

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE
V BUDOVNÍ VZTAHU UČITEL –
ŽÁK NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH
ŠKOL

BEST PRACTICE IN BUILDING THE STUDENT –
TEACHER RELATIONSHIP IN LOWER SECONDARY
SCHOOLS



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Bc. Pavlína Zdražilová**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Olomouc

2023

Na tomto místě bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za podporu a pomoc během studia. Velký dík také patří všem respondentům z řad učitelů a žáků, kteří se zapojili do výzkumu, a vedení jejich škol za umožnění sběru dat.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Příklady dobré praxe v budování vztahu učitel - žák na 2. stupni ZŠ“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Zelenči dne 25.3.2023

Podpis

OBSAH

Kapitola	Strana
OBSAH.....	3
ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1 Třídní učitel.....	7
1.1 Osobnost, znalosti a dovednosti učitele.....	7
1.2 Kompetence učitele	8
1.3 Autorita učitele	10
1.4 Vyučovací styly a přístupy	10
1.4.1 Dělení dle Fenstermachera	11
1.4.2 Dělení dle Jarvise a Evans.....	12
2 Žák.....	13
2.1 Vývojové období	13
2.2 Rodina.....	13
2.3 Vrstevníci a přátelství.....	15
3 Školní třída.....	16
3.1 Školní třída jako sociální skupina.....	16
3.2 Klima školní třídy.....	17
3.2.1 Školní úspěšnost v souvislosti s klimatem třídy.....	18
3.3 Distanční výuka	19
4 Vztah mezi žákem a učitelem	20
4.1 Vztah žák – učitel z pohledu žáka	21
4.2 Vztah žák – učitel z pohledu učitele.....	22
5 Relationship-oriented teaching	25
5.1 Pilíře výuky.....	25
5.2 Základní principy.....	26
VÝZKUMNÁ ČÁST	29
6 Výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky.....	30
6.1 Výzkumný problém	30
6.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	31
7 Typ výzkumu a použité metody	32
7.1 Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)	32
7.1.1 Reflexe zkušenosti autorky.....	32
7.2 Dotazník klima třídy.....	33
7.3 Dotazník Teacher-Student Relationship Questionnaire (TSRQ).....	35

8	Tvorba dat a výzkumný soubor	36
8.1	Výzkumný soubor.....	37
8.2	Ochrana soukromí, informovaný souhlas a etické otázky	37
9	Metoda zpracování dat	39
10	Výsledky výzkumu	41
10.1	Analýza TU1.....	41
10.1.1	Výsledky dotazník Klima třídy TU1	43
10.1.2	Výsledky dotazníku TSRQ TU1	44
10.2	Analýza TU2.....	45
10.2.1	Výsledky dotazníku Klima třídy TU2	47
10.2.2	Výsledky dotazníku TSRQ TU2.....	48
10.3	Analýza TU3.....	49
10.3.1	Výsledky dotazníku Klima třídy TU3	51
10.3.2	Výsledky dotazníku TSRQ TU3.....	52
10.4	Analýza TU4.....	53
10.4.1	Výsledky dotazníku Klima třídy TU4	55
10.4.2	Výsledky dotazníku TSRQ TU4.....	56
10.5	Analýza TU5.....	57
10.5.1	Výsledky dotazníku Klima třídy TU5	59
10.5.2	Výsledky dotazníku TSRQ TU5.....	60
10.6	Odpovědi na výzkumné otázky	61
10.6.1	Výzkumná otázka č. 1	62
10.6.2	Výzkumná otázka č. 2	64
10.6.3	Výzkumná otázka č. 3	65
10.6.4	Výzkumná otázka č. 4	66
10.6.5	Výzkumná otázka č. 5	66
10.6.6	Výzkumná otázka č. 6	68
11	Diskuze	69
12	Závěr.....	74
13	Souhrn	76
LITERATURA		79
PŘÍLOHY		84

ÚVOD

Již několik let pracuji jako lektorka primární prevence rizikového chování a realizuji preventivní programy na základních školách. Přicházím tedy do kontaktu s třídními kolektivy a měla jsem možnost poznat spoustu žáků a třídních učitelů. Zpravidla je velmi záhy možné rozpoznat, jaký je mezi žáky a třídním učitelem vzájemný vztah. Občas mě dokáže velmi nemile překvapit, jak někteří učitelé ke svým žákům přistupují a jednají s nimi. Jednání jako arogance, nespravedlnost, pohrdání, podceňování či dokonce urážky by se ze strany učitele vůbec nemělo vyskytovat. A bohužel se tak přesto děje. O to více mě zaujala práce třídních učitelů, kteří si uvědomují svůj vliv na žáky a jejich prioritou není pouze předat žákům co největších množství informací, ale i rozvíjet jejich další kompetence a být žákům k dispozici v případě problémů jako dospělý, kterému mohou věřit a pomůže jim. To se pak odráží na celkovém fungování a nastavení třídy.

Zájem o to, jak tito učitelé k žákům přistupují a co dělají pro budování vzájemného vztahu, byl primárním podnětem pro volbu tématu této diplomové práce

Samotná práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou přiblíženi jednotliví aktéři zkoumaného vztahu – tedy třídní učitel a žáci. Pozornost je věnována také školní třídě a jejímu klimatu, na jehož utváření se žáci a třídní učitel podílejí. Poslední kapitoly jsou věnovány samotné problematice vzájemného vztahu jak z pohledu žáka, tak z pohledu třídního učitele, a konceptu relationship-oriented teaching, tedy výuce zaměřené na vztahy.

Ve výzkumné části diplomové práce je definován výzkumný problém a stanoveny výzkumné otázky, popsána metodologie výzkumu a představeny výsledky. Cílem práce je zjistit, jak třídní učitelé postupují při budování vztahu s žáky a co následně dělají pro jeho udržení, jaké prvky využívají jak při výuce, tak mimo ni, a zároveň ověřit, jak samotný vztah vnímají sami žáci. Pro samotný výzkum byl tedy využit smíšený design, konkrétně kvalitativní výzkum s doplňujícím kvantitativním výzkumem.

Ráda bych předeslala, že v celém textu diplomové práce je označení třídní učitel používáno souhrnně jak pro osoby ženského, tak mužského pohlaví.

Doufám, že tato práce přinese poznatky, které mohou třídním učitelům sloužit jako zdroj informací pro jejich práci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TŘÍDNÍ UČITEL

Třídní učitel je osoba, která je ředitelem pověřena řízením třídy. Doprovází žáky během jejich studia, na 2. stupni ZŠ zpravidla v celém období od 6. do 9. třídy. Kromě toho, že je zodpovědný za administrativní úkony spojené s chodem třídy, se předpokládá, že právě on je osobou, která zná žáky své třídy nejlépe, ke které mají žáci v rámci školy nejbližší a která vytváří podněcující prostředí (Kolář et al., 2012).

1.1 Osobnost, znalosti a dovednosti učitele

Profese učitele je náročná a není vhodná pro každého, neboť je pro její výkon nezbytné splňovat určité osobnostní předpoklady. Zároveň je vývoj profesní osobnosti dynamický a utváří se v čase. Dyrťová a Krhutová (2009) uvádí, že pro profesní osobnost učitele je zásadní psychická odolnost spojená se schopností vzhledu do různých situací, schopnost adaptovat se na vzniklé situace a řešit je flexibilně, dále seberozvoj spolu s osvojováním nových dovedností, empatie vůči druhým, pozitivní přijímání žáků a komunikativnost. Zjednodušeně by se dalo hovořit o nezbytnosti dostatečné emoční inteligence.

Před několika lety Kalhous & Horák (1996) provedli šetření připravenosti začínajících učitelů na výkon profese. Výsledky ukázaly, že absolventi pedagogických oborů jsou nejlépe připraveni v předmětech své aproby, ale méně po stránce psychologické a pedagogické a nejméně v rovině didaktiky předmětů. Začínající učitelé posuzovali potřebnost uvedených pedagogických znalostí a dovedností jak pro samotný výkon v praxi, tak pro utváření a rozvoj osobnosti učitele. Pro pedagogickou praxi si respondenti nejvíce cenili dovedností a vědomostí v tomto pořadí:

1. schopnost komunikovat s žáky,
2. schopnost vhodně hodnotit výkon žáka,
3. schopnost správně vést ústní zkoušení,
4. umět aplikovat metodiku povzbuzování a trestání žáků,
5. schopnost pohotové reakce v různých situacích,
6. ovládat metody vysvětlování, přesvědčování a příkladů při výchově žáka,
7. ovládat výukové metody a volit je adekvátně k situaci,
8. mít vlastní koncepci výchovy a vzdělávání,

9. znalost nejčastějších výchovných obtíží a způsobů řešení ve škole i doma a
10. realizovat spolupráci rodiny a školy.

Pokud měli začínající učitelé hodnotit dovednosti a znalosti potřebné pro utváření a rozvoj osobnosti učitele, bylo pořadí téměř totožné, akorát na devátém místě stála potřeba neustálého sebevzdělávání a na desátém místě schopnost analyzovat vliv sociálního prostředí na vývoj žáka (Kalhous & Horák, 1996).

Učitel profesionál se posuzuje na základě profesní identity, především odborných znalostí a dovedností. Znalosti, tedy teoretický základ vyučování, se propojují s dovednostmi až v průběhu pedagogické praxe a během řešení rozmanitých situací. Zároveň ale situace nelze vhodně řešit (a tím rozvíjet dovednosti učitele), nemá-li dotyčný dostatečné znalosti. Co pod tyto pedagogické znalosti spadá? Kromě znalosti obecných metod vyučování a práce s žáky mezi ně patří také znalost kurikula, kontextu vzdělávání s ohledem na místo a čas a také znalost sebe sama. Z těchto znalostí tedy vychází schopnost řešit nastalé pedagogické situace, označována jako pedagogické dovednosti (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Kyriacou (1996) tyto dovednosti dělí na (1) plánovací, (2) realizační a řídicí, (3) přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě, (4) nezbytné k udržení kázně ve třídě a k řešení výchovných situací, (5) diagnostické a (6) autodiagnostické. Pedagogická *plánovací dovednost* spočívá ve schopnosti stanovovat výukové cíle a vhodně zvolenými prostředky dosáhnout žádoucích výstupů, které jsou následně hodnoceny. To se také pojí se správným rozvržením času a připraveností pomůcek. *Realizační a řídicí dovednosti* spočívají v motivaci a aktivizaci žáků vlivem učitelova vystupování a komunikace s nimi. Patří sem také samotné vedení hodiny – úvod, představení struktury hodiny, vytvoření pozitivního očekávání, včasné ukončení, vhodné tempo, přehled o dění ve třídě. To přirozeně navazuje na *dovednosti vytvoření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě a udržování kázně a řešení výchovných situací*. Pod *diagnostické dovednosti* je zařazena schopnost kontrolovat a hodnotit práci a výsledky žáků různými formami, které poskytují dostatečnou zpětnou vazbu a které jsou zároveň motivující. Poslední důležitá dovednost je *autodiagnostická*, tedy sebereflexe učitele a kritické nahlížení na svůj vlastní výkon s cílem jej zlepšovat a zefektivňovat.

1.2 Kompetence učitele

Pedagogické kompetence vymezuje každý autor jinak, zároveň je v každém vymezení možné nalézt společné či podobné prvky. Švec (1998, s. 20) uvádí,

že „pedagogické kompetence by měly být vymezeny v takové formě, která by spíše vytyčovala oblasti (směry) rozvoje osobnosti budoucího učitele, než přesně vymezovala jednotky jeho očekávaného chování. Tyto kompetence je však žádoucí konkretizovat a operacionalizovat pro jednotlivá období profesionálního rozvíjení učitelů,“ a následně je dělí na:

1. kompetence k vyučování a výchově,
2. osobnostní kompetence a
3. rozvíjející kompetence.

Do kategorie *kompetencí k vyučování a výchově* spadají kompetence diagnostické (zahrnující diagnostiku znalostí a dovedností žáků, stejně jako jejich vzájemných vztahů a klimatu třídy), psycho-pedagogické (spočívající v podněcování žáků a výchovném působení) a komunikativní. Kategorie *osobnostní kompetence* je klíčem k úspěšnému vedení žáků. Základem je pohotovost, autenticita, empatie a přijetí žáků. Kategorii *rozvíjející kompetence* tvoří adaptivní kompetence, informační kompetence (ovládání moderních technologií), výzkumná kompetence (využívání vědeckých metod při řešení problémů), seberefektivní kompetence a autoregulační kompetence (řízení své činnosti a vědomé zdokonalování se) (Švec, 1998).

Novější vymezení vychází ze čtyř pilířů vzdělávání a výchovy, které byly stanoveny ve zprávě Evropské komise s názvem *Vzdělávání pro 21. století*. Jsou jimi: učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat a učit se být (Delores, 1997, citováno v Dytrtová & Krhutová, 2009). Na základě těchto pilířů vytvořila Vašutová (2004) model profesních kompetencí. Rozdělila je do sedmi skupin:

1. předmětová kompetence – např. znalosti oboru,
2. didaktická a psychodidaktická kompetence - např. postupy vyučování s ohledem na psychologické a sociální aspekty,
3. pedagogická kompetence – např. ovládání procesů výchovy a rozvoje žáků,
4. diagnostická a intervenční kompetence – např. znalost prostředků diagnostiky sociálních vztahů, žáků se specifickými poruchami učení a schopnost řešit výchovné problémy,
5. sociální, psychosociální a komunikativní kompetence – např. možnosti socializace žáků, utváření klimatu ve třídě, analýza chování žáků, komunikace,
6. manažerská a normativní kompetence– např. znalost zákonných předpisů a norem, administrativní činnost, organizace práce žáků a

7. profesně a osobnostně kultivující kompetence – např. všeobecný rozhled, formování postojů a hodnot žáků, ohled na potřeby žáků, kooperace s kolegy, sebereflexe.

1.3 Autorita učitele

Autoritu učitele můžeme dělit na formální a neformální. Jak lze z názvu odvodit, formální autorita vyplývá z funkce a postavení, je dána uměle a souvisí se sociální rolí. Učitel, jakožto formální autorita, má nad žáky rozhodovací pravomoc, zadává jim úkoly a hodnotí je za jejich činnost, může je odměňovat a trestat. Naopak neformální autorita učitele vzniká na základě toho, že žáci pozitivně hodnotí jeho činnost, znalosti, a jeho autoritu tedy přijímají dobrovolně. Nutně to nemusí být dáno jeho osobností, jelikož se často stane, že v jedné školní třídě je učitel přijímán, zatímco v druhé nikoli. Vliv na neformální autoritu může mít také vyučovaný předmět (Čapek, 2008).

Podle Kalhous a Obsta (2002) ovlivňuje neformální autoritu: (1) věcná znalost předmětu spojená s pedagogickými schopnostmi, (2) schopnost učitele vysvětlovat, což zahrnuje také organizaci práce, připravenost na výuku, užití praktických příkladů a (3) jeho přístup k žákům. Vhodný přístup není příliš liberální, ale přiměřeně náročný, učitel by se také měl zajímat o prospěch žáků a jejich vztah ke škole.

Toto rozdělení autorit je ale především teoretické, v praktické rovině je potřeba autoritu vnímat jednotně, ačkoli může být v různých třídách odlišná. Zároveň je potřeba zdůraznit, že autorita není neměnná. S nárůstem učitelových zkušeností a příchodem nových a nových žáků se jedná o celoživotní proces vytváření a upevňování (Čapek, 2008; Kalhous & Obst, 2002).

1.4 Vyučovací styly a přístupy

Vyučovacím stylem učitele se rozumí individuální způsob, který učitel preferuje v závislosti na kontextu. Promítá se do jeho jednání, komunikace, metod práce, hodnocení žáků, jednoduše do celého jeho působení (Kolář et al., 2012). Definic stylů učení je nespočet, vychází z různých výzkumů chování učitelů a jelikož jejich autoři pracovali nezávisle na sobě, nevznikla žádná jednotná definice a výčet. Na tomto místě proto představíme několik možných dělení.

1.4.1 Dělení dle Fenstermachera

Jedním z používaných dělení je dělení dle Fenstermachera (2015), který rozdělil tři základní styly na základě pěti oblastí, které označil jako „*MAKER framework*“. Označení MAKER skrývá pod každým z písmen jednu oblast:

- M - metody (schopnosti a techniky učitele),
- A - povědomí o svých žácích (učitel zná zájmy i schopnosti svých žáků, jejich rodinné zázemí),
- K - znalosti (jeho odbornost v látce, kterou vyučuje),
- E - výstupy (čeho chce dosáhnout a co mají žáci v důsledku umět),
- R - vztahy (mezi učitelem a žáky).

Výslednými styly jsou: (1) manažerský (executive), (2) facilitační (facilitator) a (3) liberální (liberationist), přičemž ani jeden z nich Fenstermacher neoznačuje jako lepší či horší.

Manažerský styl

Učitel využívající tento styl se zaměřuje především na metody (M) a znalosti (K), zatímco klade méně důrazu na výstupy, vztahy a povědomí o žácích. Žáky se snaží zapojit do výuky, jeho hodiny jsou strukturované a čas je efektivně využitý, zaměřuje se na měřitelné výsledky - klasifikační úspěch žáka. Manažerský styl vychází z behaviorismu.

Facilitační styl

Učitel klade největší důraz na povědomí o svých žácích (A), bere ohled na jejich předchozí znalosti a zkušenosti, potřeby i přání, zájmy, slabé i silné stránky. S tím úzce souvisí také vztahy mezi žákem a učitelem (R) a výstupy (E). Žáci jsou prvořadým zájmem učitele, který je podporuje a vychovává. Znalosti žáků jsou pro něj důležité, ovšem nikoli pro znalosti samotné, ale pro jejich osobní přínos žákům. Facilitační styl vychází z humanismu.

Liberální styl

Pro liberálního učitele jsou klíčové výstupy (E) a znalosti (K), zatímco nejeví tolik zájmu o metody, povědomí o žácích a vzájemné vztahy. Na rozdíl od facilitátora ho výstupy nezajímají z pohledu toho, co přinesou jednotlivým studentům, ale z hlediska intelektuálního dědictví lidského rodu, znalosti spojuje s jednáním a jeho cílem je žáka osvobodit od vlivů prostředí.

1.4.2 Dělení dle Jarvise a Evans

Toto dělení je dle Jarvise (1985, citováno v Evans et al., 2008). Ten dělí styly na: (1) didaktický, (2) sokratovský a (3) facilitační. *Didaktický styl* využívají učitelé, kteří pouze přednáší učivo a úkolem žáků je dělat si poznámky. *Sokratovský styl* je založen na kladení otázek učitelem, úkolem žáků je na otázky odpovídat. *Facilitační styl* spočívá ve vytvoření takového učebního prostředí učitelem, v jehož rámci jsou žáci sami zodpovědní za svou vlastní učební činnost.

Evansová vytvořila sebeposuzující dotazník TSQ složený z 34 tvrzení hodnocených na pětistupňové Likertově škále. Výsledkem je zjištění, zda učitel využívá spíše celostní nebo analytický přístup. Celostní přístup je méně formální, flexibilnější a interaktivnější vůči žákům, učitel jedná spontánně a je pozorný vůči jednotlivcům. Spíše se zaměřuje na proces učení a klade důraz na týmovou práci. Analytický přístup je více direktivní a formální, učitel zde více uplatňuje kontrolní pravomoc a je strukturovaný. Pozornost věnuje spíše detailům než celku. Přednost dává individuální práci a v interakci s žáky je méně osobní, ne tolik flexibilní, zároveň ale poskytuje detailnější zpětnou vazbu (Evans et al., 2008).

2 ŽÁK

Žák je označení pro jedince, který se systematicky vzdělává v k tomu určené instituci. Role žáka je jedna ze základních životních rolí dána příslušností do systému školy (Kolář et al., 2012).

2.1 Vývojové období

Bez znalosti specifík jednotlivých vývojových období nemůže učitel k žákům přistupovat vhodným a efektivním způsobem. Vývojová období rozděluje každý autor trochu jinak, pro potřeby této práce využijeme rozdělení dle Vágnerové (2012). Ta dělí školní věk na raný (6–9 let), střední (9–11/12 let, milníkem je přechod na 2. stupeň ZŠ) a starší školní věk (11/12–15, respektive do ukončení povinné školní docházky), což zároveň spadá pod období rané adolescence (11–15 let).

V období staršího školního věku, respektive rané adolescence, dochází k tělesnému dospívání a pohlavnímu dozrávání. Změna zevnějšku je zásadní pro formování sebepojetí a odráží se i na chování okolí. Z toho důvodu má tento proces také psychické a sociální důsledky. Zároveň dochází i k hormonálním změnám, které se promítají do emočního prožívání, u dospívajícího se projevuje emoční nestabilita, časté změny nálad, impulzivní chování a nestálost reakcí. Období rané adolescence je charakteristické počínajícím odpoutáváním od rodiny a budováním bližších vztahů s vrstevnickou skupinou, začínají se rozvíjet i první partnerské vztahy. Dospívající hledají své místo ve světě a vymezují se prostřednictvím úpravy zevnějšku, životního stylu i postojů a hodnot. Typické jsou negativní postoje vůči formálním autoritám – tedy především rodičům a učitelům. Pubescenti odmítají vztah nadřazenosti a podřízenosti, což se projevuje diskutováním a dohadováním. Je to také období, kdy se dospívající zabývají volbou budoucího povolání, přičemž berou v potaz své zájmy, schopnosti a školní prospěch (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012).

2.2 Rodina

Rodina má na jedince vliv od úplného narození, je to prostředí, ve kterém vyrůstá, vyvíjí se a je vychováván. To všechno utváří jeho osobnost. Obecně se styly výchovy v rodině dají rozdělit na tři typy. Prvním z nich je *autoritativní styl*, vyznávající vztah nadřazenosti rodiče

a podřízenosti dítěte, založený na absolutní poslušnosti, kdy dítě musí bez diskuze uposlechnout rodiče. Na názor dítěte se nebere ohled, zpravidla ani nemá možnost jej projevit, velmi časté je trestání dítěte (fyzickými i psychickými tresty). *Liberální styl* je přesným opakem, jelikož poskytuje dítěti naprostou volnost, trestní je nepřípustné a dítě nemá dostatečně vytyčené hranice a ani na něj nejsou kladeny povinnosti. Třetím stylem je *styl demokratický*, který dítěti vytyčuje hranice i povinnosti, dítě se učí nést následky svého jednání, zároveň jsou rodiče otevření vůči názorům dítěte. Cílem je hledání společné cesty za pomoci vzájemné komunikace (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Toto vymezení je ovšem velmi zjednodušené, navíc každý rodič může vůči dítěti uplatňovat jiný přístup a v potaz je třeba brát i odlišnost jednotlivých situací. Jen stěží lze rodiči přisoudit pouze jeden z těchto stylů. Čáp a jeho spolupracovníci vytvořili model devíti polí, který vychází z předpokladu, že způsob výchovy lze postupně vyjádřit na několika obecných rovinách, které jsou navzájem propojeny. Vychází přitom z emočního vztahu mezi rodičem a dítětem a z typu řízení, jejich vzájemné kombinace utváří jednotlivé styly výchovy (Čáp & Mareš, 2001). Tento model je ukázán na obrázku 1.

Obrázek 1: Model devíti polí

Emoční vztah	Řízení			
	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
záporněkladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Zdroj: Čáp & Mareš, 2001, s. 306

To, jak prožívá pubescent dospívání, záleží na tom, jaké má rodinné zázemí a nakolik rodiče rozumí jeho potřebám. Jelikož dochází k procesu individualizace, je velmi nápomocné, pokud je vztah mezi rodiči a pubescentem kvalitní, citlivý a podporující. V ideálním případě dochází k tomu, že vztah mezi rodiči a dítětem se mění, ale vzájemně se neoddalují. Rodiče by pubescentovi měli umožnit autonomii a svobodu, podporovat ho na jeho cestě. Právě podpora

je pro pubescenty důležitá, jelikož jim umožňuje poznávat svět a zároveň se vracet k rodičům pro útěchu a radu. Zároveň dochází k deidealizaci rodičů, pubescent si začíná uvědomovat i jejich negativní vlastnosti a mění se způsob, jak o rodičích a jeho vztahu k nim smýšlí. I přes tuto změnu vnímání ale málokdy dojde k úplnému odmítnutí rodičů a vzájemného vztahu. V kvalitním rodinném zázemí ani rozvíjející se autonomie nemění připoutání k rodičům, především k matce (McElthaney et al., 2009).

2.3 Vrstevníci a přátelství

Přátelství je forma dyadického vztahu a jeho základem je vzájemnost a přijetí. Poskytuje náklonnost a blízkost, emoční podporu, sdílení obav, radostí i zájmů, vzájemnou pomoc a také pocit bezpečí. V každé fázi vývoje dítěte plní trochu odlišnou funkci, zatímco v dětství napomáhá získávat sociální dovednosti, v dospívání slouží jako podpora při hledání vlastní identity, umožňuje porovnávání zkušeností a vhodnou zpětnou vazbu. Ve skupině vrstevníků může získat pubescent jiné postavení než mezi dospělými. Postavení je určováno oblibou, která vychází především z přátelského chování, dobrých komunikačních schopností a smyslu pro humor, a také mocí a vlivem, což vychází spíše z rozumových schopností, sebejistoty a dominance. Longitudinální studie ukázaly, že dobré vrstevnické vztahy pozitivně ovlivňují psychické zdraví a adaptabilitu, zároveň to platí obousměrně – u dětí, které jsou bezproblémové a psychicky zdravé je vyšší předpoklad pro dobré přátelské vztahy. Zároveň není natolik důležité množství přátel jako kvalita přátelského vztahu. Ukázalo se také, že dospívající, kteří neměli v dětství dostatečně dobré vztahy se svými vrstevníky, mívají problémy s internalizací. To se projevuje především depresemi, úzkostmi, sociální izolací a obtížemi v komunikaci (Rohrbeck, 2003; Shin et al., 2016; Vágnerová, 2012).

3 ŠKOLNÍ TŘÍDA

Nástup do školy je pro dítě velká změna, jelikož po zahájení školní dochází tráví spoustu času právě ve školní třídě, se svými vrstevníky. Kromě toho, že vstupuje do nového sociálního systému, ve kterém se musí adaptovat, přijímá také svou novou roli školáka. Podpůrné vztahy s vrstevníky jsou klíčové pro zdravý vývoj jedince, jelikož prosociální chování pozitivně souvisí s rozvojem sociálních dovedností a emocionální regulace, podporuje kvalitu přátelství a je předpokladem zdárného sociálního vývoje (Paulus & Moore, 2012). Sociální vztahy ale na dítě mohou působit také rizikově, jak uvádí Split et. al (2013), při odmítnutí ze strany spolužáků může být narušeno sebepojetí dítěte a mohou nastat internalizační problémy. Tomu může zabránit včasná podpora a intervence učitele.

3.1 Školní třída jako sociální skupina

Obecně je sociální skupina určitý počet lidí tvořící vnitřně spojený celek, mezi nimiž dochází k interakci a jsou si vědomi existence skupiny. Skupina je charakteristická svým vnitřním složením a vzájemnými vztahy, rolemi, což jsou očekávání, jak se má daný jedinec ve skupině chovat, a statuty, značící autoritu či prestiž. Každá sociální skupina se také vyznačuje svými normami, které určují chování jejích členů a jsou odvozené od hodnot a cílů skupiny (Lovaš, 2008). Školní třída se řadí mezi malé sociální skupiny, členové se vzájemně znají, společně napřímo komunikují. V rámci formálně utvořené třídy mohou vznikat neformální podskupiny žáků.

