

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Analýza vztahu učitele a žáka ve vyučovacím procesu

Diplomová práce

Autor: Klára Kusáková
Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

2015

Hradec Králové

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

| | |
|-----------------------------|--|
| Autor: | Klára Kusáková |
| Studijní program: | M7503 – Učitelství pro základní školy |
| Studijní obor: | Učitelství pro 1. stupeň ZŠ |
| Název závěrečné práce: | Analýza vztahu učitele a žáka ve vyučovacím procesu |
| Název závěrečné práce v AJ: | Analysis of interaction between teacher and student in educational process |

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit současný vztah učitele a žáka ve vyučovacím procesu na 1. stupni ZŠ. Tato práce v teoretické části podává informace o učiteli, žákovi a o vztahu mezi učitelem a žákem. Zabývá se jejich interakcí, kooperací, spoluprací. Hluběji popisuje učitele, žáka a vztah těchto dvou činitelů. Praktická část obsahuje hospitační archy, ve kterých jsou rozpracovány pedagogické jevy, které se vyskytovaly ve vyučovací jednotce. Jedná se o tři učitele a tři třídy, které jsou pak závěrečně vyhodnocovány.

Garantující pracoviště: Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace

Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 14. 1. 2014

Datum odevzdání závěrečné práce: 19. 6. 2015

Prohlášení

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

V Blatnici pod Svatým Antonínkem dne 19. 6. 2015

.....

Klára Kusáková

Poděkování

Děkuji Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení mé diplomové práce.

Anotace

KUSÁKOVÁ, Klára (2015). *Analýza vztahu učitele a žáka*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 78 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá současným vztahem mezi učitelem a žákem, jejich vzájemnou komunikací, spoluprací, kooperací, interakcí, řešením problémů, atmosférou třídy a celkovou organizací vyučovacího procesu.

Cílem práce je zjistit současný vztah učitele a žáka ve vyučovacím procesu na prvním stupni. Důraz je kladen na úroveň spolupráce, kooperace, interakce, komunikace, řešení problémů a vzájemnou toleranci ve vyučovací jednotce.

Teoretická část je zaměřena na učitele, žáka a vztah mezi učitelem a žákem. Hluběji popisuje dané činitele a zaměřuje se na vhodnou komunikaci, spolupráci, participaci a kooperaci ve vztahu učitele a žáka.

Praktická část je založena na analýze praktických příkladů z vyučovacích hodin na prvním stupni. Především zkoumá, jak učitel komunikuje s žákem, žák s učitelem, dále popisuje jejich spolupráci, jak učitel řeší problémy, organizuje vyučovací proces a vyhodnocuje situace, které vznikaly v hodině.

Klíčová slova: učitel, žák, vztah, spolupráce, komunikace, interakce

Annotation

KUSÁKOVÁ, Klára (2015). *Analysis of interaction between teacher and student in educational process*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 78 pp. Diploma Dissertation Degree Thesis.

This diploma thesis deals with a present relationship between a teacher and a student, their mutual communication, collaboration, co-operation, interaction and problem-solving. Also, the mood in class and the overall organization of the education process is described.

The objective of this thesis is to determine contemporary relationship between a teacher and a student in the education process during the first 5 years of a basic school. The emphasis is put on levels of cooperation, interaction, communication, dealing with problems and mutual tolerance in the teaching unit.

The theoretical part of this thesis is focused on a teacher and a relationship between a teacher and a student. All mentioned factors are deeply described in this part and this diploma thesis also focuses on a proper communication, cooperation and participation in the teacher- student relationship.

The practical part is based on the analysis of practical examples from lessons. It especially examines how a teacher communicates with a student and a student with a teacher. Furthermore, it describes their mutual cooperation and they ways how a teacher solves a problem, organizes an education process and evaluates situations which occurred during a lesson.

Obsah

| | |
|---|----|
| 1 Úvod..... | 9 |
| 2 Učitel | 10 |
| 2.1 Osobnost učitele | 12 |
| 2.1.1 Typologie učitele..... | 13 |
| 2.1.2 Schopnosti učitele..... | 15 |
| 2.2 Požadavky na učitele | 16 |
| 2.2.1 Kompetence učitele | 18 |
| 2.2.2 Výchovné styly učitele | 20 |
| 3 Žák..... | 23 |
| 3.1 Faktory ovlivňující žáka..... | 23 |
| 3.1.1 Rodina | 24 |
| 3.1.2 Prostředí | 27 |
| 3.1.3 Psychický, fyzický a sociální stav žáka | 29 |
| 4 Vztah učitele a žáka | 29 |
| 4.1 Pedagogická komunikace | 31 |
| 4.1.1 Verbální komunikace | 32 |
| 4.1.2 Neverbální a nonverbální komunikace..... | 35 |
| 4.1.3 Komunikace činem | 39 |
| 4.1.4 Chyby v komunikaci ze strany učitele | 40 |
| 4.2 Spolupráce učitele a žáka..... | 41 |
| 4.2.1 Spolupráce žáka ve skupině a ve dvojicích | 42 |
| 5 Metodologie..... | 47 |
| 5.1 Stanovení výzkumného problému..... | 47 |
| 5.2 Výzkumný nástroj..... | 48 |
| 5.3 Výzkumný vzorek..... | 49 |
| 6 Analýza a interpretace | 51 |
| 6.1 Pozorování třídy a učitele A | 51 |
| 6.1.2 Závěrečné hodnocení učitele a třídy A | 55 |
| 6.2 Pozorování třídy a učitelky B | 56 |
| 6.2.1 Závěrečné hodnocení učitelky a třídy B..... | 60 |
| 6.3 Pozorování učitele a třídy C | 61 |
| 6.3.1 Závěrečné hodnocení učitele a třídy C | 65 |

| | |
|---------------------------------|----|
| 7 Shrnutí | 66 |
| 8 Diskuse | 68 |
| 7 Závěr | 70 |
| 8 Seznam použitých zdrojů | 72 |
| 9 Seznam příloh | 78 |

1 Úvod

Tématem práce je analyzovat vztah učitele a žáka ve vyučovacím procesu. Zkušenosti z pozorování umožní různé pohledy nejen na učitele, ale i žáky, které se mohou v určitých situacích jevit různě. Šetření je provedeno na různé metody pojetí vyučování z hlediska učitele, komunikace mezi učitelem a žákem, způsoby učitelů jednat za daných okolností a uspořádání a hodnocení hodiny z pohledu učitele.

Práce informuje o současném stavu, ale především má zkoumat jakým způsobem je zajištěna kooperace, spolupráce, interakce a komunikace učitele a žáka, jak se vzájemně ovlivňují a doplňují. Zvolené téma je i možný způsob a návod, jak z praktického hlediska řešit problémy či kázeňské usměrňování žáků ve vyučovací jednotce. Může být tedy inspirací, jak se v dané pedagogické situaci zachovat.

Hlavním cílem práce je zjistit současný vztah učitele a žáka ve vyučovacím procesu na prvním stupni. Výzkum byl realizován na jedné nejmenované základní škole v Hradci Králové. V teoretické části je práce rozdělena do tří částí: učitel, žák a vztah učitele a žáka, které jsou nepostradatelnou složkou ve vyučovacím procesu, a tak je na ně v teoretické části kladen důraz. Praktická část analyzuje vztah učitele a žáka. Jedná se o pozorování tří učitelů a jejich třídy, po dobu deseti vyučovacích hodin, kdy prostřednictvím hospitačních archů byly zjišťovány různé jevy, které se týkají vyučovacího procesu, objevují se a ovlivňují žáky a učitele ve vyučovací jednotce.

2 Učitel

„Učitelé jsou právě takoví, jaké je chce mít společnost, tzn., jakou jim dává důvěru a morální podporu, jaké jim vytváří legislativní a materiální podmínky pro náročnou pedagogickou práci, jak je finančně oceňuje. Učitele vždy byli a jsou zároveň uznávání i kritizování a kontroverzní status profese jen potvrzuje jejich významné místo v životě společnosti“ (Vašutová, 2004, s. 21).

Dle Weimera (2013) je role učitele vedena souborem zásad, které se zaměřují na to, co učitelé dělají, když učí. Jako u všech rolí, tak i u role učitele není správný způsob, jak zásadu vykonat. Principy jsou dané tím, co je rozpoznatelné, ale příklady tím, co je individuálně jedinečné. Je řada způsobů, jak učitelé mohou zapojit studenty a podporovat jejich úsilí a role. Důležité je, aby učitelé našli takové způsoby, které jsou účinné pro vzdělávací potřeby svých žáků.

Učitel je člověk, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002). Průcha (2002) vymezuje termín Edukátor, což je profesionál, který provádí edukaci, tzn., že někoho vyučuje, vychovává, zacvičuje, trénuje či školí. *Pedagogický pracovník* vymezuje termín učitele, který je součástí širší profesní skupiny. Jsou jimi např. učitelé mateřských škol, základních škol, základních uměleckých škol, speciálních škol, středních škol, školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zařízení sociální péče, ale i vychovatelé škol a školských zařízení, mistři odborné výchovy, instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd aj.

Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu, je tedy jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, citový, rozumový a volní rozvoj vychovávaného (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002). Mezi důležité předpoklady pro úspěšný výkon profese učitele se řadí především vyrovnanost, smysl pro spravedlnost, emocionální zralost, mravní vyspělost, tvořivost, inteligence, samostatnost, verbální předpoklady a pozitivní motivace (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Učitel připravuje mladou generaci pro budoucí život. Společenská pozice učitelů má společenskou hodnotu. Učitelská role obsahuje v sobě několik dimenzí:

- Dimenze instruktora, který vysvětluje a informuje.
- Dimenze stratéga, který řídí, vede ke spolupráci a dobrým vztahům.
- Dimenze terapeuta, který upevňuje duševní zdraví žáků a uspokojování jejich individuálních a skupinových potřeb.
- Dimenze vychovatele, která vyplývá z vlivu učitele na vývoj žáka. Je realizován vřelým přístupem k žákům a taktéž je pro ně vzorem (Holeček, 2001).

Náročnost učitelského povolání je dána tím, že některé formy učitelských rolí jsou neslučitelné. Např. role vychovatele při dozorech na chodbách nebo jídelně má podobu spíše role dozorce, což se vylučuje s rolí terapeuta. Některé učitelské role se prolínají s ostatními životními rolemi učitele. Např. role velmi neúspěšného, rozvedeného manžela nebo role rodiče. Mnoho odborníků zastává názor, že každý učitel by měl být v roli rodiče, aby lépe dokázal žáky pochopit. Lze tedy říct, že rozvinutost životních rolí má obohacující vliv na učitele (Holeček, 2001).

Členové Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV) se shodují na souboru základních principů, které se týkají vzdělávání v průběhu celého života (Pýchová, 2015). Lze tvrdit, že učitelé by měli mít na mysli právě tyto principy, dle Pýchové (2015), kterými by se měli řídit.

1. Chápat společnost, která je sociálně soudržná, spravedlivá, ohleduplná ke všem živým bytostem a životnímu prostředí.
2. Smyslem vzdělávání je, aby každý mohl rozvíjet co nejlépe svůj vlastní potenciál.
3. Důležitá je vnitřní motivace, bez které se nerozvíjí sebeúcta, odpovědnost a samostatnost.
4. Kvalitní učení probíhá zejména v prostředí bezpečí, důvěry a smysluplných podnětů.
5. Interakce kulturní, věková, sociální a jinak různorodá skupina k tomu napomáhají.
6. Respektovat potřeby každého jedince.
7. Zodpovědnost za vytváření podnětných podmínek.
8. Zpětná vazba, která napomáhá k učení a rozvoji osobnosti.
9. Svoboda a spravedlnost, kterou zajišťuje stát.
10. Každý jednotlivec zodpovídá za své vzdělávání.

2.1 Osobnost učitele

Osobnost učitele je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací. Psychika osobnosti se dá chápat jako dynamický interakční systém, nástroj realizace životní existence v daných podmínkách. Jedná se o systém otevřený regulační, spojený s autoregulací, determinovaný dynamickými vztahy vnitřních předpokladů a vnějších podmínek utváření a projevů osobnosti, kterou osobnosti učitele beze sporu je (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Učitelova osobnost prochází celoživotním vývojem a její počátky jsou spjaté s typem rodinné výchovy, v nichž budoucí učitel získává lásku k druhým lidem, k dětem, dovednost plánovat, zachovávat režim dne, pokračuje jeho výchovou v základní a střední škole, v přípravě na budoucí povolání na střední či vysoké škole a největší význam má však samostatná pedagogická činnost (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

Učitelova osobnost má při utváření vztahu mezi učitelem a žákem dominantní úlohu. Tento vztah je vlastně funkcí učitelovi osobnosti, je podmíněný především jeho sebekoncepcí a vztahem k sobě samému. Učitel si svůj vztah k jednotlivým žákům utváří podle toho, zda zjistí nebo nezjistí klady a nedostatky, kterých si cení nebo zavrhuje, které jsou mu nesympatické nebo sympatické u sebe samého. Role učitelovy osobnosti ve vzdělávacím procesu není vždy vyjádřena tak výrazně, a to navzdory tomu, že mnohé studie na ni exaktně poukazují (Vališová a kol., 1998).

Podle Dytrtové, Krhutové (2009) jsou pro osobnost učitele významné tyto komponenty, které je možné odhalit u učitelů tj. škola, výchovné-vzdělávací proces:

- Psychická odolnost
- Adaptabilita a adjustabilita
- Schopnost osvojovat si nové poznatky
- Sociální empatie a komunikativnost

2.1.1 Typologie učitele

Smyslem typologie je deskripce a schematizování profesní schránky osobnosti učitele s cílem jejího ovlivňování. Typologie je jedním z nejzajímavějších pokusů hledání optimálního modelu profilu osobnosti učitele. Promítá se zde vztah učitele k žákům, postoje nebo jeho pojetí vyučování. Typ demonstruje určitou charakteristiku, ale může náležet i několika typům a nemusí být typologicky vyhraněna. Pojem typ tak podtrhuje především přítomnost vlastností, které jsou dominantní (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Typologie osobnosti učitele může vycházet ze stylu jeho práce, z preferencí určitých postupů a přístupů k žákům, a tak se současná typologie obohatila o deskripce učitelů na základě interakčního a vyučovacího stylu (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Typologie osobnosti v kontextu vyučovacího stylu dle Dytrtové, Krhutové (2009).

Vyučovací styl lze posuzovat podle těchto hledisek: jak vnímá žáka, jaké používá učitel metody, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle, jak zná obsah vzdělávání a jaké jsou vztahy mezi učitelem a žákem. Po posouzení uvedených složek je možné vyučovací styl učitele rozdělit do tří kategorií: učitel jakožto manažer, pragmatik a facilitátor.

- Manažerský styl - projevuje se zejména systematickou organizací, efektivitou a povzbuzování žáků k učení a korektní zpětnou vazbou.
- Pragmatický styl – zaměřuje se především na dosažení znalostí a cílů. Zdůrazněné jsou výsledky vzdělávání.
- Facilitační styl – je zaměřen především na žáka, na jeho zájmy a potřeby, na individualizaci výuky a procesy učení.

Důležité je, že všechny styly jsou chápány pozitivně. Záleží na učiteli, který typ nebo kombinaci typů si zvolí. Vyučovací styl je utvářen v průběhu pedagogické praxe a pro učitele je typický, nezaměnitelný a je odvislý od učitelova kognitivního stylu. (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Jednou z nejčastěji používaných typologií je Caselmannova typologie. Tato typologie předpokládá dva základní typy učitelů: logotropa a paidotropa. Logotrop je zaměřen

na obsah a problematiku daného předmětu a na zvýraznění vzdělávací stránky vzájemného vztahu. Paidotrop se zaměřuje na psychický vývoj žáka, na vedení a formování. Neupřednostňuje vědomosti, ale důraz klade na vzájemný lidský vztah. Tyto základní typy se ještě diferencují a vznikají další čtyři typy učitelů (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

- Filozoficky orientovaný logotrop – důležité je pro něho vypracovávání a prohlubování vlastního světového názoru. Klade si za cíl žákům vštípit světový názor podle vlastního chápání.
- Odborně vědecky orientovaný logotrop – charakteristické je, že se již od mládí orientuje na obor, který vyučuje. Umí vzbudit zájem o učivo, nadchnout žáky pro svůj předmět a srozumitelně vysvětlit probíranou látku.
- Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – charakterizuje ho úsilí pochopit žákovu osobnost, utvářet ji a vnitřně ji získat. Má rodičovský vztah k žákům, důvěřuje jim a chápe je. Ve vyučování má úspěch, i když dbá důsledně na kázeň.
- Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop – vyznačuje se především racionálními prvky, kdy středem jeho zájmu není utváření osobnosti, ale řešení výchovných otázek obecnějšího rázu (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

Z uvedených základních dvou typů Caselmann ještě vyvozuje další dva typy, které se projevují určitým chováním ve třídě (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

- Autoritativní typ – projevuje se spíše u logotropa. Všechno chce řídit do nejmenších podrobností. Chybí smysl pro humor, spravedlnost a laskavost k žákovi.
- Sociální typ – projevuje se spíše u paidotropa. Nechává větší volnost žákům. Snaží se vzbudit samostatnost a odpovědnost. Svě žáky chce vést přátelskou cestou (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

Podle pedagogických postupů jsou vymezeny ještě další tři typy učitelů:

- Vědecko-systematický typ učitele – zdůrazňuje systematický postup ve vyučovací hodině. Má schopnost logicky vyvozovat závěry a taktéž

pracuje promyšleně krok za krokem. U žáků rozvíjí logické myšlení a vede je k jasnému vyjadřování.

