyd. Praha: portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. 2013. [online] [vid. 10. 8. 2014] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/433>

ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.

SKÁCELOVÁ, L., 2012. *Metodika vedení třídnických hodin*. [online]. Praha: Togga. [vid. 10. 8. 2014] ISBN: 978-80-7476-006-8. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/19/3953/Metodika-vedeni-tridnickych-hodin>

SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLOUKOVÁ, D. 2002. *Úvod do filozofie jazyka*. [online]. [vid. 28. 11. 2014]. Dostupné z: [filosofia.cz/files/jazyk/fj-teze3.doc](http://filosofia.cz/files/jazyk/fj-teze3.doc)

SVATOŠ, T., 2002. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. 3. upravené vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-604-1



SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., 1996. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-19-2.

ŠPAŇHELOVÁ, I., 2009. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada. ISBN 78-80-247-2698-4.

*The General Teaching Council for Scotland: Professional Guidance on the Use of Electronic Communication and Social Media*. [online]. [vid. 11. 10. 2014] Dostupné z: <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/teacher-regulation/professional-guidance-ecomms-social-media.pdf>

TRAIN, A., 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, M., 1995. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova.

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

VYBÍRAL, Z., 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.

Vyhláška č. 263/2007, In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2007, s. 3285 [vid. 11. 8. 2014]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5177>

## **Seznam příloh**

Příloha A. Dotazník

Příloha B. Otázky k rozhovoru

## Příloha A. Dotazník

### DOTAZNÍK

Milí žáci

Tento dotazník je určený pro žáky 2. stupně základní školy, je **anonymní** a jeho účelem je sběr dat pro diplomovou práci. Není to žádná zkouška Vašich znalostí, a protože je anonymní, nebudete nijak znevýhodněni po jeho vyplnění. Každou otázku si pečlivě přečtete a pokuste se pravdivě odpovědět. Cílem je zjistit kolik prostoru je ve škole poskytnuto komunikaci mezi žáky a učiteli mimo vyučovací hodiny a jestli je tento prostor dostačující.

**Označ křížkem vždy jen jednu vhodnou odpověď, pokud není řečeno jinak:**

1. **Ročník, který momentálně navštěvuješ:**  6.  7.  8.  9.
2. **Jak často se setkáváš s třídním učitelem?**
  - denně
  - víc než jednou týdně, ale ne každý den
  - jednou týdně
  - méně často než jednou týdně
3. **Máte pravidelné třídnické hodiny**
  - Ano
  - Ne (pokud odpovíš NE, přeskoč otázky 4 a 5)
4. **Pokud ano, jak často?**
  - Jednou týdně
  - Jednou za 14 dní
  - Jednou za měsíc
  - Méně často než jednou za měsíc
  - Pokud méně často, kolikrát za rok? .....
5. **Pokud máte třídnické hodiny, co tam řešíte? Můžeš označit více odpovědí a ke každé pak do rámečku napiš číslo odpovídající času, který nad tématem strávíte**
  - Prospěch a absenci
  - Chování
  - Organizační záležitosti
  - Naše zájmy
  - Naše problémy
  - Vztahy ve třídě
  - Hrajeme hry
  - Něco jiného
6. **Máš čas si povídat s třídním učitelem o jiných věcech než o učení?**  Ne  Ano  
**Pokud ano, zaškrtni kdy. (Můžeš zaškrtnout víc odpovědí):**
  - O přestávce nebo po vyučování
  - Na akcích pořádaných školou
  - Během hodin
  - Jindy, napiš kdy

**7. Prostor pro komunikaci s třídním učitelem**

- Ti stačí*
- Uvítal/a bys víc prostoru*
- Nevím, nepotřebuji s ním mluvit*

**8. Když máš problém ve škole, na koho se obrátíš? Zaškrtni za kým.**

- Na rodiče*
- Na kamaráda/kamarádku*
- Na třídního učitele*
- Na jiného učitel*
- Na nikoho*
- Na někoho jiného (napiš na koho):*

.....  
**Na otázky č. 9 a 10 odpovídej jen v případě, že jsi své problémy řešil s učitelem, v opačném případě pokračuj otázkou 11**

