

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

## **Diplomová práce**

Bc. Anežka Žilinská

Specifikace komunikace mezi učitelem a žákem  
v prostředí církevní školy

Olomouc 2019

Vedoucí práce: PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Specifikace komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí církevní školy vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce, za použití uvedeného seznamu odborné literatury.

Datum: .....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí práce, PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, trpělivý a vstřícný přístup. Poděkování patří také všem dotazovaným pedagogům Základní školy Salvátor.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala za podporu manželovi, rodičům, sestře a švagrovi.

# Obsah

Úvod .....	7
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Pedagogická interakce a pedagogická komunikace .....</b>	<b>9</b>
1.1 Obecně o komunikaci.....	10
1.2 Pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem ve vyučovacím procesu .....	11
1.2.1 Výuková komunikace a její základní model v praxi.....	12
1.3 Účastníci a pravidla komunikace .....	14
1.3.1 Verbální komunikace ve vyučování .....	15
1.3.2 Neverbální komunikace ve vyučování.....	16
1.4 Vyučovací styly učitele .....	16
<b>2 Struktura komunikace ve škole jako prostředek naplňování cílů .....</b>	<b>18</b>
2.1 Otázky a odpovědi.....	19
2.1.1 Otázky rozvíjející myšlení nižšího a vyššího řádu .....	20
2.1.2 Druhy otázek ve vyučování .....	21
2.1.3 Učitelovy otázky v dnešní škole .....	22
2.1.4 Žákovské odpovědi v dnešní škole .....	23
2.2 Odměny a tresty .....	24
2.3 Možnosti hodnocení na školách .....	25
2.4 Zpětná vazba jako významný komunikační prvek ve vyučování .....	26
2.4.1 Zpětná vazba z pozice učitele .....	27
2.4.2 Zpětná vazba z pozice žáka .....	27
2.5 Klima třídy .....	29
2.6 Organizační formy vyučovací hodiny .....	30
2.6.1 Hromadná výuka ve škole.....	30
2.6.2 Vyučování párové, skupinové.....	31
2.6.3 Individuální a individualizovaná výuka.....	32

2.7	Vyučovací metody .....	32
2.7.1	Metody tradičního vyučování .....	34
2.7.2	Inovativní výukové metody .....	36
<b>3</b>	<b>Církevní školství .....</b>	<b>39</b>
3.1	Principy římskokatolických škol.....	43
3.1.1	Křesťanská výchova.....	43
3.1.2	Pedagogičtí pracovníci na církevních školách.....	44
3.2	Základní škola Salvátor.....	45
3.2.1	Duchovní rozměr Základní školy Salvátor .....	46
3.2.2	Školní vzdělávací program Naděje .....	48
3.2.3	Dosahování klíčových kompetencí .....	49
3.2.4	Volitelné předměty .....	50
3.2.5	Hodnocení na základní škole Salvátor.....	50
	<b>II EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>Charakteristika výzkumného šetření .....</b>	<b>52</b>
4.1	Výzkumný problém.....	53
4.2	Výzkumný vzorek .....	55
4.3	Výzkumné metody .....	56
4.3.1	Výzkumný nástroj.....	56
4.3.2	Příprava sběru dat .....	57
4.3.3	Sběr dat .....	58
4.4	Analýza dat.....	59
<b>5</b>	<b>Interpretace dat .....</b>	<b>60</b>
5.1	Spirituální charakter církevní školy .....	60
5.2	Výchovné styly, vyučovací metody, organizační formy na církevní škole .....	64
5.3	Hodnocení a zpětná vazba na církevní škole .....	68
5.3.1	Kvalita komunikace a klima ve třídách na církevní škole .....	72

5.4	Rozvoj komunikačních schopností žáků na církevní škole.....	74
5.4.1	Pozitivní a negativní faktory komunikace ve vyučování na církevní škole...	76
5.5	Druhy otázek ve vyučování na církevní škole .....	77
<b>6</b>	<b>Závěrečné vyhodnocení výsledků výzkumného šetření a diskuze .....</b>	<b>81</b>
6.1	Dílčí výzkumné otázky .....	81
6.2	Hlavní výzkumná otázka.....	86
6.3	Inspirativní doporučení pro komunikaci mezi učitelem a žákem .....	87
	<b>Závěr .....</b>	<b>91</b>
	<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>93</b>
	<b>Zdroje obrázků .....</b>	<b>94</b>
	<b>Zdroje tabulek.....</b>	<b>95</b>
	<b>Zdroje.....</b>	<b>96</b>
<b>Přílohová část</b>	Rozhovor č. 1 - učitelka 1. ročníku	
	Rozhovor č. 2 - učitelka 2. ročníku	
	Rozhovor č. 3 - učitelka 3. ročníku	
	Rozhovor č. 4 - učitelka 4. ročníku	
	Rozhovor č. 5 - učitelka 5. ročníku	