- Umělecký typ učitele – je pro něho typická intuice při pronikání do látky. Má silně rozvinutou představivost a názorné myšlení. Učební látky chronologizuje spíše morfologicky než logicky. Jeho orientace na názorné myšlení tak omezuje abstraktně logické myšlení u žáků. Uplatňuje se v dějepise a literatuře.
- Praktický typ – vyznačuje se organizační schopností. U žáků rozvíjí názorně praktické myšlení, ale může se stát povrchním rutinérem.

2.1.2 Schopnosti učitele

O tom, zda bude učitel úspěšný nebo neúspěšný v určité činnosti, rozhoduje vždy soubor specifických dovedností a taktéž vyžaduje ještě další speciální schopnosti, které předurčují úspěšnost jeho výchovně-vzdělávacího procesu (Holeček, 2001).

Dle Grecmanové, Holoušové, Urbanovské (2002), můžeme rozlišovat následující schopnosti:

- diagnostické schopnosti
- didaktické schopnosti
- schopnosti neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí
- schopnost pronikat do vnitřního světa žáka
- pedagogická expresivnost
- konstruktivní schopnost
- organizační schopnost
- schopnost získat autoritu
- komunikativní schopnosti

Úspěšná učitelská výchovná činnost taktéž předpokládá zvláštní schopnosti, ke kterým patří především pedagogický talent, pedagogické mistrovství a pedagogický takt (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

- Pedagogický talent – potencionální struktura činnosti.
- Pedagogické mistrovství – přichází postupně s přibývajícím učitelstvem. Může být i výsledkem zvláštního pedagogického talentu. Je to taková pedagogická práce, při které učitel dosahuje vynikajících výchovně vzdělávacích výsledků.
- Pedagogický takt – jako struktura osobnosti, kdy neexistuje přesně definovaný pedagogický takt, ale existuje tolik druhů jednání, kolik existuje učitelstevských osobností. Jedná se o způsoby rozhodování, posuzování či řešení výchovně vzdělávacích situací.

2.2 Požadavky na učitele

Je zjevné, že v současné době jsou požadavky na učitele kladeny vyšší a vyšší. Učitelova profese se stává tak náročnější a v mnohém taktéž nedocenená. S vývojem společnosti souvisejí i nové požadavky na učitele. Žáci pocházejí z nejrůznějších rodin, mají různé hodnotové žebříčky, které pak učitel musí určitým způsobem respektovat. Bezproblémová spolupráce se všemi rodiči a žáky není často možná a učitel se často dostává do komplikované situace. Snaha vychovávat žáky a vést je správným směrem je náročnou úlohou.

Učitel musí zvládat svou roli a být tak maximálním profesionálem. Výchovné strategie jsou jiné a taktéž se změnila i postoje a charakteristiky žáků. Jedná se o změny v sebepojetí, problémy s přijetím autority, problémy s pozorností, agresivitou, vulgaritou nebo jinými mnohdy závažnými problémy jako drogy, alkohol nebo kriminalita (Hrubá, 2009).

Současná společnost klade díky své proměně na učitele tyto nové požadavky:

- požadavek stát se nebo zůstat učitelem
- motivovat se pro osobní profesní růst
- vyrovnávat se u dětí s jejich měnícím se charakterem a potenciálem (Hrubá, 2009).
-

Učitelstevské desatero (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 40).

- *umět komunikovat se žáky*
- *dokázat adekvátně hodnotit výkon žák*
- *správné provádět individuální ústní zkoušení*
- *znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě*
- *umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích*
- *znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků*
- *znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody*
- *mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání*
- *znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat*
- *chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.*

Požadavky na osobní vlastnosti učitele a jeho chování dle Grecmanové, Holoušové, Urbanovské (2002):

- *vlastnosti charakteru a vůle*
- *pracovní vlastnosti*
- *intelektuální vlastnosti*
- *citově temperamentní*
- *společensko-charakterové*

Učitel se musí vyvarovat všech vlastností, které určitým způsobem narušují objektivitu při rozhodování. Žáci dokážou některé vlastnosti učitelů odpustit, pokud jsou ale vyváženy rysy kladnými. Vlastnosti jsou sice vrozené, ale dají se kultivovat, zvládnout a vypěstovat (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

Požadavky na chování učitelé zahrnují taktéž chování ve škole, požadavky na soukromý život, požadavky na veřejnou činnost učitele. Učitel ve volném čase, prostřednictvím svého chování, může výsledky své pedagogické činnosti podpořit, zvýraznit, ale i znehodnotit (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

2.2.1 Kompetence učitele

V souvislosti s vymezováním nových rolí učitelské profese se setkáváme s pojmem kompetence učitele. Koncept kompetencí je považován za nezávazný. Podstatou je to, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v současných vzdělávacích podmínkách (Juklová, 2013). „Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a ostatních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“ (Vašutová, 2004, s. 92).

V řešení návrhu bylo formulováno sedm oblastí učitelských kompetencí:

1. *předmětová / oborová*
2. *didaktický a psychodidaktická*
3. *pedagogická*
4. *diagnostická a intervenční*
5. *sociální, psychosociální a intervenční*
6. *manažerská a normativní,*
7. *profesně a osobnostně kultivující,*
8. *ostatní předpoklady* (Juklová, 2013, s. 10).

Jednotlivé kompetence jsou dále specifikovány v požadovaných znalostech, postojích, dovednostech a zkušenostech. Součástí modelu se stala rozvaha o pokrytí kompetencí studijními disciplínami nebo kurzy a dále návrh prokazatelnosti v podobě variantních cest k dosažení odpovídajícího vzdělání. Naznačena je tak vazba profesního standardu se standardem vzdělávacím (Vašutová, 2004).

Charakteristika profesních učitelských kompetencí dle Vašutové (2002):

Kompetence předmětová / oborová

- učitel má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru

- dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů
- je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů
- je schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru
- umí vyhledávat a zpracovávat informace

Kompetence didaktická a psychodidaktická

- ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině
- dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu
- má znalosti o rámcovém vzdělávacím programu
- dovede používat nástroje hodnocení
- dovede užívat informačních a komunikačních technologií

Kompetence pedagogická

- ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické
- dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě vzdělávacích trendů
- je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků
- má znalosti o právech dítěte a respektuje je

Kompetence diagnostická a intervenční

- dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky
- je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování
- ovládá způsoby vedení nadaných žáků
- je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání
- ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

- ovládá prostředky utváření příznivého pracovního či učebního klimatu
- ovládá prostředky socializace žáků
- dovede se orientovat v náročných sociálních situacích
- zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky
- ovládá prostředky pedagogické komunikace
- dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace

Kompetence manažerská a normativní

- má základní znalosti o zákonech
- orientuje se ve vzdělávací politice
- ovládá základní administrativní úkony
- disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity
- ovládá způsoby vedení žáků
- je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce

Kompetence profesně a osobnostně disciplinární

- ovládá široký rozsah všeobecného rozhledu
- umí vystupovat jako reprezentant
- má předpoklady pro kooperaci
- je schopen sebereflexe
- je schopen reflektovat vzdělávací potřeby

2.2.2 Výchovné styly učitele

Podle toho, jakým způsobem učitel využívá svou autoritu, je možné dle Podlahové (2004) rozlišovat tyto výchovné styly:

Autoritativní výchovný styl

Učitel má moc a výhradní právo na určování učebních aktivit. Udílí pokyny a rozkazy, určuje kroky na cestě k výsledkům a neoceňuje žákovu iniciativou. Předpokládá závislost žáků, jejich nesamostatnost a bezvýhradnou poslušnost.

Patriarchální výchovný styl

Učitel se cítí odpovědný za své žáky, snaží se o ně starat a chránit je. Věří v samozřejmý předstih zkušenosti a moudrosti stáří před nezkušeností mládeže.

Demokratický výchovný styl

Učitel nevyžaduje podřízenost a závislost na své osobě, ale nevzdává se své výchovné kompetence. Preferuje samostatnost a dobrovolnou spolupráci. Odmítá autoritu vládnoucí, ale sloužící. Vítá diskuzi a kritiku a roli poradce. Pravidla jsou vytvářena společně a to podle potřeby a taktéž jsou stále obnovována.

Liberální výchovný styl

Zasahuje pouze tehdy, když je to nutné. Nechává věci plynout. Základem je lhostejnost, bezvládnost a umrtvení iniciativy. Aktivitu vynaloží jen někteří žáci, kteří si sami kladou cíle.

Antiautoritativní výchovný styl

Učitel nechce být vychovatelem a výchovné zásahy chápe jako násilí. Žákovy přestupky chápe jako projevy síly jeho osobnosti. V krizových momentech se pak uchýlí k autoritativnímu zásahu, což působí zmateně, což nevychází z celkového pojetí, ale z okamžité situace. Odporuje to tomu, na co si žáci zvykli.

Podle Fenstermachera a Soltise (2008) můžeme ještě rozlišovat následující vyučovací styly učitele:

Exekutivní – učitel je vnímán jako manažer výukových procesů. Je to osoba, která je zodpovědná za to, že prostřednictvím dovedností a postupů žáci dosáhnou dobrých výsledků. Důležité pro tento styl jsou propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody.

Facilitační styl – zakládá se na tom, co si žák přinese z rodiny a taktéž klade velký důraz na dosavadní žákovy zkušenosti. Učitel je empatická osoba, pomáhá žákům rozvíjet osobnost a dosahovat vysoké úrovně jejich seberealizace.

Liberální styl – učitel osvobozuje mysl žáků, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se morálně hodnotnými bytostmi. V tomto stylu se realizují klasické myšlenky liberálního vzdělávání.

Mezi těmito třemi styly nejsou dané hranice (Fenstermacher, Soltis, 2008). Proto je na každém učiteli, jaké výchovné nebo vyučovací styly si zvolí. Není jednoduché vést žáky tak, aby si osvojili to nejlepší. Nicméně je důležité, aby žáci skrze učitelovo vedení dospěli k seberealizaci, dosáhli svých cílů, aby si osvojili morální hodnoty a postoje. Je pak už na učiteli, jakým způsobem se rozhodně vést své žáky.

3 Žák

„Žák je označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý. Označení dítěte, které navštěvuje základní školu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 316).

Postoj žáka ke svým spolužákům a k učiteli se během jeho školního působení mění. Mění se i charakteristiky celých tříd v jednotlivém období školní docházky. V období mladší školní třídy závisí struktura třídy a vztahy mezi žáky zejména na učiteli, kdežto v mladším školním, věku zejména v 1. a 2. Třídě, spontánně přijímají autoritu dospělého. Děti se učí novým pravidlům, normám a setkávají se se základními prvky skupinové struktury. Spolužáci jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni dle toho, jak plní normy a jakým způsobem je hodnotí učitel. Na začátku školní docházky je osoba učitele tou nejdůležitější. Vztah k němu je klíčový pro mnoho oblastí školního života. Vztahy mezi spolužáky takovou váhu nemají (Čapek, 2010).

3.1 Faktory ovlivňující žáka

Mezi faktory ovlivňující žáka můžeme považovat žákův zdravotní stav, který ovlivňuje jeho přizpůsobení v oblasti výkonu, ale i chování, například u záchvatových onemocnění, nebo zprostředkovaně zhoršením prospěchu u dětí s chronickým onemocněním nebo opakovanou hospitalizací (Křapová, 2007).

Dle mého názoru je spousta faktorů, které mohou ovlivňovat žákův výkon. Může se jednat už o zmiňovaný žákův zdravotní stav a to nejenom z hlediska dlouhodobé nemoci, ale i nemoc kratší povahy či současně prožívaný žákův zdravotní stav ve vyučování. Dalším možným faktorem je rodina, ve které dítě vyrůstá. Rodina je primární skupina, do které se dítě rodí a ze které si nese hodnoty a určité postoje nejen ke škole, k učiteli, k žákům ale hlavně k sobě samému. Rodina je důležitým faktorem, který působí na žáka a jeho osobnost. Proto je v kapitole 3.1.1 věnována pozornost rodině a jejímu utváření a ovlivňování žáka. Důležitým faktorem je prostředí, ve kterém se uskutečňuje vyučovací jednotka. Většinou se jedná o školní třídu,

kde vyučování probíhá. Prostředí by mělo být příjemné nejen pro žáka, ale taktéž pro učitele, protože tak dochází k vzájemné interakci mezi těmito činiteli. Do prostředí patří i klima a atmosféra třídy. Jsou to faktory, které výrazně mohou ovlivnit žákovu úspěšnost. V neposlední řadě se podílí na utváření žákova úspěchu žákova osobnost, jeho charakterový temperament a charakterové složky. Tyhle základní faktory je třeba mít v povědomí a brát je v potaz, abychom tak zaručili žákovu úspěšnost a s tím spojené příjemné prožívání při žakově vzdělávacím procesu. Vyvarovat se tak komplikacím a problémům, které by mohli v důsledku nerespektování nastat.

3.1.1 Rodina

Rodina je prostředí, ve kterém se člověk vyvíjí a žije. Jedná se o společenství, které má největší vliv na utváření osobnosti a vlastnosti jedince. Z hlediska utváření skupin je rodina primární skupinou, založenou na základě sympatie a biologické náhody. Je charakterizovaná mnohočetností emočních vazem mezi členy, kooperací a vysokým stupněm anticipace chování členů. Jednou ze základních funkcí je uvést jedince do života v rámci konkrétního kulturního prostředí. Naučit ho orientaci ve světě symbolů, ale i předmětu denní potřeby, ve světě společenských hodnot a zvyklostí, naučit jedince kulturním návykům nebo slušnému chování (Lašek, Loudová, 2013). „*Rodina je jak biologická, tak sociální, relativně stálá skupina, spojená vztahy příbuzenství, který vychovává děti a poskytuje svým členům sociální, citové a hodnotové zázemí*“ (Jirásková, 1999, s. 69). Ze sociologického hlediska se jedná o primární skupinu. Je to první skupina, do které se jedinec dostává, skupina malá, protože má malý počet členů, poloformální, kde je absence přísné hierarchie, ale je nutné dodržovat rodinou stanovená pravidla a referenční, kdy se jedinec se skupinou ztotožňuje. Kromě toho, že rodina dítě vychovává, poskytuje mu i citové zázemí, ekonomicky ho zabezpečuje a zároveň ho nevědomky i záměrně ovlivňuje a to pozitivním nebo negativním způsobem (Lašek, Loudová, 2013).

„*Rodina plní celou řadu funkcí. Jedná se o sociální formu konstituovanou společností a ochraňovanou právní (legislativní) normou*“ (Haviger, Havigerová, Loudová, 2014, s. 30). Rodina je institucí, která naplňuje své členy pocitem solidarity, sympatie, přátelství,

lásky ale i bezpečí. Počet funkcí rodiny se liší, ale nejčastěji se uvádějí následující funkce: (Haviger, Havigerová, Loudová, 2014).