**9. Kolik procent problémů, které se řešily s třídním učitelem, se skutečně vyřešily?**

- Žádné problémy se nevyřešily*
- 1% – 30%*
- 31% - 60%*
- 61% -100%*

**10. Pokud jste s učitelem problém řešili, jak jste postupovali? Zatrhni jednu nebo víc vhodných odpovědí.**

- Sešli jsme se po vyučování a o problému mluvili*
- V rámci vyučovací hodiny jsme to řešili přede všemi*
- Učitel to řešil s mými rodiči*
- Problém se řešil s dalšími učiteli/ředitelem*
- Měl/a jsem navrhnout řešení*
- Učitel navrhl řešení*
- Postupovali jsme jinak.*

**V otázce č. 10 ještě podtrhni tu, kterou považuješ za nejefektivnější, která nejvíc pomohla, pokud nějaká pomohla.**

- 11. Ve škole nejčastěji dostáváš:**
- Jedničky*
  - Dvojky*
  - Trojky*
  - Čtyřky*
  - Pětky*
- 12. Je prospěch pro tebe důležitý?**
- Ano*
  - Někdy*
  - Ne*
- 13. Ve třídě máte dobrý kolektiv?**
- Ano*
  - Spíš ano*
  - Nevím*
  - Spíš ne*
  - Ne*
- 14. Pracuješ ve třídě rád/a ve skupině?**
- Ano*
  - Spíš ano*
  - Nevím*
  - Spíš ne*
  - Ne*
  - Ve skupinách nepracujeme*
- 15. Máš ve třídě kamarády?**
- Ano*
  - Ne*
- 16. Komunikuješ s učitelem prostřednictvím internetu? (email, facebook, skype...)?**
- Ano*
  - Ne*
- 17. Pokud potřebuji, učitel si na mě najde čas.**
- Ano*
  - Ne*
  - Nevím*
- 18. Jak často máš problémy s chováním (za které býváš napomenutý, dostáváš poznámky)?**
- Nikdy*
  - Méně než jednou za měsíc*
  - Jednou až dvakrát měsíčně*
  - Třikrát za měsíc a častěji*

**19. Když máš problém s jiným učitelem, pomůže ti třídní učitel?**

- Vždy*
- Jen někdy*
- Nikdy*
- Nevím*

**20. Funguje u Vás na škole něco, co zjednodušuje komunikaci, mezi učiteli a žáky?  
(schránka důvěry, školní parlament, jiný typ komunikace mimo výuku...)**

- Ne*
- Ano, funguje to a pomáhá nám to*
- Ano, ale nepomáhá to*
- Ano, ale nevím, jestli to funguje*

**Pokud ano, napiš co je to: .....**

***Děkuji za spolupráci.  
Dita Skalová***

## **Příloha B. Otázky k rozhovoru**

### **STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S TŘÍDNÍMI UČITELI, ŘEDITELI A DALŠÍMI EXPERTY (psycholog, speciální pedagog) NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL:**

1. Jakým způsobem se třídnická hodina řeší na Vaší škole? Jak často? (pokud je nad rámec rozvrhu, je pro žáky povinná, jak je hodnocená?) Pokud ji nemáte, jak se realizuje komunikace mezi třídním učitelem a žáky?
2. Jaký je její průběh a obsah? Je to dané pravidly školy?
3. Vyhovuje vám to?
4. Uvítali byste víc prostoru pro komunikaci s žáky?
5. Jaký vliv má komunikace mezi žáky a učitelem na utváření spolupracujícího kolektivu ve třídě?
6. Máte pocit, že komunikace a prospěch spolu nějak souvisí? Jak?
7. Máte pocit, že komunikace a kázeň spolu nějak souvisí? Jak?
8. Jakým způsobem se u vás na škole řeší komunikace s kolegy/komunikace mezi učiteli?
9. Jak třídní učitel zprostředkovává komunikaci mezi žákem a učiteli ostatních předmětů?
10. Jak a při jaké příležitosti si vaši žáci osvojují sociální a personální kompetence definované v RVP? Vyhovuje Vám to?