## **Anotace**

## Úvod

Tato diplomová práce je zaměřena na oblast komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí církevní školy, konkrétně církevní školy Salvátor. Téma práce, komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí církevní školy, jsem si vybrala skrze vlastní zkušenost se studiem na zmíněné církevní škole, a protože si myslím, že tomuto tématu není doposud věnována dostatečná pozornost. Téma komunikace mezi učitelem a žákem je frekventovaným tématem diplomových prací. Tato práci však umožňuje zkoumat tuto problematiku z pohledu konkrétní církevní školy.

Otázka, na kterou se snaží tato diplomová práce odpovědět, zní: Jakým způsobem se uskutečňuje komunikace mezi učitelem a žákem ve vyučování, v prostředí prvního stupně církevní školy? Cílem práce je analyzovat, popsat a porozumět způsobu komunikace mezi učitelem a žákem na vybraném modelu církevní školy, Základní školy Salvátor. Modelem zkoumání se pro tuto práci stala Základní škola Salvátor ve Valašském Meziříčí, konkrétně první stupeň této školy.

Práce je zaměřena na zkoumání spirituálního charakteru školy a jeho odrazu v jednotlivých vyučovacích předmětech, dále také na procesuální a formální stránky vyučování, způsoby hodnocení a realizace zpětné vazby ve vyučování. Za důležitý aspekt komunikace považuji také samotné klima třídy, které bude po boku dalších témat v práci podrobně rozebráno.

Obsah práce je koncipován do dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část tvoří teoretický rámec a ukotvení celé práce. Prostřednictvím teoretické části jsou čtenáři zprostředkovány poznatky z oblasti „*Pedagogické interakce a komunikace*“, „*Struktury komunikace ve vyučování jako prostředku k dosahování cílů*“ a „*Církevního školství*“. Neopomenutelnou částí teoretických poznatků jsou také stěžejní informace o Základní škole Salvátor. Při tvorbě teoretické základny bylo využito pestrého spektra odborné literatury a vědeckých časopisů, dále Školního vzdělávacího programu Naděje a dalších dokumentů základní školy Salvátor.

Empirická část prezentuje způsob provedení a vyhodnocení výzkumného šetření a všechny kroky, jež výzkumník učinil na cestě k dosažení cíle této práce. Praktická část zahrnuje tři kapitoly: „*Charakteristika výzkumného šetření*“, kde jsou předloženy základní prvky výzkumného šetření, jako výzkumný vzorek, výzkumný prvek a výzkumné metody.

Prostřednictvím druhé kapitoly „*Interpretace dat*“ jsou popsány z rozhovoru získané informace a předloženy v jasných a srozumitelných tabulkách. V závěru celé práce je výzkumné šetření vyhodnoceno vzhledem ke stanovenému cíli a součástí je také závěrečná diskuze („*Závěrečné vyhodnocení výzkumného šetření a diskuze*“). Součástí práce je seznam zkratek, použité literatury, obrázku, tabulek a jednotlivé přílohy, ve kterých jsou transkripce zachyceny odpovědi rozhovorů s učitelkami prvního stupně Základní školy Salvátor.



# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Pedagogická interakce a pedagogická komunikace

V této kapitole bude pojednáno o základech interakce a komunikace ve vyučování. Kapitola „Pedagogická interakce a pedagogická komunikace“ je v této práci uvedena proto, aby čtenáře seznámila nejen se základy pedagogické interakce a komunikace, ale hlavně se specifiky komunikace ve třídě, základními komunikačními strukturami využívanými ve vyučování, účastníky pedagogické komunikace či vyučovacími styly učitelů. Kapitola prostupuje skrze obecnou rovinu informací o pedagogické komunikaci a interakci, hlouběji ke konkrétnějším specifikacím a příkladům. Informace v této kapitole utvářejí teoretický rámec diplomové práce.