- Biologicko-reprodukční – je jednou z nezákladnějších funkcí a její úlohou je zajistit udržení života a to početím a narozením lidského jedince. Přestože se může uskutečnit i mimo rodinu, je zapotřebí mít na zřeteli, že pouze v rodinném prostředí nabývá plného významu. Funkci musíme rozlišovat od pouhých sexuálních aktivit.
- Normativní (socializačně-výchovná) – zahrnuje základ pro budoucí výchovné modely nebo vzorce společensky žádoucího chování. Realizace role otce a matky v budoucnosti. V této souvislosti vystupuje další „pomocná“ výchovně-vzdělávací instituce škola, na kterou navazují instituce další. Funkce bývá někdy doplněna funkcí ochrannou, jež sleduje ochranu dětí a dospívajících před negativními a sociálně patologickými jevy. Rodina dítě motivuje, stimuluje, vymezuje hranice, klade cíle a požadavky a připravuje ho na dospělý život.
- Ochranná, zaopatřovací rodina a pečovatelská – sleduje opravdový zájem o člena rodiny a péči o něj. U dítěte se jedná o jeho výchovu a komplexní vývoj osobnosti. Jde o uspokojování základních potřeb, o volbu nejlepší a nejoptimálnější výchovné strategie s cílem co nejlépe jedince připravit do budoucího života.
- Emocionální – sleduje zabezpečení pocitu stability, bezpečí a jistoty. Sleduje pozadí hlubokých a dlouhodobých citových vazeb mezi jednotlivými členy rodiny a příbuzenstvem.
- Ekonomická – zajišťuje ekonomické zabezpečení rodiny. Uspokojení základních biologických potřeb všech členů rodiny. Jedná se tedy o bydlení, oblečení, stravování, provoz domácnosti, umožnění volnočasových aktivit aj.
- Relaxační a rekreační – zaopatřuje plnohodnotné prožívání volných chvil a trávení společného volného času pohromadě. Prožívání je závislé na věku dítěte, vzdělání rodičů, nebo zda se jedná o vícegenerační rodinu či ne.

Všechny dané funkce se vzájemně podmiňují a doplňují. V odborné literatuře se můžeme setkat i s jiným uspořádáním základních funkcí, nicméně uspořádání není výsledkem důležitosti (Haviger, Havigerová, Loudová, 2014). Rodina tedy plní určité základní funkce, aby došlo ke správnému vývoji dítěte a aby byly zabezpečeny potřeby všech členů rodiny. Pokud rodina tyto funkce neplní, můžeme hovořit o poruchách funkcí rodiny, které působí natolik, že přestávají plnit své základní funkce (Kraus et al., 2015).

Dle Krause et al. (2015) z hlediska plnění či neplnění základních funkcí rodiny můžeme rozlišit čtyři typy rodin:

- Funkční – vývoj jedince je správně zajištěn.
- Problémová – vyskytují se zde závažnější problémy, ale rodina je schopna problémy řešit nebo kompenzovat.
- Disfunkční – vážné poruchy některých nebo všech funkcí. Tyto poruchy ohrožují rodinu ale především dítě a jeho vývoj. Rodina není schopna samostatně řešit problémy. V takové situaci může dojít až k zbavení rodiče jeho rodičovských práv.
- Afunkční – rodina neplní svoje základní funkce. Dítěti rodina škodí nebo je ohrožuje v jeho existenci. Jediným řešením je odebrání dítěte z rodiny a umístění do náhradní rodiny popřípadě jinam.

V případě, že rodina neplní funkce, které by měla, je zde riziko, že nedojde ke správnému vývoji dítěte. V takových situacích dochází k vnitřnímu rozkladu rodiny a k vážným poruchám. Rodiče se mohou dopouštět zanedbávání dítěte, které vede k citové deprivaci. Následky takové deprivace se promítají do budoucího života jedinců (Kraus et al., 2015).

Rodina patří do skupin s intenzivními vazbami mezi členy. Autoři nacházejí v tomto typu skupiny intrapersonální aspekty. Už od nejranějšího období na dítě působí výchovné vlivy v rodině. Dle Laška, Loudové (2013) jsou uváděny tyto tři základní druhy:

- Autoritářský styl – charakterizován vysokým stupněm direktivnosti v prosazování požadavků na poslušné dítě. Rodiče s dítětem málo komunikují a diskutují. Důležitou roli hraje trestání, mnohdy i fyzické.
- Povolující styl – vyznačuje se důrazem na maximální volnost. Požadavky na omezování jsou minimální. Trestání je eliminováno. Významnou roli

hraje předpoklad, že dítě samo musí vědět, oč mu jde. Musí se samo rozhodnout, k čemu to vede.

- Styl opřený o autoritu – typické je jasné stanovení zásad a toho, co je správné a co ne. Rodiče s dítětem komunikují a dbají, aby dítě požadavkům rozumělo a vědělo, k čemu slouží a proč striktně platí. Rodiče, kteří požadavky v komunikaci uplatňují, jsou vzorem a autoritou pro dítě.

Rodina, v níž jedinec prožívá své dětství, se stává i zdrojem názorů a postojů, které vesměs neuvědoměle ovlivní i jeho vlastní budoucí rodinu, kterou si sám jednou v budoucnu založí. Mnohem dříve, než rodiče začínají něco tušit, se v dětech rodí sen o jejich vlastní rodině. Tento sen v průběhu dětství a dospívání postupně vyžívá. Sociální zkušenosti dítěte vytvářejí tzv. bazální osobnost. Jedná se o jakýsi psychický základ odrážející konkrétní situaci dítěte a sni spojené emoce. Jejím zdrojem je dostatek, nebo nedostatek pozitivních citových vztahů směrem k dítěti projevovaných od rodičů a s tím související strategie výchovy (Lašek, Loudová, 2013).

3.1.2 Prostředí

„Termín prostředí je nejobecnější, má široký rozsah, netýká se jenom aspektů sociálně-psychologických“ (Čapek, 2010, s. 16). Prostředí třídy zahrnuje aspekty architektonické (vybavení, řešení učebny, řešení prostoru a rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, větrání), ergonomické (uspořádání pracovního místa, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně) a akustické (hluk, dozvuk, odraz zvuku).

Dle Čapka (2010) může být edukační prostředí ovlivňováno:

- Fyzikálními faktory – osvětlení, barvy stěn, prostorová dispozice, uspořádání nábytku aj.
- Psychosociální faktory –
 - Stabilní – rozumíme trvalejší vztahy mezi účastníky vzdělávacích procesů. Zde patří i klima třídy.

- Proměnlivé – krátkodobé stavy a interakce mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Zde patří atmosféra třídy.

Klima v meteorologii znamená podnebí nebo dlouhodobý stav počasí. Tímto se rozlišuje klima třídy od atmosféry ve třídě. Atmosféra je stav, který je krátkodobý a situační. Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků v daném prostředí. Přestože dlouhodobě přetrvává dobrý vztah žáků k učiteli, během určité kázeňské situace, kterou musí pedagog striktně řešit, může jeho oblíbenost klesnout. Protože dlouhodobé parametry klimatu zůstaly nezměněny, jde o pouhý výkyv, který se během dalšího období vrátí do své původní hodnoty. Klima je velmi obtížně zjistitelné a měřitelné. Klima působí na všechny ve škole a všichni ho zřetelně vnímají. Je to něco neuchopitelného a nepopsatelného. Klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není souhrn různých typů vyučujících klimat. Vytváří se při vyučování, přestávkách, na výletech nebo na různých společenských akcích třídy (Čapek, 2010).

Mnohé výzkumy dokázaly, že prostředí školy a třídy ovlivňuje sociální klima ve třídě. Učitel by se měl snažit vytvořit takové prostředí, které žáci a studenti vnímají jako příjemné. To, co je v učebně, by mělo být více nebo méně součástí života v něm. Součástí péče o klima školní třídy je tedy také udržování prostoru učebny nejen pracovní, ale i estetické. Význam má i udržování funkčnosti vybavení učebny. Prostor se musí záměrně vytvářet a promýšlet. Nelze to ponechat náhodě (Čapek, 2010).

Příjemné prostředí by mělo být podnětné jak pro žáky, tak pro učitele. Neměly by chybět produkty dětské práce (výkresy, myšlenkové mapy), trojrozměrné objekty, výukové koláže apod. Zdi a okna reflektují nejen učivo, ale třeba i roční období, svátky nebo jiné události spojené se třídou. Suportivní klima se utváří ve dvou rovinách: vzdělávací a hodnotové. Vzdělávací je vyjádřena pedagogizací, ale umístěním různých instrumentů, jako je schránka důvěry, společná pravidla, prezentace, hodnocení či výsledky soutěží, které žáci sledují. Hodnotová rovina vede žáky k péči o prostředí, kde pracují a vzdělávají se. Jedná se o udržování pořádku, neničení nábytku apod. Třídní prostředí pracuje s vnímáním a prožíváním účastníků vzdělávání a klima může výrazně podporovat (Čapek, 2010).

„Klima školy je termín, který je obecně známý jak mezi odborníky, tak i mezi pedagogickou i nepedagogickou veřejností, avšak může vyvolat rozdílné představy

o tom, co vše zahrnuje“ (Čapek, 2010, s. 133). Klima má společnou historii a do určité míry hodnoty a normy. Klima školy je taktéž souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání na dané škole. Patří do něho jejich vzájemná komunikace, sociální vztahy, prožitky, emoce a další sociální a psychické procesy. Účastníci klimatu jsou žáci, pedagogický sbor jako hlavní tvůrci a konzumenti klimatu. Podílejí se zde také sestavy žáků a učitelů volitelných předmětů, které se liší od stabilních tříd. Taktéž sestavy zájmových a sportovních kroužků. Klima je ovlivňováno administrativními pracovníci školy, školníkem, údržbáři. Taktéž zde mohou zasahovat rodiče, pracovníci správy a místní samosprávy. Je to složitý hierarchický systém vztahů, v němž platí pravidla, principy a podmínky fungování (Čapek, 2010).

3.1.3 Psychický, fyzický a sociální stav žáka

Biologické, sociální a osobní determinanty tvoří v osobnosti člověka komplexní, systémový a funkční celek, který působí na utváření osobnosti a psychiky člověka. Všechny tyto vlivy mohou za určitých okolností působit v dané situaci jako stabilizátory nebo labilizátory psychického vývoje (stresové, krizové, mezní, náročné psychotraumatické a konfliktní životní situace). Biologická, sociální a osobní determinace mohou působit v souladu nebo v protikladu, kdy jedinec může nebo nemůže realizovat své vlohy, nadání. Vždy musíme mít na paměti souhrn většího počtu činitelů, které utváří osobnost, a musíme tak hledat mnohostrannou podmíněnost všech jevu, tedy záporných i kladných. Determinaci osobnosti a psychiky tvoří aktuální, momentální stav a dispoziční, vrozenou, zděděnou ale i získanou zkušenost. Duševno člověka je tvořeno zejména biologickou stránkou organismu. Je biologicky podmíněné, determinované a to zejména nervovou soustavou člověka, žlázami s vnitřním vyměšováním, biologickými potřebami, růstem, věkem, celkovým stavem, dědičností a prostředím. Jedinec je nejen tvorem přírodním a biologickým, ale taky tvorem společenským. Společenské vědomí a bytí člověka formuje intenzivně (Kohoutek, 2009).

4 Vztah učitele a žáka

Základními činiteli vyučovacího procesu jsou učitelé a žáci. Jsou nositeli vyučování a mimo ně není tento proces možný uskutečnit. Edukace je tedy vlastně činnost, která se uskutečňuje na základě učitele, žáka a jejich interakcí. Jde o vztah subjektu (učitele) a objektu (žáka) vzdělávání a výchovy. Vztah mezi učitelem a žákem se podílí na kvantitě a kvalitě celého výchovně vzdělávacího procesu a taktéž spoluurčuje jeho výsledky. Jedná se o vztah asymetrický. Kvalita tohoto vztahu hraje důležitou úlohu při zformování postoje žáka k učení. Záporný vztah k učiteli může žáka negativně ovlivnit i v učitelově předmětu, kladný vztah naopak pozitivně ovlivňuje přístup žáka k učení. Kvalita vztahů se odráží i na duševní rovnováze obou účastníků (Kohoutek, 2009).

- Správná interakce mezi učitelem a žákem zajišťuje kvalitu učení a vzdělávání. V současnosti jsou tři koncepty (ideje), které zvyšují schopnost interakce s žáky ve výuce: důvěryhodnost učitele, vedení, duchovní rozměr výuky (Fink, 2003).
- Důvěryhodnost učitele spočívá v tom, jak správně komunikovat se žáky, aby učitel byl pro žáky osoba důvěryhodná.
- Vedení zajišťuje to, aby učitel inspiroval, motivoval, intelektuálně stimuloval a respektoval individualitu žáka (Fink, 2003).
- Duchovní rozměr výuky spočívá v rozvoji identity, integrity, učení a vyučování ve skupině. Kombinace těchto idejí, dává učiteli zkušenosti, které inovují jeho práci při vzdělávání žáků (Fink, 2003).

Vztahy žáků k učitelům ovlivňuje taktéž řada různých faktorů. Na začátku školní docházky mívají žáci nekriticky kladný vztah ke svému učiteli, kdy se hovoří o možnosti nezdůvodněné autority. S narůstajícím věkem přibývá kritických výhrad, takže koncem staršího školního věku se poměr kladných a záporných vztahů vyrovnává. Žák si vytváří kladné či záporné postoje taktéž podle toho, zda u něho nachází vlastnosti, které kladně hodnotí a které mu vyhovují. Sociální prostředí žáka rovněž ovlivňuje žákův vztah k učiteli. Jedná se například o žakovu rodinu, kamarády, kolektiv, veřejné mínění aj. (Kohoutek, 2009).

V současnosti se apeluje na to, aby se změnil vztahy mezi učitelem a žáky. Učitel má ustoupit ze své dominance a stát se facilitátorem učení nebo partnerem žáků. Odborníci, kteří doporučují učitelům tzv. neautoritativní a partnerský přístup, neberou v potaz to, že rozhodnutí učitele respektovat žáky a zohledňovat jejich potřeby samo o sobě k udržení moci nestačí a učitelé, kteří zvolí takovou cestu, mohou čelit tomu, že vznikne nekázeň ve třídě (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

Podstata partnerství vztahu učitele a žáka může spočívat:

a) *pozitivní přístup k výchově*

b) *individualizace (různost tempa, úrovně vědomostí)*

c) *vlídná náročnost*

d) *podporování sociálních dovedností (mluva bez vulgárních slov)*

e) *variabilita*

f) *svoboda*

g) *kooperace*

h) *hravost*

ch) *vlastní zkušenost a aktivita*

i) *smysluplnost a srozumitelnost*

j) *integrace učiva a výuky v tematických celcích (psychologie-pedagogika, 2008).*

4.1 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat (Mareš, 1995). „*Je definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou*“ (Mareš, 1995, s. 24). Prívlastek pedagogická může svádět k tomu, že se jedná pouze o komunikaci mezi pedagogy a žáky, jež se uskutečňuje ve škole. Výchovně vzdělávací působení se ale odehrává i v rodině, předškolních zařízeních, v mimoškolních zařízeních (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Pedagogická komunikace dle Mareše, Křivohlavého (1995) plní určité funkce:

- Zprostředkovává činnost účastníků, pracovní postupy včetně pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.

- Zprostředkovává vzájemnou výměnu informací, zkušeností, motivů, postojů, emocí i vzájemné působení účastníků.
- Zprostředkovává i neosobní a osobní vztahy.
- Formuje osobnost žáků a taktéž všechny účastníky pedagogického procesu
- Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, kdy učivo, cíl, metody atd. nemohou přímo vystupovat v pedagogickém procesu, nýbrž ve slovní nebo mimoslovní podobě.
- Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, který tvoří jednu z hlavních složek. Vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, zajišťuje jeho fungování a udržuje jeho stabilitu.

Pedagogická komunikace má minimálně tři podoby, které se vzájemně ovlivňují. Jedná se o detailně připravenou, rámcově připravenou a nepřipravenou podobu komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1995).

- Detailně připravená se dá připravit a promyslet předem. Jedná se o téměř „naprogramovanou komunikaci“, neboť se provádí v nezměněné podobě (Mareš, Křivohlavý, 1995).
- Rámcově připravená nejde úplně tak přesně připravit. Učitel se snaží odhadnout, jak asi komunikace bude probíhat a jaký bude pravděpodobný vývoj událostí. Řešení takových situací se dá nacvičovat (Mareš, Křivohlavý, 1995).
- Nepřipravená komunikace se odehrává v nepřipravených, jedinečných a neopakovatelných pedagogických situacích. Většinou jde o situace emocionálně vypjaté, kdy je nutné se vcítit do ostatních účastníků a odhadnout „logiku vývoje“ událostí, jejich možné důsledky, správně pohotově a zareagovat (Mareš, Křivohlavý, 1995).

4.1.1 Verbální komunikace

Komunikace je definována jako proudění informací z jednoho bodu k druhému bodu nebo taktéž přenos nebo vyvážení znalostí či činit něco společným, společně něco sdílet. Někteří psychologové uvádí komunikaci jako sdělování nebo sdílení.

Na komunikaci s druhými lidmi je pozoruhodné, že ji spoluvytváříme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí (Vybíral 2005).