Žák se ve třídě učí fungovat v rámci sociálních vztahů, rozvíjí své kompetence, hledá si své místo. V souvislosti s tím může také zastávat určitou roli. Role jsou autory definovány různě, například Novotná (2010) odvíjí role podle skupinových pozic. Celkem definuje osm rolí:

1. úkolový vůdce, který získává a udržuje moc, autoritu a odpovědnost,
2. socio-emoční vůdce, který se orientuje na jednotlivce, dokáže se vcítit do druhých a je schopný domlouvat kompromisy,
3. myslitel, jehož silnými stránkami jsou imaginace a kreativita, je tím, kdo dává podněty a nápady,

4. kritik, který disponuje analytickým a kritickým myšlením, jeho cílem není kritikou škodit, ale pomoci,
5. organizátor, který je systematický a schopný jednat s lidmi,
6. dokončovatel, který je pečlivý a má smysl pro detail,
7. šašek, který spojuje skupinu a vyznačuje se vtipností a humorem,
8. extrovert, který má diplomatické schopnosti a je loajální vůči skupině.

Toto dělení ale není nikterak závazné, ne v každé třídě musí mít kompletní zastoupení a zároveň se může dost proměňovat v čase.

3.2 Klima školní třídy

Jedním z hlavních ukazatelů vztahů mezi žáky ve třídě je třídní klima. To je nutné dokázat odlišit od třídní atmosféry. Třídní atmosférou se rozumí momentální naladění, které je krátkodobé a proměnlivé (např. o přestávce bude atmosféra uvolněná, zatímco před testem bude znát nervozita). Oproti tomu klima třídy je dlouhodobý a příliš neměnný jev, který je typický pro danou třídu. Čapek (2010, s. 13) uvádí: „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“

Jak uvádí Čapek (2010), kromě žáků se na tvorbě klimatu podílejí také jednotliví vyučující, a to svými vyučovacími metodami, způsobem komunikace, hodnocením, kázeňským vedením, nahlížením na vztahy mezi žáky, zapojením žáků do výuky a obecně prostředím třídy. Ještě důležitější roli hraje konkrétně třídní učitel. Od něj je očekáváno zvýšené úsilí ve vlastní třídě, měl by o žáky projevovat aktivní zájem, poznat je, vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat. Pouze na základě jejich poznání jim může pomáhat rozvíjet se. Třídní učitel „*je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě*“ (Čapek, 2010, s. 17). Měl by vztahy ve třídě soustavně pozorovat a vyhodnocovat, zda nedochází k nějakým obtížím, vyčleňování jedinců, šikaně a podobně. Jednou z kompetencí třídního učitele je oblast navazování a udržování pozitivních sociálních vztahů. Toho lze docílit vytvářením situací, ve kterých je potřeba vzájemná spolupráce a rozdělení úkolů mezi žáky. Mimo to by třídní učitel měl koordinovat výměnu informací mezi jednotlivci i skupinami ve třídě, motivovat žáky ke spolupráci a zdůrazňovat její důležitost a také využívat partnersko-kooperativní modely při řešení konfliktů (Navrátil, 1997).

3.2.1 Školní úspěšnost v souvislosti s klimatem třídy

Existuje souvislost mezi školním úspěchem žáků a klimatem třídy. Klima je totiž blízce spojeno s učebním prostředím a ovlivňuje chování a učení žáků ve třídě (Djigic & Stojiljokovic, 2011). Čím lépe se žáci budou ve třídě cítit a čím kvalitnější budou vzájemné vztahy (jak mezi žáky navzájem, tak mezi nimi a třídním učitelem), tím spíše budou mít pozitivní postoj vůči škole a motivaci k učení. Na klima má vliv třídní učitel svým vedením. Různí autoři uvádějí různé styly, jak je uvedeno v podkapitole 1.4. Výzkumy ukázaly, že učitel i žáci jsou s klimatem třídy nejvíce spokojeni, a zároveň žáci dosahují nejvyšších výsledků, pokud je učitel interakcionista (toto označení vychází z teorie Nancy Martin a Beatrice Baldwin, které interakcionistický přístup popisují jako takový, který se zaměřuje na vzájemný vliv prostředí a jedince). Kontrolu nad situacemi ve třídě přebírají v případě takového přístupu žáci i učitel. Učitel podporuje žáky v interakci a kooperaci, zohledňuje osobnost jednotlivých žáků i jejich potřeby a dokáže ocenit zaujetí a iniciativu. Třída se tedy pro žáky stává bezpečným a podnětným studijním prostředím (Cerda et al., 2019; Djigic & Stojiljokovic, 2011). Tento interakcionistický přístup by se dal přirovnat k facilitační stylu dle Fenstermachera, jak je uvedeno v podkapitole 1.4.1.

Žákova motivace a pocit sounáležitosti se třídou a školou jsou klíčové pro pochopení kvality vnímaného učení během hodiny. Pociť sounáležitost se školou se dá jednoduše vysvětlit jako sociální potřeba, jedinec se cítí být součástí školy, což se odvíjí od vzájemných sociálních vztahů a interakcí. Není-li u žáka pocit sounáležitosti se školou přítomen, tedy věří-li, že není ve škole přijímán a akceptován, negativně to ovlivňuje jeho vnitřní motivaci a vnímání výuky (Ferreira et al., 2011).

Goodenow (1993) uvádí, že ačkoli očekávání úspěchu bylo primárním předpokladem pro školní úsilí a úspěšnost, jsou s těmito výsledky také spojeny subjektivní pocity sounáležitosti, podpory, zájmu a respektu ze strany učitelů. Její výzkum také ukázal, že na úrovni pocitu sounáležitosti a motivace není významný rozdíl mezi žáky šestého, sedmého nebo osmého ročníků. Tito žáci shodně tvrdili, že se o ně jejich učitel stará a že to, co studují, je zajímavé a důležité. Mezi šestým a osmým ročníkem se nicméně změnil **dopad** vnímané sounáležitosti na jejich motivaci. Ačkoli se podpora od učitelů nezměnila, starší žáci se při odhadu vlastní studijní úspěšnosti méně spoléhali na podporu učitele a vrstevníků a jejich sebehodnocení vycházelo z vlastních utvořených představ o jejich schopnostech na základě zažitých úspěchů i neúspěchů. Vliv mělo také to, jak dotyčný vnímá, které známky jsou považovány za dobré.

3.3 Distanční výuka

Vzhledem k jedné z výzkumných otázek je také vhodné se v krátkosti zmínit o dopadu distanční výuky během pandemie covid-19 na žáky.

Za školní roky 2019/2020 a 2020/2021 byli žáci 2. stupňů základních škol 141 dní na distanční výuce (Úřad vlády ČR, 2021). Její dopad lze pozorovat v několika oblastech. Těmi jsou vzdělávací výsledky, psychosociální rozvoj, well-being a motivace žáků.

V první řadě se proměnil vztah žáků ke škole, v tomto smyslu nicméně pozitivně. Oproti době před pandemií nyní chodí do školy raději. Došlo ale ke zhoršení jejich duševního stavu, především u žáků, kteří nestíhali učivo během distanční výuky. Žáci vyšších ročníků pociťují vyšší duševní nepohodu, častěji než jednou týdně zažívají špatnou náladu, podrážděnost či nervozitu a obtíže usnout. U 9. ročníků došlo k prohloubení rozdílů mezi dívkami a chlapci v rovině studijních ambicí. Dívky jsou motivovanější oproti chlapcům (PAQ, 2021).

Co se týče vztahů mezi spolužáky, ve větší míře (57 %) byly hodnoceny jako zhruba stejné v porovnání před distanční výukou. Zároveň ale v porovnání s dalšími mezilidskými vztahy (v rodině, s kamarády) vykazovaly nejvyšší procento mírného zhoršení (21 %). Vztahy s učiteli byly hodnoceny jako zhruba stejné (72 %) (PAQ, 2021).

Po návratu na prezenční výuku probíhalo adaptační období. Důraz byl kladen především na opětovné začlenění žáků zpět do prezenční výuky a obnovení jejich návyků, stejně tak orientace na jednotlivé žáky a jejich individuální potřeby. Osmdesát procent škol upravilo vzdělávání obsah na nezbytné minimum, tak aby byli žáci do konce školního roku vzdělávání v těch tématech, která byla vyhodnocena jako stěžejní pro návaznost dalšího vzdělávání (Česká školní inspekce, 2021).

4 VZTAH MEZI ŽÁKEM A UČITELEM

Stejně jako si žáci ve třídě vytvářejí vztahy mezi sebou, utváří se také vztahy mezi jednotlivými žáky a jejich třídním učitelem (a ostatními učiteli). Ačkoli vztahy mezi žáky jsou většinou pozorně sledovány, vztahy mezi žáky a učiteli zůstávají někdy stranou, jelikož učitelé kladou důraz hlavně na předávání znalostí žákům, jejich testování a známkování. Přitom je vztah mezi žákem a učitelem důležitý jak pro sociální, psychický i kognitivní vývoj, tak pro samotný studijní úspěch žáků a jejich další směřování. Především na počátku vzdělávacího procesu se rozvíjí sociální vazby a žáci z těchto zkušeností čerpají do dalších let – tedy pro mladší žáky je důležitá pozitivní zkušenost s učiteli, jelikož to ovlivňuje jejich přístup ke škole a samotnému vzdělávání v dalších letech. Zkušenosti s pozitivní vztahy ve škole jsou také důležitým faktorem pro mentální zdraví a pohodu. Dobrý vztah mezi žákem a učitelem je založen na tom, že učitel poskytuje jasná očekávání ohledně chování a výkonů, poskytuje pomoc, rady a instrukce, čímž podněcuje výkon. Je ohleduplný, nabízí emocionální podporu a reaguje na cíle a potřeby žáků (Oberle et al., 2018; Wentzel, 2015)

Vztah mezi učitelem a žákem lze definovat jako emočně blízký, bezpečný a důvěrný, poskytující žákovi pomoc a podporu. Vyvíjí na základě interakce žáka a učitele v reálném čase, zároveň je založený na určité společné dřívější zkušenosti. Dobrý vztah posiluje žákův pocit sounáležitosti, pečlivost a efektivně podporuje školní výsledky (Pennings, 2014; Wentzel, 2015).

Vztah mezi žákem a učitelem má několik dimenzí, do kterých spadá (1) zájem o psychickou i fyzickou pohodu žáka, (2) předvídatelnost a struktura a (3) nabízení pomocné ruky. Tyto tři dimenze se promítají do vyjasňování pravidel chování a očekávaného výkonu, při poskytování pomoci a emocionální podpory v průběhu kontaktu (Wentzel, 2015).

Hamre a Pianta (2006) zase uvádějí tři složky vztahu mezi žákem a učitelem. První složkou jsou *rysy a vlastnosti jednotlivců a jejich představa o vztahu*. Sem řadíme například pohlaví, temperament, sebevědomí, sociální dovednosti a také to, jak učitel či žák pohlíží na jejich vztah a na sebe navzájem. Další složkou je *proces výměny informací a zpětná vazba*, kde hraje velkou roli samotná komunikace a její aspekty, tedy tón hlasu, postoj a vzdálenost. I zde tedy platí, že než „co se říká“, může být důležitější „jak se to říká“. Poslední složkou je *vnější*

vliv, konkrétně tedy vliv systému, ve kterém je vztah zasazen. V tomto případě hovoříme o školní třídě a jejím klimatu, případně celé škole a jejím klimatu.

Vztah žák - učitel (makro úroveň), se vyvíjí na základě interakcí v reálném čase (mikro úroveň). Interakce mohou probíhat prostřednictvím kladení otázek, vyjadřování myšlenek či vedení diskuze (Abrantes et al., 2007). Interakce se skládají z *interpersonálního obsahu*, kam můžeme zařadit především stabilní a opakující se vzorce chování, *interpersonální struktury*, která se vyznačuje variabilitou a stabilitou samotných interakcí a *interpersonální komplementarity*, což znamená souhru chování mezi účastníky interakce. Jednoduše, pokud se bude učitel vůči žákům chovat nepřátelsky, je pravděpodobné, že se i žáci budou chovat nepřátelsky vůči učiteli (Pennings et al., 2014).

Vztahy jsou tedy založeny na opakujících se interakcích a zároveň v ten samý moment interakce obsahují. Problematické a nepřátelské vztahy vznikají na základě opakované nepřátelské interakce a jakmile vzniknou, snižuje se počet přátelských interakcí, které by tento vztah mohly ovlivnit opačným směrem. Je to dáno také tím, že máme-li o druhém již utvořen určitý mentální obraz (vykládáme si vztah jako nepřátelský), tím spíše budeme jeho chování vykládat jako nepřátelské (Wubbles et al 2016).

4.1 Vztah žák – učitel z pohledu žáka

Pokud žáci popisují **dobrého** učitele, věnují se v první řadě jeho dovednostem a až následně osobnosti. Pokud mají popsat **oblíbeného** učitele, popisují nejdříve jeho osobnost, dovednosti až poté (Lovegrove & Lewis, 1982). Pojmy dobrý učitel a oblíbený učitel tedy nelze zaměňovat. Jistě může nastat situace, kdy bude učitel žáky sice oblíbený a budou s ním mít dobrý vztah, přitom je ale neposkytne dostatečné vzdělávání a rozvíjení znalostí a dovedností.

Jak uvádí Wentzel (2015), emocionálně podpůrné vztahy s učiteli významně souvisí s motivací žáků. Kvalita vztahů žáků s učiteli má souvislost s řadou motivačních procesů, jako je vnímaná autonomie, kontrola, sebeúcta a regulační dovednosti. Zlepšení vztahů mezi žákem a učitelem může vést ke zvýšení motivace na straně žáka a vylepšení studijních výsledků. Žáci, kteří mají se svým učitelem pozitivní a pevný vztah, jsou ve výuce více iniciativní (Abrantes et al., 2007).

Tento efekt je ale individuální. Dřívější výzkumy ukázaly, že angažovanost a usilovnější práce ve výuce jsou výsledkem vnímání dobrých vztahů. Provedená studie ukázala, že angažovanost žáků v procesu vyučování záleží na jejich představě školy. Ta by měla

uspokojovat potřebu autonomie, vztahovosti a kompetencí. Hodnocení vychází z interakcí a je-li pozitivní, tak především na základě toho, že převažují pozitivní vztahy mezi vrstevníky a mezi žáky a učitelem. Angažovanost vede ke studijním úspěchům žáků. Jednoduše tedy, jsou-li potřeby žáků ve škole uspokojovány, žáci se lépe zapojují - jsou pozornější, více se zajímají o výuku, nepředstírají činnost, ale opravdu pracují, jsou šťastnější a pozitivnější. To vše zvyšuje školní úspěšnost (Zimmer-Gembeck et al, 2006; Hamre & Pianta, 2006; Ansari et al., 2020).

Vzájemný vztah je ovlivňován rovněž věkem žáka. Studie ukázaly, že u dospívajících jsou vztahy s učitelem hodnoceny výrazně níž než jejich vztahy s matkou, otcem, sourozenci a nejlepšími kamarády (v oblastech náklonnost, spolehlivé spojení, kamarádství, intimita, výchova). Jedinou výjimku tvořila oblast „instrumentální pomoc“, ve které byli učitelé hodnoceni výše u věkové kategorie 11–13 let obou pohlaví a u chlapců ve věkové kategorii 14–16 let. Jednoduše by se tedy dalo říct, že dospívající nevnímají učitele jako důležitou osobu, pokud mají podporující rodiče či blízké příbuzné (Lempers & Clark-Lempers, 1992).

Na závěr stojí za to zmínit, že chlapci mívají s vyučujícími více konfliktů než dívky. Zároveň dívky mají s vyučujícími bližší vztah než chlapci. K největším problémům dochází u chlapců s vyšším temperamentem a z rodin s nižšími příjmy, což také souvisí s vyšší pravděpodobností výskytu rizikového chování (Rudasill et al., 2010).

4.2 Vztah žák – učitel z pohledu učitele

Sami učitelé definují kvalitu jejich vztahu s žákem v první řadě dle typu komunikace - přátelská vs. nepřátelská, a podle průběhu jejich interakce. Jednoduše řečeno, nepřátelská interakce značí problematický vztah, přátelská interakce poukazuje na přátelský vztah. Učitelé taky vnímají rozdíl mezi pozitivními a problematickými vztahy podle kontextu a tématu rozhovoru. Oproti interakcím v problematických vztazích byly interakce v pozitivních vztazích zpravidla situovány mimo třídu a rozhovor obsahoval celou škálu témat, nesouvisel pouze s procesem vyučování a chodem třídy. Základní rozdíly mezi kladnými a problematickými vztahy jsou uvedeny v tabulce 1 (Wubbles et al., 2016).

Tabulka 1: Rozdíly pozitivního a negativního vztahu mezi žákem a učitelem

	Pozitivní vztah	Negativní vztah
Kontext komunikace	Komunikace i mimo třídu, případně úplně mimo prostor školy.	Komunikace pouze ve třídě, mimo třídu jedině na žádost učitele na základě nevhodného chování žáka.
Téma rozhovoru	Nejen témata související s výukou, ale také týkající se potřeb žáka, jeho problémů, neformálních témat (zájmy, soukromý život, vtipkování).	Témata především ohledně výuky, chodu třídy a chování žáka (co má dělat, čemu se má věnovat, co nedělat).
Chování při výuce	Žáci spolupracují, jsou aktivní, zároveň učitel při nevhodném chování napomíná i je.	Žáci se projevují konfrontačně, mívají námitky, učitel koriguje jejich chování.
Vzájemné interakce	Chování jednoho odpovídá chování druhého.	Chování jednoho odpovídá chování druhého.

Zdroj: Wubbles et al., 2016

Také samotného učitele ovlivňuje v rovině jeho spokojenosti a motivace kvalita vzájemného vztahu. Pozitivní vztahy s žáky jsou motivátorem k práci a přispívají k setrvání v profesi a pocitu naplnění (Hargreaves, 2000), zatímco negativní vztahy s žáky působí jako stresor a původce negativních emocí (Yoon, 2002). To může vést až k procesu vyhoření.

Zároveň jak se ukázalo, v rovině pedagogického efektu učitele a přínosu pro žáky hraje důležitou roli organizace hodiny učitelem, a až poté vzájemná interakce. Organizovaná hodina totiž přispívá k pozitivnímu hodnocení učitele a jeho výukových metod, ačkoli roli hrají i osobní sympatie a profesní kvality učitele. Jak by tedy měl učitel postupovat, aby byl efektivní? Měl by používat výukové metody, které jsou založené na aktivním zapojení žáků a výuku mít dobře zorganizovanou a strukturovanou. Zájem žáků zvyšuje také efektivita a vstřícnost. A jelikož žáci hodnotí nejen roli učitele, ale i samotného člověka, měl by být také příjemný a pozorný vůči všem žákům (Abrantes et al., 2007).

5 RELATIONSHIP-ORIENTED TEACHING

Obecně se přístup a výuka zaměřená na vznik a rozvíjení vztahu mezi žákem a učitelem nazývá relationship-oriented teaching. Tento koncept je uplatnitelný pro všechny učitele, nejen pro třídní učitele. Není lehké najít konkrétní doporučení pro budování vztahu, obecně stojí výuka orientovaná na vztahy na několika pilířích a jsou během ní uplatňovány určité zásady.

5.1 Pilíře výuky

Rogers a Renard (1999) uvádí, že v první řadě je důležité znát jména a nějakou zvláštnost o každém z žáků. Díky znalosti jména a jejich zájmů prokazuje učitel nejen zaujetí, ale dává žákovi najevo, že jej považuje za součást třídy a lépe se mu s ním bude navazovat rozhovor. Stejně tak z druhé strany, žáci mají zájem dozvědět se něco o učiteli jako o člověku. Někteří z učitelů o sobě sdělí pár informací v prvních dnech a následně příliš neodkrývají své soukromí, jiní naopak sdílí s žáky historky a události ve svém životě s cílem se jim přiblížit.

Výše zmínění autoři také stanovili šest základních pilířů výuky zaměřené na vztahy. Jsou-li splněny, základní potřeby žáků jsou uspokojeny a oni se sami chtějí učit vhodně chovat. Těmito základními pilíři jsou:

1. bezpečí,
2. hodnota,
3. úspěch,
4. zapojení,
5. péče a
6. umožnění.

Cítí-li žáci, že *není ohroženo nejen jejich fyzické zdraví, ale ani psychické*, například formou různých posměšků a ztrapnění, tím více kladou důraz na učení. Už samotný sarkasmus či poznámky, které učitel zamýšlí jako vtip, mohou žáci vnímat jako zraňující a nevhodnou kritiku, což také snižuje jejich *sebehodnotu*. Žáci by také měli cítit bezpečí při “podstupování rizik”, respektive chybování – neměli by mít obavu zkoušet inovativní postupy a cesty, dopustit se chyby. *Zážitek úspěchu* je důležitý pro zachování motivace. *Zapojení* je důležité z toho důvodu, že pokud žáci mají podíl na tom, co se ve výuce děje, jejich motivace je vyšší. Žáky je možné zapojit ve formě možnosti volby v souvislosti s obsahem, výukovými metodami,

hodnocením a evaluací. Žáci potřebují cítit, že jsou přijímáni a respektováni, že jsou součástí třídy a že je jim věnována potřebná péče. Toho může učitel docílit nasloucháním, ceněním si odpovědí, oceněním za snahu, a projevením toho, že chce, aby každý žák uspěl. Učitel také musí vyhledávat nové postupy, které umožní žákům efektivní učení a naplnění cílů výuky (Rogers & Renard, 1999).

Další možnosti, jak může učitel podpořit vztah s žákem, uvádí Hamre a Pianta (2006):

1. Hovořit s žáky o jejich životě, zajímat se, jak se jim daří v jiných hodinách i mimo školu. Důležité je aktivní naslouchání, pokládání doplňujících otázek a především zapamatování si řečených informací.
2. Být žákům k dispozici, pokud mají obtíže.
3. Respektovat názory a nápady žáků.
4. Jasně komunikovat očekávání od chování a výkonů žáků.

5.2 Základní principy

Marzano & Marzano (2003) provedli metaanalýzu, aby utvořili ucelený přehled vztahu mezi žákem a učitelem. Ukázalo se, že pro efektivní vztah není ani tak důležitá osobnost učitele a dokonce ani to, zda ho žáci považují více za svého kamaráda, než autoritu. Klíčové je ale specifické chování učitele, konkrétně: (1) projevy přiměřené míry dominance, (2) projevy přiměřené míry spolupráce a (3) identifikace žáků, kteří potřebují odlišnější přístup.

Přiměřená míra dominance

Míra dominance v tomto smyslu nemůže být vykládána jako kontrola a moc nad ostatními, ale jako schopnost učitele stanovovat jasná očekávání ohledně chování a učebních cílů. Pokud je potřeba usměrnit chování některého žáka, je důležité i asertivní jednání. Za projevy asertivního jednání je považován vzpřímený postoj, výraz v obličeji odpovídající sdělení, přiměřený tón hlasu bez projevů emocí v hlase, dostatečný odstup od vyrušujícího žáka tak, aby dojem nepůsobil výhruzně. Je na místě vyslechnout si sdělení žáka, ale zároveň vytrvat, dokud se nebude chovat požadovaným způsobem (Marzano & Marzano, 2003).

Pravidlem pro stanovení učitelových očekávání je sestavení jasných pravidel a postupů přijatelného chování, a také následků za jejich porušení. V momentě, kdy dochází k projevům nepřijatelného chování, ukazuje se jako efektivní na toto porušení poukázat (například i neverbálním podnětem, nemusí se jednat o slovní upozornění) a tím dát dotyčnému příležitost rušivého jednání zanechat a nahradit ho chováním vhodným. Osvědčilo se také ignorovat

nežádoucí a odměňovat žádoucí chování. Tato strategie stojí na principu podmiňování. Cílem vyrušujícího žáka je často dosažení pozornosti, takže pokud ji rušivým chováním nedosáhne, a naopak je mu pozornost věnována v případě vhodného chování (např. správná odpověď na otázku), je tím jeho chování korigováno (Stage & Quiroz, 1997). Učební cíle a očekávání je vhodné stanovovat na začátku každé hodiny, zároveň je i v průběhu zvědomovat a vyhodnocovat (Marzano & Marzano, 2003).

Přiměřená míra spolupráce

Oproti dominanci, která staví učitele do role hybatele, který řídí veškerou aktivitu, je spolupráce založena na fungování žáků a učitele jako týmu a pro její stanovení je možné použít několik strategií (Marzano & Marzano, 2003).

První z nich se také týká učebních cílů, tentokrát ale s ohledem na jejich flexibilitu. Učitel zde přenáší část odpovědnosti na žáky, kteří si mohou sami stanovit, co by se v dané oblasti rádi naučili. Druhou strategií je osobní zájem o každého žáka ve třídě, což zahrnuje neformální rozhovory o tom, jak se žákovi daří, ocenění za jeho školní i mimoškolní úspěchy. Třetí strategií je spravedlivé a pozitivní chování vůči žákům, konkrétně například oční kontakt střídavě se všemi žáky, pohyb po místnosti a přiblížení se všem žákům, nejen těm v prvních lavicích, umožnění diskuze a motivace žáků k zapojení (Marzano & Marzano, 2003).

Povědomí o žácích, kteří potřebují odlišný přístup

Tyto žáky dělí v další své studii Marzano et al. (2003) do pěti kategorií spolu s doporučením, na co se při práci s těmito žáky zaměřit.

1. *Pasivní žáci* potřebují mít jistotu, že nebudou kritizováni. Je žádoucí odměňovat je i za drobné úspěchy a vytvářet ve třídě bezpečnou atmosféru, aby se nebáli výsměchu či napadání od spolužáků.
2. *Agresivní žáci* svým chováním často kryjí bolest či strach. Je potřeba s nimi hovořit a vyjasnit si očekávání vhodného chování, ideálně i zpracovat např. formou tabulky, ve které je popsáno jednotlivé chování a jeho důsledky.
3. *Žáci s poruchami pozornosti* potřebují mít ve třídě místo vhodné k soustředění, učitel jim také může pomoci rozdělit úkoly na zvládnutelné části, odměňovat je za úspěchy a také podpořit ostatní spolužáky, že mohou dotyčným pomoci.

4. *Žáci perfekcionisti* na sebe kladou přehnaně vysoké požadavky, proto jim učitel může pomoci stanovit realistická očekávání a především normalizovat chyby a učit žáky je přijímat.

5. *Sociálně neobratní žáci* potřebují vymezit vhodné společenské chování.

Ukazuje se, že třídní učitelé, kteří jsou si vědomi specifik jednotlivých žáků a podle toho k nim přistupují, jsou ve své práci efektivnější (Marzano & Marzano, 2003).

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Tato kapitola se věnuje výzkumnému problému, cílům práce a výzkumným otázkám.

6.1 Výzkumný problém

Ve škole tráví jedinec poměrně velkou část svého života. A v rámci školy je to právě školní třída, se kterou přichází do každodenního kontaktu a která, jakožto sociální skupina, na něj má vliv. Prožívání ve třídě a její klima ovlivňuje chování žáků a jejich motivaci k učení (Djigic & Stojiljokovic, 2011), je tedy důležité, jak se žák ve třídě cítí.

Kromě toho, že žák ve škole přichází do kontaktu se svými vrstevníky, hrají tu velmi důležitou roli učitelé, kteří na škole působí. Jelikož vystupují v roli autority, jsou to oni, kdo mají na jedince nejen výchovný vliv. Sami se také podílejí na tvorbě třídního klimatu. Bohužel, ne vždy ve školství působí lidé, kteří jsou pro tuto práci vhodní, a jejich jednání může mít negativní dopad na psychické zdraví žáků, jejich sebedůvěru, sebehodnocení a přístup ke vzdělávání. O to více je důležité cenit si vyučujících, kteří žáky vhodným způsobem vedou a usilují nejen o předávání znalostí, ale také o rozvíjení sociálních a dalších důležitých kompetencí, a kteří si uvědomují, že jsou důležitou osobou v životě jedince, která by neměla být jen autoritou, ale také důvěrnou osobou, která v případě obtíží může pomoci (Čapek, 2010).