Sociální interakci označujeme „*souhrn působení, styku mezi jednotlivcem a sociálním prostředím. Nejsilnější místo v sociální interakci zaujímá styk interpersonální. Tento styk může být převažujícím jednostranným působením subjektů, ale častěji jde o působení oboustranné, kdy oba subjekty jsou aktivní, navzájem se ovlivňují, může dojít ke kooperaci, soupeření, vzájemné pomoci, soutěžení i hře.*“ (Vališová, Kašíková, s. 222, 2007). Dle Jandourka (s. 109, 2001) lze v jednoduchosti říci, že sociální interakce je „*jednání, jehož důsledkem je vzájemné ovlivňování jedinců nebo skupin.*“ Sociální interakce je spolu se sociální percepcí a sociální komunikací základní složkou sociálního styku, který se uskutečňuje mezi společenským prostředím a jednotlivcem.

Pedagogická interakce vychází z interakce sociální. Při interakci na sebe navzájem působí dva či více subjektů a vzájemně se ovlivňují. V pedagogické interakci na sebe navzájem působí učitel / žák / třídní skupina / třída / rodič / dítě... Samotnou interakci ovlivňuje mnoho činitelů, kteří proměňují vzájemné působení učitelů na žáky, rodičů na děti. „*Interakce je podstatnou determinantou výuky, neboť naplňování výchovně-vzdělávacích cílů je bez komunikace a interakce mezi učitelem a žákem, či žáky nemožné.*“ (Skalková, s. 35, 2007).

U tradičního pojetí pedagogické interakce převažuje dominantní postavení učitele, tedy pedagogická interakce směřuje především od učitele k žákovi/žákům. Tento tradiční model interakce v prostředí školy nazývá Pelikán (1995) bipolárním. Je typický tendencí učitele ovlivňovat žáka tak, aby bylo dosaženo stanovených cílů. Žák je v tomto pojetí

submisivním subjektem, který se nechává ovlivňovat učitelem, plní jeho požadavky a směřuje ke stanoveným cílům. Je možné tvrdit, že pojetí bipolární interakce je založeno na konfrontaci mezi učitelem a žákem/žáky (Čejková, 2005).

Od tradičního pojetí pedagogické interakce se v současnosti ustupuje. Nové východiska formulují soudobí badatelé. Například R. Palouš, či J. Mareš (Pelikán, 1995).

Jiří Pelikán přichází také s novým pojetím pedagogické interakce, tzv. substancionálním. Smysl tohoto způsobu pedagogické interakce tkví ve společném smysluplném dosahování smyslu či podstaty učitele a žáka. „*Jestliže v bipolární interakci se kontakty mezi učitelem a žákem spíše blíží konfrontaci, pak v pojetí námi navrhaném (substancionálním) jde spíše o dialog mezi učitelem a žákem při společném hledání shody v různosti.*“ (Pelikán, s. 122, 1995).

Oproti tradičnímu přístupu umožňuje toto pojetí žákovi najít vlastní cestu při prozkoumávání světa či řešení problémů. Zatím co v tradičním pojetí interakce vystupuje učitel jako dominantní činitel, v pojetí substancionálním se jeho role přeměňuje v průvodce učivem (Čejková, 2005). Právě toto substancionální pojetí má vytvářet vhodné podmínky pro maximální zdravý rozvoj žáka a tím podporovat jeho „*vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“ (Pelikán, s. 36, 1995).

## 1.1 Obecně o komunikaci

„*Komunikace je proces, při němž si v přímém i nepřímém sociálním kontaktu sdělujeme informace a významy. Představuje veškeré spojení člověka se světem, umožňuje získat informace o dějích, vzájemné dorozumívání i výměnu emocionálního obsahu.*“ (Kraus, s. 119, 2008). Řeč je základní dorozumívací formou interpersonální komunikace. Komunikace ovlivňuje sociální učení a dokonce mentální rozvoj jedince. Komunikace je prostředkem pro ožívování minulých vzpomínek a plánování činností, které se teprve uskuteční.

Aktéry komunikace jsou komunikant a komunikátor. Obecně řečeno komunikátor sděluje informaci komunikantovi, který tuto informaci, sdělení, přijímá. Sdělovaná informace je v komunikaci označována jako komuniké. Každá komunikace se uskutečňuje v následujících sedmi fázích. Na počátku komunikačního procesu stojí konkrétní myšlenka, tzn. určitý „obsah sdělení“, který je v druhé fázi zformulován, tedy „zakódován“. Třetí fáze představuje „vyslovení“ této zformulované myšlenky.