Podle Vybírala (2005) mám těchto pět hlavních funkcí komunikování:

- informovat – předat zprávu
- instruovat – naučit se, dát recept
- přesvědčit – získat někoho na svou stranu
- vyjednat, domluvit se – řešit a vyřešit
- pobavit – rozveselit sebe nebo druhého

Komunikace má tak svůj účel, smysl a funkci. Účelem funkcí a zároveň dopadem na příjemce dostává komunikace smysl (Vybíral 2005).

Podle Vybírala (2005) můžeme rozlišit komunikaci podle prostředí a role:

- intimní párová komunikace v soukromí – nikdo partnery nesleduje
- soukromá komunikace partnerů
- jednostranně řízená komunikace s rozdělenými rolemi – rozhovor, přijímací pohovor
- neformální, neřízená komunikace v malé primární skupině – rodina a blízké příbuzenstvo
- formální, řízená komunikace v malé skupině – pracovní porada
- komunikace samotného člověka na veřejném prostranství – grafity, vylepování nálepek
- komunikace člověka v davu
- komunikace při obchodování a uzavírání smluv
- komunikace prostřednictvím masmédií – živě vysílané telefonáty do rozhlasu
- interkulturální komunikace – v cizím prostředí s cizincem

Každá z těchto situací vyžaduje po komunikujícím, aby vystupovali v jiné roli. V ustavené hierarchii jde o pozice s nestejným právem nebo nestejnou možností se prosadit. Podstatu role vystihuje charakteristika, že jde o naplňování očekávání, jež má většina příslušníků daného společenství, které je spojeno s chováním v určité pozici, situaci nebo profesi (Vybíral 2005).

Základním komunikačním prostředkem je řeč. Strukturu komunikace tvoří komunikátor (osoba sdělující), komunikant (adresát, příjemce) a komuniké (určité sdělení). Komunikující získávají informace nejen z obsahu sdělení, ale také z paralingvistických znaků (tónu hlasu, barvy hlasu a z řeči lidského těla). Řeč slouží k vyjadřování myšlenek, pocitů, postojů a názorů. Prostřednictvím řeči navazuje mluvčí kontakt s ostatními lidmi (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Podle Dytrtové, Krhutové (2009) by učitel měl ve vyučovacím procesu:

- mluvit spisovně, výrazně a plynule
- formulovat své myšlenky jasně a srozumitelně
- přizpůsobit obsah a metody sdělení věku žáků
- dbát na obsahovou a významovou stránku
- slohovou a mluvnickou stránku
- přednesovou a zvukovou stránku
- nonverbální stránku

Pro edukační proces je vhodný a jediný jazykový útvar a to spisovná čeština. Předpokládá se, že učitel respektuje jazykové normy (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Objektivní činitele mluveného projevu:

- cíl a zaměření
- obsah a zaměření
- délka a náročnost mluveného projevu
- čas na jeho přípravu
- počet posluchačů
- místo a prostředí
- věk posluchačů
- znalosti a zkušenosti (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Subjektivní činitele mluveného projevu

- *odborné znalosti*
- *všeobecné vzdělání*
- *životní zkušenosti*

- *připravenost projevu*
- *schopnost vyjadřovat se*
- *temperament*
- *nálada, emocionální stav*
- *zdravotní stav*
- *tréma*
- *vztah k obsahu výpovědi*
- *vztah k adresátovi (posluchači)*
- *zájmy, záliby (vzhledem k bohatosti a zasvěcenosti projevu)*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 81, 82).

4.1.2 Neverbální a nonverbální komunikace

Neverbální komunikací rozumíme proces, při kterém dochází k přijímání a vysílání zpráv bez použití slov. Patří sem zejména řeč těla, pohyby, gesta, dotyky, odstup, oční kontakt a výrazy tváře (Hogan, 2010).

Označení nonverbální, tedy mimoslovní sdělování, označuje, že daný způsob komunikování nepoužívá slova, ale jiné způsoby přenášení informací. Většina lidí si myslí, že mimoslovní sdělování je pouze mimikou. Rozlišuje se osm základních zdrojů nonverbální komunikace: pohledy (řeč očí), pohyby (kinetika), výrazy obličeje (mimika), gesty (gestika), dotekem (haptika), fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), přiblížením či oddálením (proxemika), úpravou zevnějšku a životního prostředí. Mimoslovní sdělování zaujímá nezastupitelné místo v sociální komunikaci a taktéž umožňuje předávat citově zabarvená řešení. Výraz obličeje může sdělovat, jak se jeho emocionální stav mění, a také to, jak člověku právě je. Beze slov se dá srozumitelně říci to, co je nám příjemné a co ne. Lze rozpoznat, co nám druhý člověk mimoslovně sděluje, ale to už je mimořádná schopnost mimoslovního sdělení (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Podle Allhoffa (2008) rozlišujeme následujících deset funkcí nonverbální komunikace:

- Doprovází a podporuje verbální sdělení – pohyby rukou, zvednutí hlasu.

- Oslabuje verbální sdělení – přátelský tón při pokárání.
- Zesiluje verbální sdělení – určitý způsob mluvy, která se může stát prosbou nebo výzvou rozkazem.
- Odporuje verbálnímu sdělení – rozpor na různých komunikačních kanálech.
- Nahrazuje verbální sdělení – zavrtění hlavou místo vyslovení ne.
- Vyjadřuje zainteresované naslouchání – v oboustranné komunikaci, v rozhovoru, ale i ve verbálním projevu je komunikující neustále závislý na zpětné vazbě posluchačů.
- Vyjadřuje stanovisko komunikačních partnerů – prostřednictvím svého chování vyjadřuje posluchač nebo partner porozumění nebo nepochopení.
- Reguluje hladký průběh dialogu – nonverbální signály slouží uvědomění si dalších nevyřčených informací jako natahování slabik a slov nebo vzrůstající hlasitost.
- Vyjadřuje vyladění a subjektivní stav komunikačních partnerů – neuvědomované pohyby jako mnutí rukou, brady, upravování oblečení.
- Vyjasňuje vztah mezi partnery – držení těla, vzdálenost, vizuální kontakt nebo síla a výška hlasu.

„Tyto příklady deseti hlavních funkcí nonverbálních složek komunikace svědčí o dvojí skutečnosti:

- *Mnohé z těchto signálů nejsou vysílány vědomě, ale přesto jsou vnímány*
- *Hlas, výraz obličeje, gestika, držení těla, prostorová orientace apod. mají, společně s verbálním sdělením, významný vliv na mezilidskou komunikaci, který lze sotva kdy docenit“ (Allhoff, 2008, s. 21).*

Způsoby nonverbální komunikace:

- Sdělování pohledy - patří mezi nejčastější způsoby mimoslovního sdělování v sociální komunikaci. Žáci se dívají na svého učitele a učitel se zase dívá na své žáky, v těchto pohledech jde vidět určité sdělení. Při sdělování pohledem si všímáme: směru zorné osy, délky doby jednoho pohledu, četnosti pohledů, celkového objemu pohledů, sledu pohledů, úhlu pootevření víček, tvaru obočí,

vrásek kolem očí, frekvence mrkacích pohybů, velikosti zornic. Kárání i chválení ovlivňuje pohledy žáků. Je-li žák kárán, snaží se své zrakové kontakty s učitelem omezit, je-li chválen, dívá se učiteli častěji do očí. Žáci, jimž je daný učitel sympatický, se na něho dokážou dívat častěji a déle než ti, kteří k němu měli méně vřelý vztah. Tato tvrzení není možné absolutizovat, protože platí jen za určitých podmínek. V určitých pedagogických situacích může být vliv určitého faktoru oslaben či dokonce překryt působením jiných vlivů. Do hry mohou vstoupit např. zvláštnosti osobnosti, chování v určité sociální roli, konkrétní mezilidské vztahy, odlišnost pohlaví apod. (Mareš, Křivohlavý, 1995).

- Sdělování výrazem obličeje - Sdělení prostřednictvím mimiky má různé podoby. Nejčastěji jde o sdělování emocí: nálad, citových prožitků a afektů, citů a pocitů. Většina emocí má podvojnou podobu: štěstí – neštěstí, radost – smutek, spokojenost – nespokojenost, zájem – nezájem, klid – rozčilení, překvapenost, strach a bázeň. Emanova metoda FAST se používá při určování druhu emocí vyjádřených v lidské tváři. Lidský obličej sleduje ve třech zónách: oblast očí a víček, oblast tváří, nosu a úst, oblast čela až po obočí. Pozorovatel má k dispozici obrazový atlas jednotlivých konfigurací obličejových svalů pro každou ze tří zón. U každé konfigurace je uvedené, co je pro dané emoce charakteristické. Při rozpoznávání psychických stavů člověka je mimika nejdůležitějším zdrojem informací ze všech způsobů nonverbální komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1995).
- Sdělování pohyby - „*V sociální komunikaci a mezilidské interakci máme co dočinění s lidmi v pohybu*“ (Mareš, 1995, s. 110). Rozsah pohybů souvisí s intenzitou emocionálního prožívání situace. Z rozsahu pohybů se dá zjištěný údaj doplnit o intenzitu emocionálních prožitků dané osoby ve chvíli, kdy ji pozoruje. Jde o komunikační pohyby člověka, ne o pohyby pracovní. Komunikační pohyby se klasifikují: podle rozsahu pohybu a podle částí těla, která se pohybovala. Pohybem hlavy se dá vyjádřit souhlas a nesouhlas, strnulé a nehybné držení hlavy může vyjadřovat vzdor a neúčast (Mareš, Křivohlavý, 1995).

- Sdělování fyzickými postoji - „*Sdělování informace se dá i konfigurací všech částí těla. Studium tohoto mimoslovního způsobu sdělování se zabývá tzv. posturologie*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 110). Už jen tím, jakou člověk zaujme polohu těla, rukou, hlavy, nohou, může ostatním lidem sdělit, zda je jeho psychický postoj přátelský nebo nepřátelský, zda s nimi chce dále jednat nebo jednání ukončuje. Posturologie rozlišuje souhlasné a nesouhlasné fyzické postoje dvou a více osob a také rozeznává otevřené a zavřené fyzické postoje jedné osoby. Souhlasný postoj nevyžaduje přesnou „kopii“ postoje druhé osoby, ale shodu, obdobnou zaměřenost mimoslovního sdělování. Posturologie věnuje pozornost i změnám fyzických postojů během sociální komunikace. Dá se sledovat, zda se fyzický postoj žáka, se kterým učitel mluví, nějak v průběhu rozhovoru mění, a pokud ano, zda směrem k souhlasu nebo nesouhlasu (Mareš, Křivohlavý, 1995).
- Sdělování gesty – V mimoslovní komunikaci se gesta odlišují od sdělovacích pohybů a postojů, protože nejde o přirozené mimoslovní projevy, nýbrž projevy vázané na určitou kulturu. Příkladem je vyjádření nesouhlasu a souhlasu pohybem hlavy. V naší zemi vyjadřuje přikývnutí „ano“, zatímco v Bulharsku znamená „ne“. Gesta jsou taktéž účinným prostředkem v pedagogické komunikaci. Místo slovního sdělení typu „vstaňte, sedněte si“, se dá využít gesto, říkající totéž. Dá se jím naznačit, že končí jedna fáze vyučovacího procesu a začíná druhá fáze vyučovacího procesu. Při zavádění gest je potřeba důslednosti, aby je adresáti chápali stejně jako autor (Mareš, Křivohlavý, 1995).
- Sdělování dotykem - sdělování dotykem spočívá v mimořádné citlivosti kožního smyslu např. podáním ruky. Jeho prostřednictvím jím se dá druhému člověku sdělit, zda je vítán nebo přišel nevhod. Dotekem ruky lze žáka uklidnit, ukáznit i povzbudit a při tom může jít o velmi jemný pohyb (Mareš, Křivohlavý, 1995).
- Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením - v sociální komunikaci dochází k tomu, že osoby, které spolu komunikují, jsou od sebe v určité vzdálenosti. Studium odstupu mezi lidmi se zabývá nonverbální komunikace – proxemika. U osob, které spolu komunikují ve stoje, existuje určitá zóna (mezikruží),

do které by neměl vstoupit jiný člověk. Problémem je, že tato zóna (mezikruží) není u různých lidí stejně velká a navíc se mění podle okolností. Může dojít k tomu, že se setká dvojice lidí, z nichž jeden počítá s poměrně velkým odstupem, zatímco druhý se snaží o malý odstup. Hledáním optimální vzdálenosti pak není jednoduché. Aby nedocházelo k nedorozumění, tak by si učitel měl ujasnit, o jaký typ setkání mu jde a zvolit tak vhodný odstup k žákovi (Mareš, Křivohlavý, 1995). „*Např. žák může považovat zavolání do kabinetu za oficiální setkání, a proto zaujme od učitele větší odstup, zatímco učitel je v kabinetu „doma“ a zavolal si žáka proto, aby s ním v klidu pohovořil o žákových osobních problémech*“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 112).

- Sdělování úpravou zevnějšku - do nonverbální komunikace se zahrnuje i sdělování projevované navenek úpravou zevnějšku a úpravou životního prostředí lidí. S tímto způsobem se setkávají zvláště učitelé dospívající mládeže. Jde o způsob oblékání, volbu batohů pro přenášení učebnic a sešitů. Taktéž sem patří úprava vlasů, volba zdobných prvků na oblečení, nápisů, odznaků apod. (Mareš, Křivohlavý, 1995).

4.1.3 Komunikace činem

V pedagogické komunikaci je významným druhem sdělování činy, tedy komunikace činem. Na rozdíl od komunikace neverbální a verbální je mu věnována malá pozornost v oblasti teoretické a výzkumné. Komunikace činem je způsob jednání učitele se žáky a naopak a zahrnuje to, co se dělá a jakým způsobem se to dělá. Jedná se především o postoje, např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k individualitě žáka, k výchovným situacím nebo specifickým zvláštnostem žáka. Čin jakožto nositel komunikačního sdělení se projevuje informací o aktuálním vztahu žáka ke škole, tzn. ve vztahu k vyučovacím předmětům, k učitelům, ke spolužákům, k učení a k vyučování. Toto se týká i učitele (Nalešovská, 2005).

Tato komunikace tedy zahrnuje veškeré lidské chování v sociální skupině. Není vyjádřena slovy nebo pomocí neverbální komunikace, ale je vyjádřena našim konkrétním jednáním neboli činem. Žák svým činem může vyjadřovat svůj vztah

ke škole, k učení nebo k učiteli. Například to, že nepřináší úkoly, odbývá svou práci, může demonstrovat jeho postoj ke konkrétnímu předmětu nebo učiteli. Při interpretaci těchto činů však musíme být opatrní, protože mohou existovat i jiné důvody jako např. nemocná matka, starání se o mladší sourozence aj. Komunikovat může i celá skupina, tj. celá školní třída tak, že přivítají učitele na začátku hodiny a stejně tak i učitel má možnost takto každodenně komunikovat (psychologie-pedagogika, 2007).

4.1.4 Chyby v komunikaci ze strany učitele

Prohřešků proti jazykové kultuře se učitel dopouští tím, že v komunikaci využívá obecnou češtinu, nářečí nebo slang (Dytrtová, Krhutová, 2009). Taktéž se mohou objevit tzv. komunikační zlozvyky jak při naslouchání, tak při sdělování (Zouhar, Kotík, 2008).

Prohřešky učitelů v mluveném projevu:

- časté opakování některých slov tzv. plevelných slov jako teda, jako, takže, třeba, že ano, prostě, v podstatě, nó
- mlaskání, přidechy, parazitní zvuky (hm, mm, é)
- cizí slova
- upřednostňování profesního slangu
- nadměrné užívání tzv. oddechových prostředků (abych nezapomněl, podívejme se na věci jinak, dejme tomu, teď mě napadlo)
- nesprávné frázování, které souvisí s kladením důrazu na určitou část výpovědi. To, co je důležité, je vyslovováno důrazněji (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Komunikační zlozvyky při naslouchání:

- Chceme se hlavně prosadit sami.
- Nenasloucháme – jsme netrpěliví.
- Čteme myšlenky druhého, aniž bychom si ověřili, co nám partner chtěl sdělit.
- Nepočkáme, až druhá strana dokončí sdělení.
- Jsme přehnaně zvědaví.
- Používáme "ano, ale..."

- Na sdělení nereagujeme.
- Zapomínáme na empatii.
- Bojíme se pojmenovat pocity druhého (Zouhar, Kotik, 2008).