Každá třída má přiděleného třídního učitele, který nese zodpovědnost za žáky své třídy a zároveň má na starosti administrativu s třídnictvím související (Kolář et al., 2012). Třídní učitel by měl být pro žáky styčná osoba, která se zajímá o jejich potřeby a zároveň zná své žáky, jejich rodinné zázemí, osobnostní charakteristiky a dokáže jim v případě obtíží poskytnout podporu. Z toho důvodu je důležité, aby mezi sebou měli žáci a třídní učitel funkční a pozitivní vztah (Wentzel, 2015). Vystává ale otázka, jak je možné tohoto vztahu dosáhnout, respektive jak jej vybudovat a následně udržovat. Co se do něj dále promítá a co jej ovlivňuje. Kromě toho, že každý učitel má osobnostní charakteristiky a působí určitým dojmem, může mít také spoustu různých přístupů a při své práci využívat rozličné metody práce.

6.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této diplomové práce je prozkoumat, jaké strategie napomáhají třídním učitelům na 2. stupni základních škol budovat vztah s žáky své třídy a následně jej udržovat. Zajímají mě jejich postupy v 6. třídě, dosavadní zkušenosti, uplatněné strategie, přístup k žákům a různé prvky budování vztahu. Pro ověření výpovědi třídních učitelů výzkum zahrne také žáky jejich tříd, kteří pomocí dotazníků zhodnotí klima třídy a vzájemný vztah. Jelikož je cílem zjistit příklady dobré praxe, do výzkumu budou vybráni třídní učitelé a jejich třídy, kde se vzájemný vztah jeví jako přátelský.

Původně bylo také v plánu zjišťovat souvislost komunikace učitele s rodiči žáků s ohledem na vzájemný vztah a jak se vyvíjel přístup učitele k žákům postupem jeho kariéry. Po analýze rozhovorů a po zralé úvaze se tyto otázky nejevily jako relevantní pro výzkumný problém této práce. Vzhledem k pandemii covid-19 a téměř roční distanční výuce ale vyvstala otázka, zda tato situace ovlivnila vztah mezi žáky a třídními učiteli.

Na základě výzkumného problému byly tedy stanoveny následující cíle:

- Prozkoumat, jaké postupy využívají třídní učitelé pro budování vztahu se svými žáky.
- Zjistit, jaké vlastnosti a metody práce jsou u třídních učitelů důležité.
- Ověřit, zda žáci vnímají jednání svých třídních učitelů tak, jak se učitelé domnívají.
- Zjistit, zda se promítlo období pandemie covid-19 a distanční výuky do vztahu mezi žáky a třídním učitelem.
- Zjistit, zda existuje souvislost mezi vnímaným přístupem učitele k žákům a pocitem sounáležitosti se třídou z pohledu žáků.

Z těchto cílů se odvíjely samotné výzkumné otázky:

- VO1: Jak třídní učitelé v 6. třídě postupují, aby s žáky navázali vztah?
- VO2: Jaké prvky třídní učitelé využívají ve výuce i mimo ni, aby posílili a udrželi vztahy s žáky?
- VO3: Jakým způsobem komunikují tito třídní učitelé s žáky?
- VO4: Které z učitelem využívaných prvků pro vytvoření a udržení vztahu vnímají pozitivně sami žáci?
- VO5: Jak souvisí vnímaný přístup učitele k žákům s jejich snahou se učit a se vztahem mezi spolužáky?
- VO6: Měla distanční výuka během pandemie covid-19 dopad na vzájemný vztah?

7 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Pro účely této diplomové práce byl zvolen tzv. smíšený design. Jedná se o přístup, který kombinuje kvalitativní a kvantitativní metody. V tomto případě se jedná o kvalitativní výzkum s doplňujícím kvantitativním výzkumem.

Právě vztah mezi žáky a třídním učitelem, jeho vznik a průběh je jedinečná a neopakovatelná zkušenost, navíc velmi dynamická v čase, kterou mohou lidé vnímat velmi odlišně, v různých kvalitách a rovinách. Má tedy vlastnosti fenoménu pro využití kvalitativních metod (Miovský, 2006). Pro získání poznatků o postupech, které využívají třídní učitelé pro budování vztahu se svými žáky, byly použity polostrukturované rozhovory s vybranými třídními učiteli. Zároveň z důvodu triangulace se jevílo jako nezbytné získat (kvantitativní) data také od žáků, a to formou dotazníkového šetření.

7.1 Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)

Zvolenou metodou pro výzkum kvalitativních dat byla Interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Tato metoda umožňuje porozumět prožité zkušenosti respondenta a významu, jaký jim přikládá, což výzkumníkovi umožňuje porozumět danému fenoménu. Zároveň IPA poskytuje prostor pro kreativitu a svobodu výzkumného procesu (Řiháček et. al., 2013). Právě vztah mezi třídním učitelem a jeho žáky je individuálně prožívaná zkušenost, které přikládají určitý význam, proto se IPA jevíla jako nejvhodnější pro porozumění dané problematice.

Hlavní metodou využitou k tvorbě dat byly polostrukturované rozhovory, které od výzkumníka vyžadují připravený seznam otázek, ale způsob a forma odpovědí zůstává volná, oproti strukturovanému rozhovoru, kde je pevně dané pořadí i varianty odpovědí (Miovský, 2006). Díky tomu bylo možné reagovat na dané odpovědi a rozvádět uvedené myšlenky.

7.1.1 Reflexe zkušenosti autorky

Při využití metody IPA je užitečná výzkumníková vlastní reflexe a vztah k tématu (Řiháček et. al., 2013). Na tomto místě bych tedy ráda uvedla svou zkušenost a motivaci k prozkoumání této problematiky.

Jelikož pracuji jako lektorka programů primární prevence rizikového chování na základních školách, potkávám různé třídy a jejich učitele. Velmi oceňuji práci těch učitelů, kteří s žáky jednají laskavě, ohleduplně a vzájemný vztah se jeví jako přátelský. Tito učitelé byli zdrojem inspirace pro téma této diplomové práce.

Považuji za zásadní uvést zde skutečnost, že třídní učitele a jejich třídy, kteří se výzkumu účastnili, již nějakou dobu znám a měla jsem možnost je pozorovat při vzájemné interakci, jelikož u nich realizují programy primární prevence. Ačkoli se může zdát, že tato skutečnost může narušovat můj neutrální postoj, domnívám se, že v případě cílů této práce je nezbytné mít alespoň minimální vhled do fungování žáků a třídního učitele. Vybraní třídní učitelé byli osloveni právě z toho důvodu, jak o svém působení smýšlejí a jak přistupují k žákům. Abych předešla závěrům založeným na tomto subjektivním dojmu, byly žákům v jednotlivých třídách administrovány dotazníky, v nichž hodnotili klima třídy a vnímaný přístup svého třídního učitele.

7.2 Dotazník Klima třídy

Pro zjišťování klimatu třídy byl využit dotazník Klima třídy autorů Mareše a Ježka (2012). Tento dotazník se skládá ze 7 povinných a 4 nepovinných škál, přičemž do tohoto výzkumu byly zahrnuty všechny škály. Každý aspekt klimatu je měřen jednou škálou a respondent odpovídá pomocí 5bodové stupnice: 1 – Nesouhlasím / 2 – Spíše nesouhlasím / 3 – Těžko rozhodnout / 4 – Spíše souhlasím / 5 – Souhlasím.

Jednotlivé škály měřící klima jsou dle Mareše a Ježka (2012) definovány následovně:

- 1. Dobré vztahy se spolužáky.** Tato škála ukazuje kvalitu vztahů mezi spolužáky, vysoké hodnoty značí pozitivní hodnocení vztahů, nízké hodnoty naopak negativní hodnocení.
- 2. Spolupráce se spolužáky.** Touto škálou se posuzuje spolupráce mezi spolužáky, zda jsou zvyklí pracovat a řešit úkoly společně. Vysoké hodnoty značí vysokou míru spolupráce, nízké pak nízkou. Tato škála obvykle odpovídá škále č. 1, proto je potřeba věnovat situaci pozornost v případě, kdy je klima třídy z těchto dvou aspektů hodnoceno výrazně odlišně.
- 3. Vnímaná opora od učitele.** Tato škála ukazuje, jak moc vnímají žáci učitele jako člověka, který jim pomáhá, podporuje a je na jejich straně. Obecně takto vnímaná opora indikuje i dobrou kvalitu vzájemného vztahu. Většina učitelů je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály.

4. Rovný přístup učitele k žákům. Tato škála jde ruku v ruce se škálou č. 3. Ukazuje, jak moc mají žáci pocit, že učitel přistupuje ke všem stejně, zda nedochází k diskriminaci. I z hodnocení na této škále se dá usuzovat na dobré vzájemné vztahy.

5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou. Hodnoty na této škále ukazují, nakolik si žáci propojují učivo s životem doma, nízké hodnoty mohou ukazovat na obtížnější motivování žáků ke studiu v dané oblasti.

6. Preference soutěžení ze strany žáků. Tato škála zjišťuje preferenci soutěžení a srovnávání mezi spolužáky. Záliba v soutěžení a vzájemné srovnávání se projevuje vysokými hodnotami, odmítání soutěžení naopak nízkými. Oproti jiným aspektům klimatu třídy je tato charakteristika spíše individuální proměnná.

7. Dění o přestávkách. Tato škála ukazuje, zda jsou přestávky hodnoceny jako prostor k odpočinku či nikoli. Vysoké hodnoty ukazují potenciální problémy v kolektivu.

Volitelné škály

8. Možnost diskutovat během výuky. Tato škála zjišťuje, zda mohou žáci do hodin vnášet své myšlenky a názory a diskutovat. To je dáno především tím, nakolik to umožňuje učitel, proto tato škála souvisí se škálami č. 3 a 4 a doplňuje je. Výrazné rozdíly mezi těmito škálami si zaslouží pozornost.

9. Iniciativa žáků. Tato škála ukazuje míru aktivního a samostatného vyhledávání poznatků ze strany žáka.

10. Snaha žáků učit se. Tato škála ukazuje snahu žáků dosahovat cílů a plnit úkoly. Vysoké hodnoty značí cílevědomost a pracovitost, nízké hodnoty zaměření spíše na sociální aspekty života školy, popř. odmítnutí či rezignaci na učení. Tato škála souvisí se škálou č. 9.

11. Snaha zalíbit se okolí. Tato škála zjišťuje míru konformity žáků, především v rovině komunikace a uzpůsobování reakcí dle ostatních.

Jak je v manuálu Klima třídy uvedeno, jednotlivé položky dotazníku jsou poměrně dobře korelující a vnitřně konzistentní. Pro dotazník byly také vytvořeny normy na základě údajů z 57 základních škol (Mareš & Ježek, 2012).

Celé znění dotazníku Klima třídy je umístěno v přílohách (Příloha 3).

7.3 Dotazník Teacher-Student Relationship Questionnaire (TSRQ)

Druhý dotazník, TSRQ, je také určen pro žáky a jeho jednotlivé položky cílí na konkrétní jednání třídního učitele. Tento dotazník vychází z disertační práce, kde jej autor vytvořil na základě podobné posuzovací škály (Caballero, 2010). Pro účely této bakalářské práce byly využity pouze některé položky daného dotazníku, a to takové, které nejlépe odpovídají oblasti zkoumání. Z původně 60 položkového dotazníku tak vzniklo 36 položek, jejichž celé znění je umístěno v přílohách (Příloha 4). Respondent v tomto dotazníku odpovídá pomocí 4bodové stupnice: 1 – Rozhodně souhlasím / 2 – Spíše souhlasím / 3 – Nesouhlasím / 4 – Rozhodně nesouhlasím.

Jelikož dotazník byl v originálu v anglickém jazyce, bylo potřeba jej přeložit. Na překladu se kromě autorky podílely další dvě osoby s úrovní angličtiny B2, od každého vznikla jedna verze překladu. Tyto verze byly porovnávány a shodně přeložené položky použity, v případě sporných byla po diskuzi zvolena výsledná varianta. Výsledná česká verze byla přeložena zpět do anglického jazyka a byla porovnána smysluplnost s původním dotazníkem.

Podoba přeložené verze byla předložena několika žákům 9. třídy pro ověření srozumitelnosti a pro zjištění času potřebného pro administraci. Jako problémové se ukázaly položky č. 16 a č. 24, které se tázaly na „podstupování rizik“. Jelikož zde je samotný překlad velmi problematický, položka byla ponechána v daném znění a při administraci bylo žákům vysvětleno, že „podstupování rizik“ je myšlena možnost chybovat, neodpovídat pouze správně, splést se bez důsledků ze strany učitele.

8 TVORBA DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Data k této diplomové práci byla tvořena pomocí osobních polostrukturovaných rozhovorů s třídními učiteli a od jejich žáků byla data sbírána prostřednictvím přímé administrace dvou dotazníků. Část dat byla sbírána v průběhu června 2022 a zbylá část v listopadu 2022. Jelikož je školní rok počítán jinak, první část dat byla sbírána ve školním roce 2021/2022 a druhá část ve školním roce 2022/2023, u jednotlivých třídních učitelů je vždy uvedeno, k jakému školnímu roku jsou třídním učitelem jakého ročníku.

Jelikož tato diplomová práce cílí na příklady dobré praxe, výběr respondentů probíhal nepravděpodobnostní metodou – záměrným výběrem. Díky práci lektorky programů primární prevence jsem využila možnost oslovit vytipované třídní učitele, kteří při své práci nemají rigidní přístup, ale naopak jsou vůči žákům ohleduplní, jednají s nimi přátelsky a jejichž cílem je nejen předávat informace, ale také rozvíjet další kompetence žáků. V jejich komunikaci směrem k žákům se odráží otevřenost a ochota pomoci, zároveň se s žáky aktivně podílejí na aktivitách a jsou otevřeni diskuzi. Jedná se o učitele tříd, kde se vzájemné vztahy jeví na první pohled jako funkční a přátelské. Z celkem 35 tříd, které navštěvuji, se mi pouze 5 jeví jako vhodných pro zařazení do výzkumu a všichni oslovení třídní učitelé souhlasili. Výzkumný soubor tedy tvořilo 5 třídních učitelů 8. a 9. tříd a jejich žáci. Nižší počet respondentů je u IPA studií běžný, vzhledem k detailní analýze zkušenosti. Pro studentské projekty může být dostačující rozsah 3–6 respondentů (Řiháček et al., 2013).

Polostrukturované rozhovory probíhaly individuálně v prostorách školy, v úvodní fázi proběhla rozmluva s třídním učitelem a poděkování, že souhlasil s účastí a vyhradil si čas. Následovaly informace o účelu výzkumu a vyjádření souhlasu s nahráváním a s účastí. Úvodní otázky cílily na zkušenosti respondenta s vyučováním a třídnictvím. Jádrem byly otázky na přístup vůči žákům a používané metody během výuky i mimo ni, komunikace směrem k žákům a hodnocení vztah se svou třídou. Tématem bylo také období distanční výuky během pandemie covid-19 a její dopad na vzájemný vztah. Ke konci byl respondent dotazován na komunikaci s rodiči a změny jeho přístupu v průběhu kariéry, ačkoli tato dvě témata nebyla po úvaze zařazena do výsledků analýzy, jelikož přesahovala cíle a otázky výzkumu. Na závěr bylo respondentovi opět poděkováno a rozloučili jsme se. Rozhovory byly o délce trvání v rozmezí čtyřicet minut až jedna hodina.

Dotazníky žákům byly administrovány osobně ve škole. Žáci dostali zadání dotazníku a k tomu záznamový arch, do kterého vyplňovali odpovědi. Prvně byl žákům zadán dotazník Klíma třídy, jehož administrace zabrala 25–30 minut, následně jim byl zadán dotazník TSRQ, jehož administrace zabrala 15–20 minut. Před samotnou administrací byli žáci seznámeni s účelem výzkumu, poučení o dobrovolnosti a anonymitě. Do záznamových archů žáci vyplňovali pouze pohlaví, věk, třídu a případně označení třídního učitele.

8.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor třídních učitelů tvořili tři muži ve věku 28–45 let a dvě ženy ve věku 35–45 let. Délka jejich praxe ve školství se pohybuje v rozmezí 6–14 let, co se týče počtu třídnictví u jednotlivých učitelů, pohybuje se rozsah od prvního po čtvrté.

Dle statistik MŠMT (2022) působilo za rok 2021 na školách přes 71 tisíc učitelů a v 1. pololetí roku 2022 byl podíl mužů mezi učiteli na 2. stupni ZŠ 23,5 %. Svým složením je tedy výzkumný soubor poněkud atypický vzhledem k celkové populaci učitelů, jelikož v něm převažují muži.

Výzkumný soubor žáků tvořilo celkem 104 žáků, z toho 50 dívek a 52 chlapců, ve dvou případech nebylo pohlaví uvedeno. Jednalo se o žáky 8. a 9. tříd, jejich věk se pohyboval v rozmezí 13–16 let. Z celkového počtu dotazníků musel být vyřazen pouze jeden dotazník Klíma třídy z důvodu označení dvou odpovědí u každé položky dotazníku.

Výzkum probíhal na třech základních školách ve větších městech Středočeského kraje, ve dvou případech tedy učitelé působí na stejné škole.

8.2 Ochrana soukromí, informovaný souhlas a etické otázky

V momentě, kdy vybraní třídní učitelé potvrdili, že jsou ochotni se účastnit výzkumu, byli osloveni ředitelé a ředitelky jejich škol, zda s realizací výzkumu souhlasí. Od žádného z ředitelů či ředitelky nepřišla zamítavá odpověď, pouze na jedné ze škol se paní ředitelka zajímala o podobu dotazníků pro žáky a o zachování anonymity. Dotazníky jí byly zaslány k nahlédnutí a byla zaručena anonymita jak třídního učitele a žáků, tak celé školy.

Účast na výzkumu byla pro všechny strany dobrovolná, účastníci rozhovorů vyjádřili do záznamu souhlas s nahráváním a následně byli poučeni informovaným souhlasem o účelu

výzkumu, jejich právu na pozdější odmítnutí účasti, míře zachování důvěrnosti při výzkumu a využití jeho výsledků, souhlas opět vyjádřili ústně do záznamu.

Dotazníky pro žáky obsahovaly v úvodu informaci o účelu výzkumu, anonymitě, množství položek a délce času. Před samotným zadáním bylo žákům sděleno, že účast je dobrovolná. Jelikož se jednalo o žáky ve věku 13–16 let, mohli udělit souhlas s účastí sami, bez zákonných zástupců.

Účast ve výzkumu byla bez nároku na odměnu, přesto jako poděkování za jejich čas dostali třídní učitelé květinu/víno a bonboniéru a žáci bonbony.

9 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT

Jak již bylo uvedeno, zvolenou metodou analýzy dat byla Interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Rozhovory s třídními učiteli byly nahrávány na mobilní telefon a následně přepsány do dokumentu (Microsoft Word) pomocí zpomaleného záznamu přes přehrávač (VLC media player). Výplňová slova („ehh“, „hmm“ apod.) byla smazána, zároveň bylo dbáno na to, aby byl obsah zachován. Takto upravený přepis rozhovoru je možný (Řiháček et al., 2013). S odstupem času byly rozhovory znovu poslechnuty a proběhla kontrola, zda neunikl žádný detail. Prvotní poznámky a nápady byly zapisovány bokem do dokumentu. Díky opakovanému poslechu i čtení textu docházelo ke spontánní krystalizaci témat a vynořování spojitostí.

Přepisy rozhovorů byly následně nahrány do programu ATLAS.ti, kde byly rozhovory kódovány. Následně byly vytvořeny skupiny kódů, které pomohly zpracovat společná témata. Vztahy mezi jednotlivými aspekty bylo možné zobrazit v případných souvislostech. Ukázky práce v programu ATLAS.ti lze nalézt v přílohách (Příloha 5). Následně bylo možné data interpretovat jak pro každého účastníka zvlášť, tak v rámci společných témat.

Dotazníky od žáků byly přepsány do programu MS Excel. Jelikož k dotazníku Klima třídy vznikl manuál, byl tento dotazník vyhodnocován podle manuálu v programu MS Excel, v souvislosti s výzkumnou otázkou č. 5 byl využit také statistický program Statistica, kde byl proveden test Pearsonova korelačního koeficientu a kvůli nenormálnímu rozdělení jedné z proměnných také test Spearmanova korelačního koeficientu.

Interpretace dotazníku Klima třídy

Při vyhodnocování dotazníku Klima třídy bylo postupováno dle manuálu (Mareš & Ježek, 2012). Pro každého respondenta bylo zjištěno jeho škálové skóre spočítáním průměru bodového hodnocení za položky příslušící do dané škály, čímž u každého žáka vzniklo 11 skóre, které se pohybovaly v rozmezí od 1 do 5. Třídní ukazatel jednotlivých škál se vypočítal jako medián (MED) škálových hodnot jednotlivých žáků. Kromě mediánů jsou u jednotlivých tříd uvedeny i kvartily – první (Q1), což je hodnota, která uvádí, že takto nebo hůře hodnotila daný aspekt klimatu čtvrtina žáků, a třetí (Q3), který vymezuje čtvrtinu žáků nejlépe hodnotící daný aspekt. Všechny hodnoty jednotlivých škál byly také převedeny do podoby krabicových grafů, které kromě mediánu, prvního a třetího kvartilu obsahují také

informace o minimálních a maximálních hodnotách. Jeden z krabicových grafů je umístěn v přílohách (Příloha 6), ostatní, stejně jako kompletní data, lze poskytnout na vyžádání. Mediány byly následně převedeny na percentilové skóry. V některých případech bylo při převádění mediánů na percentilové skóry zapotřebí zaokrouhlit desetinná čísla mediánu a přiřadit k nejbližšímu percentilovému skóru. Percentil (P) udává, kolik procent tříd zařazených do zpřesňování norem získalo u dané škály tuto nebo nižší hodnotu (Mareš & Ježek, 2012).

Interpretace dotazníku TSRQ

Pro jednotlivé otázky byl vypočítán průměr, medián, směrodatná odchylka, minimum a maximum a počet souhlasných a nesouhlasných odpovědí. Jako nejefektivnější se nakonec jeví vyhodnocení prostřednictvím počtu souhlasných či nesouhlasných odpovědí u jednotlivých otázek. Díky tomu bylo možné zjistit, s jakými výroky ohledně hodnocení třídního učitele souhlasí či nesouhlasí větší část třídy.

Jedna z výsledných tabulek je umístěna v přílohách (Příloha 7), ostatní lze poskytnout na vyžádání.

10 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této části diplomové práce je uvedena analýza témat podle jednotlivých respondentů z řad třídních učitelů, doplněna o data získaná z dotazníků od respondentů z řad žáků. Tučně jsou zvýrazněna témata respondentů.

Jednotliví respondenti z řad třídních učitelů jsou pro zjednodušení a zachování anonymity označeni zkratkami TU1, TU2, TU3, TU4 a TU5 (T= třídní, U=učitel).

10.1 Analýza TU1

Tímto respondentem je muž ve věku 40–45 let, ve školství má 11letou praxi a jeho aprobace je matematika a zeměpis. Zároveň vyučuje také fyziku, výchovu ke zdraví, pracovní činnosti a mediální výchovu. Na škole působí jako školní metodik prevence, prošel akreditovaným kurzem. Ve školním roce 2021/2022 byl třídním učitelem 9. třídy a celkově se jednalo o jeho třetí třídnictví.

PŘÍSTUP

TU1 v přístupu k žákům zdůrazňuje **přímost, spravedlivost, otevřenost a autenticitu**. Pro budování vztahu zároveň považuje za důležité nastavit určité **mantinely**, ale také dokázat uznat chybu a dát žákům možnost **poznat ho blíže**, než jen jako učitele: „*říct nějaký příběh, něco o sobě, [...] ukázat jim, že nejsem jenom učitel, ale že když odejdu z té školy, že jsem úplně normální člověk s chybami a nesnažím se jim vykreslovat jinak, než jsem.*“ To zároveň podporuje již zmíněnou autenticitu. V přístupu také rozlišuje, zda jedná se 6. nebo 9. třídu: „*v té šesté, sedmé třídě je více vedu, více kontroloji a u té osmé a deváté už vyžadují nějakou samostatnost.*“ Je také **otevřený vůči názoru žáků** a je ochotný o věcech **diskutovat**. Zároveň si uvědomuje, že situaci ovlivňují i vzájemné sympatie, nicméně snaží se o **stejný přístup** vůči všem. Svůj přístup by neoznačil jako liberální, nechává sice volnost, ale **vytyčuje určité hranice**.

Velmi důležitý je fakt, že si je vědom vlivu, který má učitel na psychiku žáka a na základě toho se snaží o **osobnější přístup**.

HODNOCENÍ VZTAHU SE TŘÍDOU

Ze vztahu se současnou třídou nemá vyloženě pozitivní dojem, domnívá se, že oproti předchozím třídám není tak dobrý. Z jeho strany postrádá **důvěru** vůči žákům, tedy že na čem se dohodnou, to bude platit. Zároveň ze strany většiny žáků důvěru má, jelikož v případě problémů, jak školních, tak osobních, ho žáci vyhledají pro pomoc.

Domnívá se, že jejich vzájemný vztah je ovlivněn tím, že ve své třídě **vyučuje matematiku**. Někdy se nepříjemná atmosféra z hodin matematiky přenáší i do třídního kolektivu: „*úplně si nejsem jistý, jestli ti žáci, a i já, dokážeme rozlišit to třídnictví a tu matematiku a neplést ty zkušenosti z té výuky do vedení třídnictví.*“ Pozoruje také vliv toho, z jakých rodin žáci pocházejí. Nemá příliš dobrou **zkušenost s rodiči** současných žáků, jelikož se často setkal s tím, že rodiče stáli na straně svého dítěte, aniž by si vyslechly i argumenty druhé strany, v důsledku čehož neumí někteří žáci nést důsledky za své jednání.

Na této škole nejsou realizované klasické třídní schůzky, setkání probíhají v triádě žák – rodič – třídní učitel 2x do roka, „*což si myslím velmi pomohlo, protože to jde více do té osobnější roviny a zároveň se tam dají vyřešit některé ty problémy, které mohou nastat.*“ Zároveň mají rodiče možnost kdykoli třídní učitele kontaktovat. Klade důraz na to, aby byl při řešení problému s rodiči vždy přítomen i daný žák. Zpětnou vazbu od rodičů má částečně pozitivní, částečně negativní, problémem pro některé rodiče je jeho přímota a otevřenost.

POSTUP V 6. TŘÍDĚ A POZDĚJI

Co se týče postupu v 6. třídě, prvním krokem je sdílení informací s učitelem z 5. třídy. Následuje sportovní **adaptační kurz**, na který společně se třídou jedou. K **vzájemnému seznámení** využívá i počátečních **třídnických hodin**, kdy hrají **seznamovací hry**. Inspiraci čerpá ze sborníku „Třída v pohodě“. Je pro něj také důležité **nastavení hranic a pravidel**, žákům zdůrazní, co netoleruje: „*lhaní, podvody, a nějaké posměšky na fyzický vzhled a tak dále, u mě jsou nepřipustné. A že ostatní věci, kromě tohohle, jsou k diskusi.*“ Snaží se také podpořit důvěru žáků **sdílením informací o sobě** a zároveň výzvou, aby ho v případě obtíží vyhledali a **řešili to společně narovinu**. Je pro něj důležité, aby žáci už od začátku věděli, **co od něj můžou čekat**.