S tím souvisí náplň čtvrté fáze, kdy dochází k přesunu tohoto zformulovaného obsahu od komunikátora ke komunikantovi. V dalších dvou fázích komunikant tento obsah přijímá a dekóduje, tedy snaží se vyložit jeho obsah. V sedmé fázi komunikant naplňuje konkrétní chování, které bylo vzbuzeno přijatým obsahem (Kraus, 2008).

Existuje více druhů komunikace, kterou využíváme dle specifik dané komunikační situace. Komunikace přímá, neboli komunikace tváří v tvář (face to face) a komunikace nepřímá, tedy komunikace na dálku prostřednictvím telefonu, emailu apod. Zatímco u jednosměrné komunikace dochází k absenci zpětné vazby, oboustranná komunikace umožňuje aktérům komunikace vzájemné poskytnutí zpětné vazby. Dalším typem je komunikace dyadická, která se odehrává ve dvojici, komunikace skupinová či komunikace hromadná. Specifickým typem hromadné komunikace je komunikace masová<sup>1</sup>. Komunikaci dále rozdělujeme na verbální, která je předávána mluveným či psaným slovem a neverbální komunikaci, která zprostředkovává informaci pomocí pohybu a postojů těla či jednotlivých částí.

Komunikaci komplikují komunikační bariéry, které mohou být jak na straně komunikátora, tak na straně komunikanta. Celkově však narušují komunikační kanál, tedy cestu sloužící ke zmiňovanému přenosu sdělení. Mezi bariéry na straně komunikátora můžeme zařadit chybnou výslovnost, používání příliš dlouhých souvětí, předsudky a stereotypy, či špatnou formulaci. Na straně komunikanta mohou existovat bariéry jako rozptýlenost a nedostatek pozornosti, nedostatečná pojmová vybavenost, špatná znalost jazyka, nedoslýchavost či nedůvěra. Mimo komunikační bariéry do komunikace často zasahují a komunikaci komplikují také okolní rušivé vlivy, kterým říkáme šumy.

## **1.2 Pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem ve vyučovacím procesu**

Pojem pedagogické komunikace se snaží a snažila objasnit celá řada světových pedagogů. Neexistuje stálá definice pedagogické komunikace, neboť její pojetí se ještě stále vyvíjí. Záleží na mnoha faktorech, které ovlivňují pedagogikou komunikace v různých státech a v různém čase. Peter Gavora pedagogickou komunikaci popisuje, jako „*výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí*

---

<sup>1</sup> Masovou komunikací nazýváme komunikaci veřejnou zprostředkovanou nepřímo prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků. Informace jsou populaci zprostředkovávány jednostranně. Příkladem hromadných sdělovacích prostředků, které zasahují do širších vrstev společnosti je televize, rádio, noviny, apod (Kraus, s. 124, 2008).

*osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků.“ (Gavora, s. 22, 1988). Oproti tomu A. A. Leont'jev se snaží postihnout optimální pedagogickou komunikaci, bez působících aspektů, které ji mohou narušovat, takto: „Pedagogická komunikace je komunikace při procesech vzdělávání a výchovy, která plní určité pedagogické funkce. Pokud je plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti.“ (Mareš, Křivohlavý, s. 25, 1995).*

U pedagogické komunikace můžeme rozlišit tři roviny, které se navzájem prolínají a ovlivňují. Podle toho, jak je komunikace připravená a očekávaná, můžeme rozlišit pedagogickou komunikaci připravenou do detailů, rámcově připravenou pedagogickou komunikaci a nepřipravenou pedagogickou komunikaci, která probíhá v neopakovatelných pedagogických situacích (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Pedagogická komunikace obsahuje tři dimenze - obsahovou, procesuální a vztahovou. Obsahová dimenze souvisí s předáváním informací, oproti tomu procesuální souvisí se způsobem komunikace, tedy formou komunikace. Zbývá dimenze vztahová, která vyplývá ze vztahového podkladu, na kterém komunikace probíhá (Kraus, 2008).

### **1.2.1 Výuková komunikace a její základní model v praxi**

V dnešním pojetí výukové komunikace lze spatřit silnou pozici učitele, který v mluvených činnostech ve vyučovací hodině dominuje. Pokud se ve vyučování střídají aktéři komunikace, pak komunikaci nazýváme interaktivní. Většinou ale interakce probíhá v obecném schématu, kdy učitel pokládá otázku a žák odpovídá. Na štěstí se vyskytují i komunikační výměny, které porušují daná schéma. Často se však jedná o situace, kdy se žák dotazuje pouze na organizační záležitosti.