Komunikační zlovyky při sdělování:

- Příliš zobecňujeme, přeháníme, nadsazujeme.
- Nevyjadřujeme přímo své pocity.
- Nemluvíme jasně a konkrétně, používáme obecné výrazy.
- Vymlouváme partnerovi pocity, pokoušíme se vyvrátit jeho emoce, resp. jejich oprávněnost.
- Unikáme od tématu, nedaří se nám držet "nit hovoru".
- Posuzujeme, hodnotíme, či dokonce obviňujeme partnera a přičítáme mu negativní úmysly.
- Dáváme druhému hned rady, co by měl dělat, poučujeme.
- Moralizujeme (Zouhar, Kotik, 2008).

4.2 Spolupráce učitele a žáka

Kooperace žáků ve vyučovacím procesu je v současné době nejen moderním prvkem, ale i jedním ze zásadních momentů změny vnitřního pořádku školy. Předkládá žákům rozsáhlé možnosti společné práce, které jsou pro žáky příjemné, užitečné, a zároveň jim společně nabízí odpovědnost za sebe samotné ale i za druhé. Kooperativní uspořádání je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů a výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny. Celá skupina má tak prospěch z činnosti jednotlivce. Mezi základní pojmy kooperativního vyučování patří spolupráce, sdílení a podpora (Kolář, Raudenská, Frúhaufová, 2001).

Neméně významný moment modernizace vyučování, který by měl každý učitel zvládnout, je spolupráce žáků ve vyučovacím procesu tj. kooperace žáků. V této souvislosti je třeba poznamenat, že tradiční vyučování je specifické vztahem na úrovni učitel – žák, učitel – žáci. Tento vztah tak vyjadřuje tzv. tradiční vyučování. Vychází z toho, že pojetí vyučování spatřuje v předávání poznatků žákům a vedení žáků ke zvládnání dovedností souvisejících s těmito poznatky. Uvedené tvrzení tak vyjadřuje

tradiční roli školy - předávat dalším generacím dosud vypracovanou kulturu lidstva. Jestliže k tomuto pojetí připojíme ještě tradiční selektivní povahu školy, tak nelze uvažovat o společných činnostech a řešeních, o spolupráci žáků a o společně dosahovaných výsledcích. Převažující hromadné vyučování umožňuje i přísné střežení individuálních aktivit, individuálních výkonů, dokonce i výrazně individuální vztahy učitele a žáka (Kolář, Raudenská, Frúhaufová, 2001).

4.2.1 Spolupráce žáka ve skupině a ve dvojicích

Jeden ze základů kooperace ve vyučování je vytvoření vzájemné důvěry ve třídě, potřeba spolupráce a klima tolerance. Zmíněné jevy musí na prvním místě řešit učitel, ale i žáci, kteří se budou podílet na společném prostředí, ze kterého pak budou profitovat pro svůj osobní rozvoj. Vytváření spolupráce se děje právě spoluprací. Vytváření důvěry se uskutečňuje prostřednictvím otevřenosti každého účastníka ve vyučovacím procesu. Tato otevřenost má šanci se proměnit skutečně ve velmi intenzivní spolupráci a lze říct, že bez otevřenosti není skutečná spolupráce. Důležité je pravidlo, že žáci musí důvěřovat svému učiteli. Atmosféru spolupráce a otevřenosti navozuje učitel především svými postoji, metodami, přístupy ke svým žákům. Je tedy nezbytné vstupovat do vyučování s nejrůznějšími formami spolupráci učitele s žáky i spolupráce žáků samotných (Kolář, Raudenská, Frúhaufová, 2001).

Nejlépe je začít jednoduchým ukládáním úkolů dlouhodobější povahy na témata, která zadává učitel a která jsou součástí programu předmětu. Žákům přitom poradit jen zásadní věci a poskytnou jim možnost konzultace. V průběhu řešení se učitel žáků dotazuje, v jakém stavu je jejich zpracovávání úkolu, popřípadě jaké mají problémy spojené s řešením zadaného úkolu. Postupně lze tento profil miniskupiny rozšiřovat o další žáky. Výhodné je, připojovat ty žáky, kteří se aktivně zapojují do procesu analýzy výsledku zpracování daného původního úkolu. Analýza vytvoření prací nebude zaměřena na kritiku, ale spíše na doplnění nebo poukázání na další možnosti, jiný pohled či nápad na obměnu. Tento charakter práce kladně přispívá ke kooperaci žáků. Variantou může být formulování problému a výzva pro žáky, kteří se chtějí zúčastnit a troufají si na společném řešení. Učitel podá základní instrukce s odkazem na prameny, které jsou k řešení nutné. Lze tak vytvořit funkční skupinu žáků, která bude schopná

spolupracovat a do jejichž práce může učitel svými radami a otázkami zasahovat. I tyto skupiny lze postupně rozšiřovat tak, že pro ně učitel vymýšlí další různě zajímavá témata. Zajímavé pro žáky může být přístup, kdy učitel pracuje s většinou třídy a menší skupinu žáků pověří zpracováním konkrétního úkolu, kterým přispějí k práci celé třídy. Být v takové skupině je pro žáky velmi motivující a také jakousi osobní prestiží. Učitel do takové skupiny může zařadit ne vždy jen ty nejlepší žáky, ale i takové, o kterých je přesvědčen, že budou umět spolupracovat (Kolář, Raudenská, Frúhaufová, 2001).

Je velmi složité naučit žáky potřebné spolupráci, kterou představuje nejen schopnost prosadit se, ale i nutnou dávku pochopení druhého, tolerance a potřeby kompromisu. Čím jsou žáci mladší, tím to méně dokážou. Dobré je proto začínat s lehčími problémy, prací ve dvojicích a postupně tak přidávat obtížnější úkoly a rozšiřovat dvojice. Aby se učitel naučil organizovat kooperaci žáků a vytvořil si postupně dovednosti i pro náročnější kooperativní operace, je možné začínat hrami, do kterých jsou žáci vtahováni. Od hry lze postupovat k dobrovolným společným úkolům skupin, posléze k práci skupin s úkoly pro všechny skupiny stejnými až po úkoly různé pro každou skupinu (Kolář, Raudenská, Frúhaufová, 2001).

Aby se učitel naučil pracovat s kooperací žáků jako se smysluplným faktorem vyučování, je především otázkou jeho pedagogického přesvědčení, od kterého se pak odvíjejí schopnosti organizovat ve vyučování kooperaci žáků. Vyžaduje tedy:

- kvalitní znalost žáků
- odhad potřebné povahy komunikace
- schopnost učitele vstupovat do těchto kooperací
- prostřednictvím jednodušších operací vytvářet předpoklady žáků pro výraznější kooperativní jednání a chování
- do aktivních forem kooperativních činností ve vyučování vtahovat stále další žáky
- postupně přenášet kooperativní způsoby práce i do aktivit žáků mimo vyučování
- navrhnout a pomáhat žákům připravit, propracovat, realizovat a vyhodnotit nejprve drobněji a pak náročněji (Kolář, Raudenská, Frúhaufová, 2001).

Požadavek kooperace žáků ve vyučování znamená zpočátku velké úsilí učitele, především v přípravě na vyučování. Náročnost neustane ani v situaci, kdy žáci

již ovládli některé základní mechanismy spolupráce. Vypětí učitele ale postupně ustupuje, pokud žáci určité mechanismy spolupráce zvládají, vytvářejí si i určité algoritmy a kooperace se stává organickou součástí jejich práce. Postupně se tak pro žáky stává potřebnou a oni sami zvládají organizaci své spolupráce. Zavádění a používání kooperace vyžaduje toleranci učitele při zachování objektivnosti v analýzách procesu i výsledku a lze zvláště oceňovat nové postupy řešení a i tak žákům pomáhat a rozvíjet jejich smysl pro tvořivost a spolupráci (Kolář, Raudenská, Frúhaufová, 2001).

Dle Nalešovské (2005) můžeme rozlišovat tyto organizační formy vyučovacího procesu:

- hromadné vyučování
- skupinové vyučování
- párové vyučování

Hromadné vyučování je na našich školách nejčastější používanou organizační formou. Hovoříme tak o frontálním vyučování. Hromadné vyučování dělíme do tří komunikačních struktur podle toho, mezi kým probíhá komunikace (Nalešovská, 2005).

- Obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem – kdy se jedná o rozhovor, který probíhá tak, že učitel klade otázky a žák odpovídá.
- Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě – komunikace mezi žáky se nepřipouští. Žáci se během výuky málo mobilizují a brzy tak ztrácejí koncentraci. Učitel nevnímá žáky a soustřeďuje se na obsah výkladu.
- Jednosměrná komunikace učitele k žákovi jakožto k jednotlivci.

Skupinové vyučování dle Nalešovské (2005) v sobě skrývá velký učební potenciál, kdy žáci tuto činnost přijímají s nadšením. Slabší žáci, kteří se během hromadné práce neprojeví, ve skupině mohou živě komunikovat, cítí se bezpečně a stávají se tak smělejšími. Jestliže učitel dokáže dobře zorganizovat svou práci, může během vyučování obměňovat podle potřeby různé organizační formy, aniž-by se ztrácelo „tempo“ a kontinuita. Je lepší, když žáci určité věci provádějí samostatně. Jiné úkoly přímo vybízejí k účasti dalších osob. Je na učiteli, aby pro své žáky volil to nejlepší. Při skupinovém vyučování se jedná o obousměrnou komunikaci. Učitel může skupinu rozdělit:

- Náhodně na základě rozpočítání či losu.
- Podle vzájemných žákovských sympatií, kdy si žáci sami vyberou, s kým budou spolupracovat.
- Na základě studijních výsledků. Skupiny slabších žáků nebo žáků s vynikajícími výsledky.
- Záměrně vytvořit různorodé skupiny, kdy učitel žáky rozdělí bez ohledu na studijní výsledky, znalosti, věk nebo pohlaví (Nelešovská, 2005).

Skupinové vyučování přináší nemálo úskalí a problémů při přípravě učitele, organizaci, průběhu nebo při hodnocení žáků. Pokud vše učitel zvládne, může se dočkat dobrých výsledků. Učitel má nelehký úkol zvolit vhodné úkoly pro skupiny. Musí rozhodnout, zda všechny skupiny dostanou stejné zadání nebo ne. V případě, že dostanou skupiny stejné úkoly, otevírá se zde možnost pro soupeření, kdo nejlépe nebo dříve splní zadání úkolu. Důležité je, aby na úlohy žáci dostali přiměřený čas. Pakliže učitel se skupinovou výukou teprve začíná, je lépe volit lehčí a taktéž časové nenáročné úkoly. Obtížnost se během času zvyšuje a učitel má možnost „vychytat mouchy“ v pravidlech skupinové práce (Nelešovská, 2005).

Mezi hlavní úskalí skupinové práce patří:

- *Formální používání této formy s minimálním efektem.*
- *Učitel nepřipravuje žáky na nový typ sociální dovednosti.*
- *Učitel špatně volí sestavu skupiny vzhledem k zadanému úkolu.*
- *Učitel nedokáže eliminovat rušivé působení některých žáků, nedokáže řešit nespolupracující jednání některých jedinců.*
- *Špatně volí otázky a úkoly pro skupiny.*
- *Učitel nedokáže zorganizovat jednotlivé etapy skupinové práce, zvláště pak počátek výuky.*
- *Učitel nemá promyšlený způsob vyhodnocování úkolů.*
- *Učitel nedomyšlí pedagogické důsledky skupinové práce (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 45 - 46).*

Párové vyučování je takové, kdy je skupina tvořena jenom dvěma žáky. Je to přechod mezi hromadným a skupinovým vyučováním. Jestliže žáci nemají

zkušenosti s prací ve skupině, pak lze tuto formu považovat za ideální přechodový mezník, při kterém si mohou žáci zvykat na skupinovou práci (Nalešovská, 2005).

5 Metodologie

Hlavní motivací mé práce je se v praxi vyhnout vzájemnému nepochopení s žáky, špatné komunikaci, nerespektování se nebo vzájemné netoleranci. Proto jsem se rozhodla zkoumat danou problematiku hlouběji a zabývat se danými jevy v praxi. Spolupracovala jsem s nejmenovanou základní školou v Hradci Králové, ve které jsem již měla možnost pracovat. Školu, učitele a žáky jsem znala, a tak dle mého názoru je volba této základní školy pro mě pochopitelná.

Jedná se o kvantitativní výzkum, prostřednictvím kterého shromažďují data pocházející z již zmíněné školy v Hradci Králové. Jedná se o každodenní a běžné situace učitelů a žáků ve vyučovacím procesu.

5.1 Stanovení výzkumného problému

V současné době se můžeme čím dál více setkat s nepochopením jak ze strany žáků, tak ze strany učitelů na prvním stupni základní školy. Nerespektování individuálních odlišností, špatná úroveň komunikace, kooperace, interakce, atmosféra či jiné problémy ve vyučovacím procesu. Je důležité zabývat se tímto jevem, neboť kladné vztahy mezi učiteli a žáky, především v mladším školním věku, jsou velmi důležité. V učitelské profesi bychom se měli snažit o komunikaci s dětmi zejména na přátelské úrovni, vzájemné pochopení, respektování a toleranci.

Cílem výzkumu je zjistit současný stav kooperace učitele a žáka na základních školách, zejména na prvním stupni. Na základě cíle práce jsem si stanovila následující výzkumné otázky: Jaký je současný stav vztahu učitele a žáka na prvním stupni základní školy? Jaká je spolupráce, kooperace, interakce mezi učitelem a žáky na prvním stupni základní školy?

5.2 Výzkumný nástroj

Na úvod jsem prováděla předběžný výzkum, který byl zaměřen na zjištění vztahu učitele a žáka na prvním stupni, zejména na úroveň kooperace, komunikace, interakce učitele a žáka.

Uvedené jevy jsem na základní škole pozorovala po dobu čtyř měsíců. Zaměřila jsem se na tři třídní učitelky a jejich žáky na prvním stupni. Pomocí hospitačních archů jsem zkoumala nejrůznější jevy, které se při vyučovacím procesu odehrály.

Mezi metody výzkumu patřil především strukturované pozorování prostřednictvím diagnostického nástroje pozorovacích archů (hospitačních archů). Vycházela jsem z konkrétního nástroje hospitačních archů s názvem Metody a formy výuky od Vojtěcha Žáka z roku 2012, který jsem si upravila podle vlastních potřeb. Jeden hospitační arch se rovnal jedné vyučovací jednotce. Celkově jsem si stanovila deset vyučovacích jednotek pro jednu třídu a třídního učitele.

Další metodou byl rozhovor s učitelkou. Po každé hodině jsem provedla s učitelkou shrnutí, co se během ní dělo, její reakce na žáky, kázeň, splnění cíle a především jak se učitelce pracovalo. Záznam rozhovoru byl zaznamenán do hospitačních archů, konkrétně do poslední části s názvem diskusní část.

Pozorovací arch je především schématem celé vyučovací hodiny. Nejprve ho tvoří celková informace o výuce, která zahrnuje třídu, jakožto označení v rámci školy, vyučovací předmět, pořadí předmětu v časovém rozvrhu, datum, počet žáků a jméno pozorovatelky. V další části je výčet zkoumaných jevů pod názvem Komunikační jevy. V tabulkách jsou zaznamenané počty opakování daných jevů ve vyučovací jednotce. V části Analýza zkoumaných jevů se nachází podrobnější popis jednotlivého zkoumání v dané problematice. Analýza hodiny se zaměřuje na atmosféru třídy, komunikaci žáka x učitele a žáka x žáka. Poslední částí hospitačního archu je diskusní část, která probíhá ve spolupráci s učitelkou. Učitelka zodpovídala předem připravené otázky související s pozorovanou hodinou.

Znění hospitačního archu viz Příloha č. 1

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem byli žáci první, druhé a třetí třídy a jejich třídní učitelé z nejmenované školy v Hradci Králové. První třída - 21 žáků, druhá třída - 19 žáků, třetí třída - 24 žáků.

Charakteristika školy

Školu v rušné části Hradce Králové navštěvuje 398 žáků. Každý ročník má tři třídy na prvním stupni, na stupni druhém už jen třídy dvě. Škola se zaměřuje na integraci dětí a zapojuje se do množství programů a projektů. Součástí je mateřská škola, školní družina a jídelna. Celkově je zde 51 zaměstnanců, z toho 28 pedagogů a dva asistenti pedagoga. Škola má za sebou řadu úspěchů na vědomostních olympiádách a soutěžích. Prostředí je přátelské a otevřené veřejnosti.