K budování vzájemného vztahu využívá také **mimoškolní aktivity**, jejich smysl vidí právě ve vzájemném poznání i z jiné roviny, klíčovým tématem je zde opět autenticita. Během mimoškolních aktivit si je vědom mírné odlišnosti v přístupu, kontakt je více **neformální** a je

prostor i na sdílení věcí, na které ve výuce a o přestávkách není prostor. Zároveň vnímá, že i žáci jsou více otevření.

METODY PRÁCE

V rámci výuky zařazuje **práci v komunitním kruhu**, a považuje za důležité, aby se i on **zapojil** do realizovaných aktivit: „*mají možnost mě nevnímat jenom za tím stolem, ale i jako součást té třídy, jako jeden člen.*“ K žákům se snaží **přistupovat individuálně**, když pozná, že některým nevyhovuje jeho styl vedení. V takových případech nabízí alternativu, například prostřednictvím online vzdělávání, kde je látka vysvětlena jiným způsobem.

DISTANČNÍ VÝUKA

Distanční výuku a její dopad hodnotí TU1 **negativně**, jednak se žáci trochu **uzavřeli**, a zároveň **zlenivěli**. Problém také vidí v tom, že nejhorší **období puberty neprožili společně**, což se přeneslo do dalšího ročníku a teprve ke konci se to pomalu začíná ustalovat.

10.1.1 Výsledky dotazník Klima třídy TU1

V následující tabulce jsou shrnuty kvartily (Q1, Q3) a jejich rozdíl, medián (MED) a percentil (P) jednotlivých škál dle hodnocení žáků.

Tabulka 2: Výsledky dotazníku Klima třídy pro TU1

ukazatel	škála										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q1	3,75	3,00	3,75	4,15	2,70	3,00	1,00	3,00	2,75	3,57	2,93
MED	4,20	3,50	3,90	4,40	3,30	3,60	1,25	3,50	3,25	3,93	3,50
Q3	4,40	4,00	4,45	4,80	3,76	3,80	1,80	3,87	3,75	4,14	3,75
P	60	50	40	30	10	70	5	40	20	40	90
Q3-Q1	0,65	1,00	0,70	0,65	1,06	0,80	0,80	0,87	1,00	0,57	0,82

Na těchto výsledcích můžeme vidět, že hodnocení se pohybuje v rámci průměru, v případě některých škál i nad průměrem. Téměř všechny hodnoty spadají do standardního rozmezí.

Žáci hodnotí kladně své vzájemné vztahy (č. 1), což se odráží také v tom, že přestávky jsou pro ně vítaným časem k odpočinku (č.7). Zároveň ale vnímají nižší míru spolupráce (č. 2) a jsou poměrně soutěživí (č. 6).

Žáci nejsou příliš iniciativní v samostatném vyhledávání a získávání poznatků (č. 9), ačkoli úkoly a cíle mají snahu plnit (č. 10). Převažuje u nich konformita (č. 11), která se projevuje uzpůsobováním reakce reakcím ostatních a potlačováním impulzů.

Žáci příliš nevnímají přenos naučeného mezi školou a rodinou, to může být dáno tím, že se rodina nezajímá o přípravu žáka na vyučování, nebo tím, že žákům není jasné, co z daného učiva by se jim mohlo v běžném životě hodit (Mareš & Ježek, 2012). Na tomto místě je třeba mít na paměti, že předmět vyučovaný TU1 je matematika, která zpravidla bývá pro žáky neoblíbený a nesrozumitelný předmět, ve kterém nevidí praktický přínos.

Škály č. 3, 4 a 8 se vztahují k hodnocení TU1. Je možné vidět, že v tomto hodnocení byli žáci poměrně homogenní a většina se přiklání k pozitivnímu hodnocení. Nejvíce žáci oceňují rovný přístup učitele (č. 4), zároveň od něj vnímají podporu (č. 3). Vidí také možnost společně diskutovat v hodinách (č. 8).

10.1.2 Výsledky dotazníku TSRQ TU1

Ačkoli TU1 uváděl, že si není jistý pozitivním vztahem se svou třídou, výsledky dotazníku TSRQ ukázaly pozitivní souhlasné hodnocení téměř u všech položek.

Žáci vnímají TU1 pozitivně, jako dobrého a přijímajícího člověka, kterého jsou schopni požádat bez obav o pomoc. Velmi vysoce hodnotili trpělivost, podporu vůči všem žákům a zájem o jejich studijní i sociální pohodu, společně s pozitivním vedením k osobnímu rozvoji. Pociťují ocenění snahy a individuální pomoc v případě potřeby, stejně tak očekávání ze strany TU1, že uspějí. Větší část žáků také uvedla, že je TU1 motivuje k maximální snaze a že ho obdivují.

Žáci rádi chodí na hodiny TU1, i s ohledem na to, že se jedná o hodiny matematiky. Hodiny TU1 jsou hodnoceny jako strukturované, s danou rutinou a postupy. Předkládání informací vnímají žáci jako srozumitelné, poutavé a jsou podporováni ve zpětné vazbě. Zároveň vnímají možnost účastnit se na rozhodovacím procesu a zapojovat se do třídních aktivit. Jsou jim také stanovována jasná a spravedlivá očekávání.

Negativně byl TU1 hodnocen pouze u problematické otázky č. 16 ohledně podstupování rizik, zde může být znění zavádějící i přes vysvětlení během administrace.

Tyto výsledky výborně potvrzují výpověď TU1 i výsledky dotazníku Klima třídy.

10.2 Analýza TU2

Touto respondentkou je žena ve věku 40–45 let. Ve školství má 16letou praxi, její aprobace je český jazyk a dějepis, momentálně vyučuje především český jazyk a anglický jazyk. Ve školním roce 2021/2022 byla třídní učitelkou 9. třídy, celkově je to její čtvrté třídnictví.

PŘÍSTUP

Svůj přístup k žákům hodnotí TU2 jako zaměřený nejen na to, aby je co nejvíce naučila, ale **aby se v žácích budovala sebedůvěra**. I pokud jim předmět nejde, za snahu či pokrok nezapomíná dávat **zpětnou vazbu, pochválit a ocenit** za odvedenou práci, aby žáci viděli, že své výsledky mohou zlepšovat, když se snaží. Žákům je **nápomocná**, před každým testem nejdříve probere společně s žáky problémové okruhy, aby měli možnost ujasnit si případné nejasnosti a nebylo to něco, na čem následně ztroskotají. Během testů TU1 chodí po třídě a návodnými otázkami pomáhat těm, kteří viditelně tápou. Za důležité považuje také: „*když ty děti vědí, že třeba nějakým způsobem se na ně rozzlobím, tak že na tu další hodinu zapomenu a zase jedeme dál.*“

Pro TU2 je spíše než množství učiva, které žákům předá, důležité to, jaké formy a metody práce k tomu používá. Zaměřuje se na to, aby **rozdělila i další kompetence**, jako je budování vztahů, sociálních vazeb, rozvíjení komunikačních dovedností a podobně.

Co se týče komunikace s rodiči a zpětné vazby o nich, na úvodní schůzce v 6. třídě jim zdůrazňuje, že: „*kdyby se to dítě samo nechtělo s něčím svěřit a oni něco doma pozorovali, tak ať mi klidně zavolají, přijdou za mnou do školy.*“ V momentě, kdy s rodiči řeší nějaký problém, jsou v **pravidelném kontaktu**, po týdnu si předávají zprávy, jak se věci doma a ve škole zlepšily a zda domluva vede ke kýženému cíli. Je pro ni zásadní, aby o řešení problému byl vždy spraven i žák a bylo také komunikováno s ním. Nepamatuje si, že by se někdy dostala s rodiči do konfliktu a v každé třídě zažila velmi **vstřícné rodiče**.

HODNOCENÍ VZTAHU SE TŘÍDOU

Své působení hodnotí **pozitivně**: „*Já ze svého pohledu si myslím, že, a to můžu říct za svých 16 let, co jsem měla ty čtyři třídy, tak jsem vždycky měla velmi pevný vztah ke třídě. Myslím si, že opravdu mi na těch dětech záleželo a že to snad i věděli.*“

Uvádí, že ji žáci **respektují** a nemá problémy s kázní, na druhou stranu žáci vědí, že za ní mohou kdykoli přijít a snaží se jim pomoci. **Důvěru** dokládá na konkrétních příkladech, kdy za ní žáci přišli řešit své osobní problémy.

POSTUP V 6. TŘÍDĚ A POZDĚJI

Díky létům praxe postupuje spíše **intuitivně a přirozeně**. „*Některé věci se vám v té komunikaci s dětmi osvědčily, tak je prostě používáte automaticky, aniž byste moc o tom přemýšlela.*“ Důraz klade na to, aby žáci od začátku věděli, že: „*ten třídní je tam proto, nejenom aby něco učil, ale je tam pro ně i v případě nějakých těžkostí.*“ Dokázala také najít balanc mezi **vymezováním hranic a přátelským přístupem**, při **seznamování** se svou novou třídou volí zpočátku přátelský tón a ví, že: „*stačí málo, trochu přitáhnout šrouby, když by náhodou někdo toho chtěl zneužít v té třídě.*“

S žáky sice neproběhl adaptační kurz, ale vyjeli na **výlet** za účelem společného stmelování a proběhl také preventivní program zaměřený na vztahy v kolektivu. **Informace ze svého života** sdílí s žáky spíše příležitostně, pokud to vyplývá z toho, jaké téma s žáky řeší. To žáci přijímají se zájmem.

Čas mimo výuku využívá ke komunikaci s žáky, která je svým stylem podobná jako ve škole, ale je **prostor pro osobnější věci**. Nedomnívá se, že by se k žákům chovala jinak, než ve výuce, ale díky tomu, že na výletě je komunikace bezcílná, může se zdát uvolněnější.

METODY VÝUKY

Jako oblíbenou metodu práce uvádí **práci ve skupinách či dvojicích** formou různých aktivit. Ačkoli je tento proces náročnější na domácí přípravu, vidí v něm velké benefity: „*ale to není jenom o tom vyučovacím procesu, je to i o tom, že ty děti pak vědí, že při takových aktivitách, že se dokáží nějakým způsobem zapojit i ti, kteří zrovna v tom předmětu nevyčníkají, tak to vlastně taky přispívá k dobré atmosféře v třídě a k té komunikaci.*“ Aktivně se také zajímá o **názory žáků**, kdy do výuky českého jazyka zařazuje **diskuzní techniky** zaměřené na vlastní zkušenosti žáků: „*protože díky tomu soustavně tak trochu monitorujete tu třídu, [...] je taky možnost, jak mít představu o tom, co si ty děti myslí,*“ a své názory mohou žáci vyjadřovat i na chod třídy např. v souvislosti s výlety a exkurzemi. Problémy i příjemné záležitosti se snaží řešit **společně**.

Při **hodnocení žáků** ráda využívá způsob, kdy si žáci sami stanoví kritéria hodnocení a následně svou práci sami ohodnotí. Ona pak na závěr poskytne svůj závěrečný vzhled. Tato metoda se osvědčila v rámci **spravedlivého a rovného přístupu**, zároveň v dětech podněcuje schopnosti hodnotit sebe i ostatní.

Na škole neprobíhají časté **třídnické hodiny**, je pouze jedna za čtvrtletí, a ta zpravidla slouží k informování o závěrech z pedagogické rady a obecně řešení administrativní stránky,

snaží se ale vyhradit i prostor pro řešení případných problémů v kolektivu. Vyloženě stmelovací či kooperativní techniky během třídnických hodin nevyužívá, jelikož i v rámci běžné výuky uplatňuje metody skupinové práce.

DISTANČNÍ VÝUKA

Co se týče období pandemie covid-19, během distanční výuky pozorovala **změnu v otevřenosti**. „Když je máte každý den v lavicích, tak to nepozorujete, tu proměnu, je taková přirozená, z toho sedmáka na deváták, ale když najednou je skoro rok neuvidíte nebo víc, tak jako i já jsem pocítovala, že najednou už nejsou taková upovídání, že by si chtěli s vámi povídat tak jako menší děti.“ Po návratu do školy byla patrná **zdrženlivost** v komunikaci a neochota jít do osobních rozhovorů. Zároveň uvádí, že teď se již věci začaly normalizovat i bez větší intervence, **metody skupinové práce**, které využívá ve více, dostatečně stačily ke zlepšení vztahů.

10.2.1 Výsledky dotazníku Klima třídy TU2

V následující tabulce jsou shrnuty kvartily (Q1, Q3) a jejich rozdíl, medián (MED) a percentil (P) jednotlivých škál dle hodnocení žáků.

Tabulka 3: Výsledky dotazníku Klima třídy pro TU2

ukazatel	škála										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q1	3,20	2,40	3,40	3,00	1,80	2,20	1,50	2,75	2,50	2,57	2,50
MED	3,80	2,80	3,60	4,00	3,00	2,80	2,25	3,50	3,25	3,43	3,50
Q3	4,00	3,20	4,00	4,40	3,40	3,40	3,00	4,00	3,75	3,86	4,00
P	20	5	20	20	1	5	70	45	20	5	90
Q3-Q1	0,80	0,80	0,60	1,40	1,60	1,20	1,50	1,25	1,25	1,29	1,50

Na těchto výsledcích můžeme vidět, že hodnocení se pohybuje v rámci průměrných hodnot, dle percentilových norem je dokonce pod průměrem. Vzájemné vztahy (č. 1) hodnotí žáci spíše pozitivně, hodnota spadá do standardního rozmezí a toto zjištění dokresluje nízká preference soutěžení (č. 6), zároveň trávení času o přestávkách (č. 7) se jeví jako problematičtější. Poněkud překvapivý, s ohledem na výpověď TU2 o zařazování skupinových aktivit do výuky a vzhledem k výsledku škály č. 1, je výsledek hodnocení spolupráce (č.2) mezi spolužáky. Hodnocení je mimo standardní rozmezí a ukazuje na nižší míru spolupráce.

Žáci příliš nevnímají, že to, co se naučí ve škole, je užitečné doma, a naopak (č. 5). To může být dáno tím, že v rodině chybí zájem o to, zda a jak se žák připravuje na vyučování, nebo také tím, že učitel nepoukazuje na praktické souvislosti (Mareš & Ježek, 2012). TU2 nicméně v rozhovoru uvedla, že se snaží právě o propojení aktuálních problémů v reálném světě s výukovými cíli.

Iniciativa (č. 9) je u žáků podprůměrná a orientace na úkoly a cíle (č. 10) pod hraniční hodnotou. Tyto hodnoty značí, že žáci příliš sami aktivně nezískávají poznatky a jejich vztah k učení je spíše negativní, případně že jsou zaměřeni spíše na sociální aspekty života třídy. Poměrně vysoká je ale jejich snaha zalíbit se okolí (č. 11), respektive konformita v třídním kolektivu. Žáci mají sklon uzpůsobovat své reakce reakcím ostatních a být zdrženliví.

Škály č. 3, 4 a 8 se vztahují k hodnocení TU2. Na všech těchto škálách jsou hodnoty ve standardním rozmezí, nejlépe žáci hodnotí rovný přístup učitele k žákům (č. 4). Nejvíce homogenní byli žáci v hodnocení vnímané opory od učitele (č. 3). Žáci jsou si taky vědomi možnosti přinášet do hodin své myšlenky a diskutovat společně s učitelem (č. 8).

10.2.2 Výsledky dotazníku TSRQ TU2

Žáci od TU2 vnímají podporu vůči všem, pozitivní přístup a pozitivní vedení k osobnímu růstu, oceňování snahy pomocí uznání a pochvaly. Jsou jim stanovována jasná a vysoká očekávání ohledně studijních výkonů. Vnímají, že TU2 očekává, že uspějí a pozitivně komentuje jejich schopnost učit se. To zcela odpovídá výstupům z rozhovoru, kde TU2 uvádí například opakování před testem a oceňování za snahu a pokroky.

Informace jsou jim předkládány srozumitelně a TU2 využívá příkladů zkušeností. Žáci hodnotí, že jsou podporováni ve zpětné vazbě a mohou se účastnit na rozhodovacím procesu. To opět odpovídá výpovědi rozhovoru.

Žáci hodnotí chování TU2 jako profesionální a 10 žáků (N=20) také uvedlo, že svou třídní učitelku obdivují.

Nejhůře hodnoceny byly položky č. 6, 16 a 20. Položka č. 16 je problematická položka týkající se podstupování rizik, je tedy možné, že zde došlo ke špatné interpretaci. Překvapivé je hodnocení položky č. 6, kde 11 žáků nesouhlasí s tím, že je TU2 pokládá za důležitou součást třídy. Někteří žáci také neradi chodí na hodiny své třídní učitelky, zde ale může hrát roli i fakt, že se jedná o výuku českého jazyka. Zajímavé je také negativní hodnocení položky č. 20, která

se týká ukázek uplatnění teorie v reálném světě. To může dokreslovat výsledek dotazníku Klíma třídy, kdy žáci nevidí užitečný přenos naučeného mezi rodinou a školou.

10.3 Analýza TU3

Tímto respondentem je muž ve věku 30–35 let. Ve školství má 9letou praxi, z toho 3 roky učil při škole mimo klasické školství. Jeho aprobace je dějepis a zeměpis, v současné době ještě v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků studuje informatiku. Momentálně vyučuje především informatiku, s důrazem na její nové pojetí, a chce se také jako informatik dále profilovat.

Ve školním roce 2022/2023 je třídním učitelem 9. třídy. Celkově se jedná o jeho třetí třídnictví, zároveň je to ale první třída, kterou vede od 6. ročníku. Předchozí třídy dostal jednu v 9. třídě a druhou v 8. třídě.

PŘÍSTUP

Svůj přístup hodnotí jako **pozitivní a rovný**, jeho zásadou je **ke každému stejně**. Po žácích požaduje **samostatnost** a **vlastní iniciativu** při plánování a rozhodování. Je pro něj důležitá **otevřenost**: „*když se jim cokoli nelíbí, můžou kdykoliv cokoli říct*“, a **humor**.

Problémy se snaží **řešit společně** a jedná s žáky „*jako s (polo)dospělými*“, nechce je „*vodit za ručičku*.“

Je si vědom toho, že není „*archetyp učitele, nejsem takový ten typický učitel a asi by to do mě nikdo neřekl, že jsem učitel*“, a proto si myslí, že u něj žáci oceňují **otevřenost**: „*nikoho netrestám za názor, ať je jakýkoli*“, a **autenticitu**. Pokud se žáci zajímají o jeho názor, například na události, které se aktuálně ve světě dějí, je ochotný věnovat **diskuzi** čas místo výuky.

HODNOCENÍ VZTAHU SE TŘÍDOU

Vztah se žáky své třídy hodnotí jako v určitých ohledech **komplikovaný**, jelikož naráží na to, že si občas vzájemně **nerozumí**. Problémem je, že žáci byli již na 1. stupni zvyklí, že jim vše řídila a rozhodovala paní třídní učitelka, a to očekávali i na 2. stupni. Přístup TU3 je ale zcela **odlišný**. Je si také vědom toho, že kvůli výrazu v obličejí vypadá jako pořád **naštvaný**, i když to ale není pravda.

Domnívá se, že většina žáků v něj **důvěru** má, odvozuje to z toho, že s ním mluví **otevřeně**: „*jsou mi schopní říct a mluvit se mnou otevřeně třeba o kolezích, že je někdo štv*“,

nebo že se něco stalo, co se stalo, že si myslí, že je třeba někdo k nim nefér,“ a také proto, že za ním chodí v případě osobních problémů.

Zároveň se domnívá, že se mají **vcelku rádi**. *„Víš, že je se mnou sranda, ale zase na druhou stranu není to sranda za jakoukoliv cenu. Když je to v pohodě, tak je to v pohodě.“*

Třídu ale vnímá jako velmi **specifickou**, jak složením, tak tím, na co byli naučeni z 1. stupně. To se odráží v komunikaci žáků mezi sebou, která se příliš neděje. A také práci se třídou dost narušila distanční výuka. Jinak ale třídu hodnotí jako *„vcelku fajn“*.

POSTUP V 6. TŘÍDĚ A POZDĚJI

Jelikož na škole dříve nebyly pořádány adaptační kurzy, věnoval první dny a třídnické hodiny **vzájemnému seznamování**. Již tehdy narazil na **problémy v kolektivu**, žáci neměli vytvořené vzájemné vazby a klima třídy bylo špatné. Využíval **stmelovací a kooperativní aktivity**, **diskuze** zaměřené na vzájemném **poznání se**. V úvodu si také společně vytvořili vzájemná **pravidla**, která měla určitý rámeček, zároveň žákům poskytl **svobodu v rozhodování**: *„budeme to dělat tak, jak chcete vy, budeme se hodně řídit podle toho, jaký je váš názor, vůbec tvoření vlastního názoru, ne z názoru učitele.“*

TU3 vymezuje **hranice** hned v úvodu jednoduchou větou: *„jak se vy chováte ke mně, já se budu chovat k vám,*“ a žáci následně sami pochopí společné fungování. Kvůli problémům v kolektivu na začátku 6. třídy musel TU3 několikrát **hrát, že je naštvaný**, čehož občas využívá doteď, i když se domnívá, že už mu žáci tuto taktiku prokoukli.

V průběhu 7. třídy zorganizoval „slučovák“, kdy sebe i žáky na týden uvolnil z klasické výuky a pořádal program zaměřený na **budování třídního kolektivu**.

Co se týče **času mimo výuku**, naráží zde na neaktivitu a neiniciativu třídy při plánování akcí. Když už ale nějaký výlet uspořádají, využívá čas k poznávání žáků a **neformálnější a uvolněnější komunikaci**. Všimá si, že mimo školu jsou žáci **otevřenější**.

METODY PRÁCE

Se svou třídou se TU3 vidí 4x týdně, což hodnotí, že je celkem málo. Na škole mají **pravidelné třídnické hodiny** jednou týdně, kde jsou voleny aktivity podle nastavení žáků a jejich ochoty se účastnit. Spíše se baví o tom, co je čeká, co žáci dělali, je to postavené na **ochotě sdílet**. Jednu dobu se snažil organizovat **„supervize, ale bez supervizora,**“ tedy vytvořit prostor pro sdílení problémů a obtíží, což nějakou dobu fungovalo, přes prázdniny ale žáci ztratili zájem.

TU3 není příznivcem klasické frontální výuky, jeho hodiny jsou postavené na **příbězích, propojování** se zajímavými informacemi a vlastní **zkušeností žáků**, dělá je **zážitkové**. Využívá také **diskuzí** a vzájemného **sdílení názorů**. K názorům je otevřený, nikomu názor nebere, netrestá za něj ani nevnucuje, zároveň je „*otevřený v tématech, ale direktivní v otázkách slušnosti.*“

V komunikaci používá spíše **nepisovnou češtinu** a občas i **sprostá slova**. Ta využívá účelově, když ví, že se to hodí.

DISTANČNÍ VÝUKA

Zásadní změnu vnímá v tom, že děti odešli na distanční výuku jako „*děťátka*“, neměli svoje názory, neuměli si nic zařídit. Když ale přišli po distanční výuce do 8. třídy, hodně dospěli a zrovna procházeli pubertou, takže vztahy byly poněkud náročnější tím, že **společně nezažili průběh změny**. Bylo potřeba si na sebe **opět zvykat**.

10.3.1 Výsledky dotazníku Klíma třídy TU3

V následující tabulce jsou shrnuty kvartily (Q1, Q3) a jejich rozdíl, medián (MED) a percentil (P) jednotlivých škál dle hodnocení žáků.

Tabulka 4: Výsledky dotazníku Klíma třídy pro TU3

ukazatel	škála										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q1	3,00	2,40	2,20	3,20	2,40	2,85	1,81	2,50	3,00	3,18	2,25
MED	3,30	2,70	2,70	3,70	3,00	3,30	2,50	3,00	3,50	3,57	3,50
Q3	3,75	3,35	3,00	4,55	3,55	3,80	2,75	3,25	4,00	3,86	3,75
P	1	5	5	10	1	40	80	10	40	10	90
Q3-Q1	0,75	0,95	0,80	1,35	1,15	0,95	0,94	0,75	1,00	0,68	1,50

Hodnocení klimatu této třídy ve většině oblastí je dost nízké a některé hodnoty jsou neobvyklé. Žáci se nejvíce přikláněli k variantě „nemohu se rozhodnout“.

Vztahy mezi sebou (č. 1) nehodnotí žáci příliš kladně, hodnota spadá pod obvyklou mez. To zcela souhlasí s výpovědí TU3, který uvedl, že již od 6. třídy nemají žáci příliš pevné vazby a nepodařilo se mu to za celou dobu působení změnit. Na základě toho je spolupráce mezi spolužáky (č. 2) nižší, a naopak se spíš projevuje vzájemná soutěživost (č. 6). Tyto výsledky

ještě dokresluje dění o přestávkách (č. 7), kdy vysoká hodnota (80. percentil) znamená, že přestávky nejsou vítaným časem k odpočinku.

Žáci také nevidí propojení učiva s životem doma (č. 5), což se může projevit na obtížnější motivaci ke studiu. To může být dáno tím, že v rodině není projevem dostatečný zájem o studium žáků, či TU3 nepropojuje teorii s praktickými souvislostmi (Mareš & Ježek, 2012). TU3 ale v rozhovoru uvedl, že se hodiny zeměpisu a dějepisu snaží zakládat právě na reálné zkušenosti žáků, jejich zážitcích a názorech.

Iniciativa (č. 9) je u žáků ve standardním rozmezí, tento výsledek je poněkud překvapivý z toho důvodu, že TU3 uvedl, že žáci jsou v hodinách spíše pasivní a pokud nejsou vyloženi donuceni, aktivně se nezapojují. O něco nižší je orientace na úkoly a cíle (č. 10). Poměrně vysoká je ale jejich snaha zalíbit se okolí (č. 11), respektive konformita v třídním kolektivu. Žáci mají sklon uzpůsobovat své reakce reakcím ostatních a být zdrženliví.

Škály č. 3, 4 a 8 se vztahují k hodnocení TU3. Kromě rovného přístupu k žákům (č. 4), které se nachází ve standardním rozmezí, hodnotí žáci vnímanou oporu (č. 3) a možnost diskutovat během výuky (č. 8). poměrně nízko, hodnota vnímané opory je dokonce neobvyklá. Zároveň je zajímavý rozdíl hodnocení rovného přístupu a vnímané opory, jelikož tyto hodnoty spolu zpravidla souvisí (Mareš & Ježek, 2012). Také jsou u vnímané opory žáci názorově rozdělení ($Q3-Q1 = 1,35$). Žáci pravděpodobně nevnímají, že by se o ně TU3 dostatečně zajímal, zároveň on sám vypověděl, že kvůli svému výrazu vypadá většinu času naštvane, a proto žáci někdy hledají problémy tam, kde nejsou. Mohou mít tedy pocit, že je nepřístupný. Zároveň ale vnímají jeho jednání jako spravedlivé a rovné ke všem žákům, proto skóroval na škále č. 4 lépe. Žáci také hodnotí nízko možnost diskutovat během výuky, což je v rozporu s výpovědí TU3, který uváděl, že právě pro diskuze dává dostatek prostoru, zajímá se o názor žáků a za žádná názor nekritizuje, nikomu ho nebere. Uvedl ale také, že jeho třída není příliš aktivní a žáci se neradi zapojují.

10.3.2 Výsledky dotazníku TSRQ TU3

V tomto hodnocení byli žáci poměrně názorově rozdělení, u spousty otázek odpovídala polovina že spíše souhlasí, zatímco druhá polovina že spíše nesouhlasí.