Jako typický model výukové komunikace je možné označit tzv. jednoduchou IRF strukturu<sup>2</sup>, která pochází z dílny H. Mehana. Toto schéma obsahuje všechny složky výukové komunikace, tedy otázku učitele, odpověď žáka a závěrečnou zpětnou vazbu. Termíny jako otázka, odpověď a zpětná vazba jsou nahrazeny pojmy iniciace, replika a pozitivní feedback. Jde o typický trojsložkový model komunikace, přičemž jeho obměna

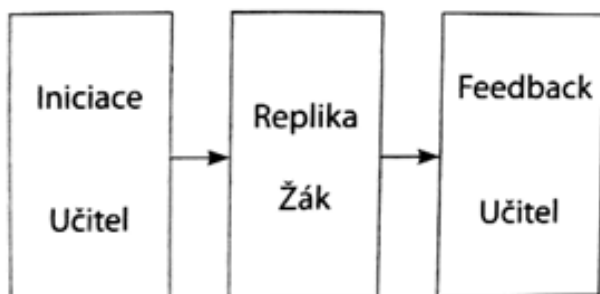
---

<sup>2</sup> I – iniciace, R – replika, F – feedback (zpětná vazba)

závisí na správné žákovské odpovědi. Často využívaná v praxi je také rozšířená IRF struktura. Při negativní zpětné vazbě učitel znovu pokládá otázku, tuto fázi nazýváme reiniciace (Šed'ová et al., 2012).

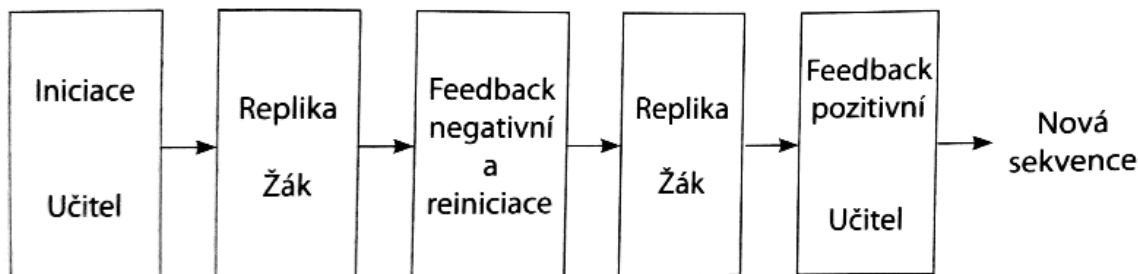
Jak lze vidět na následujících schématech, IRF struktura vychází pouze z podnětu učitele.

**Obrázek č. 1: Jednoduchá IRF struktura**



Zdroj: Šed'ová et al., 2012

**Obrázek č. 2: Rozšířená IRF struktura**



Zdroj: Šed'ová et al., 2012

IRF struktura je nejrozšířenější komunikačním uspořádáním, avšak ve výuce se objevují situace, které jsou iniciovány samotnými žáky. Jde o dvousložkový model komunikace, při kterém po žákově otázce následuje odpověď učitele. Většina těchto otázek bohužel směřuje pouze na organizaci výuky. V praxi se poté velmi málo objevují žákovské otázky ryze výukového charakteru. Když se však tyto otázky ve výuce objevují, můžeme je roztřídit na otázky zaměřené na zjištění nezbytných informací, otázky plynoucí ze zvědavosti žáků, otázky směřující na objasnění učiva a otázky, díky nimž si žáci ověřují, že problému porozuměli správně. Charakteristiku průběhu výukové komunikace je možné vidět na následujícím komunikačním modelu.

Obrázek č. 3: Komunikační model iniciovaný otázkou žáka



Zdroj: Šed'ová et al., 2012

Mimo otázky a odpovědi využívá žák ve výuce krátké komentáře, což jsou jednorázové vstupy do výuky. Cílem komentářů je zasadit probírané učivo do kontextu své vlastní zkušenosti, prezentovat svůj vlastní názor na věc, ukázat vysokou úroveň svých vlastních vědomostí před ostatními. Od otázek se liší svou schopností zasahovat do jakékoli části komunikační sekvence (Šed'ová et al., 2012).