Charakteristika třídy a učitelky A

Do třídy dochází devatenáct žáků, z toho tři žáci jsou ze sociálně znevýhodněného prostředí. Žáci mají mezi sebou dobré vztahy. Třída je celkově pracovitá, klidná, pozorná a cílevědomá. Prospěchové rozdíly ve třídě jsou minimální. Většinou se jedná o žáky prospěchově nadprůměrné či průměrné. Učitelka má přes patnáct let praxe. Do hodin se snaží zapojovat inovační metody a taktéž využívat moderní technologie, které jsou k dispozici.

Charakteristika třídy a učitelky B

Třidu navštěvuje jednadvacet dětí. Doposud nejsou zjištěné žádné specifické poruchy učení či jiný výchovný nebo vzdělávací problém. Děti se učí mezi sebou určitým způsobem komunikovat a hlavně spolupracovat. Třída je rušná a rychle ztrácí pozornost. Učitelka má přes patnáct let praxe a s dětmi využívá různé moderní technologie a metodické postupy.

Charakteristika třídy a učitelky C

Učitelka ve třídě působí několik týdnů. Čelí situaci, kdy třída nemá řád, stanovená pravidla a celkově velmi rychle ztrácí pozornost. Ve třídě je čtyřadvacet dětí. Jsou zde děti integrované se smyslovými vadami, se specifickými poruchami učení a děti

hyperaktivní. Ve třídě jsou nadprůměrní, průměrní a podprůměrní žáci. Kolektiv třídy je dobrý. Žáci mezi sebou dobře komunikují a zatím se neobjevují žádné známky šikany.

6 Analýza a interpretace

V kapitole 6 jsou závěrečné záznamy a výsledky z pozorování učitelů a tříd. Jednotlivé záznamy se dělí na učitele a třídu A, B, C. Hospitační archy jsou za sebou řazeny na základě časového sledu pozorování.

6.1 Pozorování třídy a učitele A

HOSPITAČNÍ ARCH

Závěrečné hodnocení učitele a třídy A

Jedná se o deset hodin pozorování jednoho učitele a třídy na základě hospitačních archů. Hospitační arch v praktické části je závěrečným hodnocením deseti hodin. Jednotlivě rozpracované hospitační archy vyučovacích hodin jsou v přílohách.

V tabulce č. 1 s názvem Základní údaje o výuce je datum realizace výzkumu, třída, vzdělávací obory neboli konkrétní předměty, v nichž je výzkum prováděn, počet žáků přítomných (v tabulce č. 1. je celkový počet žáků ve třídě, v příloze počet žáků přítomných), pořadí vyučovacímho předmětu v daném dnu a jméno pozorovatelky.

Tabulka č. 1: Základní údaje o výuce

| Základní údaje o výuce | | | |
|-------------------------------|--|---------------|-----------------------|
| Třída | 2. A | Datum | 9. 10. - 16. 12. 2014 |
| Vzdělávací obory | matematika, český jazyk, čtení, psaní, výtvarná výchova, pracovní výchova, prvouka | Počet žáků | 19 |
| Vyučovací hodiny | 1., 2., 3., 4., 5. | Pozorovatelka | Klára Kusáková |

V tabulce č. 2 se nachází výčet komunikačních jevů, které jsou pozorovány. Dále výsledné hodnoty jevů (počty opakování), kolikrát se v dané hodině vyskytují.

Tabulka č. 2: Komunikační jevy

| Komunikační jevy | Počet opakování |
|----------------------------------|------------------------|
| Motivace učitele v hodině | 25x |
| Kázeňské usměřování učitele | 16x |
| Řešení problémů | 3x |
| Dotazy žáků | 2x |
| Odpovědi učitele na dotazy žáků. | 2x |
| Hromadná práce | 21x |
| Spolupráce žáků ve skupinách | 2x |
| Spolupráce žáků ve dvojicích | 1x |
| Individuální práce žáků | 13x |

ANALÝZA ZKOUMANÝCH JEVŮ

Analýza zkoumaných jevů vychází z tabulky č. 3, kde jsou vysvětlené jednotlivé jevy. Na základě pozorování jsou dané pozorovací jevy hlouběji rozpracované. Jedná se o souhrn poznatků a závěrečné vyhodnocení z celkových deseti pozorovaných hodin učitele a třídy A.

Tabulka č. 3: Analýza zkoumaných jevů

| |
|---|
| <p>Motivace učitele v hodině:</p> <p>Učitelka děti hodně motivuje. Nejvíce motivace probíhá, na začátku hodiny. Využívá motivaci ke kázeňskému usměřování, k soustředěnosti dětí, taktéž k pestrosti a k celkovému obohacení hodiny. Do hodiny jsou začleňovány básničky, písničky, říkanky s pohybem a taktéž hudba, která doplňovala a podkreslovala práci žáků. Motivace tak splňuje svůj význam a důležitost při hodinách.</p> |
|---|

| |
|---|
| <p>Kázeňské usměrňování:</p> <p>Kázeňské usměrňování většinou v hodinách není zapotřebí. Žáci jsou klidní a samostatní. Pokud probíhá kázeňské usměrňování, tak je ve formě slovního napomenutí ke konkrétním žákům. Učitelka děti kárá klidným a příjemným hlasem. Děti reagují kladně a metody, které tak využívá, jsou na děti efektivní.</p> |
| <p>Řešení problémů:</p> <p>Pokud se řeší nějaký problém, který se vztahuje k dané hodině, tak ho učitelka řeší hned diskrétní a klidnou formou. Většinou se jedná o organizační problémy, které nastávají ve výuce. Nejvíce se řeší nepřipravenost dětí, která je dlouhodobým problémem ve třídě a vztahuje se jen na určité žáky.</p> |
| <p>Dotazy žáků:</p> <p>Dotazy, které směřují k učitelce, jsou většinou organizačního charakteru. Žáci nechápou pokyny práce z důvodu nepozornosti, a tak se zpětně dotazují.</p> |
| <p>Odpovědi učitelů na dotazy žáků:</p> <p>Veškeré dotazy, které v hodině zaznívají, jsou zodpovězeny.</p> |
| <p>Hromadná práce žáků:</p> <p>Tato organizační forma výuky je v této třídě nejvíce využívána. Většinou všichni doplňují cvičení prostřednictvím interaktivní tabule a pracovního sešitu. Pokud se jedná o výchovu, tak tato forma probíhá pomocí hromadného vysvětlování daných pokynů práce.</p> |
| <p>Spolupráce žáků ve skupinách:</p> <p>Zmíněná metoda se využívá nejméně. Děti ve skupinách příliš nepracují, a pokud ano, tak se nejsou schopny domluvit na určité věci.</p> |
| <p>Spolupráce žáků ve dvojicích:</p> <p>Spolupráce žáků ve dvojicích je formou, která se moc nevyužívá. Žáci mezi sebou sice komunikují, ale není to přímý záměr učitelky. I když tato forma není využívána, tak děti umí mezi sebou ve dvojici spolupracovat.</p> |
| <p>Individuální práce žáků:</p> <p>Druhou nejvyužívanější formou práce je individuální práce žáků. Žáci jsou zvyklí pracovat samostatně a to tak, že doplňují pracovní sešity, tiše čtou nebo plní individuální pokyny práce.</p> |

ANALÝZA HODINY

Analýza hodiny nevychází z tabulek. Zakládá se na pozorování ostatních jevů ve vyučovacím procesu v dané třídě. Jedná se o atmosféru třídy, komunikaci učitel x žák a žák x žák.

Atmosféra třídy:

Co se týče atmosféry třídy, tak je vždy uvolněná, pohodová, klidná, humorná s pracovním nasazením a elánem, někdy ale také nesoustředěností a nepozorností dětí. Nicméně hodiny jsou pohodové a děti i učitelka se cítí dobře. Pracovní a učební podmínky jak pro žáky, tak pro učitelku jsou výborné.

Komunikace:

Žák – žák:

Žáci mezi sebou v hodině příliš nekomunikují. Pokud spolu hovoří, tak řeší věci organizačního charakteru nebo věci, které se nevztahují k hodině ani ke škole. O přestávkách si většinou děti hrají na koberci s legem nebo si jen povídají. Nikoho ve třídě nevyčleňují z kolektivu a celkově se k sobě chovají slušně a hezky. Sprosté a nevhodné vyjadřování žáků o přestávkách není. Celková komunikace žáků je klidná a slušná.

Učitel – žák:

Učitelka má k dětem velmi přátelský vztah. Děti dokáže zaujmout a nadchnout pro práci. Komunikace k žákům je klidná a přátelská. Většinou komunikuje s žáky prostřednictvím organizačních pokynů, vysvětlování látky, individuálního přístupu a motivace. Celkově hodnocení učitelky je velmi pozitivní.

DISKUSNÍ ČÁST

Diskusní část probíhá s učitelkou na konci každé pozorované hodiny. Na základě předem stanovených otázek učitelka odpoví a hodnotí pozorovanou hodinu. V této části je závěrečné vyhodnocení jednotlivě stanovených otázek.

Diskusní část

Jaké cíle výuky jste si stanovila (míněno k žákům)? Byl cíl splněn?

Veškeré stanové cíle, které jsou v hodině kladeny, jsou splněny a to prostřednictvím činností v daných hodinách.

| |
|--|
| <p>Jak se Vám pracovalo s žáky?</p> <p>Učitelka je s žáky většinou spokojena. Občas poukazuje na oslabenou pozornost a nesoustředěnost z důvodu unavenosti dětí, a to především v posledních hodinách výuky. Nicméně s žáky se jí dobře pracuje.</p> |
| <p>Myslíte si, že metoda kázeňského usměrňování, která byla použita v této hodině, byla vhodná a proč?</p> <p>Metody, které učitelka využívá, jsou vhodně použité, protože žáky uklidní, usměrní a nemusí tak zvyšovat hlas. Celkově je postup efektivní.</p> |
| <p>Na dotazy žáků, které se vyskytly v hodině, jsem reagovala a proč:</p> <p>Všechny dotazy jsou zodpovězené. Dotazy žáků se nevyskytují, a pokud ano, tak se týkají organizačních pokynů.</p> |

6.1.2 Závěrečné hodnocení učitele a třídy A

Ze zkoumaných jevů vyplývá, že třída a učitelka A mají mezi sebou velmi přátelský vztah. Děti jsou vhodně motivované k činnosti, což podporuje jejich soustředění, učení, kladný vztah k práci a ke vzdělávání. Pokud se vyskytne nějaký problém, tak ho učitelka řeší hned diskretní a klidnou formou. Většinou se jedná o nepřípravenost dětí, která je dlouhodobým problémem ve třídě a vztahuje se jen na určité žáky. Učitelka s dětmi komunikuje klidným hlasem. Nemá zapotřebí hlas zvyšovat, protože není absolutně žádný problém s kázní, což se jeví překvapivě. Z vyhodnocení plyne, že z deseti pozorovaných hodin se pouze 16x objevuje kázeňské usměrňování, což je poměrně málo, vzhledem k ostatním zkoumaným učitelům. Žáci jsou zvyklí pracovat hromadně a samostatně. Skupinové práci se teprve učí a do výuky je tak zařazena pouze občas. Žáci mezi sebou mají dobrý vztah a dokonce mezi sebe dobře přijímají sociálně znevýhodněné děti. Učitelka k dětem vystupuje přátelsky, mile a snaží se děti podporovat v jejich individuálních zájmech. Respektuje jejich zvláštnosti a pomáhá rozvíjet jejich individualitu.

6.2 Pozorování třídy a učitelky B

HOSPITAČNÍ ARCH

Závěrečné hodnocení učitele a třídy B

Jedná se o deset hodin pozorování jednoho učitele a třídy na základě hospitačních archů. Hospitační arch v praktické části je závěrečným hodnocením deseti hodin. Jednotlivě rozpracované hospitační archy vyučovacích hodin jsou v přílohách.

V tabulce č. 4 s názvem Základní údaje o výuce je datum realizace výzkumu, třída, vzdělávací obory neboli konkrétní předměty, v nichž je výzkum prováděn, počet žáků přítomných (v tabulce č. 4. je celkový počet žáků ve třídě, v příloze počet žáků přítomných), pořadí vyučovacého předmětu v daném dnu a jméno pozorovatelky.

Tabulka č. 4: Základní údaje o výuce

| Základní údaje o výuce | | | |
|-------------------------------|--|---------------|----------------------|
| Třída | 1. A | Datum | 16. 2. – 20. 2. 2015 |
| Vzdělávací obor | český jazyk, matematika, čtení a psaní, tělesná výchova, hudební výchova | Počet žáků | 21 |
| Vyučovací hodina | 1., 2., 3., 4. | Pozorovatelka | Klára Kusáková |

V tabulce č. 5 se nachází výčet komunikačních jevů, které jsou pozorovány. Dále výsledné hodnoty jevů (počty opakování), kolikrát se v dané hodině vyskytují.

Tabulka č. 5 Komunikační jevy

| Komunikační jevy | Počet opakování |
|------------------------------|------------------------|
| Motivace učitele v hodině | 27x |
| Kázeňské usměrňování učitele | 34x |
| Řešení problémů | 2x |

| | |
|----------------------------------|-----|
| Dotazy žáků | 3x |
| Odpovědi učitele na dotazy žáků. | 3x |
| Hromadná práce | 38x |
| Spolupráce žáků ve skupinách | 3x |
| Spolupráce žáků ve dvojicích | 3x |
| Individuální práce žáků | 8x |

ANALÝZA ZKOUMANÝCH JEVŮ

Analýza zkoumaných jevů vychází z tabulky č. 6 Analýza zkoumaných jevů, kde jsou objasněny jednotlivé jevy.

Tabulka č. 6: Analýza zkoumaných jevů

| |
|---|
| <p>Motivace učitele v hodině:</p> <p>V každé hodině probíhá motivace, která je u této věkové kategorie obzvláště důležitou součástí hodiny i jakékoliv činnosti. Motivace prostřednictvím maňaska, písniček, říkadel, básniček, tanečků na písmenka, pohádek, pohybových chviliek a honiček.</p> |
| <p>Kázeňské usměrňování:</p> <p>Většinou učitelka využívá slovní metodu kázeňského usměrňování, a to ke každému žákovi individuálně (napomenutím) nebo k celé třídě. Kázeň si zajišťuje i prostřednictvím zvukových signálů ozvučných dřívek, píšťalky nebo tlesknutí. Děti okamžitě reagují na signál ztišením. Slovní metoda občas na děti nezabírá, zvláště tehdy, kdy ztrácí pozornost v posledních vyučovacích hodinách. Učitelka tak více slovně napomíná.</p> |
| <p>Řešení problémů:</p> <p>V pozorovaných hodinách se závažné problémy nevyskytují, tudíž se nemusí řešit. Pokud se vyskytuje problém, týká se organizačních věcí, jako je ztracená karta nebo nezačleněné dítě do dvojice.</p> |
| <p>Dotazy žáků:</p> <p>Žáci zatím nejsou příliš zvyklí se dotazovat učitelky. Většinou učitelka dává pokyny, kterým děti rozumí a které jsou jasné. Pokud se vyskytuje dotaz, týká se organizačních záležitostí, kde mají děti stát, kam napsat slovo nebo zda mohou napsat dvě roční období.</p> |

Odpovědi učitelů na dotazy žáků:

Veškeré dotazy učitelka zodpovídá adekvátním způsobem.

Hromadná práce žáků:

Nejvíce se v hodině uplatňuje hromadná výuka. Hodně je využívána práce s interaktivní a „běžnou“ tabulí, dále pak děti společně zpívají písně, doprovází se na hudební nástroje, společně si povídají a vyprávějí zážitky. Hrají nejrůznější didaktické hry a pracují s různými druhy učebnic.

Spolupráce žáků ve skupinách:

Děti se postupně učí pracovat ve skupinách. Tato organizační forma se řadí do výuky jen občasně. V pozorovaných hodinách se jedná o taneček, cvičení s míči, práce s interaktivní tabulí a skládání kostek/dílů a skládaček.

Spolupráce žáků ve dvojicích:

Spolupráce žáků ve dvojicích spolu se skupinovou prací se objevuje jen občasně. Týká se zejména tanečků nebo práci v lavici. Děti se učí komunikovat mezi sebou ve vyučovací jednotce.

Individuální práce žáků:

Žáci jsou zvyklí pracovat individuálně a samostatně. Vyplňují různé pracovní listy, pracovní sešity, písanky či si potichu četou.

ANALÝZA HODINY

Analýza hodiny nevychází z tabulek. Zakládá se na pozorování ostatních jevů ve vyučovacím procesu v dané třídě. Jedná se o atmosféru třídy, komunikaci učitel x žák a žák x žák.