Téměř celá třídy (20 žáků, $N=22$) se shodla na tom, že TU3 se většinu hodiny zaměřuje na zastavení nežádoucího chování, využívá strategie podporující jednotu, spokojenost a méně konfliktů ve třídě a že je přijímající vůči kulturám všech žáků.

Větší část třídy také kladně hodnotila, že má dobrý přístup, je podporující vůči všem, předkládá informace srozumitelně, podporuje zpětnou vazbu od žáků, vyzývá je k účasti na rozhodovacím procesu a využívá příkladů z dřívějších zkušeností a znalostí žáků. Tyto výsledky zcela odpovídají výpovědi TU3. Větší část žáků také uvedla, že TU3 vnímají pozitivně, tento výsledek je mírně odlišný od výsledku v dotazníku Klíma třídy. Jelikož v tomto dotazníku chybí v odpovědi možnost „nemohu se rozhodnout“, museli se žáci přiklonit k jedné z variant, a přiklonili se k té souhlasné. Větší část také ráda chodí na jeho hodiny.

Naopak většina žáků nesouhlasí s tím, že se TU3 zajímal o jejich studijní a sociální pohodu, měl s nimi emocionální vazbu, byl citlivý vůči všem, pokládal je za důležitou součást třídy a motivoval je k maximální snaze. Většina také uvedla, že jej spíše neobdivují a nevnímají ho jako mentora a kouče. Větší část třídy má také obavu požádat o pomoc kvůli strachu z odmítnutí či ztrapnění. Zároveň si nemyslí, že by stanovoval vysoká, jasná a spravedlivá očekávání. Tato otázka je nicméně poněkud zavádějící, jelikož očekávání např. mohou být spravedlivá a jasná, ale nemusí být vysoká.

Obecně lze z těchto výsledků odvozovat poněkud ambivalentní vztah, žáci některé oblasti hodnotí kriticky, zároveň si všímají i pozitivních aspektů. Závěry tohoto hodnocení nicméně dobře odpovídají výpovědi TU3 o jejich vzájemném fungování.

10.4 Analýza TU4

Touto respondentkou je žena ve věku 35–45 let. Ve školství pracuje již 14 let, ačkoli vystudovala inženýra ekonomie, hned po dostudování VŠ nastoupila na pozici učitelky a dodělala si dřívější období pedagogického minima se zaměřením na matematiku. Vyučuje tedy matematiku a k tomu další předmět, v současné době fyziku. Ze začátku kariéry působila na 1. stupni, kde měla dvě třídy v třídnictví, na 2. stupni měla pouze jeden rok třídu, poté nastoupila na mateřskou.

Ve školním roce 2021/2022 byla třídní učitelkou 8. třídy, a je to čtvrtá, kterou má ve třídnictví, zároveň se jedná o první třídu, se kterou je po celou dobu od 6. do 9. třídy.

PŘÍSTUP

Její přístup vychází z toho, že práci učitelky: „*dělám srdcem, tím, že to mám ráda.*“ Svůj přístup popisuje jako **maminkovský** a **kamarádský**, za předpokladu, že žáci fungují tak, jak se očekává. Je pro ni důležité, aby mezi všemi panovala **důvěra** a **problémy řešili společně**,

pokud nastanou. Je pro ni důležité si věci vyříkat, jelikož si uvědomuje, kolik času žáci ve škole tráví. TU4 zároveň vytyčuje **hranice** žádoucího chování a umí i zakřičet.

„Vím, že mají své chyby, já mám taky svoje chyby, takže snažím se, aby tady spíš byla ta psychická pohoda.“ Toho se snaží docílit společnou **zábavou**, v jejím přístupu se odráží **humor**. Má pochopení pro to, že se její žáci nachází v období puberty a je vůči tomu **tolerantní**. Dokáže se **vcítit do dětí**, je naladěná na jejich skupinu. Její přístup je založen na zásadě *„**jak budete vy ke mně, tak budu já k vám.**“*

Ke všem žákům se snaží TU4 přistupovat **stejně**. Ačkoli nejde zabránit sympatiím a k někomu mít blíž, usiluje o to, aby se to neodráželo v tom, jak k jednotlivým žákům přistupuje. Žáci mají možnost kdykoli přijít pro pomoc. Je si vědoma toho, že na někoho může působit její nenucené chování jako až příliš, proto se snaží netlačit na žáky, když vidí, že si povídat nechtějí.

HODNOCENÍ VZTAHU SE TŘÍDOU

Vzájemný vztah hodnotí TU4 kladně, domnívá se, že žáci vědí, že se za ně postaví a umí si s nimi udělat **zábavu**. Žáci v ní mají **důvěru**, ačkoli s individuálním problémem za ní zatím nikdo nepřišel, řešili spolu spíše záležitosti celého kolektivu.

Nemá pocit, že by se ve vztahu se třídou odrážela skutečnost, že učí matematiku, věří tomu, že její žáci jsou *„citliví nebo empatičtí, že si odhalí toho člověka, ať učí cokoli.“* Zároveň si je TU4 vědoma toho, že **neumí příliš dávat city najevo**.

Samotný kolektiv hodnotí pozitivně, dívky ve třídě drží pospolu, nikoho nevybočují a i TU4 mezi sebe berou, rády si s ní popovídají. Kluci jsou o něco uzavřenější, ale zároveň oproti holkám „živější“.

Kromě vztahu se třídou také pozitivně hodnotí vztah s rodiči: *„máme **hezký vztah**“*, dostává se k ní **pozitivní zpětná vazba**. Vzájemná komunikace probíhá především na třídních schůzkách, které většinou probíhají tak, že za 20 minut proberou školní záležitosti a následně si **povídají**.

POSTUP V 6. TŘÍDĚ A POZDĚJI

V počátcích se TU4 snaží být přísnější, ale jelikož to popírá její přirozenost, hned se prozradí tím, že se začne smát. Ze začátku nastavuje **hranice**, především v rovině chování o hodinách a přestávkách, aby se měli hezky, chovali se k sobě dobře. Zbytek nechává spíše jak vyplyne časem. Při seznamování s novou třídou také žákům řekne **informace o sobě**, a obecně

nemá problém s žáky sdílet určité **informace ze svého soukromí**. Zároveň se **zajímá o zájmy** žáků a rodinné prostředí.

Jelikož na škole nemají časté třídnické hodiny, pouze 1x za čtvrtletí po pedagogické radě, čas společně se třídou tráví především v rámci preventivního programu, který je 1x za pololetí a jinak na mimoškolních výletech a akcích. Ty využívá k tomu, že si s žáky sedne a **povídají si**. Komunikace probíhá víceméně stejnou formou jako ve škole, ačkoli může být více **kamarádká**.

METODY PRÁCE

Pokud to jde, využívá při hodinách **skupinové práce**. Díky tomu vidí, jak se žáci rozdělí do skupin a na základě toho může pozorovat vzájemné vztahy. Žákům také nechává prostor, aby si mohli vzájemně pomoci a poradit, pokud má někdo svou práci hotovou a jiný viditelně tápe. S žáky TU4 ráda **diskutuje** a ptá se na **jejich názor**, stejně tak mají žáci možnost se kdykoli na cokoli zeptat. Pokud v hodině stihnout probrat vše potřebné, zbylý čas využije k **povídání si s žáky**. V momentě, kdy je potřeba žákům něco vytknout či korigovat jejich chování, postupuje tak, že si o tom společně **promluví**, a následně se k situaci již nevrací.

OBDOBÍ DISTANČNÍ VÝUKY

TU4 si nemyslí, že by se období distanční výuky promítlo do jejich vzájemného vztahu. Měli možnost si **popovídat i online**, toho ale žáci příliš nevyužívali. Po návratu se vrátili zpět do **zajetému režimu** a na třídním kolektivu nebylo potřeba příliš pracovat.

10.4.1 Výsledky dotazníku Klima třídy TU4

V následující tabulce jsou shrnuty kvartily (Q1, Q3) a jejich rozdíl, medián (MED) a percentil (P) jednotlivých škál dle hodnocení žáků.

Tabulka 5: Výsledky dotazníku Klima třídy pro TU4

ukazatel	škála										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q1	3,60	2,15	3,75	3,80	2,80	2,60	1,25	3,00	3,00	3,14	2,19
MED	3,80	3,40	3,90	4,33	3,20	3,40	1,75	3,38	3,50	3,79	3,38
Q3	4,10	3,80	4,40	4,85	3,65	3,65	2,12	4,00	4,00	4,29	3,62
P	20	40	40	30	5	50	30	30	40	20	95
Q3-Q1	0,50	1,65	0,65	1,05	0,85	1,05	0,87	1,00	1,00	1,15	1,43

Hodnocení žáků se pohybuje v průměrných hodnotách, žáci nejčastěji volili variantu „nemohu se rozhodnout“, v ostatních případech měli sklon spíše k pozitivnímu hodnocení.

Vzájemné vztahy (č. 1) hodnotí žáci ve standardním rozmezí, spíše pozitivně, což dokazuje i míra spolupráce (č. 2) mezi žáky a nižší preference soutěžení (č. 6). Toto zjištění dokresluje také hodnocení dění o přestávkách (č. 7), které jsou v tomto případě vítaným časem pro odpočinek a nedochází k problémům mezi spolužáky.

Žáci příliš nevnímají, že to, co se naučí ve škole, je užitečné doma, a naopak (č. 5). To může být dáno tím, že v rodině chybí zájem o to, zda a jak se žák připravuje na vyučování, nebo také tím, že učitel nepoukazuje na praktické souvislosti (Mareš & Ježek, 2012). Zároveň zde může být souvislost s tím, že předmět vyučovaný TU4 je matematika.

Iniciativa (č. 9) je u žáků ve standardním rozmezí a značí, že žáci mají tendenci sami aktivně zjišťovat poznatky, s čímž se pojí také jejich snaha učit se (č. 10), která ukazuje na dosahování cílů a plnění úkolů. Žáci mají poměrně velkou snahu zalíbit se okolí (č. 11), což se projevuje konformitou v žákovském kolektivu a uzpůsobování reakcí reakcím ostatních.

Škály č. 3, 4 a 8 se vztahují k hodnocení TU4. Na všech těchto škálách jsou hodnoty ve standardním rozmezí, nejlépe žáci hodnotí rovný přístup učitele k žákům (č. 4). To potvrzuje výpověď TU4 o tom, že ke všem žákům se snaží přistupovat stejně. Souhlasně také žáci hodnotí oporu od učitele (č. 3), což indikuje dobrou kvalitu vztahu. Hodnocení také ukazuje, že TU4 spíše podporuje vstup žáků do výuky s jejich myšlenkami a názory (č. 8).

10.4.2 Výsledky dotazníku TSRQ TU4

V tomto dotazníku se všichni žáci shodli na tom, že TU4 podporuje všechny spolužáky. Většina třídy pak také kladně hodnotila každodenní pozitivní a dobrý přístup, individuální pomoc těm, kteří to potřebují, trpělivost s žáky, když je vede k naučení vhodného chování a očekávání, že žáci uspějí. Zároveň žáci vnímají emocionální vazbu s TU4.

Téměř všichni vnímají TU4 pozitivně, jako přijímající a využívající strategie podporující jednotu, pořádek, spokojenost a méně konfliktů ve třídě. Žáci také oceňují citlivý přístup vůči všem, motivaci k maximální snaze, podporu zpětné vazby, ocenění snahy žáků pomocí uznání a pochvaly a vyzývání k účasti na rozhodovacím procesu. TU4 také pozitivně komentuje jejich schopnost učit se. Větší část žáků svou třídní učitelku obdivuje a hodnotí, že se chová profesionálně.

Většina žáků vnímá předkládání informací jako srozumitelné, ve výuce se vyskytují různé aktivity, experimenty a příklady dřívějších zkušeností, TU4 také věnuje pozornost zastavování nežádoucího chování. Nadpoloviční většina třídy ráda chodí na hodiny TU4, a to se jedná o hodiny matematiky. Žáci se nebojí požádat o pomoc beze strachu z odmítnutí či ztrapnění a vnímají, že TU4 pro ně stanovuje jasná, vysoká a spravedlivá očekávání. Zároveň u otázky na jasná a vysoká očekávání ohledně studijních výkonů odpovídali žáci spíše nesouhlasně, což je zajímavý kontrast. Tento výsledek by se dal interpretovat tak, že očekávání chování jsou jasná a spravedlivá, zároveň očekávání ohledně studijních nejsou buď vysoká, nebo jasná, anebo oboje.

Kromě toho bylo nesouhlasné hodnocení v otázkách týkajících se podstupování rizik, tedy problematická položka, která i přes upozornění při administraci může být žáky mylně interpretována.

10.5 Analýza TU5

Tímto respondentem je muž ve věku 25–30 let. Ve školství pracuje 6 let, jeho aprobací je tělocvik a zeměpis. Ve školním roce 2022/2023 je třídním učitelem 8. třídy, jedná se o jeho první třídnictví, třídu má od 6. třídy. Sám se dál snaží aktivně vzdělávat ohledně situací, které v rámci třídnictví vyvstanou.

PŘÍSTUP

Přístup TU5 je flexibilní **podle situace** ve třídě. Někdy je více **autoritativní**, jindy zase více **kamarádský**. Znatelný je **konflikt, jak k žákům přistupovat** a jak vzájemný vztah pojmout. „*Já bych rád, aby mě měli rádi, na druhou stranu jsem si vědom toho, že tu nejsem od toho, aby mě měli rádi, mám je dotáhnout na nějakou úroveň vzdělání a oni mi třeba poděkují za pět let, až budou maturovat, protože se budou umět učit.*“ Snaží se tedy **hledat rovnováhu**.

Jeho hlavní zásadou je **otevřenost** a **vstřícnost**. S tím se pojí například i možnost nahlížet do opravených testů během přestávek, žáci si mohou nechat vysvětlit, co bylo špatně, test si vyfotit. TU5 s žáky sdílí **informace ze svého života**, ačkoli si občas není jistý, zda toho není až moc. Svůj instagramový účet má otevřený, je tedy přístupný i žákům. Do hodin zapojuje také **humor**. Snaží se o **rovný přístup** ke všem žákům, zároveň jsou situace, kdy je to náročné a motivace k pomoci schází, například v momentě, kdy žák po celou dobu narušuje vyučování. Po žácích požaduje TU5 co nejvyšší míru **samostatnosti**, o třídních záležitostech (výlety apod.) žáci rozhodují **demokraticky**.

HODNOCENÍ VZTAHU SE TŘÍDOU

V tomto školním roce tráví se svou třídou 4 vyučovací hodiny týdně, na škole jsou třídnické hodiny každé pondělí.

Vztah se třídou hodnotí TU5 **spíše pozitivně** – žáci, kteří pochází z dobrého prostředí a chtějí něčeho dosáhnout ho „*zřejmě*“ mají rádi, část třídy je fluidní podle toho, co po nich zrovna požaduje a pak je skupinka, které: „*lezu na nervy, protože po nich něco chci.*“

Zároveň se ve třídě nachází jeden velmi **problémový žák**, se kterým jsou neustálé konflikty, což třídu unavuje a **neřešitelnost situace** ovlivňuje i jejich důvěru vůči TU5. „*Přijde mi, že si občas myslí, že na ně pečou, ale reálně je to o tom, že některé věci legálně nemůžu udělat, takže to je nějaký konflikt, že jsem mezi očekáváním, a tím co můžu udělat.*“ Žáci jsou rezervovanější a po problémech je potřeba se více „*pídit.*“

POSTUP V 6. TŘÍDĚ A POZDĚJI

Po zahájení školního roku společně strávili tři dny **třídnickými hodinami**, které byly naplněné **adaptačními aktivitami**. TU5 vytvořil hru pro celou třídu, kdy žáci, rozdělení na dvě poloviny, plnili úkoly a museli si vzájemně pomáhat. Výslednou odměnou byl balíček karet Prší, kdy si každý žák rozebral jednu. Hlavní myšlenka je v tom, že v momentě, kdy se sejdou, si karty mohou zahrát, ale pokud se nesejdou, nikdy si nezahrají.

Třída přišla z 1. stupně „*úplně vycepaná,*“ proto nebylo třeba většího **vymezování hranic**. Nastavili si společně **režim, fungování** v jednotlivých **předmětech** a **samostatnost**.

V průběhu školního roku zorganizoval TU5 přespávání ve škole i s grilováním, v pololetí před Vánoci byla v plánu společná snídaně.

V souvislosti s propadnutím problémového žáka se spoustu času zaměřuje na **řešení problémů** a není tolik prostoru pro aktivity zaměřené na budování kolektivu. Společně se třídou ale tráví čas i **mimo výuku** na výletech a exkurzích. Tento prostor využívá především k **povídání si** s žáky a jejich lepšímu poznávání. Tím, že TU5 vyučuje tělocvik, se podílí na sportovních kurzech, kde je ideální prostor pro vzájemné poznávání.

METODY PRÁCE

Při výuce zeměpisu TU5 rád využívá **skupinové projekty**, kdy žáci dostanou zadaná témata a sami pracují, TU5 „*pouze*“ monitoruje průběh. To umožňuje žákům **volnost**, a ti, kteří pracovat chtějí, to oceňují. Hodiny také někdy probíhají formou **tandemové výuky** – tedy dva vyučující v jedné hodině.

TU5 se zajímá o **názory žáků**, ať jde o výuku, nebo během třídních hodin prostřednictvím **diskuzí a debat**. Zároveň někdy se musí hlídat, aby nebyl příliš autoritativní v korigování některých názorů. Vzhledem k tomu, že TU5 vyučuje i tělocvik, využívá v hodinách **kooperativní hry**.

Při větších problémech konzultuje situaci **individuálně** s žáky, to se ale nestává příliš často.

OBDOBÍ DISTANČNÍ VÝUKY

Období distanční výuky považuje TU5 za ztracený čas ve smyslu, **že nebyl prostor s kolektivem pracovat**, nebyl žádný výlet ani jiná společná akce, což žáci hodnotili negativně, jelikož z 1. stupně byli zvyklí na častější společné akce. Jinak nepozoroval u žáků výraznější změny či negativní ovlivnění, byli akorát **unavení a těšili se do školy**.

10.5.1 Výsledky dotazníku Klima třídy TU5

V následující tabulce jsou shrnuty kvartily (Q1, Q3) a jejich rozdíl, medián (MED) a percentil (P) jednotlivých škál dle hodnocení žáků.

Tabulka 6: Výsledky dotazníku Klima třídy pro TU5

ukazatel	škála										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q1	3,00	2,60	2,40	3,60	2,80	3,00	2,25	2,25	2,75	3,43	2,50
MED	3,60	2,80	3,00	3,80	3,20	3,40	3,00	3,00	3,25	3,71	3,00
Q3	3,80	3,40	3,80	4,80	3,60	3,80	3,25	3,75	3,75	4,14	3,75
P	10	5	5	10	5	50	95	10	20	20	60
Q3-Q1	0,80	0,80	1,40	1,20	0,80	0,80	1,00	1,50	1,00	0,71	1,25

Hodnocení žáků vykazuje spíše nižší hodnoty, většinou mimo standardní rozmezí.

Hodnocení vzájemných vztahů mezi žáky (č. 1) se nachází pod spodní hranicí standardního rozmezí, to může ukazovat na problémy v kolektivu. Hodnocení vzájemné spolupráce (č. 2), které je ještě výrazněji nižší a také mimo standardní rozmezí, to potvrzuje. Tyto výsledky dokresluje i vyšší soutěživost žáků (č. 6) a především hodnocení dění o přestávkách (č. 7), kdy se jedná o hraniční mez pro neobvyklou hodnotu a bylo by potřeba věnovat této oblasti zvýšenou pozornost, jelikož přestávky pro žáky nejsou vítaným časem pro

odpočinek a to může indikovat problémy v kolektivu. Jak zaznělo ve výpovědi TU5, ve třídě se nachází problémový žák a spousta času je věnována řešení jeho problémů, což se může negativně odrazit na náladě v celém kolektivu. Zároveň byl dotazník administrován po hodině, ve které třída řešila problém s již zmiňovaným problémovým žákem, což se mohlo odrazit v rozpoložení žáků a v jejich hodnocení dotazníku.

Stejně jako v předchozích třídách, žáci příliš nevnímají, že to, co se naučí ve škole, je užitečné doma, a naopak (č. 5). Opět to může být dáno tím, že učitel nepoukazuje na praktické souvislosti, anebo v rodině chybí dostatečný zájem o přípravu žáka na vyučování (Mareš & Ježek, 2012).

Iniciativa žáků (č. 9) je trochu nižší, jejich tendence samostatně aktivně zjišťovat poznatky tedy bude dána spíše individuálně či situačně. S tím se pojí také snaha učit se (č. 10), zahrnující cílevědomost a pracovitost. V obou oblastech je třída značně názorově rozdělena, což odpovídá výpovědi TU5 o tom, že část žáků je cílevědomých a pracovitých, další část je fluidní podle typu požadavku a část odmítá jakkoli pracovat. Snaha zalíbit se okolí (č. 11), značící míru konformity a uzpůsobování reakcí, je ve standardním rozmezí.

Škály č. 3, 4 a 8 se vztahují k hodnocení TU5. V těchto hodnoceních byli žáci názorově rozděleni, jak ukazují rozdíly mezi kvartily. To opět může souviset s výpovědí TU5 o rozdělení třídy, viz výše. Žáci vnímají rovný přístup učitele (č. 4), hodnocení vnímané opory (č. 3) je ale výrazně nižší a je na hraniční mezi pro neobvyklou hodnotu. Hodnocení možnosti diskutovat během výuky (č. 8) je mimo standardní rozmezí, ačkoli nedosahuje neobvyklé hodnoty. Toto může poukazovat na komplikovanější vztah mezi třídou a TU5, zároveň názorově není třída v těchto oblastech homogenní, kvalita vztahu mezi TU5 a jednotlivými žáky se tedy bude individuálně lišit.

10.5.2 Výsledky dotazníku TSRQ TU5

Velké rozdíly v hodnocení žáků ukazuje i tento dotazník. U části otázek se nacházel víceméně stejný počet souhlasných a nesouhlasných odpovědí.

Celá třída se shodla na tom, že TU5 stanovuje jasná a vysoká očekávání ohledně studijních výkonů a že od žáků očekává, že uspějí. Větší část třídy také pozitivně hodnotila, že TU5 podporuje všechny spolužáky. To je zajímavý nesoulad s dotazníkem Klima třídy, kdy bylo vnímaní opory dost nízké. Dále žáci pozitivně hodnotili motivaci k maximální snaze,

podporu zpětné vazby, ocenění pochvalou a uznáním, vyzývání k účasti na rozhodovacím procesu a trpělivost při vedení k naučení žádoucího chování.

Svého třídního učitele vnímají žáci převážně pozitivně, jako přijímajícího, s dobrým přístupem. Jeho chování hodnotí jako profesionální. Stanovuje jim vysoká, jasná a spravedlivá očekávání, zároveň využívá strategie podporující jednotu, pořádek, spokojenost a méně konfliktů ve třídě.

Většina třídy také hodnotí kladně srozumitelné předkládání informací a využívání různých aktivit při výuce, do kterých TU5 žáky smysluplně zapojuje, stejně tak využívání příkladů z dřívějších zkušeností žáků. Žáci rádi chodí na jeho hodiny, které jsou strukturované, s danou rutinou a postupy.

10.6 Odpovědi na výzkumné otázky

Na následujících stránkách je věnován prostor odpovědím na jednotlivé výzkumné otázky. U každé z otázek jsou vyznačena zásadní společná témata shrnutá do tabulek.

10.6.1 Výzkumná otázka č. 1

Znění první výzkumné otázky: **Jak třídní učitelé v 6. třídě postupují, aby s žáky navázali vztah?** Jednotlivá témata jsou uvedena v tabulce č. 7.

Tabulka 7: Témata k výzkumné otázce č. 1

Oblast	Téma	TU1	TU2	TU3	TU4	TU5
Přístup	otevřenost	x	x	x	x	x
	autenticita	x		x		
	spravedlnost	x	x	x	x	x
	humor	x	x	x	x	x
	rovnost	x	x	x	x	x
	samostatnost žáků	x		x		x
	reciprocita			x	x	
	adaptační kurz	x				
	seznamovací aktivita	x	x	x	x	x
	povídání si s žáky	x	x	x	x	x
Postup v 6. třídě	informace o sobě	x		x	x	x
	tvorba pravidel	x	x	x	x	
	budování důvěry	x	x	x	x	x
	vyjasnění očekávání a hranic	x	x	x	x	x
	těžší rozvzpomínání na vlastní postupy	x	x	x	x	
Hodnocení vztahu	nejistota, váhavost	x	x		x	x

Obecně si třídní učitelé zakládají na několika zásadách, které se promítají do jejich přístupu. Důležitá je pro ně především **otevřenost, spravedlnost a rovnost**. Díky tomu žáci vědí, co od nich mohou čekat a na základě jejich chování si k nim mohou utvářet sympatie. Učitelé si uvědomují, že vztahy s různými žáky jsou odlišné, jelikož právě sympatie se do toho velkou měrou promítají, jak uvádí TU3: „*vztah musí být vždycky z **obou stran***.“ Při samotném hodnocení vzájemného vztahu ale byli někteří z nich dost **váhaví a nejistí**, „*myslím si*“, „*asi*“, „*celkem*“.

Pro třídní učitele bylo **náročné vzpomenout si**, jak vlastně postupují a jak konkrétně na budování vztahu cílí. Jelikož někteří z nich mají již dlouholetou praxi, spoustu věcí mají **zautomatizovaných a neuvědomovaných**.

Dle možností školy je pro seznámení s žáky na začátku 6. třídy realizován **adaptační kurz**, případně je několik prvních **dní výuky** věnováno tomu, aby měla třída možnost **poznat se navzájem**, jelikož do většiny tříd přichází noví žáci, a také aby poznali svého třídního učitele. Ten většinou v prvních dnech sdělí **základní informace** o sobě a s třídou realizuje **stmelovací a kooperační aktivity**. Náplní prvních dnů je také **vymezení hranic** a stanovení **očekávaného chování** žáků. Zpravidla také dochází k **tvorbě pravidel**. Žáci jsou třídními učiteli vyzváni a podporováni, aby v případě problémů **vyhledali jejich pomoc** a řešili věci **narovinu a společně**.

10.6.2 Výzkumná otázka č. 2

Znění druhé výzkumné otázky: **Jaké prvky třídní učitelé využívají ve výuce i mimo ni, aby posílili a udrželi vztahy s žáky?** Jednotlivá témata jsou uvedena v tabulce č. 8.

Tabulka 8: Témata k výzkumné otázce č. 2

Oblast	Téma	TU1	TU2	TU3	TU4	TU5
uvažování o vztahu	cílená práce na vztahu					
	skupinové projekty	x	x	x	x	x
ve výuce	metody práce	x	x	x	x	x
	komunitní kruh	x		x		
	pravidelné TH	x		x		x
v rámci třídy	podpora zpětné vazby od žáků	x	x	x		
	demokratické rozhodování	x	x	x		x
mimo výuku	výlety, exkurze	x	x	x	x	x
	neformální komunikace	x	x	x	x	x

Ukázalo se, že učitelé vědomě příliš **nepřemýšlí** nad tím, **co dělat pro podporu** svých vztahů s žáky. Především v posledních dvou ročnících povinné školní docházky, kdy již považují vztah za utvořený. Důvodem může být, že si nejsem vědomi velkých změn ve svém přístupu, jsou **konzistentní**, a proto nevnímají jako prioritu na vztahu dále pracovat.

Dle možností pořádají s žáky **mimoškolní akce**, nejčastěji různé výlety a exkurze, které vnímají jako prvek budování vztahu. Tyto akce využívají k tomu, aby si mohli s žáky popovídat **neformálně**, často řeší věci, na které ve škole není čas. Zároveň si ale uvědomují, že to je čas pro žáky, který chtějí trávit spíš žáci společně, proto se jim aktivně **nevnucují**.