### 1.3 Účastníci a pravidla komunikace

Účastníky pedagogické komunikace jsou vychovatel a vychovávaný, neboli učitel a žák. Vztah těchto dvou subjektů se v pedagogické komunikaci mění. Existují totiž vztahy založené na nadřazeném postavení učitele (učitel x žák, učitel x třída, učitel x skupina žáků), ale také vztahy založené na rovném postavení (žák x žák, žák x třída, žák x skupina žáků). Nutno podotknout, i mezi žáky můžeme nalézt rozdíly v postavení, které ve třídě zaujímají (Nelešovská, 2005).

Neoddělitelnou stránkou pedagogické komunikace je intra komunikace, kdy sice žák nekomunikuje s druhými lidmi, ale sám se sebou.

Proto, aby se mohla pedagogická komunikace uskutečnit, je nutné ustanovit a dodržovat pravidla pedagogické komunikace. Tato pravidla jsou ukotvena v zákonech či nařízeních společnosti, ve školním řádu či vznikají vyústěním střetu zájmů mezi učitelem a žákem/žáky. Pravidla, která vychází ze střetu zájmů učitele a žáka mohou být stanoveny učitelem, samotnými žáky, nebo se může jednat o společnou činnost učitele a žáků. Názory na to, kdo má stanovit pravidla třídy se různí. Například publikace *Bezpečné klima ve třídě* hovoří o nezbytnosti aktivního přístupu žáků k tvorbě pravidel třídy. „V ideálním případě by je měli žáci sami tvořit a pedagog by měl celý proces moderovat a facilitovat. Závěrečná verze pravidel by měla být formulována jazykem odpovídajícím věku dětí.

*Pravidla by měla být všem srozumitelná a dostupná (vyvěšená).“*

(Hrouzek, Marková, s. 4, 2012).

P. Gavora shrnul pravidla pedagogické komunikace, které hovoří o výsadách učitele. Tato pravidla aplikovatelné pro frontální vyučování jsou vystiženy v následujících šesti bodech:

*„1. Učitel má ve třídě právo, kdykoli si vzít slovo, přerušit žáka.*

*2. Učitel má ve třídě právo, mluvit s kým chce.*

*3. Učitel má ve třídě právo, mluvit o čem chce, tj. rozhodovat o tématu komunikace.*

*4. Učitel má ve třídě právo, mluvit v rámci vyučovací jednotky jak dlouho chce.*

*5. Učitel má ve třídě právo, mluvit v rámci učebny, kde chce.*

*6. Učitel má ve třídě právo, mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou.“*

(Gavora, s. 36, 2005).

### **1.3.1 Verbální komunikace ve vyučování**

Verbální komunikací rozumíme sdělování informací skrze slova mluvená i psaná. V pedagogické komunikaci převažuje mluvená řeč, tedy součást verbální, slovní komunikace. Verbální komunikace probíhá v pedagogickém prostředí skrze určité fáze. Samotný komunikační akt počíná záměrem učitele, který předchází samotné komunikaci a dává její existenci význam. Dále následuje samotné sdělení, které je adresováno určitému příjemci/příjemcům. V prostředí pedagogického procesu je takovéto sdělení adresováno žákovi nebo skupině žáků, či celé třídě. Příjemce se na oplátku snaží dekodovat sdělení a snaží se nalézt význam celé zprávy (Nelešovská, 2005).

Nejčastější formou verbální komunikace v pedagogickém procesu je mluvená řeč. Tedy dorozumívání se pomocí hlasu. Při tomto způsobu dorozumívání rozlišujeme tři akustické vlastnosti hlasu. První vlastností je síla hlasu, která závisí na kmitání hlasivek a dechové funkci. Druhou je výška hlasu, která je vyjádřena počtem kmitů hlasivek za vteřinu, jejich tvarem a délkou. Barva hlasu je poslední zmiňovanou vlastností, která nám umožňuje třídit hlasy do skupin (příjemné, sympatické; nesympatické, nepříjemné; neutrální).

Mluvená řeč je doprovázena řadou paralingvistických aspektů, jako je rychlost projevu a jeho plynulost, barva a tón hlasu, samotná délka verbálního projevu, způsob kladení a zodpovídání otázek (Vališová, Kašíková, 2007).

### **1.3.2 Neverbální komunikace ve vyučování**

Neverbální, nebo také nonverbální komunikace byla v dřívějších studiích zanedbávanou složkou, neboť v centru pozorování psychologů stála komunikace verbální. Pro úspěšný proces komunikace je nezbytné orientovat se jak na verbální, tak na neverbální projev (Vašina, 1998).