Atmosféra třídy:

Atmosféra třídy je vždy dobrá, uvolněná, pohodová, zábavná, klidná. Převládala dobrá nálada. Občas jsou ale hodiny chaotické, nepřehledné a na první pohled se může zdát, že je v hodině volná zábava. Způsobeno je to tím, že upadá pozornost dětí a taktéž zájem o činnosti kvůli posledním hodinám výuky.

Komunikace:**Žák – žák:**

Komunikace probíhá na základě domluvy organizačních věcí, jako je půjčení kartiček, krokování, spolupráce s míčem, nácvik tanečku. Další komunikace nesouvisí s výukou. Děti řeší organizační věci, které hodinu spíše narušují, než obohacují, vyjma komunikace při tanečku, krokování nebo spolupráci s míčem při tělesné výchově. Jedná se o komunikační ruch, který zapříčiňuje nepozornost žáků právě při zadávání jasných pokynů od učitelky.

Učitel – žák:

Učitelka k dětem promlouvá příjemným, klidným hlasem. Vše dětem vysvětluje klidně a s jemným tónem hlasu. Pokud děti pracují samostatně, individuálně děti kontroluje a poskytuje pomoc. Zvláštností třídy v oblasti komunikace je, že některé pokyny zadává učitelka v anglickém jazyce. Týká se to základních slov, jako sedni si, stoupi si, otevři a zavři sešit, ticho a mnoho jiných. Děti jsou na tento způsob komunikace zvyklé a reagují na dané požadavky. Učitelka jasně a zřetelně vysvětluje pokyny a způsob organizace práce. Nevznikají tak dotazy, a pokud žáci nevědí, co mají dělat, zeptají se souseda v lavici. Učitelka se s dětmi zapojuje do činností zejména zpěvem. Komunikace je tak ve vzájemné interakci k žákům.

DISKUSNÍ ČÁST

Diskusní část proběhne s učitelkou na konci každé pozorované hodiny. Na základě předem stanovených otázek učitelka odpoví a hodnotí pozorovanou hodinu. V této části je závěrečné vyhodnocení jednotlivě stanovených otázek.

Jaké cíle výuky jste si stanovila (míněno k žákům)? Byl cíl splněn?

Cíle hodiny jsou vždy splněné.

Jak se Vám pracovalo s žáky?

Skoro vždy se učitelce pracuje dobře. Zejména v půlených hodinách českého jazyka, kdy je dětí o polovinu méně, se pracuje nejlépe. Nejhůře se pracuje, když se jedná o předposlední nebo poslední hodinu v daném dnu. Děti jsou unavené, rychle ztrácí pozornost a nutnost motivovat a napomínat stále roste. Nicméně každá hodina je jiná a skoro vždy se s dětmi dá nějakým způsobem vyjít.

Myslíte si, že metoda kázeňského usměrňování, která byla použita v této hodině, byla vhodná a proč?

Ano. Metoda slovního usměrňování na děti zatím platí. Objevuje se i metoda zvukového signálu pomocí píšťalky v tělesné výchově, tlesknutí a ozvučná dřívka v ostatních předmětech.

Na dotazy žáků, které se vyskytly v hodině, jsem reagovala a proč:

Dotazy se týkají organizačních pokynů a adekvátním způsobem jsou zodpovězeny. Dotazy se v hodinách zatím moc nevyskytují. Děti vědí, co mají dělat, a několikrát se jim to zopakuje.

6.2.1 Závěrečné hodnocení učitelky a třídy B

Z následujících tvrzení vyplývá, že učitelka a třída B mají k sobě velmi pozitivní vztah. Učitelka se děti snaží hodně motivovat prostřednictvím nejrůznějších způsobů. Jde vidět, že děti vyžadují různou formu motivace k učení, ke koncentraci nebo k odpočinku. Způsob komunikace učitelky k dětem je velmi vstřícný a klidný. Učitelka má příjemný hlas a všechno řeší rozvážně a hlavně klidně. Zvláštností komunikací je zadávání snadných pokynů v anglickém jazyce. Děti jsou zvyklé na tento způsob komunikace a navíc tak vhodně propojí mezipředmětové vztahy. Žáci zatím nejsou zvyklí se v hodině dotazovat a taktéž se učí spolupracovat se svými spolužáky, a to postupně prostřednictvím různé organizace práce ať už ve skupinách, nebo ve dvojicích. Žáci mezi sebou komunikují spíše o věcech, které se netýkají výuky, ale jejich volného času. Pokud komunikace probíhá, je organizačního rázu, kde se děti ptají buď nato, co mají dělat, nebo komunikují na základě vzájemné spolupráce ve skupině při různých činnostech obzvláště v hodině tělesné nebo hudební výchovy. Hromadná práce, která ve vyučovací jednotce nejvíce přetrvává, je účinnou formou organizace, kdy se děti dokážou soustředit a věnovat pozornost ať už při opakování, upevňování či vysvětlování nového učiva. Atmosféra třídy je vždy pohodová, klidná, uvolněná a pracovní. Občas se vyskytuje chaos, nesoustředěnost a nepřehlednost výuky. Hlavním důvodem je snížení pozornosti v poslední hodině v daném dnu. Děti jsou poměrně unavené a nesoustředěné. Celkově však lze vztah mezi učitelem a žáky, vzhledem k výsledkům, hodnotit kladně. Komunikace a vzájemná interakce je na velmi dobré úrovni. Děti i učitelka na sebe reagují pozitivním způsobem.

6.3 Pozorování učitele a třídy C

HOSPITAČNÍ ARCH

Závěrečné hodnocení učitele a třídy C

Jedná se o deset hodin pozorování jednoho učitele a třídy na základě hospitačních archů. Hospitační arch v praktické části je závěrečným hodnocením deseti hodin. Jednotlivě rozpracované hospitační archy vyučovacích hodin jsou v příloze.

V tabulce č. 7 s názvem Základní údaje o výuce je datum realizace výzkumu, třída, vzdělávací obory neboli konkrétní předměty, v nichž je výzkum prováděn, počet žáků přítomných (v tabulce č. 7. je celkový počet žáků ve třídě, v příloze počet žáků přítomných), pořadí vyučovacího předmětu v daném dnu a jméno pozorovatelky.

Tabulka č. 7: Základní údaje o výuce

| Základní údaje o výuce | | | |
|-------------------------------|--|---------------|----------------------|
| Třída | 3. A | Datum | 23. 2. – 27. 2. 2015 |
| Vzdělávací obor | matematika, český jazyk, prvouka, český jazyk – čtení, geometrie | Počet žáků | 24 |
| Vyučovací hodina | 1., 2., 3. | Pozorovatelka | Klára Kusáková |

V tabulce č. 8 Komunikační jevy je výčet komunikačních jevů, které jsou pozorovány. Dále výsledné hodnoty jevů (počty opakování), kolikrát se v dané hodině vyskytují.

Tabulka č. 8: Komunikační jevy

| Komunikační jevy | Počet opakování |
|------------------------------|------------------------|
| Motivace učitele v hodině | 7x |
| Kázeňské usměrňování učitele | 34x |
| Řešení problémů | 2x |
| Dotazy žáků | 16x |

| | |
|----------------------------------|-----|
| Odpovědi učitele na dotazy žáků. | 16x |
| Hromadná práce | 31x |
| Spolupráce žáků ve skupinách | 0x |
| Spolupráce žáků ve dvojicích | 1x |
| Individuální práce žáků | 16x |

ANALÝZA ZKOUMANÝCH JEVŮ

Analýza zkoumaných jevů vychází z tabulky č. 9 Analýza zkoumaných jevů, kde jsou vysvětlené jednotlivé jevy.

Tabulka č. 9: Analýza zkoumaných jevů

| |
|--|
| <p>Motivace učitele v hodině:</p> <p>Motivace se většinou neobjevuje. Pokud ano, tak probíhá prostřednictvím her, soutěží nebo relaxační hudby. Motivace směřuje spíše individuálně k dětem, s ohledem na jejich potřeby.</p> |
| <p>Kázeňské usměrňování:</p> <p>Ve třídě se několikrát musí kázeňsky usměrňovat z důvodu nepozornosti a únavy dětí. Ve třídě funguje systém čárkování a pochval. Za tři čárky děti dostávají domácí úkol navíc. Úkol je pro všechny. Dále mají souboj o pochvalu, kde individuálně učitelka zapisuje kladné nebo záporné „čárky“. Dále pak funguje neverbálně komunikační usměrňování prostřednictvím gest a mimik, zvukové signály za pomoci tlesknutí, klepnutí o stůl, slovní napomenutí individuálně k dětem a taktéž učitelka zařadila usměrňování kázně za pomoci vyčlenění dětí z kolektivu.</p> |
| <p>Řešení problémů:</p> <p>Učitelka poměrně často řeší problémy s nepozorností, vyrušováním a nevhodným chováním. Problémy řeší hned prostřednictvím úkolu navíc.</p> |
| <p>Dotazy žáků:</p> <p>Žáci jsou zvyklí se v hodině hodně ptát. Je tak vidět komunikace a interakce mezi žákem a učitelem. Většinou se ptají na záležitosti, které směřují k látce. Dotazy se taktéž týkají organizačních věcí, při kterých žáci momentálně nedávají pozor.</p> |

Odpovědi učitelů na dotazy žáků:

Učitelka dotazy, které směřují od žáků, zodpovídá jasně. Buď znovu vysvětlí problém v nepochopené látce, nebo zopakuje organizační věci, které z důvodu nepozornosti žáků žáci nevnímají.

Hromadná práce žáků:

Výsledky ukazují, že hromadná práce žáků se ve výuce vyskytuje. Je tak nejčastější organizační formou. Především se jedná o doplňování pravopisu, pracovních sešitů, práci s učebnicí a u tabule, společnou diskuzi na dané téma, vysvětlování nové látky, společné čtení a společnou kontrolou zadaných prací.

Spolupráce žáků ve skupinách:

V pozorovaných hodinách se nevyskytla ani jednou spolupráce žáků ve skupinách.

Spolupráce žáků ve dvojicích:

Žáci spolupracují ve dvojicích jenom jednou a to tak, že skládají puzzle, ze kterého pak skloňují dané slovo, které jim vyjde. Je to jediná spolupráce ve dvojicích, která probíhá.

Individuální práce žáků:

Druhou nejvíce zapojovanou organizační formou je individuální práce. Pokud je žákům vysvětlována látka, tak ji následně společně zopakují a po-té samostatně řeší danou problematiku. Práce s pracovním sešitem, pracovními listy, práce s fólií, pravopisná cvičení patří mezi individuální práci.

ANALÝZA HODINY

Analýza hodiny nevychází z tabulek. Zakládá se na pozorování ostatních jevů ve vyučovacím procesu v dané třídě. Jedná se o atmosféru třídy, komunikaci učitel x žák a žák x žák.

Atmosféra třídy:

Panuje pohodová, soustředěná, pracovní, uvolněná, ale taktéž nepozorná atmosféra třídy. Celkově se projevuje velká unavitelnost žáků. Žáci hodně rychle ztrácejí pozornost a tak se stává, že atmosféra třídy působí hodně chaoticky a zmateně.

Komunikace:**Žák – žák:**

Žáci komunikují o věcech, které nesouvisí s výukou. Dále pak o organizačních věcech, kterým nerozumí, dodržování pravidel, která jsou nastolena. Tím, že si žáci povídají o věcech, které nesouvisí s výukou, výrazně vyrušují ostatní žáky. Ve třídě tak nastává ruch a pracovní tempo se narušuje. Učitelka musí děti často slovně napomínat nebo využívá „metodu čárkování“ (viz kázeňské usměrňování). Žáci spolu komunikují neverbálně a to prostřednictvím hry, domlouvají se na pravidlech hry a taktéž probíhá vzájemná komunikace při opravování pravopisných jevů. Z výsledků vyplývá, že se děti spíše baví o věcech, které s výukou nijak nesouvisí.

Učitel – žák:

Učitelka musí hodně děti napomínat z důvodu jejich nepozornosti a kvůli komunikaci, která nesouvisí s výukou. Často upozorňuje na čárkovací metodu, která funguje spíše krátkodobě. Jinak dětem vhodně vysvětluje látku na názorných příkladech. S dětmi vede diskuzi na nejrůznější témata. Žáky individuálně chválí a motivuje k práci a k lepším výkonům. Vždy má nachystané pomůcky na hodinu. Do hodiny zapojuje humor a legraci. Individuálně se věnuje a pomáhala integrovaným dětem a dětem se specifickými problémy učení.

DISKUSNÍ ČÁST

Diskusní část probíhá s učitelkou na konci každé pozorované hodiny. Na základě předem stanovených otázek učitelka odpovídá a hodnotí pozorovanou hodinu. V této části je závěrečné vyhodnocení jednotlivě stanovených otázek.

Jaké cíle výuky jste si stanovila (míněno k žákům)? Byl cíl splněn?

Stanovené cíle výuky jsou vždy splněny.

Jak se Vám pracovalo s žáky?

Učitelce se pracuje různě. Záleží na hodině a momentálním rozpoložení dětí. Občas je donucena zvolit jiný postup práce, než má naplánovaný, a to proto, že na děti absolutně nereagují. Nejhůře se pracuje po hodinách tělesné výchovy, kdy bývá třída značně neukázněná. Naopak se nejlépe pracuje při vysvětlování nové látky, kdy jsou děti soustředěné a pozorné.

Myslíte si, že metoda kázeňského usměrňování, která byla použita v této hodině, byla vhodná a proč?

Ano, metody, které využívá, se zatím osvědčují a na žáky tak zatím působí. Dále jsou děti vyčleněny z kolektivu a z hodiny. Rušivé dítě nemá možnost vyrušování.

Na dotazy žáků, které se vyskytly v hodině, jsem reagovala a proč:

Na dotazy žáků, které se vyskytují, reaguje adekvátním způsobem a všechny se snaží zodpovědět.

6.3.1 Závěrečné hodnocení učitele a třídy C

Z vyhodnocení vyplývá, že vztah učitelky a třídy C je ve vzájemné interakci. Učitelka působí na žáky a následně žáci na učitelku. Občas učitelka využívá liberálního vedení třídy. Má složitou situaci, protože si žáci na učitelku teprve zvykají (učitelka je ve třídě několik týdnů). Na základě pozorování a rozhovoru s učitelkou se zdá, že žáci nerespektují žádná pravidla, jsou nepozorní a poměrně vyrušují. Je složité nastolit nějaký řád a pravidla. Nelehké postavení učitelky tak vysvětluje pozorované jevy, na základě kterých je zjevné, že vůbec nevyužívá spolupráci žáků ve skupinách a práci ve dvojicích. Žáci nejsou zvyklí takto pracovat a teprve se na podobný druh organizační práce zaměřují. Nejvíce učitelku vyrušuje neustálé povídání žáků o věcech, které nesouvisí s výukou. Hodinu často musí přerušovat z důvodu kázeňského usměrňování. Do hodin není příliš zapojena motivace. Učitelka děti motivuje spíše slovně a individuálně. Snaží se děti zaujmout různými činnostmi a pomůckami. Vysvětlování látky probíhá na názorných příkladech a děti tak lépe chápou danou problematiku. Celkově žáci mají učitelku v oblibě, protože v hodinách poměrně dobře zvládá ruch a občasný chaos, ale taktéž zapojuje do hodin humor, což děti oceňují. Na základě pozorování lze konstatovat, že je učitelka stále ke třídě shovívavá a řadu věcí toleruje. Díky její toleranci a chápavosti „nutné komunikace“ pak oceňují žáci její přístup. Vzájemný vztah učitele a žáka je v pozitivním smyslu interakce.

7 Shrnutí

Z vyhodnocení výzkumu vyplývá, že učitelé a žáci na dané základní škole mezi sebou mají kladný vztah. Stanovená hypotéza vycházela z předpokladu, že současný stav učitele a žáka není ve vzájemné interakci, což se ve výzkumu nepotvrdilo. Učitelé jsou na výuku připraveni a jsou schopni velmi dobře reagovat na žáky. V každé třídě funguje určitý způsob komunikace, spolupráce, interakce a kooperace, z něhož vychází, jakým způsobem lze žáky ovlivňovat a posouvat je dál v jejich vývoji.

Ze zkoumaných tříd a učitelů bylo patrné, že je velký rozdíl mezi komunikací v jednotlivých třídách. Záleží zejména na věku dětí. Čím je dítě starší, tím se mění způsob komunikace. Taktéž se mění druh motivace, činností, řešení problémů, metody kázeňského usměrňování apod. Taktéž jde na dětech rozpoznat jejich věkovou odlišnost. Nejen fyziologická, ale i odlišnosti v zájmech, způsobu myšlení, vyjadřování, komunikaci, reakci na určité podněty a celkové schopnosti adaptace na školní prostředí.