Co se týče podpory vztahu v rámci školy, je v tomto ohledu problematické, že na některých školách nemají třídnické hodiny častou pravidelnou dotaci. Třídní učitelé tedy během času, kdy se s žáky setkají během klasické výuky, řeší především **třídnické záležitosti** (vybírání peněz, kam se pojedou na výlet, jaké jsou ve třídě problémy,...). Ti třídní učitelé, kteří

mají **pravidelné třídnické hodiny**, je naplňují skupinovými aktivitami. Nejčastěji jsou náplní **diskuze**.

Diskuze jsou také využívány i v běžných výukových hodinách, díky nim učitelé zjišťují názory a postoje žáků. Učitelé zároveň rádi zadávají **skupinové práce**, a to z několika důvodů. Jednak mohou pozorovat **vztahy mezi žáky**, dále se u žáků rozvíjejí **sociální kompetence**, a také se jedná o vhodnější **formu předávání informací**, než je klasická frontální výuka. Skupinová práce je pro žáky více aktivizující a zábavnější.

10.6.3 Výzkumná otázka č. 3

Znění třetí výzkumné otázky: **Jakým způsobem komunikují tito třídní učitelé s žáky?** Jednotlivá témata jsou uvedena v tabulce č. 9.

Tabulka 9: Témata k výzkumné otázce č. 3

oblast	téma	TU1	TU2	TU3	TU4	TU5
	otevřenost	x	x	x	x	x
	přímost	x	x	x	x	x
	humor	x		x	x	x
komunikace	nespisovný jazyk			x		x
	diskuze o hodinách	x	x	x	x	x
	přímé řešení problémů	x	x	x	x	x

Ukázalo se, že způsob komunikace odráží přístup, kteří třídní učitelé mají. I v komunikaci hraje roli **otevřenost, přímost** a možnost **vyjádřit názor** v diskuzích o hodinách. Učitelé se také snaží zapojit **humor**, někteří také hovoří spíše **nespisovně**.

Pro třídní učitele je důležité, aby s nimi žáci dokázali **řešit problémy** otevřeně, tedy nezatajovat, pokud se něco děje, ale postavit se tomu čelem. Problémy se snaží vyřešit v první řadě individuálně s daným žákem, teprve pokud je to problém, který vyžaduje informovanost rodičů, komunikují také s nimi. O tom, že je s rodiči věc řešena, je žák informován, v ideálním případě je i přítomen na schůzce s rodiči.

10.6.4 Výzkumná otázka č. 4

Znění čtvrté výzkumné otázky: **Které z učitelem využívaných prvků pro vytvoření a udržení vtahu vnímají pozitivně sami žáci?**

Vyhodnocení dotazníků Klíma třídy, které je uvedeno u každého třídního učitele, ukázalo, že žáci vnímají oporu od třídního učitele zpravidla **nižší**, než jak ji hodnotí sami učitelé. Zároveň i za těchto okolností hodnotí žáci pozitivně **rovný a spravedlivý přístup**.

Na základě dotazníku TSRQ žáci pozitivně hodnotí, pokud se jim dostává **ocenění snahy** uznáním a pochvalou a jsou **podporováni ve zpětné vazbě**. Oceňují také možnost **účastnit se na rozhodovacím procesu** a **trpělivost** třídního učitele, když je vede k naučení vhodného chování.

Kladně také hodnotí, když je třídní učitel **přijímající** vůči kulturám všech žáků a **stanovuje jasná, srozumitelná a vysoká očekávání**, jak od chování, tak od studijních výkonů. S tím souvisí i využívání strategií podporujících **jednotu, pořádek, spokojenost a méně konfliktů** ve třídě.

Co se týče struktury hodin, pozitivně hodnotí **srozumitelné předkládání informací** a využívání **příkladů** dřívějších zkušeností žáků.

10.6.5 Výzkumná otázka č. 5

Znění páté výzkumné otázky: **Jak souvisí vnímaný přístup učitele k žákům s jejich snahou se učit a se vztahem mezi spolužáky?** Výsledky statistického testu jsou uvedeny v tabulce č. 10.

Tabulka 10: Pearsonův korelační koeficient škál Dobré vztahy se spolužáky, Rovný přístup učitele a Snaha žáků učit se

škály	$r(X, Y)$	r^2	t	p
Dobré vztahy se spolužáky				
Rovný přístup učitele	0,401	0,161	4,424	<0,001
Dobré vztahy se spolužáky				
Snaha žáků učit se	0,316	0,099	3,364	<0,001
Rovný přístup učitele				
Dobré vztahy se spolužáky	0,401	0,161	4,424	<0,001
Rovný přístup učitele				
Snaha žáků učit se	0,486	0,236	5,619	<0,001

Jelikož p-hodnota je ve všech případech nižší než 0,001 a tedy velmi vysoce signifikantní, můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu, že mezi danými proměnnými existuje závislost. Tyto tři škály dotazníky jsou korelující a hodnota r značí u všech středně silný vztah.

Jelikož ale proměnná Rovný přístup učitele nemá normální rozdělení, byl proveden ještě test Spearmanova korelačního koeficientu, výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 11.

Tabulka 11: Spearmanův korelační koeficient škál Dobré vztahy se spolužáky, Rovný přístup učitele a Snaha žáků učit se

škála	Dobré vztahy se spolužáky	Rovný přístup učitele	Snaha žáků učit se
Dobré vztahy se spolužáky		0,464	0,291
Rovný přístup učitele	0,464		0,431
Snaha žáků učit se	0,291	0,431	

Pozn.: červené hodnoty jsou signifikantní $p < 0,0500$

Bylo potvrzeno, že rovný přístup učitele koreluje se vzájemnými vztahy mezi spolužáky a jejich snahou se učit. Nejsilněji je přístup učitele asociován s dobrými vztahy mezi spolužáky, $r_s = 0,464$, $p < 0,0500$.

Zároveň jak vyplynulo z dotazníků Klima třídy, které jsou vyhodnoceny u každého třídního učitele, žáci hodnotí situaci ve třídách **hůř**, než jak ji vnímají sami třídní učitelé.

Žáci si velmi často nejsou jisti, zda mají ve svém třídním učiteli **oporu**. V některých třídách se také ukázaly problematické **vztahy mezi žáky**, promítající se do horší **vzájemné spolupráce** a vyšší **míry soutěživosti**. V některých třídách je také problematické **dění o přestávkách**.

10.6.6 Výzkumná otázka č. 6

Znění šesté výzkumné otázky: **Měla distanční výuka během pandemie covid-19 dopad na vzájemný vztah?** Jednotlivá témata jsou uvedena v tabulce č. 12.

Tabulka 12: Témata k výzkumné otázce č. 6

Oblast	Téma	TU1	TU2	TU3	TU4	TU5
	dopad na žáky	x	x	x		
distanční výuka	dopad na vzájemný vztah	x	x	x		x
	potřeba pracovat na kolektivu	x		x		

Dopad distanční výuky na žáky a vzájemný vztah vnímají třídní učitelé různě. Ve třídách, kde k určitému dopadu došlo, hrálo velkou roli to, že žáci si prošli **obdobím puberty**, takže po návratu do školy byli najednou **úplně jiní**, než před distanční výukou. Stali se **uzavřenějšími** a vytratila se **upovídánost** typická pro nižší ročníky. Zároveň ani jeden z třídních učitelů nezpozoroval problémy v kolektivu mezi žáky, nebylo tedy potřeba pracovat na stmelování. Spíš bylo potřeba zvyknout si na **původní režim** fungování.

11 DISKUZE

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak postupují třídní učitelé na 2. stupni ZŠ při budování vztahu se svou třídou a jak se do vzájemného vztahu promítají další aspekty. Zároveň bylo cílem zjistit, jak toto hodnotí sami žáci. Za tímto účelem byl zvolen smíšený výzkum, konkrétně kvalitativní s rozšířením o kvantitativní.

Diskuze výsledků

Z výzkumu vyplynulo, že třídní učitelé se zaměřují na budování vztahu především na začátku 6. ročníku, kdy se se třídou seznamují a jejich cílem je budovat kolektiv. V dalších ročnících se již tolik aktivně na budování vztahu s žáky nezaměřují, pokud ve třídě realizují stmelovací aktivity, cílem je spíše stmelení žáků, než společně žáků a učitele. Pro osobnější komunikaci s žáky a méně formální přístup využívají výlety či exkurze, které ale nejsou pořádány příliš často. Na některých školách není ani dostatek třídnických hodin, takže žáci společně s třídním učitelem netráví tolik času, kolik by bylo potřeba.

Zajímavé je, že třídní učitelé poměrně tápali, pokud měli hovořit o konkrétních prvcích, které pro budování vztahu využívají. Bylo patrné, že spíše vychází ze svého přístupu, kdy je pro ně zásadní otevřenost, přímost, spravedlnost a autenticita a chovají se k žákům tak, jak se jim osvědčilo v předchozích letech. Spousta postupů je tedy spíše automatických a neuvědomovaných. Jak se ukázalo, pro třídní učitele je důležitá autenticita, tedy aby je žáci dokázali vidět i v rovině obyčejného člověka. Právě autenticita je jedna z důležitých kompetencí učitele (Švec, 1998).

Jak třídní učitelé uváděli, v začátcích s novou 6. třídou je pro ně důležité se vzájemně poznat, jednak představit sebe, ale zároveň zjistit i základní informace o svých žácích, jakou jsou například zájmy a rodinné prostředí. Právě díky znalosti jména a zájmů žáků učitel ukazuje zaujetí, a zároveň dává žákovi najevo, že jej považuje za součást třídy. Díky těmto informacím se mu také bude lépe navazovat rozhovor s daným žákem (Rogers & Renard, 1999). Rozhovory s žáky v neformální rovině probíhají především na výletech či exkurzích s žáky. Právě tam má třídní učitel možnost hovořit s žáky o jejich životě, zajímat se, jak se jim daří, což může vztah podpořit (Hamre & Pianta, 2006; Marzano & Marzano, 2003).

Jak uvádí Hamre a Pianta (2006), možnosti podpory vzájemného vztahu jsou především aktivní zájem o žáky, být jim k dispozici v případě obtíží, respekt vůči jejich názorům a nápadům a jasně komunikované očekávání od chování a výkonů žáků. Výsledky výzkumu odpovídají tomu, že právě o tyto prvky se třídní učitelé snaží. Již při seznamování se třídou jasně vymezují, jaká mají očekávání od chování žáků, čímž nastavují vzájemné hranice. Součástí toho je také sestavení třídních pravidel a následků za jejich porušení, což uvádí jako zásadní např. studie Marzano & Marzano (2003). Kromě toho třídní učitelé žákům zpočátku zvědomují, že v případě obtíží mají vyhledat jejich pomoc a mohou problémy řešit společně. Ve výuce žáci dostávají možnost dávat najevo své názory a zapojovat se do diskuzí, zároveň pro některé třídní učitele je obtížnější zareagovat vhodným způsobem, pokud žáky prezentované názory nejsou vhodné.

Tři participanti (TU1, TU3, TU5) zastávají spíše manažerský přístup, kdy je kladen důraz hlavně na metody výuky a znalosti, hodiny jsou strukturované a založené na aktivním zapojení žáků (Fenstermacher, 2015). Ostatní participanti (TU2, TU4) inklinují více k facilitačnímu stylu, kdy jsou hlavním zájmem žáci, jejich podpora a výchova, důraz na znalosti je kladen ne pro ně samotné, ale pro jejich přínos žákům (Fenstermacher, 2015). Zajímavé je, že participanti, kteří mají blíže k manažerskému přístupu jsou muži, zatímco ti, kteří mají blíže k facilitačnímu stylu, jsou ženy. Je možné, že právě pohlaví třídního učitele zde hraje roli. Nikdo z participantů není vyloženě liberální, naopak jsou přiměřeně nároční, což je efektivní pro rozvoj neformální autority (Kalhous & Obst, 2002).

Participanti jsou zastánci spíše jiných výukových metod, než je frontální výuka. Dva z participantů (TU2, TU5) se aktivně snaží vytvářet učební prostředí, ve kterém jsou následně žáci zodpovědní za svou činnost. Ostatní participanti (TU1, TU3, TU4) se přiklání k sokratovskému stylu, který je založen na kladení otázek žákům a společné diskuzi (Jarvis, 1985, citováno v Evans et al., 2008).

Sami žáci v dotaznících oceňovali jasnou a danou strukturu hodin. Právě organizace hodiny je důležitá z hlediska přínosu pro žáky, ti navíc pak pozitivněji hodnotí učitele a jeho metody. Roli ale hrají i osobní sympatie. Z hlediska pedagogického efektu je také důležité aktivní zapojení žáků (Abrantes et al., 2007). Z výzkumu vyplynulo, že respondenti z řad třídních učitelů v hodinách využívají skupinové projekty, zajímají se o názory žáků a obecně je pro ně důležité to, jakým způsobem žáci informace přijmou, než jaké je množství daných informací. Zároveň v rovině organizace a struktury hodiny záleží na vyučovaném předmětu, je například rozdíl v organizaci hodin matematiky a hodin zeměpisu.

Překvapivým zjištěním bylo, že třídní učitelé zpravidla hodnotili situaci ve třídě lépe, než jak ji vnímají samotní žáci. Ačkoli mediány jednotlivých položek Klimatu třídy dosahovaly na první pohled vyšších hodnot, při převodu na normované percentilové skóry byly hodnoty nízké a málo kde se dostaly přes 50 %. Přitom znalost vzájemných vztahů a klimatu třídy je jedna z kompetencí třídního učitele (Švec, 1998). Z tohoto výzkumu vyplynulo, že učitelé buď netuší, že klima třídy není ideální, nebo to tuší, ale neznají možnosti, co dělat pro jeho zlepšení.

Přitom jsou to právě učitelé, kde se na klimatu třídy kromě žáků aktivně podílí a vytvářením situací, kdy je potřeba vzájemná spolupráce žáků, by klima měli podporovat (Čapek, 2010). Většina participantů z řad třídních učitelů uvedla, že například skupinové práce ve výuce aktivně využívají, hodnocení žáků v oblastech spolupráce mezi spolužáky tomu ale příliš neodpovídá. Domnívám se, že to může být dáno tím, že učitelé nechávají žáky rozdělit se do skupin dle vlastního uvážení, což například TU4 přímo uvedla. Žáci tím pádem pracují ve skupinkách se spolužáky, se kterými jsou v rámci třídy běžně v kontaktu a nepochví si tak spolupráci i s ostatními.

Ačkoli učitelé podporují žáky v interakci a kooperaci a dokáží je ocenit, nebyly výsledky spokojenosti s klimatem třídy tak vysoké, jak by měli být dle jiných výzkumů, např. Cerda et al. (2019) či Djigic & Stojiljokovic (2011).

Pro dobrý vztah mezi žákem a učitelem je důležité, aby učitel poskytoval jasná očekávání ohledně chování a výkonů a nabízel pomoc, rady a instrukce. Zároveň by měl být ohleduplný, emocionálně podpůrný a reagující na potřeby žáků (Oberle et al., 2018; Wentzel, 2015). Tento výzkum ukázal, že i když žáci mohou vnímat oporu jako nižší, jsou si vědomi jasných očekávání.

Zajímavým zjištěním bylo, že ačkoli žáci nevnímali oporu od třídního učitele tak vysokou, jak bylo očekáváno, přesto kladně hodnotili jeho rovný přístup a další aspekty. To může být dáno tím, že žáci vyšších ročníků (8. a 9. třída) oproti žákům nižších ročníků (6. a 7. třída) při odhadu vlastní studijní úspěšnosti méně spoléhají na podporu učitele a více vychází z vlastních utvořených představ o svých schopnostech, které jsou založeny na zažitých úspěších a neúspěších. Dopad vnímané opory je tedy nižší (Goodenow, 1993).

Jak ale uvádí Hamre a Pianta (2006), představa o vztahu a vlastnosti jednotlivců jsou pouze jednou ze složek vzájemného vztahu. Další ze složek se vztahuje ke komunikaci a zpětné vazbě, která se ve všech třídách ukázala jako pozitivně hodnocená.

V komunikaci třídních učitelů se odráží jejich přístup, je tedy patrná otevřenost, přímost a humor. Zároveň mezi žáky a třídními učiteli dochází i k neformální komunikaci, sdílí vzájemně informace ze svého života, což poukazuje na pozitivní vztah (Marzano & Marzano, 2003; Wubbles et al., 2016). Neformální komunikace ovšem probíhá spíše při mimoškolních aktivitách, ve třídě a o přestávkách na ni není dle výpovědi třídních učitelů tolik času.

Jak uvádí Wentzel (2015), vztah mezi žákem a učitelem má několik dimenzí. Ty odráží zájem o psychickou a fyzickou pohodu žáka, předvídatelnost a strukturu a nabízení pomocné ruky. Tyto dimenze se promítají do vyjasňování pravidel ohledně chování a očekávání výkonu. Jak vyplynulo z výzkumu, ne všichni třídní učitelé projevují dostatečný zájem o psychickou a fyzickou pohodu žáka. Někteří třídní učitelé sami uvedli, že žáci s nimi nejsou ochotni problémy dobrovolně sdílet a pokud se něco děje, musí učitelé postupovat opatrně a trvá delší dobu, než zjistí, o co jde. Většina učitelů žákům aktivně nabízí pomoc především v 6. a 7. ročnících, v dalších letech spíše spoléhají na to, že žáci již vědí, co od nich mohou očekávat a že snad vědí, že se nemusí bát přijít. Domnívám se, že třídní učitelé by měli žákům zvědomovat možnost pomoci aktivně i v průběhu vyšších ročníků.

Výsledky statistického testu ukázaly, že ve třídách, kde byl vysoce hodnocen rovný přístup učitele k žákům, hodnotili žáci výše i snahu se učit a vzájemné dobré vztahy mezi spolužáky. Právě to má následně pozitivní vliv na školní úspěšnost (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

Sami třídní učitelé několikrát zmiňovali, že do vzájemného vztahu se částečně promítá pubertální věk žáků, ti se stali uzavřenějšími, vzájemné vztahy byly bouřlivější, to vše ještě bylo umocněno tím, že k této změně došlo v průběhu distanční výuky a žáci a třídní učitelé tedy neprošli touto změnou společně. Oslabení vztahů mezi dospívajícími a třídními učiteli je přirozené, v tomto období jsou vztahy s třídními učiteli hodnoceny výrazně níž, než s rodinou a přáteli. Pouze pokud dospívající nemají podporující rodiče a blízké, vnímají učitele jako důležitější osobu (Lempers & Clark-Lempers, 1992).

Limity výzkumu

Zjištěné výsledky, respektive výpovědi třídních učitelů a odpovědi žáků v dotaznících, mohly být ovlivněny vzájemnou znalostí žáků a třídních učitelů s autorkou práce. Ze strany badatelky bylo toto možné ovlivnění zmírněno proběhlou sebereflexí, na straně žáků a učitelů tím, že jim bylo několikrát zdůrazňováno, že vše je anonymní. Žáci byli také ujištěni, že třídní učitelé nebudou o výsledcích dotazníků informováni. Bylo patrné, že pro respondenty z řad

třídních učitelů je téma vztahu s jejich třídou poměrně náročné, nejspíš o něm běžně nepřemýšlejí a hodnocení vzájemného vztahu může být citlivé téma.

K výběru výzkumného souboru byla využita nepravděpodobnostní metoda, konkrétně záměrný výběr, která je pro IPA studie běžná (Řiháček et al., 2013). To s sebou ale nese jisté limity. Respondenti z řad třídních učitelů byli osloveni na základě jevícího se pozitivního vztahu se svou třídou. Jak ale ukázaly výsledky dotazníku Klíma třídy, žáci nehodnotili svůj vztah s třídním učitelem tak kladně, jak autorka předpokládala. Tomuto by se dalo předejít například tím, že by v různých třídách byly administrovány dotazníky Klíma třídy a teprve na základě jejich výsledků by byli osloveni třídní učitelé s nejlepšími výsledky. To ovšem nebylo možné provést vzhledem k časové náročnosti a rozsahu.

Limitem také může být skutečnost, že ve dvou případech působí dva respondenti na stejné škole. Jelikož na každé škole jsou zaběhnuté určité postupy, je zde velká pravděpodobnost, že sami respondenti jsou tímto ovlivněni. Zároveň zde může hrát roli skutečnost, že v souboru převažovali muži a délka praxe jednotlivých respondentů se lišila.

Z limitů výzkumu vyplynulo několik možností dalšího zkoumání dané problematiky. První z nich je již zmíněný výběr respondentů na základě administrace dotazníků žákům a teprve poté oslovení vhodných třídních učitelů. Druhou možností je získání detailnějších informací od žáků, například formou focus groups, ačkoli zde by mohl být limitem nízký věk žáků a jejich neochota sdílet názory před ostatními. Zajímavé by také bylo provést obdobný výzkum na alternativních školách (např. Montessori, Waldorf), na kterých je k žákům přistupováno jinak, než v běžných školách, a následně provést srovnání hodnocení vzájemného vztahu mezi alternativními a klasickými školami.

Tato diplomová práce může mít praktický přínos především pro třídní učitele, pokud budou zjištěné závěry zobecněny a implementovány do jejich postupů, primárně v rovině zaměřování se na vzájemný vztah a jeho budování a podporu po celou dobu 2. stupně ZŠ.

12 ZÁVĚR

Výsledky výzkumu poskytly bližší seznámení s postupy pěti respondentů, třídních učitelů. Zjistila jsem, jak postupují při budování vztahu se svou třídou, jak v současné době vzájemný vztah hodnotí a jaké prvky vědomě využívají. Dále jsem se také věnovala tomu, zda byl vzájemný vztah narušen distanční výukou. Důležitou součástí bylo také zjištění, jak vzájemný vztah vnímají samotní žáci a jak hodnocení přístupu učitele souvisí s jejich snahou se učit a se vztahy mezi spolužáky.

Participantů výzkumu uváděli, že při budování vztahu s žáky v 6. třídě je pro ně zásadní především vzájemné seznámení se, vyjasnění očekávaného chování a hranic a motivace žáků, aby se nebáli přijít v případě problémů. Nejčastějším způsobem vzájemného poznávání a stmelování jsou kolektivní kooperativní aktivity a hry. Obecně třídní učitelé nejvíce spoléhají na svůj přístup, kdy kladou důraz na otevřenost, spravedlnost, humor, rovnost a autenticitu, což vnímají jako podstatné pro to, aby je žáci přijali a důvěřovali jim.

Postupem do dalších ročníků již třídní učitelé nekladou takový důraz na budování vztahu. Využívají především mimoškolní akce k navazování neformálních rozhovorů s žáky, upouští ale od stmelovacích her a aktivit. Ty jsou nahrazeny například skupinovou prací v rámci výuky, do těch se ale třídní učitelé nezapojují, naopak je využívají jako prostor pro pozorování žáků.

Samotná komunikace třídních učitelů s žáky vychází právě z jejich přístupu. V komunikaci s žáky jsou tedy otevření, přímí, při vhodných situacích s žáky žertují či sdílí informace ze svého života. Někteří také používají nespisovný jazyk. Ve výuce i při řešení třídních záležitostí s žáky diskutují, ti tedy mají možnost otevřeně vyjádřit svůj názor a demokraticky rozhodovat o třídních záležitostech.

Sami žáci ve většině případů hodnotí situaci ve třídě o něco hůře, než třídní učitelé. Největší slabinou je vnímaná opora od třídního učitele. Na druhou stranu si žáci všimají rovného a spravedlivého přístupu třídního učitele. Kladně hodnotí možnost zpětné vazby a účast na rozhodovacím procesu, stejně tak stanovení jasných očekávání třídním učitelem. S ohledem na strukturu hodin žáci oceňují srozumitelné předkládání informací.

V těch třídách, kde byl vysoce hodnocen rovný přístup učitele k žákům, hodnotili žáci také vyšší snahu se učit a dobré vzájemné vztahy mezi spolužáky.

Období distanční výuky se v některých třídách promítlo do vzájemného vztahu mezi žáky a třídním učitelem. Nebylo to dáno ani tak samotným odloučením, jako spíš skutečností, že žáci prošli fází nastupující puberty, a z dětí, které na distanční výuku odcházely, se najednou stali dospívající. Jelikož ale touto změnou neprocházeli s třídním učitelem společně, byly vztahy po návratu do klasické výuky poněkud bouřlivější a byl potřeba delší čas, než si navykli na dřívější režim.

13 SOUHRN

Diplomová práce se zabývá problematikou vztahu mezi třídním učitelem a žáky na 2. stupni základních škol. Cílem práce bylo zjistit, jak třídní učitelé při budování vztahu postupují, co následně dělají pro jeho udržení, jak vztah hodnotí sami žáci a jak se promítá do jejich postojů k učení a sounáležitosti se třídou. S ohledem na období distanční výuky bylo také cílem zjistit, jak se toto promítlo do vzájemného vztahu.

První část práce obsahuje teoretické ukotvení. Je zde vymezena role učitele a související aspekty, jako jsou kompetence učitele (Švec, 1998) či základní přístupy (Fenstermacher, 2015; Jarvis, 1985). Dále je také věnována pozornost žákovi a faktorům, které jej ovlivňují. Je třeba brát ohled na vývojové období, které vymezují Langmeier a Krejčířová (2006) či Vágnerová (2012). Není opomenut ani vliv rodiny a vrstevníků.

Další část je již věnována školní třídě. Čtenáři jsou nejprve seznámeni s tím, že školní třída je specifická sociální skupina (Lovaš, 2008), kde dochází k různému rozdělení rolí a skupinových pozic (Novotná, 2010). Důležitým aspektem školní třídy je její klima, které je ukazatelem vzájemných vztahů, jedná se o dlouhodobý a příliš neměnný jev, typický pro danou třídu (Čapek, 2010). Právě klima školní třídy má vliv na školní úspěch žáků (Djigic & Stojiljokovic, 2011). Část kapitoly je také věnována dopadu distanční výuky na žáky.

V další kapitole jsou čtenáři seznámeni se samotným vztahem mezi žáky a třídním učitelem. Ten lze definovat jako emočně blízký, bezpečný a důvěrný, poskytující žákovi pomoc a podporu, zároveň vychází z určité vzájemné zkušenosti. Dobrý vztah mezi třídním učitelem a žáky je důležitý pro úspěch žáků (Pennings, 2014; Wentzel, 2015). Jsou zde také vymezeny jednotlivé složky vzájemného vztahu (Hamre & Pianta, 2006) a přiblížena důležitost vztahu pro jednotlivé aktéry. Na žáky má vztah vliv v rovině motivace, autonomie, sebeúcty, aktivity ve třídě a školní úspěšnosti (Wentzel, 2015), pro učitele je zase důležitý z důvodu prevence vyhoření (Yoon, 2002).

Poslední kapitola teoretické části práce je věnována konceptu relationship-oriented teaching, což je přístup zaměřený na vznik a rozvíjení vzájemného vztahu. K tomu je zapotřebí především šest pilířů, kterými jsou bezpečí, hodnota, úspěch, zapojení, péče a umožnění (Rogers & Renard, 1999). Jsou zde také uvedeny konkrétní možnosti, jak vztah podpořit

(Hamre & Pianta, 2006) a představeny základní principy důležité pro efektivitu vztahu (Marzano & Marzano, 2003).