Neverbální komunikací jsou sdělovány emoce, přání, city, postoje, to vše bez použití jazyka a psaného projevu. Jednotlivými složkami neverbální komunikace jsou: Posturologie (postavení těla při komunikaci), gestika (pohyby, výrazy a gesta při komunikaci), proxemika (komunikace prostřednictvím fyzické vzdálenosti mezi účastníky komunikace), haptika (komunikace skrze tělesný kontakt, dotek), mimika a celkový výraz tváře, řeč očí (sdělování skrze pohledy, jejich délku úhel pohledu, míru otevření víček) (Vališová, Kašíková, 2007).

Pro vyučování je také typická komunikace činem, kdy chování jednotlivých aktérů výchovně vzdělávacího procesu vypovídá o vztahu k jiným osobám, k vyučovacím předmětům a činnostím. Komunikace činem bývá často řazena do komunikace neverbální. Posledním typem komunikace je verbálně neverbální komunikace, kdy jsou některé informace v komunikaci sdělovány verbálně a jiné neverbálně.

## **1.4 Vyučovací styly učitele**

Každý učitel má svůj vlastní specifický způsob, jak vede třídu. Vyučovací styly vycházejí z osobnosti učitele a jeho vlastností, způsobu jeho komunikace s žáky a z jeho zkušeností. Obecně jsou charakterizovány tři styly vedení – autoritativní, liberální a demokratický. Tyto styly se promítají do interakce a komunikace ve třídě, způsobu výchovného působení, volby výchovných prostředků, kvality klimatu ve třídě i do samotného vztahu k žákovi/žákům (Čábalová, 2011).

Učitelé s autoritativním stylem se považují za nejdůležitější aspekt organizace činností ve třídě. Takovýto učitel stanovuje pravidla chování žáků a vyžaduje pořádek ve třídě. Žáci dostávají od učitele jen minimální prostor, pro vyjádření vlastního názoru pouze



k danému tématu. Tento přístup vyžaduje vysoké nároky na žákovu práci (Šed'ová et al., 2012).

Učitelův projev je typický svou ostrotí a neosobním charakterem zejména při nejčastější vyjadřovací formě, kterou je rozkaz. Nejdůležitější učitelovou činností je hledat chyby a zabraňovat jim, dále určovat a odhalovat nedostatky žákovské práce. Pro tento vyučovací styl je typická atmosféra strachu a boje. Mezi důležité rysy patří hodnocení, nátlak a taktizování (Ondráček, 2003).

Co se týče liberálního stylu vedení třídy, v porovnání s autoritativním stylem se jedná o protipól. Učitelé se nepovyšují nad žáky, ale stavějí se jim na roveň, jako kamarádi. Učitel přizpůsobuje hodinu přáním žáků. Zatím co autoritativní styl vyžaduje řád v komunikaci, kdy se žáci o své slovo musí hlásit, styl liberální připouští jakékoli vstupy žáků do výuky (Šed'ová et al., 2012).

Demokratický styl vedení třídy určuje učitele jako Vůdce, nikoli Vládce, jak je tomu u autoritativního stylu ani Zdržlivce, jak je tomu u stylu liberálního. Učitel jako vládce motivuje žáky pro určitou činnost a informuje o činnosti následující. Učitelův přístup je přátelský, povzbuzující a motivující. Jeho hlavním úkolem je řídit vyučovací činnost, podporovat žáky v práci a dodávat jim odvalu projevit se. Výrazným pozitivem této výuky je fakt, že žáci nepocítují strach a úzkost a učitel jim často nabízí podporu a pochvalu. Každý žák odpovídá za svou odvedenou práci. Mezi základní charakteristiky této výuky patří kooperace, otevřenost, společenství, zájem a vzájemná podpora (Ondráček, 2003).

## 2 Struktura komunikace ve škole jako prostředek naplňování cílů

Cílem této kapitoly je konkretizovat strukturu komunikace v průběhu vyučování. Kapitola mimo problematiku otázek a odpovědí zpracovává informace týkající se odměn a trestů ve třídě, hodnocení, zpětnou vazbu, klima třídy a informace o procesuálních a formálních podmínkách výchovně vzdělávacího procesu. Kapitola „*Struktura komunikace ve škole jako prostředek naplňování cílů*“ je do práce zařazena proto, aby čtenáře seznámila s jednotlivými aspekty výchovně vzdělávacího procesu, které významně souvisí s komunikací mezi učitelem a žákem v prostředí školní třídy.