Ve všech třídách, kde bylo prováděno výzkumné šetření, byla patrná správná a fungující spolupráce jak mezi žáky a učiteli, tak mezi rodiči. I když třída C je značně problémová, zejména co se týče kázně, učitelka nachází způsob, který by alespoň do určité míry fungoval. Žáci i přes neustálé kázeňské problémy, zejména ve vyučování, a potřeby jejich usměrňování ze strany učitele, vychází s učitelkou velmi dobře a berou ji spíše jako partnera než učitele. Samozřejmě žáci znají pravidla, kterými se musí řídit a jež je třeba respektovat. Zde se naplno projevila negativa krátkého působení učitelky v uvedené třídě. Z pohledu učitelky nastala velmi náročná situace, kdy jsou děti naučené nějakým způsobem, a učitelka se musí do určité míry přizpůsobovat. Změna pravidel je pochopitelně náročná. V této třídě to je nezbytně nutné, neboť pravidla, která jsou stanovena, jsou velmi benevolentní a nefungují. Dále se potvrdilo, jak náročné je mít ve třídě děti s diagnostikovanou poruchou pozornosti a děti se specifickými vývojovými poruchami učení. Tyto děti hodinu narušují a musí se jim věnovat značná pozornost. Co se týče učitelů A a B, ti nemají nejmenší problém s kázní. Vždy problém v klidu řeší. Naopak ve třídě C, kde je nutné velké kázeňské usměrňování, jsou problémy řešeny jinými formami (úkoly navíc). Všechny pozorované učitelky však zvládají spolupráci s těmito dětmi. Účinné se jeví úkoly navíc, které děti zaměstnají nebo individuální motivace, která dětem pomáhá v rozvoji.

Atmosféra během výuky je proměnlivá. Zdá se, že tyto jevy nejvíce ovlivňují žákův výkon i celkové naladění nejen žáků, ale také třídy a učitelů. Záleží na vyučovací hodině. Jiná atmosféra probíhá při výchovách, panuje klidná, uvolněná, pohodová, diskusní atmosféra. Pokud se jedná o výuku předmětů náročnějších na pozornost, jako třeba matematika nebo český jazyk, hodně ovlivňuje to, ve které době výuka probíhá. Reakce na dotazy a spolupráci s učitelkou jsou na velmi dobré úrovni. Při posledních hodinách naopak pozornost žáků výrazně klesá, zvyšuje se riziko výskytu nekázně a děti už odmítají spolupracovat. Atmosféra je spíše chaotická, nepřehledná, reakce dětí často utlumené a nesoustředěné. Učitelky se s těmito jevy snaží pracovat tak, že dětem připravují v posledních hodinách spíše klidné aktivity. Taktéž jsou do posledních hodin řazeny předměty, které jsou pro děti oddychové, jako hudební výchova, výtvarná výchova, čtení, nebo naopak hodiny, kde je fyzická aktivita žádoucí, tedy zejména hodiny tělesné výchovy.

Z výzkumu rovněž vyplývá, jak se mění míra komunikace mezi jednotlivými ročníky. Čím je dítě mladší, tím více vyžaduje pedagogické vedení. Děti staršího věku jsou více samostatné a dokážou intenzivněji pracovat. Ze získaných informací, je jasně vidět, že učitelky s dětmi komunikují klidným způsobem. Kázeňské usměrňování a pořádek ve třídě si zajišťují klidnou cestou. Reakce a komunikace dětí na učitele je ve vzájemné interakci.

Výzkum byl založen na kvalitní spolupráci jak se školou, tak žáky i učitelky. S nepochopením se autorka výzkumu setkávala pouze ze začátku. Spolupráce byla navázána s učitelkami, které chápou roli studentek vysoké školy, a respektují povinnosti s ní spojené.

Současný vztah učitele a žáka je na dané škole velmi pozitivní. Učitelé si s žáky rozumí, spolupracují, navzájem spolu komunikují, reagují a vždy umí najít společné řešení daného problému. I když jsou věkově starší, nebojí se využívat moderní technologie (interaktivní tabule, tabletu nebo počítače), což může jevit překvapivě.

8 Diskuse

Z výzkumu lze vyvodit závěr, že vztah mezi učitelem a žákem na prvním stupni je velmi pozitivní, že žáci a učitelé spolu spolupracují, komunikují, vytváří příjemné prostředí a jsou ve vzájemné interakci. Učitelé se snaží žákům vycházet vstříc, nacházejí různé kompromisy a snaží se utvářet žákům příjemné prostředí pro vzdělávání. Žáci se snaží s učitelem spolupracovat, komunikovat a určitým způsobem dávat najevo zájem o vzdělávání. Výzkum byl porovnán s dalšími výzkumy zaměřenými především na učitele a žáka. Zdrojem poznatků byla mj. *Pedagogické orientace, e-pedagogium, a časopisu Pedagogika*.

V roce 2012 byl prováděn výzkum v rámci diplomové práce s názvem *Vztah učitele a žáka*. Autorka Jitka Tůmová zkoumala především vztah učitele a žáka na prvním stupni prostřednictvím dotazníků. Zabývala se tím, zda se vztah učitele a žáka mění, porovnávala postoj dívek a chlapců ve výuce a jejich učitele. Z výzkumu vyplynulo, že většina žáků má kladný vztah ke škole, do školy chodí s oblibou a mají rádi svého učitele. Celkově bylo tedy z výzkumu zjištěno, že žáci mají kladný vztah k učiteli, což z předpokládaného výzkumu taktéž vyplynulo.

V roce 2005 vznikla případová studie, která se zaměřovala na kvalitu výuky. Cílem bylo poskytnout ucelený pohled na teoretická východiska, zejména obsahové zaměřeného přístupu ke kvalitě výuky. Ze závěru vyplývalo, že v obsahově zaměřeném přístupu lze kvalitu výuky vykládat jako kvalitu didaktické transformace obsahu v procesech vyučování a učení, tzn. jako kvalitu propojení činnosti žáků s cíli a obsahem výuky. Kvalita obsahové transformace se odvíjí od didaktického zvládnutí abstrakčního zdvihu, přičemž didaktické zvládnutí abstrakčního zdvihu závisí na tom, jak se učitelé daří vystihnout podstatné prvky a vztahy významové struktury obsahu a prostřednictvím podnětných úloh je propojit s činností a zkušenostmi žáků na základě jejich komunikace mezi sebou a s učitelem (Slavík, Janík, 2012). Lze se domnívat, že, kvalita výuky ovlivňuje i žákův postoj ke vzdělávání. Proto je nutné, zejména u dětí mladšího školního věku dbát na kvalitu výuky, neboť prostřednictvím učení si žáci osvojují vědomosti, dovednosti, návyky a postoje, které pak přetrvávají do dalších let. Z výzkumu vyplývá, že se učitelé snaží výuku obměňovat, modernizovat, propojit mezi sebou mezipředmětové vztahy, podporují komunikaci žáků prostřednictvím nejrůznějších

metod výuky. Na základě srovnání předkládaného výzkumu a dřívějších šetření můžeme konstatovat, že jejich výsledky, jsou srovnatelné a poměrně se shodují v obou případech.

Z výzkumu, který se zabýval nejoblíbenějšími vyučovacími postupy žáků a pedagogů ve vyučovacím procesu, vyplynulo, že nejoblíbenějším vyučovacím postupem u žáků je výuka s interaktivní tabulí a televizní výuka. Výzkum byl prováděn u dětí ve čtvrtém a pátém ročníku základní školy. Zajímavé je, že se pedagogové shodli na oblíbenosti spolu se žáky (Mikesková, 2012). Je zjevné, že bychom ve výuce měli brát ohled na to, co je pro děti přitažlivé, co jim pomáhá k tomu, aby se lépe učily. Na základě uvedeného se jeví jako vhodné hledat kompromis mezi vyučovacím postupem dle pedagoga a žáka. V předkládaném výzkumu učitelé nejvíce využívali interaktivní tabuli a taktéž žáci ji nejvíce využívali. Naopak televizní se ve výuce neobjevila ani jednou. Televizní výuka tedy zřejmě není na dané škole vůbec využívána.

Metody, které byly ve výzkumech využívány, byly realizovány prostřednictvím dotazníků na rozdíl od metody pozorování předkládané diplomové práce. Odlišný přístup v této práci vyplývá z přesvědčení, že metoda pozorování je na zjišťování vztahů učitele a žáka ve vyučovacím procesu daleko objektivnější a přesnější než prostřednictvím dotazníků. Dotazník je vázaný na předem dané otázky, popřípadě stanovené odpovědi, ale pozorování vyplývá z aktuálního dění ve vyučovacím procesu. Dotazník tak nemusí odhalit úskalí a problémy, které se mohou ve vyučovací jednotce vyskytnout. Navíc strukturované pozorování vychází přímo ze situace, tudíž zachycuje konkrétní jevy. Z porovnání dvou výzkumných šetření vyplynul stejný závěr, že učitelé a žáci na prvním stupni mají k sobě navzájem kladný vztah. Vzájemně spolupracují, komunikují, dokážou hledat a najít kompromis v různých problémech a navzájem tak utvářet pozitivní prostředí.

7 Závěr

Diplomová práce byla cenou a obohacující zkušeností, která mi rozšířila obzor do mé praxe. Díky ní jsem mohla poznat tři učitele a tři třídy, které jsou různě specifické. Dozvěděla jsem se mnoho cenných rad, které mohu využít ve své praxi. Setkala jsem se s různými pedagogickými situacemi a problémy, které byly řešeny a které jsem mohla ve své práci analyzovat a vyhodnotit. Můžu tak čerpat určité postupy, které byly ve vyučování využité, ale také to, jakým způsobem jednat s nejrůznějšími problémovými i bezproblémovými žáky.

Cíl práce byl zjistit současný stav vztahu učitele a žáka, posuzován byl na jedné nejmenované škole v Hradci Králové. Cíl práce byl splněn. Výsledné zjištění je, že na dané škole je vztah mezi žákem a učitelem velmi kladný a pozitivní. Hypotéza, která byla stanovena, předpokládala, že v současnosti je vztah mezi učitelem a žákem velmi komplikovaný. Dochází častěji k nepochopením u obou stran a také určité netoleranci. Učitelé s žáky spolu navzájem komunikují, spolupracují, snaží se řešit problémy v klidu, dochází k vzájemné interakci a taktéž k vzájemnému porozumění.

Tato práce je rozdělena na dvě části - teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývala učitelem, žákem a vztahem mezi učitelem a žákem. Byly rozpracovány jednotlivé jevy, které se ve vyučovacím procesu mohou vyskytovat a které mohou výrazně ovlivnit žákovo učení.

Praktická část zkoumala vyučovací proces na základě pozorování a pozorovacích archů. Tři učitele a tři třídy byly zkoumány a vyhodnocovány. Obsahem praktické části jsou reakce učitelů a žáků na různé dění ve vyučovacím jednotce a taktéž na vzájemnou interakci, spolupráci, komunikaci a vzájemné ovlivňování, které se odehrává ve vyučovacím procesu.

Teoretická část práce poskytuje informace o komunikaci, interakci a vzájemném ovlivňování žáka a učitele, dále informace o chybách, kterých se učitel může dopouštět ve vyučování z hlediska komunikace, pochopit žáka a jeho individuální možnosti a popřípadě jevy, které ho ovlivňují při práci ve škole a během vzdělávání. Obsahuje i návod, jakým způsobem začít spolupracovat se žáky a naučit je tak kooperaci a společné skupinové práci. Praktická část informuje o současném stavu vztahu učitele

a žáka na anonymní základní škole v Hradci Králové. Poznatky jsou zaznamenané z praxe a výsledky poukazují na pozitivní vztah. Poskytuje informace o vyučovací jednotce jako takové a vzájemném ovlivňování žáka a učitele. Je zde popsáno také to, jak učitel jedná.

8 Seznam použitých zdrojů

ALLHOFF, Dieter-W a Waltraud ALLHOFF, 2008. *Rétorika a komunikace*. Praha 7: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2283-2.

Co se dnes očekává od učitelů. Clanky.rvp. [online]. 14. 9. 2009 [cit. 2015-5-15]
Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3307/CO-SE-DNES-OCEKAVA-OD-UCITELU.html/>

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha 7: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-2742-4.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha 7: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FENSTERMACHER, D. Gary a Jonas F. SOLITS, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-471-7.

FINK, L. Dee, 2003. *Creating significant learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-6055-1.

Formativní vlivy psychiky. Rudolfkohoutek.blog. [online]. 4. 11. 2009 [cit. 2015-5-30]
Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/biologicke-formativni-vlivy-psychiky-a-osobnosti>

GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-15-X.

GRECMANOVÁ, Helena; Drahomíra HOLOUŠOVÁ a kol., 2002. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.

GRECMANOVÁ, Helena; Drahomíra HOLOUŠOVÁ a kol., 2003. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-24-X.

HAVIGER, Jiří; Jana Marie HAVIGEROVÁ a Irena LOUDOVÁ, 2014. *Lexikální stopa pojmu rodina*. Hradec králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-429-8.

HOGAN, Kevin, 2010. *Tajný jazyk byznysu*. Brno: Computer Press a.s. ISBN 978-80-251-2370-6.

HOLEČEK, Václav, 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-739-4.

HOLEČEK, Václav, 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-809-9.

JIRÁSKOVÁ, Věra, 1999. *Občan v demokratické společnosti*. Praha: Slon. ISBN 80-85850-78-8.

JUKLOVÁ, Kateřina, 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-266-9.

KOLÁŘ, Zdeněk; Věra RAUDENSKÁ a Věra FRÚHAUFOVÁ, 2001. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-361-8.

Komunikace činy. Psychologie-pedagogika.studentske [online]. 7.2008 [cit. 2015-5-29] Dostupné z: <http://psychologie-pedagogika.studentske.cz/2008/07/komunikace-iny.html>

Komunikace teorie. Clanky.rvp [online]. [cit. 2015-5-29] Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2756/komunikace___teorie.pdf

KRAUS, Blahoslav. et al., 2015. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-544-8.

KŘAPOVÁ, Hana, 2007. *Žákova osobnost a školní úspěšnost dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova Univerzita, 95 s. Diplomová práce.

Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. pdf.upol blog [online]. 2012[cit. 2015-2-6] Dostupné z:http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_I_-_2012.pdf

LAŠEK, Jan a Irena LOUDOVÁ, 2013. *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských pravidel*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-335-2.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-1070-3.

NALEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha 7: Grada Publishing, a.s. ISBN 80-247-0738-1.

Oblíbenost vyučovacích postupů u žáků 1. Stupně základní školy. pages.pedf.cuni [online]. 2012[cit. 2015-1-6] Dostupné z:<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=731&lang=cs>

Pozice a role žáka ve třídě. Osobnostnirozvojpedagoga. [online]. [cit. 2015-5-30] Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2756/komunikace___teorie.pdf

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál s.r.o., ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan; Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Protál, s.r.o. ISBN 80-7178-579-2.

PÝCHOVÁ, Silvie, 2015. Desatero vzdělávání. *Moderní vyučování.*, roč. XXI, č. 5-6, s. 23. ISSN 1211-6858.

SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-778-7.

SKUTIL, Martin a Blanka KŘOVÁČKOVÁ, 2006. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-428-6.

ŠEĐOVÁ, Klára; Roman ŠVARÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portal, s.r.o. ISBN 978-80-262-0085-7.

VALÍŠOVA, Alena a kol., 1998. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-624-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VYBÍRAL, Zdeněk, 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.

Vztah mezi učitelem a žákem. Theses [online]. 30. 3. 2012 [cit. 2015-5-20] Dostupné z: <http://theses.cz/id/anyfs9/?furl=%2Fid%2Fanyfs9%2F;so=nx;lang=en>

Vztahy mezi učiteli a žáky. Rudolfkohoutek.blog [online]. 4. 11. 2009 [cit. 2015-5-29] Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/vztahy-mezi-ucitelem-a-zakem>

Vztah učitele a žáka - podstata partnerství spočívá. Psychologie-pedagogika.studentske [online]. 6.2008 [cit. 2015-5-29] Dostupné z: <http://psychologie-pedagogika.studentske.cz/2008/06/vztah-uitele-ka-podstata-partnerstv.html>

WEIMER, Maryellen, 2013. *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
ISBN 1118416163.

9 Seznam příloh

Obsah DVD / digitálního archívu

- Příloha č. 1 - Hospitační arch
- Příloha č. 2 - Hospitační archy učitelky a třídy A
- Příloha č. 3 - Hospitační archy učitelky a třídy B
- Příloha č. 4 – Hospitační archy učitelky a třídy C