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak třídní učitelé při budování vztahu postupují, co dělají pro jeho udržení, jak vztah hodnotí sami žáci a jak se promítá do jejich postojů k učení a sounáležitosti se třídou. Bylo také zjišťováno, jaký dopad na vzájemný vztah měla distanční výuka. Pro tento výzkum byl vybrán smíšený design, konkrétně kvalitativní výzkum s doplňujícím kvantitativním výzkumem. Pro kvalitativní přístup byla zvolena metoda Interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Kvalitativní data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které se uskutečnily v červnu a listopadu roku 2022 osobní formou. Výběr respondentů probíhal záměrným výběrem na základě osobní znalosti daných třídních učitelů a jejich tříd. Výzkumný soubor tvořilo pět respondentů, tři muži a dvě ženy.

Rozhovory s respondenty byly přepsány a analyzovány pomocí metody IPA. Nejprve byli analyzováni jednotliví respondenti z pohledu výzkumných otázek a následně byla věnována pozornost společným tématům a odpovědím na výzkumné otázky.

Kvalitativní data byla doplněna o data kvantitativní. Ta byla získána pomocí dvou dotazníků administrovaných žákům jednotlivých respondentů z řad třídních učitelů. Dotazníky ve třídách byly administrovány osobně taktéž v červnu a listopadu roku 2022. První dotazník Klima třídy se zaměřoval, jak je z názvu patrné, na hodnocení klimatu třídy. Druhý dotazník Teacher-student Relationship Questionary (TSRQ) se zaměřoval na samotné hodnocení vztahu, respektive hodnocení třídních učitelů. Vyhodnocení dotazníku Klima třídy probíhalo pomocí dostupného manuálu (Mareš & Ježek, 2012), což umožnilo převést výsledné hodnoty na percentilové skóry dle norem získaných ze tříd testovaných ve standardizačním vzorku. Při vyhodnocení dotazníku TSRQ se jevílo jako nejefektivnější postupovat podle počtu souhlasných či nesouhlasných odpovědí u jednotlivých otázek dotazníku.

Z výsledků vyplývá, že na budování vzájemného vztahu se třídní učitelé zaměřují především v 6. ročníku, kdy kladou důraz na vzájemné poznání s žáky. V dalších ročnících již není na vzájemný vztah kladen takový důraz, respektive třídní učitelé spíše spoléhají na to, že funguje to, co bylo v průběhu 6. ročníku nastaveno a že jejich přístup je dostačující pro to, aby vztah s žáky udrželi. V přístupu kladou důraz na otevřenost, přímost, spravedlnost, humor a autenticitu. Toto zohledňují i při komunikaci s žáky. Navazování bližšího kontaktu s žáky probíhá především v rámci mimoškolních akcí, kde dochází k neformálním rozhovorům. V rámci výuky třídní učitelé využívají dle možností jiné metody práce, než je frontální výuka

(např. skupinové práce), jelikož je pro ně důležitý spíše způsob, jakým informace žákům předají, než množství předaných informací.

Sami žáci hodnotí vztahy hůř, než jak je hodnotí třídní učitelé. Žáci často vnímají nižší oporu od třídního učitele, zároveň oceňují spravedlivý přístup. Ukázalo se, že ve třídách, kde byl vysoce hodnocen rovný přístup učitele k žákům, hodnotili žáci vyšší snahu se učit a vzájemné vztahy mezi spolužáky byly hodnoceny lépe. Žáci u svých třídních učitelů kladně hodnotí rovný a spravedlivý přístup, oceňování snahy, podporu zpětné vazby, účast na rozhodovacím procesu a trpělivost třídního učitele, když je vede k naučení vhodného chování. Důležité je pro ně také stanovování jasných, srozumitelných a vysokých očekávání ohledně chování a studijních výsledků. Kladně žáci hodnotí i srozumitelné předkládání informací a využívání příkladů dřívějších zkušeností žáků, a s ohledem na chod třídy i využívání strategií podporující jednotu, pořádek, spokojenost a méně konfliktů ve třídě.

Distanční výuka měla dopad na vzájemný vztah z toho důvodu, že v jejím průběhu začali žáci procházet pubertálním obdobím, a jelikož třídní učitelé tuto změnu nemohli absolvovat s nimi, byly vzájemné vztahy po návratu do školy o něco komplikovanější a trvalo delší dobu, než se srovnaly.

V uspokojivé míře se podařilo prozkoumat smýšlení třídních učitelů o vztahu s žáky a metody, které k jeho budování využívají, zároveň ověřit účinnost jejich postupů z pohledu žáků. Výzkum ukázal, že třídní učitelé by se o vztah se svými žáky měli aktivně zajímat nejen v 6. ročníku, ale i v dalších letech.

LITERATURA

- Abrantes, J. L., Seabra, C., & Lages, L. F. (2007). Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research*, 60(9), 960-964. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2006.10.026>
- Ansari, A., Hofkens, T., & Pianta, R.C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 71. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Caballero, J. A. R. (2010). *The effects of the teacher-student relationship, teacher expectancy, and culturally-relevant pedagogy on student academic achievement* (Publikace číslo 3474274). [Disertační práce, University of Redlands]. ProQuest Central. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-teacher-student-relationship-expectancy/docview/897551383/se-2>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A. & Del Rey, R. (2019). School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among Primary Education Students, *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>
- Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada Publishing, a.s.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada Publishing, a.s.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Česká školní inspekce. (2021). *Distanční vzdělávání a řešení jeho dopadů*. https://lepsiskola.eduin.cz/wp/wp-content/uploads/2021/11/Distančni-vzdelavani-a-reseni-jeho-dopadu_-Ondrej-Andrys.pdf
- Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Grada Publishing, a. s.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 29, 819-828. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310>
- Evans, C., Harkins, M. J., & Young, J. D. (2008). Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567-582.
- Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F., & Sanger, M. N. (2015). *Approaches to Teaching*, 5th Edition. Teachers College Press.

- Ferreira, M., Cardoso, A., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 29, 1707-1714. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.416>
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/027243169301300100>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (s. 49-60). National Association of School Psychologists.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers Perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Kalhous, Z. & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, XLVI(3), 245-255. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2977>
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel*. Grada Publishing, a. s.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2.vydání). Grada Publishing a.s.
- Lempers, J. D., & Clark-Lempers, D. S. (1992). Young, middle, and late adolescents' comparisons of the functional importance of five significant relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(1), 53–96. <https://doi.org/10.1007/BF01536983>
- Lovaš, L. (2008). Malé sociální skupiny. In Výrost, J., & Slaměník, I., (Eds.) *Sociální psychologie* (2. vydání, s. 321-335). Grada Publishing a. s.
- Lovegrove, M. N., & Lewis, R. (1982). Classroom-control procedures used by relationship-centred teachers. *Journal of Education for Teaching*, 8(1), 55–65. <https://doi.org/10.1080/0260747820080108>
- Marzano, R., & Marzano, J. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13. https://www.researchgate.net/publication/283749466_The_Key_to_Classroom_Management

- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works. Reach-Based Strategies for Every Teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání. https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing, a. s.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). Genderová problematika zaměstnanců ve školství. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). Statistická ročenka školství – zaměstnanci a mzdové prostředky 2021 <https://www.msmt.cz/file/57319/>
- McElthaney, K. B., Allen, J. P., Stephenson, J. C., Hare, A. L. (2009). Attachment and Autonomy During Adolescence. In R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 358-403). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001012>
- Navrátil, S. (1997). Pojetí profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, č. 1. 5-16. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10731>
- Novotná, E. (2010). *Sociologie sociálních skupin*. Grada Publishing, a. s.
- Oberle, E., Guhn, M., Gadermann, A. M., Thomson, K., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). Positive mental health and supportive school environments: A population-level longitudinal study of dispositional optimism and school relationships in early adolescence. *Social Science & Medicine*, vol. 214, 154-161, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.06.041>
- PAQ research (2021, září). *Dopad pandemie covid-19 na žáky*. <https://www.paqresearch.cz/post/pandemie-wellbeing-zaci>
- Paulus, M., & Moore, C. (2012). Producing and Understanding Prosocial Actions in Early Childhood. In: J. B. Benson, (Ed.) *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 271-305. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394388-0.00008-3>

- Pennings, H. J. M., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens L. C. A., van der Want A. C., & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions: A Dynamic Systems approach. *Teaching and Teacher Education*, vol. 37, 183-193, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.016>
- Rogers, S., & Renard, L. (1999). Relationship-driven teaching. *Educational Leadership*. 57(1), 34-37. <https://www.ascd.org/el/articles/relationship-driven-teaching>
- Rohrbeck, C. A. (2003). Peer Relationships, Childhood. In T. P. Gullotta, M. Bloom, J. Kotch, C. Blakely, L. Bond, G. Adams, C. Browne, W. Klein, J. Ramos (Eds.), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion* (s. 469-512). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0195-4_117
- Rudasill, K. M., Reio T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389-412, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Shin, K. M., Cho, S-M., Shin, Y. M., & Park, K. S. (2016). Effects of Early Childhood Peer Relationships on Adolescent Mental Health: A 6- to 8-Year Follow-Up Study in South Korea. *Psychiatry Investigation*, 13(4), 383-388. <https://doi.org/10.4306/pi.2016.13.4.383>
- Spilt, J. L., van Lier, P. A. C., Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2013). Children’s Social Self-Concept and Internalizing Problems: The Influence of Peers and Teachers. *Child Development*, 85(3), 1248–1256. <https://doi.org/10.1111/cdev.12181>
- Stage, A. S., & Quiroz, D. (1997). A Meta-Analysis of Interventions to Decrease Disruptive Classroom Behavior in Public Education Settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-368. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085871>
- Švec, V. (1998). Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace*, 8(4),19-32. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10552/9494>
- Úřad vlády ČR. (2021). *Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání*. <https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2. vydání). Karolinum.
- Wentzel, K. R. (2015). Teacher-student relationships, motivation, and competence at school. In Ch. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, P. Watson (Eds.), *The Routledge international handbook of social psychology of the classroom* (s. 167-176). Routledge.
- Wubbels, T., Claessens L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N. & den Brok, P.J. (2016). Positive teacher–studentrelationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside, *The Journal of Educational Research*, 110(5),1-16. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher–studentrelationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 30(5), 485–493. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, M. H., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt diplomové práce v českém jazyce
2. Abstrakt diplomové práce v anglickém jazyce
3. Dotazník Klima třídy a záznamový arch
4. Dotazník TSRQ a záznamový arch
5. Práce v programu ATLAS.ti
6. Graf klimatu třídy
7. Tabulka s výsledky dotazníku TSRQ
8. Přepis rozhovoru

Příloha 1: ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Příklady dobré praxe v budování vztahu učitel – žák na 2. stupni základních škol

Autor práce: Bc. Pavlína Zdražilová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 84 stran, 142 803 znaků

Počet příloh: 8

Počet titulů použité literatury: 52

Abstrakt:

Tato práce se zabývá vztahem mezi žáky a třídním učitelem. Cílem práce je zjistit, jak dochází k budování vzájemného vztahu a jak na něj nahlíží obě strany aktérů, s přihlédnutím k tomu, jak se vnímaný přístup učitele odráží na přístupu žáků k učení. Data byla získána pomocí rozhovorů s 5 respondenty z řad třídních učitelů 8. a 9. tříd ZŠ a pomocí dotazníků administrovaných žákům ve třídách těchto učitelů. Těmito dotazníky byly Klima třídy a Dotazník na vztah mezi žákem a učitelem (TSRQ). Výsledky práce ukazují, že třídní učitelé se na budování vztahu zaměřují především v 6. třídě, kdy realizují seznamovací aktivity, vytyčují hranice a tvoří se třídou pravidla, dále se také spoléhají na svůj přístup. V něm se odráží spravedlnost, otevřenost, autenticita, humor a rovnost. Žáci na svých třídních učitelích kladně hodnotí hlavně rovný a spravedlivý přístup, ocenění snahy, podporu zpětné vazby, trpělivost a stanovování jasných očekávání. Ukazuje se také, že rovný přístup učitele a dobré vztahy mezi spolužáky, stejně tak rovný přístup učitele a snaha žáků učit se, spolu pozitivně koreluje.

Klíčová slova: žák, učitel, vztah, relationship-oriented teaching

Příloha 2: ABSTRACT OF THESIS

Title: Best practice in building the student-teacher relationship in lower secondary schools

Author: Bc. Pavlína Zdražilová

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 84 pages, 142 803 characters

Number of appendices: 8

Number of references: 52

Abstract:

This paper explores the relationship between students and the classroom teacher. The aim of the thesis is to investigate how the relationship is built and how it is viewed by both parties involved, taking into account how the perceived attitude of the teacher is reflected in the student's attitude to learning. The data were collected through interviews with 5 respondents from the classroom teachers of 8th and 9th grade elementary schools and through questionnaires administered to students in the classrooms of these teachers. These questionnaires were the Classroom Climate and the Teacher-Student Relationship Questionnaire (TSRQ). The results of the study show that classroom teachers focus on relationship building mainly in 6th grade, when they implement familiarization activities, set boundaries and form rules with the class, and also rely on their approach. This reflects fairness, openness, authenticity, humour and equality. Students particularly rate their class teachers positively for being fair and equitable, valuing effort, encouraging feedback, being patient and setting clear expectations. It also shows that the teacher's equal access and good relationships between classmates, as well as the teacher's equal access and student's efforts to learn, are positively correlated.

Key words: student, teachers, relationship, relationship-oriented teaching

Příloha 3: Dotazník Klima třídy a záznamový arch

Dotazník Klima třídy + záznamový arch

Klima školní třídy

Vážení žáci, tento dotazník slouží ke zjišťování klimatu třídy a data budou využita pro výzkum k mé bakalářské práci, která se zaměřuje na proces utváření vztahu mezi žákem a vyučujícím.

Dotazník je **anonymní**, má celkem **53** položek a jeho vyplnění zabere přibližně **25 minut**. Předem Vám děkuji za jeho vyplnění!

Instrukce

- Přečti si pozorně každou větu a označ z nabídek tu možnost, která se nejvíce blíží Tvému názoru.
- Odpovědi prosím vyplňuj **do záznamového archu**.
- V tomto dotazníku se odpovídá pomocí číslic, pomocí pětistupňového hodnocení uvedeného v této tabulce. **Zaškrtni políčko s číslem podle toho, které hodnocení je podle tebe nejpřesnější.**

① Nesouhlasím	② Spíše nesouhlasím	③ Těžko rozhodnout	④ Spíše souhlasím	⑤ Souhlasím
------------------	---------------------------	--------------------------	----------------------	----------------

- Pokud se spleteš nebo se rozhodneš změnit svou odpověď, nevadí. Označ to, co platí, původní políčko se zaškrtnutým číslem vybarví.
- Může nastat případ, že se určitá situace ve vaší třídě nevyskytuje a otázka tak nedává smysl. Potom označ větu písmenem N – situace nenastala, nelze odpovědět.
- Pokud by během vyplňování nebylo něco jasné, **zvedni ruku a já přijdu**.
- V případě jakýchkoli dotazů či dalších informací mě můžete kontaktovat na emailové adrese: zdrazilova.pavlina01@upol.cz

Dobré vztahy se spolužáky

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/ kamarádek.
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.

Spolupráce se spolužáky

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/učitelka předložil/předložila.
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.

Vnímaná opora od učitele

1. Třídní učitelce na mně velmi záleží.
2. Třídní učitelka se mi snaží pomáhat.
3. Třídní učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.
4. Třídní učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.
5. Třídní učitelka se se mnou baví, nepřehlídí mě.

Rovný přístup učitele k žákům

1. Třídní učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních, nedělá rozdíly.
2. Třídní učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.
4. Třídní učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.
5. Když se mi něco podaří, třídní učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky.

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.
2. Co jsem se naučila ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.
3. Co jsem se naučila v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.
4. Postupy, kterým jsem se naučila ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.

Preference soutěžení ze strany žáků

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.
2. Rád soutěžím se svými spolužáky.
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům.
4. Jsem rád/ráda když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.

Dění o přestávkách

1. Na přestávky se moc netěším. (Když netěšíš, označ – souhlasím)
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.

Možnost diskutovat během výuky

1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.
2. U třídní učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní během hodiny.
3. Třídní učitelka se mě ptá, co si myslím.
4. Třídní učitelky se mohou během výuky na cokoli zeptat.

Iniciativa žáků

1. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.
2. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.
3. Když nám dá učitel/učitelka složitější problém, snažím se zjistit sám/sama odpověď.
4. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.

Snaha žáků učit se

1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.
2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánovala.
3. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny.
4. Víím, co se chci v tomto předmětu naučit.
5. Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor.
6. V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.
7. Víím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládla.

Snaha zalíbit se okolí

1. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím.
2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.
3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/sama.
4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.

① Nesouhlasím	② Spíše nesouhlasím	③ Těžko rozhodnout	④ Spíše souhlasím	⑤ Souhlasím
------------------	---------------------------	--------------------------	----------------------	----------------

Dobré vztahy se spolužáky

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5

Spolupráce se spolužáky

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5

Vnímaná opora od učitele

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5

Rovný přístup učitele k žákům

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5

Pohlaví: muž žena

Věk: _____

Třída: 8.třída 9.třída

Preference soutěžení ze strany žáků

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5

Dění o přestávkách

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5

Možnost diskutovat během výuky

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5

Iniciativa žáků

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5

Snaha žáků učit se

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5

Snaha zalíbit se okolí

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5

Příloha 4: Dotazník TSRQ a záznamový arch

Dotazník na vztah mezi žákem a učitelem

Vážení žáci, tento dotazník slouží ke zjišťování Vašeho vztahu k Vašemu třídnímu učiteli/třídní učitelce a byl vytvořen pro výzkum k mé bakalářské práci, která se zaměřuje na proces utváření vztahu mezi žákem a vyučujícím.

Dotazník je **anonymní**, má celkem **36** položek a jeho vyplnění zabere přibližně **15 minut**. Předem Vám děkuji za jeho vyplnění!

Instrukce

- Přečti si pozorně každou větu a označ z nabídek tu možnost, která se nejvíce blíží Tvému názoru.
- Odpovědi prosím vyplňuj **do záznamového archu**.
- V tomto dotazníku se odpovídá pomocí číslic, pomocí čtyřstupňového hodnocení uvedeného v této tabulce. **Zaškrtni to políčko s číslem podle toho, které hodnocení je podle tebe nejpřesnější.**

① Rozhodně souhlasím	② Spíše souhlasím	③ Nesouhlasím	④ Rozhodně nesouhlasím
----------------------------	----------------------	------------------	------------------------------

- Pokud se spleteš nebo se rozhodneš změnit svou odpověď, nevadí. Označ to, co platí, původní políčko se zaškrtnutým číslem vybarví.
- Pokud by během vyplňování nebylo něco jasné, **zvedni ruku a já přijdu**.
- V případě jakýchkoli dotazů či dalších informací mě můžete kontaktovat na emailové adrese: zdrazilova.pavlina01@upol.cz

1. Třídní učitel/ka podporuje všechny spolužáky.
2. Třídní učitel/ka má každodenní pozitivní přístup.
3. Třídní učitel/ka předkládá informace srozumitelně.
4. Třídní učitel/ka se zajímá o moji studijní a sociální pohodu.
5. Třídní učitel/ka je citivý/á vůči všem studentům.
6. Třídní učitel/ka mě pokládá za důležitou součást třídy.
7. Třídní učitel/ka mě motivuje k maximální snaze.
8. Obdivuji svého třídního učitele/svou třídní učitelku.
9. Třídní učitel/ka využívá při výuce různé aktivity, jako experimenty, případové studie, exempláře apod.
10. Třídní učitel/ka vede žáky pozitivní cestou k jejich osobnostnímu růstu.
11. Třídní učitel/ka podporuje zpětnou vazbu od žáků.
12. Třídní učitel/ka oceňuje snahu žáků uznáním a pochvalou.
13. Třídní učitel/ka vyzývá žáky k účasti na rozhodovacím procesu.
14. Třídní učitel/ka využívá příklady ze dřívějších zkušeností, přesvědčení a znalostí žáků.
15. Třídní učitel/ka stanovuje jasná a vysoká očekávání ohledně studijních výkonů.
16. Třídní učitel/ka nechává žáky podstupovat rizika během třídních vzdělávacích aktivit.
17. Třídní učitel/ka si vyhradí čas pro individuální pomoc žákům, kteří potřebují pomoci.
18. Třídní učitel/ka motivuje žáky skrze inspirativní učení.
19. Třídní učitel/ka důsledně zapojuje žáky do smysluplných třídních aktivit, které jsou propojeny se zkušenostmi z reálného světa.
20. Třídní učitel/ka činí výuku poutavou tím, že ukazuje uplatnění teorie v reálném světě.
21. Svého třídního učitele/svou třídní učitelku, vnímám pozitivně.
22. Třídní učitel/ka se většinu vyučovací hodiny zaměřuje na zastavení nežádoucího chování

23. Třídní učitel/ka je přijímající vůči kulturám všech žáků.
24. Jsem schopný podstupovat ve třídě rizika, aniž bych se cítil trapně.
25. Rád chodím na hodiny svého třídního učitele.
26. Třídní učitel/ka je pro mě dobrý člověk a vnímám ho/ji jako kouče, mentora či partnera.
27. Jsem schopný požádat o pomoc, aniž bych měl strach z odmítnutí či ztrapnění.
28. Očekávání mého třídního učitele/učitelky jsou vysoká, jasná a spravedlivá pro všechny žáky.
29. Třídní učitel/ka využívá různé strategie podporující jednotu, pořádek, spokojenost a méně konfliktů ve třídě.
30. Třídní učitel/ka má emocionální vazbu s žáky.
31. Třídní učitel/ka očekává, že uspějí.
32. Třídní učitel/ka má s žáky trpělivost, když je vede k naučení vhodného chování.
33. Třídní učitel/ka má dobrý přístup.
34. Třídní učitel/ka pozitivně komentuje schopnost žáků učit se.
35. Vyučovací hodiny mého třídního učitele/učitelky jsou strukturované, s danou rutinou a postupy.
36. Třídní učitel/ka se chová profesionálně.

1 Rozhodně souhlasím	2 Spíše souhlasím	3 Nesouhlasím	4 Rozhodně nesouhlasím
-------------------------	----------------------	------------------	---------------------------

Pohlaví:
 muž žena

Věk: _____

Třída:
 8.třída 9.třída

1.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3.	1	2	3	4
4.	1	2	3	4
5.	1	2	3	4
6.	1	2	3	4
7.	1	2	3	4
8.	1	2	3	4
9.	1	2	3	4
10.	1	2	3	4
11.	1	2	3	4
12.	1	2	3	4
13.	1	2	3	4
14.	1	2	3	4
15.	1	2	3	4
16.	1	2	3	4
17.	1	2	3	4
18.	1	2	3	4
19.	1	2	3	4
20.	1	2	3	4
21.	1	2	3	4
22.	1	2	3	4
23.	1	2	3	4
24.	1	2	3	4
25.	1	2	3	4
26.	1	2	3	4
27.	1	2	3	4
28.	1	2	3	4
29.	1	2	3	4
30.	1	2	3	4
31.	1	2	3	4
32.	1	2	3	4
33.	1	2	3	4
34.	1	2	3	4
35.	1	2	3	4
36.	1	2	3	4

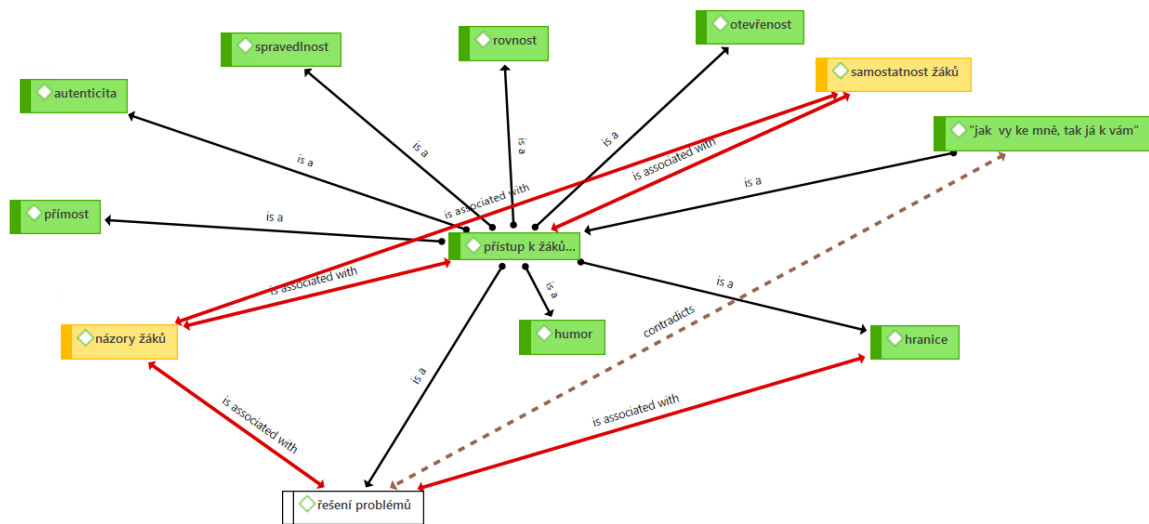
Příloha 5: Práce v programu ATLAS.ti

The screenshot displays the ATLAS.ti interface. On the left, a 'Code Groups' list shows 'vztah' selected. The main area shows a table of codes in the 'vztah' group:

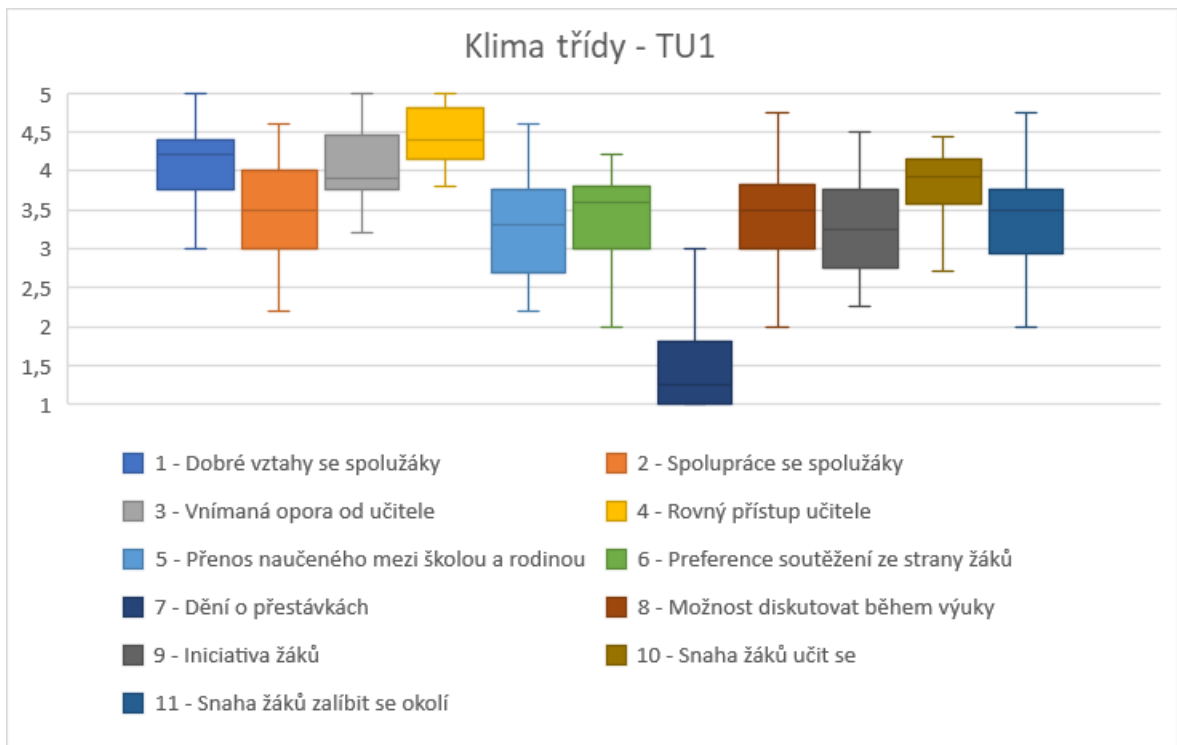
Name	Grounded	Density	Groups	Created by	Modified by
budování vztahu	156	0	[třída] [učitel] [vztah]	Atlas1 UP	Atlas1 UP
hodnocení vztahu se třídou~	154	0	[třída] [učitel] [vztah]	Atlas1 UP	Atlas1 UP
postup v 6. třídě	20	0	[učitel] [vztah]	Atlas1 UP	Atlas1 UP
přístup k žákům	173	0	[učitel] [vztah]	Atlas1 UP	Atlas1 UP
udržování vztahu	13	0	[učitel] [vztah]	Atlas1 UP	Atlas1 UP
žáci k učitelí	119	0	[vztah]	Atlas1 UP	Atlas1 UP

An overlaid window titled '173 Quotations of code "přístup k žákům"' shows two text excerpts with associated codings:

- 1:10 1:39 in TU2:** "Mně se hodně osvědčuje to, že když děti mohou pracovat ve skupinách, tak často se cítí jistější, než když jim člověk vede jenom tu frontální výuku. To si myslím že se opravdu snažím, práci ve dvojicích, ve skupinách, zařazovat pravidelně, často a ty moje děti, nebo ty moje třídy, jsou na to zvyklé." Codings: aktivita třídy, co ovlivňuje třídu, hodnocení vztahu se třídou, metody výuky, přístup k žákům.
- 1:11 1:39 in TU2:** "Snažím se, když plánuju hodinu, myslet na to, aby se právě tímhle způsobem pracovalo, pokud to je zrovna vhodná technika. Strídám samozřejmě v těch skupinách různé aktivity, to není jako že jenom pracuji ve skupinách, ale právě využívám toho, co jsem měla možnost načerpat na různých těch metodických kurzech, aby právě i ty..." Codings: aktivita třídy, budování vztahu, co ovlivňuje třídu, metody výuky.



Příloha 6: Graf klimatu třídy



Příloha 8: Přepis rozhovoru

Souhlasíte s tím, že rozhovor budu nahrávat?

Ano.

Jak už jsem říkala, rozhovor bude použit k bakalářské práci na katedře psychologie filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, která je zaměřená na vztah mezi žáky a třídním učitelem. Z účasti můžete kdykoli odstoupit i zpětně, zhruba do července, pak data budou zpracovány. Nahrávku s nikým nebudu sdílet, bude sloužit jako přepis rozhovoru, a originál poté smažu. V práci budu prezentovat pouze takové závěry a části rozhovoru, které nenaruší vaši anonymitu. Souhlasíte se svojí účastí ve výzkumu za těchto podmínek?

Ano.

Děkuju. Na úvod se zeptám, jak dlouho už vyučujete?

11 let.

A jaký předmět nebo jaké předměty?

Všechny, které jsem tady kdy učil? Nebo jakou mám aprobaci?

Klidně všechny, jaké jste kdy učil.

Dobře. Matematika, zeměpis, fyzika, výchova ke zdraví, pracovní činnosti, mediální výchova, seminář ze zeměpisu a tak dále (ušklíbne se).

Kolikáté třídnictví teď máte, kolikátá je to třída?

Třetí.

A ještě by mě zajímalo, jestli se nějak dále vzděláváte, kurzy, vedení třídy nebo cokoli, co dále využijete ve své práci?

Pravidelně.

A například?

Vedení třídnických hodin jsme měli, měli jsme komunikace se žáky, s rodiči, to jsou školení, kterými prochází vlastně všichni učitelé, na začátku roku je míváme v přípravném týdnu pravidelně, protože u nás jsou zavedeny třídnické hodiny, tak jsme se snažili všechny učitele

vzdělávat. Zároveň tady dělám preventistu, prošel jsem tím kurzem preventisty, což bylo nějakých 300 hodin a tak... toho vzdělávání pro učitele je na škole dost, si myslím.

Využíváte tedy pak to, co se z toho vzdělávání dozvíte, právě při té své práci?

Ano.

Jak byste popsal svůj přístup k dětem, k žákům?

Přímý, spravedlivý, otevřený.

Podle čeho se to dá posoudit?

Podle čeho se to dá posoudit? Asi zpětnou vazbou těch žáků a rodičů. To znamená podle mě úplně nejdůležitější vlastností třídního učitele by měla být spravedlnost, alespoň se o ni snažit samozřejmě, být k žákům - mně se většinou osvědčilo - být k nim upřímný a autentický. I když samozřejmě někdy to přináší problémy, protože čím dál více ti žáci neumí přijímat kritiku, a zároveň mám pocit, že poslední dobou spíše rodiče kopají za děti a ne za nás, což způsobuje hodně problémů.

A tenhle přístup, říkal jste přímý, spravedlivý, otevřený, myslíte to na všechny situace, v momentě, ať už něco řešíte, nebo i při výuce v přístupu k těm žákům?

Myslím si i normálně při výuce se to snažím dělat, protože mám pocit, že ta spravedlnost je pro žáky důležitá. Pokud vidí, že ten učitel není spravedlivý, a hlavně není autentický, tak ho neberou. Takže o to se snažím, neříkám, že to jde vždycky, záleží na třídě a na rodičích a na dalších okolnostech, nelze to vzít univerzálně. Samozřejmě s tou upřímností se musí taky opatrně s ohledem na věk těch žáků. A jinak ještě jiný přístup je v 6. třídě, kde ještě v té šesté a sedmé třídě je více vedu, více kontroluji a u té osmé, deváté už vyžadují nějakou samostatnost.

Takže by se dalo říct, že máte rovný přístup ke všem žákům?

Nevím jestli mám, ale snažím se o to. Samozřejmě to ne vždycky jde, protože stejně jak v osobním životě, někdo je vám více sympatický, někdo méně, a i učitel je jenom člověk, takže je možné, že někdy ten přístup není rovný a plyne to z těch sympatií k těm žákům. Určitě nemůžu o sobě říct, že jsem ve všech situacích spravedlivý, ale myslím si, že se o to snažím.

A z druhé strany, jak si myslíte, že váš vnímají ti žáci?

Jak kteří. To možná uvidíte pak v tom dotazníku. Zrovna tahle třída, kterou teď mám, tak tam vlastně si myslím, že ten vztah s nimi není tak dobrý, jako jsem měl s těmi předešлыми.

A napadá vás, čím by to mohlo být?

Není tam taková důvěra, jako byla s těmi předešлыми. Nemůžu se já spolehnout na to, že na čem se dohodneme ústně, tak že bude platit.

A už je to tak od té šesté třídy, nebo napadá vás, kdy to vzniklo, čím to vzniklo?

Myslím si, že hodně do toho zasáhla ta pandemie, domácí výuka, kde přeci jen nebyla ta každodenní... nebo neviděli jsme se každý den a přece jenom, myslím si, že i ti žáci se trošku změnili v přístupu. Zároveň asi to bude ovlivněné i tím, že tam mám jeden ze základních předmětů v té třídě, to je matematika, a úplně si nejsem jistý, jestli ti žáci, a i já, dokážeme rozlišit to třídnictví a tu matematiku a neplést ty zkušenosti z té výuky do vedení třídnictví. A myslím si, že i ti žáci, že se přenáší někdy taková nepříjemná atmosféra v té matematice i do toho třídního kolektivu.

Zmiňoval jste předtím tu důvěru, říkal jste, že spíš vy se úplně nemůžete spolehnout na ně, tak myslíte si, že mají oni důvěru ve vás, případně pode čeho by se to dalo posoudit?

Myslím, že většina ano a dá se to posoudit na základě toho, že když mají nějaký problém, tak za mnou přijdou a snažíme se to vyřešit společně. Ale nemyslím si, že se všemi žáky, nebo že ne všichni žáci ke mně mají důvěru, nemyslím si.

Problém spíš ve škole, nebo se stalo, že přišli i s nějakým osobním problémem, který chtěli řešit?

Stává se mi, že i s osobními problémy chodí.

Jak to funguje, když převezmete tu šestou třídu, nemusíte to teď vztahovat jen na tu současnou, klidně i na ty předchozí tři, tak jak postupujete, abyste vytvořil vztah s těmi žáky?

Začíná to tím, že spolu komunikují učitelé 5. a budoucí 6. třídy, spolupracují spolu, a hnedka v září jedou na týdenní sportovní kurz, který je zároveň i adaptační, protože k nám chodí hodně žáci z vesnických škol, takže ta skupina se změní od páté do deváté třídy. A zároveň, teď nově se snažíme zavést systém čtyři plus jedna, to znamená čtyři roky mít třídnictví, rok

mít pauzu, protože když má člověk náročnou třídu, tak si myslím, že potřebuje rok si odpočinout... takže takovým způsobem navazujeme z páté do šesté třídy.

A když to vztáhnete vyloženě sám na sebe, když máte ty šestáky, máte před sebou tu třídu, tak jak s nimi zacházíte, jak s nimi mluvíte, případně jak nastavujete hranice zpočátku?

Jasně. Tak díky tomu, že máme třídnické hodiny, tak na začátku v těch prvních hrajeme hodně seznamovací hry, které mají za úkol, aby se ty děti ještě lépe poznaly, já poznal tu třídu, většinou postupujeme z „Třída v pohodě“ se jmenuje ten sborník, ze kterých máme ty aktivity na seznámení, je jich tam dost, takže to mají třídní učitelé k dispozici. Zároveň si nastavíme pravidla té třídy. Tak nějak o sobě něco řeknu a hodně rád jim na rovinu řeknu, přes co nejede vlak, to znamená mám jasně pravidlo, že lhaní, podvody, a nějaké posměšky na fyzický vzhled a tak dále, u mě jsou nepřijatelné. A že ostatní věci, kromě tohohle, jsou k diskusi. A snažím se jim hnedka od začátku vstřípít, že je potřeba, když se něco stane, hned to řešit a ne to řešit nějakým podvodem nebo tak. Takže snažím se, aby ti žáci hned od začátku věděli, co ode mě můžou očekávat, a stanovili si nějaké hranice, protože i ze své praxe vím, že existuje několik typů učitelů, takoví ti učitelé liberální, co nechávají velkou volnost, zároveň nevytyčují hranice, to určitě nejsem tento typ. Ano, diskuze ano, ale jsou věci, o kterých nemíním s nimi diskutovat.

Například?

Například ty podvody, lhaní nebo posměšky kvůli nějakým fyzickým nedostatkům.

A když teda o tom s nimi nediskutujete, tak jak pak postupujete?

Diskutuju co se týká prevence, to ano, ale když už se to děje, tak postupuji striktně podle sankčního řádu, který máme stanoven a nepřimlouvám se za ně. V ostatních situacích o tom mluvíme, když něco rozbijí, když se něco stane, něco provedou, tak tam se snažím jim být nápomocen, ale v těchto věcech ne a nemíním to ani měnit.

A jak to pak vypadá ten postup podle sankčního řádu?

Máme jasně stanovené, za jaký přestupek co je, takže postupuji striktně tak, jak by se mělo a dám jim jasně najevo, že v případě opakování budu postupovat dál a nebudu o tom s nimi diskutovat.

A vracíte se k tomu pak ještě, že vysvětlujete, co vás vedlo k tomu jednání, nebo že tedy je nějaký ten sankční řád?

Ano.

A máte pocit, že to tak nějak akceptují, nebo že spíš tam potom dojde k narušení toho vztahu?

Jak kteří. Řekl bych, že většina žáků se lépe cítí, když mají stanovené ty hranice, ale někteří žáci ty hranice a vůbec respekt k autoritám nemají, vychází to z rodiny a s těmito žáky většinou mívám problém a ještě větším problémem s jejich rodiči, kteří tuto trošku přímou a otevřenou linii nepřijímají, protože ti žáci nejsou zvyklí, že když něco provedou, že existuje nějaký následek a že by se k tomu měli přiznat. Určitě to nevyhovuje všem, ale jak jsem říkal, snažím se být autentický, takhle to mám naučené, takhle mě vychovali a asi bych ani nedokázal být tak ve všem liberální a vycházet jim vstříc. Nejsem jejich kamarád, jsem třídní učitel a nesnažím se jim za každou cenu zalíbit ve všem.

Kromě nějakých hranic, pravidel, jste si vědom nějakých konkrétních prvků nebo kroků, které využíváte k tomu, že by měli budovat ten vztah? Zmiňoval jste tedy i nějaké aktivity podle příručky, ale co ještě se na tom může podílet?

Zaprvé, například zapojování se do těch aktivit. Komunitní kruh, se kterým pracujeme nejen na třídnických hodinách, ale třeba i o výchově ke zdraví, kdy mají možnost mě nevnímat jenom za tím stolem, ale i jako součást té třídy, jako jeden člen a také jim to vždycky říkám, že pokud jsme v komunitním kruhu, tak tam ta otevřenost může být větší a vždycky říkám, že sestupuju trošku z toho vedoucího Olympu na tu nižší úroveň. A myslím si, že postupem času ty komunitní kruhy jsou jeden z těch nástrojů a jak jsem říkal, ta autentičnost, přiznat, že člověk udělal chybu, říct nějaký příběh, něco o sobě, to podle mě pomáhá nejlépe budovat ten vztah.

To je vlastně jedna z dalších otázek, jestli právě o vás věci informace z vašeho života, jestli s nimi mluvíte o vás?

Ano, často. Z mládí, ze studií, z mého studia i takové lehké pikantnosti o sobě řeknu a myslím, že to právě pomáhá jednomu z těch pilířů, který mám, to je to být autentický a ukázat jim, že nejsem jenom učitel, ale že když odejdu z té školy, že jsem úplně normální člověk s chybami a nesnažím se jim vykreslovat jinak, než jsem.

A jak na to reagují? Máte pocit spíš pozitivní odezvy na to?

Ano, myslím si, že jo. Jako je to můj názor, asi v těch dotaznících pak uvidíte, jestli to trochu není jenom můj pohled, ale nemyslím si, že by... teď úplně nevím, co k tomu říct.

Spíš jenom jestli máte pocit, že to přijímají, nebo jestli poslouchají, když o tom mluvíte.

Většina ano. Zase se najdou ti, kteří si říkají, *proč nám to říká, proč, k čemu*. Nic, co tady říkám, nefunguje na všechny a ani nemůže. Já rád říkám, že i nejlepší výrobek na Heurece má devadesát procent, to znamená devíti lidem vyhovuje, desátému ne, a je to stejně i ve škole, nikdy se nezalíbíte všem, někomu jste sympatičtí, někomu ne. Takže ani se nesnažím zalíbit všem i co se týká nejenom třídnictví, ale i práce v té hodině, v té výuce. Mám s nimi matematiku a myslím si, že mám i úplně jiný rozdílný přístup v té matematice a v tom třídnictví, samozřejmě se to nějak snažím rozlišit, ale poznám postupem času, kterým žákům nevyhovuje můj styl vedení a snažím se jim nabídnout nějakou jinou alternativu, přes online vzdělávání a tak dále, kde zase to třeba vysvětlují jinak. Zároveň máme ještě paní učitelku ve druhé, paralelní třídě, a myslím si, že i funguje pokud něco je potřeba řešit, že můžou jít i za ní a zároveň zase ti její žáci za mnou, takže je to i takhle trošku otevřenější. Protože chápu, že třeba dívky, když mají nějaký problém, tak se třeba radši svěří zase paní učitelce, než mně, takže i tuhle alternativu se jim snažíme nabídnout.

Zmiňoval jste ty komunitní kruhy a podobně, tak by mě zajímalo, jestli se ptáte žáků na jejich názor, jestli mají možnost se vyjádřit?

Ano. O třídnických hodinách ano, jak jsem říkal, v osmé a deváté třídě hodně věci si zařizují samy, což ne vždycky se vrátí s pochopením. Někdy ti rodiče mají pocit, že pro ně nic nedělám. Ale šestá, sedmá třída a osmá, devátá třída, tam by měl být nějaký rozdíl v tom přístupu, kdy šestá a sedmá třída je spíše vedu, a v osmé a deváté třídě jim nabízím alternativy, možnosti a jsem otevřený k názoru. Například když uspořádali teď Dětský den pro první třídu, měli možnost se k tomu vyjádřit a měli možnost se vyjádřit k výletům, k jejich organizaci. Teď měli třeba i absolventské práce... určitě jim dávám prostor vyjádřit svůj vlastní názor.

A naopak mají oni možnost se kdykoli zeptat na cokoli?

Ano.

Využíváte nějak čas i mimo výuku k tomu navázání vztahu, ať už školní akce, výlety?

Jako mimo školu jako vyloženě mimoškolní aktivity?

Ano, ve smyslu právě školní výlety, nebo...

Každý rok máme školní výlet, exkurze, teď jedeme i přes noc, pořádáme různé akce s nimi, právě organizace Dne dětí, loučení s devátými třídami... Je to podle mě důležité, aby vás poznali i mimo školu trošku, zase to napomáhá té autentičnosti, o které tady asi budu mluvit často, protože si myslím, že ta autentičnost a spravedlnost jsou dva základní pilíře každého třídního učitele, alespoň by to tak mělo být, a otevřenost. Ale zároveň, teď asi ne všichni budou se mnou souhlasit a ani nesouhlasí, ale i trošku taková přísnost a nastavení jasných mantinelů. A srozumitelnost, abyste byl srozumitelný, ať už pozitivně a negativně. Jsou žáci, pro které jste negativně srozumitelný, a pozitivně, ale myslím si, že to je pořád lepší, než aby se ve vás nevyznali a jednou jste postupoval tak a podruhé tak.

A právě tady na těch akcích mimo výuku, máte pocit, že k nim přistupujete jinak, že je to uvolněnější, přátelštější?

Ano, to je asi smysl těch výjezdů.

I třeba v rámci komunikace je tam rozdíl, ve způsobu, formě?

Je to více neformální, oni se více otevrou, bavíme se o normálních věcech, které ani nesouvisí se školou. Jdu se žákem, bavíme se o financích, jdu se žákem, bavíme se o fotbale, máme společné zájmy kolikrát... To třeba spolu o přestávkách s těmi dětmi, třeba fotbal jak dopadl, ne vždycky řešíme, ale tyhle prostory k tomu určitě jsou.

Už jste zmiňoval i ten online, že to mohlo trochu narušit vztah se současnou třídou... tak ještě něco na tom pozorujete, jak se vztahy v onlinu proměnily? (onlinem je myšlena distanční výuka)

Podle mě hodně, a hodně negativně. Děti nám malinko z pohodlněly, učitele to obecně trochu zdemotivovalo, protože ty výsledky... neřekl bych, že výsledky online byly horší, byť ty testy samozřejmě online, a vůbec ověřování znalostí, nebylo takové, jako ve škole a po návratu do školy přišlo tak nějak obecně ze všech směrů vystřízlivění. Ať už znalostí žáků, samozřejmě i to budování toho vztahu se také přerušilo, protože přes online, přes kameru to nikdy nevybudujete. Zároveň si myslím, že i třeba nejproblematičtější část bývá v té sedmé třídě, v té pubertě, kde ty vztahy jsou nahoru dolů s těmi žáky, řešíte problémy, a v osmé

třídě se to začíná ustalovat a tu devátou třídu už si ten třídní učitel, pokud si sednou alespoň malinko, užije. Ale teď jsem měl pocit, že tyto turbulentní vztahy, díky tomu, že právě celou sedmou třídu tato třída absolvovala skoro distančně, tak se přesunuly do té osmé třídy a pokročilo to do deváté třídy, takže možná až teď ke konci bude ta část, kdy si to trochu sedne.

Měli jste v tom onlinu třídnické hodiny?

Měli, dobrovolné.

A byla tam účast?

Mizivá.

Už jste částečně zmiňoval komunikaci s rodiči, tak ještě podrobněji na to se zeptám - komunikujete s nimi pravidelně, nebo spíš jen pokud se něco děje?

Výborná věc, co máme na škole, je schůzka ve třech, v triádě. Odbourali jsme schůzky hromadné, ty jsou jen na začátku roku, v září, a pak všechny schůzky jsou již individuální žák-učitel-rodič, což si myslím velmi pomohlo, protože to jde více do té osobnější roviny a zároveň se tam dají vyřešit některé ty problémy, které mohou nastat.

A to jsou pravidelné schůzky?

Dvakrát do roka. S tím, že samozřejmě rodiče kdykoli zavolají, dohodneme termín. A je to na těch rodičích, protože někteří rodiče nepotřebují, někteří rodiče potřebují, ale nepotřebují řešit s třídním učitelem nic, ale potřebují řešit třeba s učitelem matematiky. Hodně často se nám stávalo, že ti rodiče řešili věc s třídním učitelem o jiném učitele, kterou ani nešlo moc vyřešit, protože ten třídní učitel v těch hodinách není a není se vším tak obeznámen, proto si myslím, že na tom druhém stupni je lepší, když ti rodiče si chodí přímo za těmi učiteli. Protože něco jiného je třídní učitel na prvním stupni a třídní učitel na druhém stupni, protože máme tady i třídní učitele, kteří tam (ve své třídě) učí třeba dvě hodiny. Sice se snažíme to udělat tak, aby tam měl hodně hodin, aby je třeba viděl každý den, ale ne vždycky to jde. Já jsem teda letos měl štěstí, že je vidím každý den, takže se tam dá cokoli vyřešit. Ale stává se, že jiný učitel v té třídě tráví více času, než ten třídní učitel a pak kolikrát i dokáže poradit víc on.

Pokud je už vyloženě problém, který je potřeba řešit s rodiči, tak je o tom zpraven i ten žák, je do toho řešení problému zapojen?

Já většinou neřeším s rodiči žádný problém bez toho žáka. A když už mi tedy rodič zavolá, tak se snažím to neřešit korespondenčně, dopisovat si, ale snažím se je dostat do školy a aby u toho byl ten žák, a vyřešit ten problém. Zároveň ale se snažím vyřešit většinu těch problémů, které vyplynou ve škole, s tím žákem, akorát když to nejde, tak pak k tomu zavoláme toho rodiče.

Máte nějakou zpětnou vazbu od rodičů směrem k vám? Vy jste říkal, že částečně jo.

Ano. Částečně pozitivní, částečně negativní. Negativní zpětná vazba bývá trošku na tu přímost a tu otevřenost. A většinou je to u těch žáků, u kterých mám pocit, že nemají nastavené ty hranice u rodičů, a tedy považují, že tak jak to mají u nich v rodině, že bych měl postupovat i já.

A ta pozitivní zpětná vazba je zaměřena na co?

Ta pozitivní nebývá tak často, protože se samozřejmě nechválí, bere se všechno jako samozřejmost. Uděláte devět věcí dobře, za to vás nikdo nepochválí, desátá se vám nepovede a máte ji hnedka zpět. Myslím si, že vztah s rodiči u této třídy je o mnoho více komplikovanější, než s těmi žáky, což se mi v předešlých dvou třídách nestalo, je to pro mě nová zkušenost. A co ještě teď je takovým novým trendem - řešit problémy buď v kavárnách, mezi rodiči, anebo přímo se obrátit na ředitele, ředitelku a neřešit ten problém s tím učitelem, kterého se to týká. A teď nemyslím jenom s třídním, ale obecně. Že rodiče se obrací - když se to týká nějakého jiného učitele z předmětu - nejradši se obrací na třídního učitele, když se to týká třídního učitele, nejradši se obrací na ředitele. A často se mi stává, u některých rodičů opakovaně, že je ani nezajímá můj názor, můj pohled, a ten pohled toho žáka jim naprosto stačí. Pak se většinou stane, že nejdříve oni napíší, vynadají a pak až teprve chtějí informace. A když je dostanou a jsou objektivně nějakým způsobem zjistitelné, tak tam už žádná zpětná vazba, jako omluva, většinou nebývá. A jak říkám, je to pro mě úplně nová zkušenost, protože předtím v těch třídách to fungovalo bezproblémově. Tady v té třídě jak jsem říkal, jsou tam žáci, kterým určitě nevyhovuje ten můj styl, který je trošku... neřekl bych autoritářský, ale mají jasně stanovená pravidla, mantinely a doma je podle mě nemají, a proto se jim to úplně nelíbí.

Ano, vyznívá z toho, že je zde velký vliv těch rodičů a že to může mít vliv na ty vztahy s žáky.

Zároveň si myslím, že čím dál více učitelé obecně tomuhle tlaku podléhají, přizpůsobují se tomu, jak si rodiče představují, že by to mělo být... včetně mě. Myslím si, že pak když je na mě ta kritika, pokud je objektivní, tak se většinou dohodneme, vyřešíme, ale pokud... podvědomě pak třeba přistupujete k tomu žákovi trošku více podle toho, jak si to představuje ten rodič a tenhle trend bude pokračovat, protože ta podpora i ze strany státu a vůbec ta prestiž toho učitele, jde dolu... stačí se podívat na nějakou diskuzi o učitelích a ten obrázek si pak každý udělá. Takže vliv toho třídního učitele roste, není to tak, jak když jsem začínal, to byla většinou úřednická práce, teď se to malinko z mého pohledu posouvá do té roviny osobní, i po té pandemii... více to jde do té osobnější roviny, kde ten třídní učitel má čím dál větší vliv i na psychiku toho žáka. Což jsem měl pocit, že předtím tak úplně nebylo.

Tak ještě jedna, dvě poslední závěrečné otázky. Jak jste k žákům přistupoval nebo komunikoval, když jste začínal učit, na začátku kariéry, a jestli vnímáte rozdíl s tím, jak je to teď, jestli se něco změnilo?

U mě určitě jo. Na začátku si myslím, že ne tolik jsem nahlížel na to... nebo... Koukal jsem na výsledky, jaké jsou, zabýval jsem se vzděláváním a úplně jsem do toho nepletl tu osobnější rovinu. Asi to plyne i dospíváním a potom, co jsem založil rodinu a mám děti, tak samozřejmě na žáky nahlížím trošku jinak, než předtím. To se určitě změnilo a tak jako každý začínají učitel, tak ta nejistota na začátku samozřejmě působila i na ty žáky, ale zároveň, co se týká třídnictví, tak tam paradoxně úplně tu první třídu co jsem měl, tak jsem měl pocit, že s nimi jsem měl nejlepší vztah. S tou druhou to bylo také výborné, tady mám dokonce jejich plakát vyvěšený, a teď to s touhle třídou co mám, tak to není úplně ideální. Ale je to to, co jsem už říkal předtím, že to plyne z toho, že některé ty věci, co považuji za důležité, tak některým prostě nevyhovují.

A nějaká konkrétní věc, co teď děláte jinak, kromě toho, že jdete víc do osobní roviny?

Asi více se teď zaměřuji na to, co ten žák prožívá doma, více to zohledňuji do té výuky... nebo... Dříve jsem obecně do té výuky bral to jak umí, jak vypadají písemky a tak dále, a teď mám pocit, že čím dál víc mě ovlivňují i ty věci kolem. A je to dané tím, že už mám malé děti a dokážu se někdy vžít i do toho rodiče, takže nad tím trochu víc přemýšlím. To se určitě změnilo a s ohledem na to, že jsem tedy studoval i tu prevenci, tak bych řekl, že

jsem více nakloněn různým kompromisům a diskuzi než-li dříve, kde si myslím, že jsem to prostě bral více radikálně všechno. Někdy si ale myslím, že to vlastně nebylo na škodu.

Ano, záleží na situaci. Tak jo, máte ještě něco, co podle vás nezaznělo, chtěl byste zmínit?

vrtí hlavou

Tak za mě je to všechno, moc děkuji.