Komunikaci ve škole je možné popsat jako komunikaci, která probíhá mezi aktéry výchovně vzdělávacího procesu, jejímž prostředkem je dosahováno výchovně vzdělávacích cílů. Nejčastěji se pedagogická komunikace uskutečňuje v prostředí školy, respektive třídy. Pokud bychom se zabírali pouze komunikací mezi učitelem a žáky ve vyučovací hodině, hovořili bychom o výukové komunikaci. Takováto komunikace využívá verbálních i neverbálních projevů, je vedena učitelem a obsahuje konkrétní pravidla chování všech účastníků komunikace, má určité funkce – slouží k dosahování výchovně vzdělávacích cílů, k řízení výuky, k budování vztahů mezi partnery komunikace, zprostředkovává poznatky, které mají být žákům předány. Způsob výukové komunikace přímo ovlivňuje klima třídy (Šed'ová et al., 2012).

Předmětem komunikace ve vyučování bývá informace. Mimo informace si komunikací sdělujeme také postoje, které se vážou k tomu, co je sdělováno. Prostřednictvím neverbálních aspektů komunikace sdělujeme emocionální vztahy. Komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí školní třídy však nese znaky neosobnosti. Učitel totiž nemůže být v neustálém kontaktu se všemi členy třídy, a proto využívá možnosti obracet se na celou třídu jako na celek. Takováto neadresná komunikace však nesmí ve vyučování převažovat, neboť vede žáky k demotivaci (Vališová, Kašíková, 2007).

Ve třídě rozeznáváme dva duhy komunikace, odbornou a sociální. Odbornou komunikací učitel žáky vzdělává, žák při tomto způsobu komunikace plní roli registrátora, kdy pouze pasivně přijímá informace zprostředkované učitelem. Tento typ komunikace nevede k rozvoji dovedností. Oproti tomu sociální komunikace zdůrazňuje pocitový a emoční aspekt v komunikaci, který formuje chování a vztahy žáků ve třídě. Žádoucí komunikace obsahuje kombinaci odborné a sociální komunikace (Čapek, 2010).

## 2.1 Otázky a odpovědi

Otázky jsou často vnímány jako věty, na jejichž konci se nachází otazník. Nezáleží však až tak na způsobu vyjádření otázky, neboť otázka spíše označuje snahu se něco dozvědět. S odpovědí je situace poněkud složitější, neboť odpověď může mít v pedagogickém procesu mnoho podob. „Z komunikačního pohledu jde nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku. Odpověď není samostatná, váže se k otázce jazykově i sémanticky, je na ní závislá“ (Mareš, Křivohlavý, s. 76-77, 1990).

Pokládání otázek je z pohledu velké části učitelů bezproblémovou záležitostí. Proč tomu tak je, vysvětluje Mareš a Křivohlavý prostřednictvím historické podmíněnosti Sokratovských rozhovorů, skrze u nás převládající slovně-názorné vyučování, nehistorické chápání vyučovacích metod či absenci konkrétnějších výzkumů otázek a šetření ve škole.

Otázka by měla být stanovena tak, aby vyvolala u dotazovaného předpokládanou odezvu. Toho je možné dosáhnout, pokud je otázka vytvořena dle následujících předpokladů, mezi které patří přiměřenost, srozumitelnost, stručnost, jednoznačnost otázky, věcná správnost a přesnost sdělení (Nelešovská, s. 43-44, 2005).

Přiměřenost, je prvním kritériem pro vytvoření vhodné a funkční otázky. V praxi musí učitel při tvorbě otázky vycházet z věkových zvláštností žáků, vědomostí a individuálních možností žáka. Není vhodné pokládat žákovi obtížnou otázku, neboť ji není schopen pochopit. Obdobně to je také s otázkou příliš jednoduchou.

Srozumitelnost a stručnost otázky jsou vlastnosti, které spolu velmi úzce souvisí, neboť stručnost je podmínkou srozumitelnosti. Při kladení otázky nastává problém v okamžiku, kdy učitel používá nekonečně dlouhých souvětí, při kterých žáci ztrácejí smysl a podstatu. Problémem je také špatná výslovnost učitele a používání cizích slov, kterým žáci nerozumí.

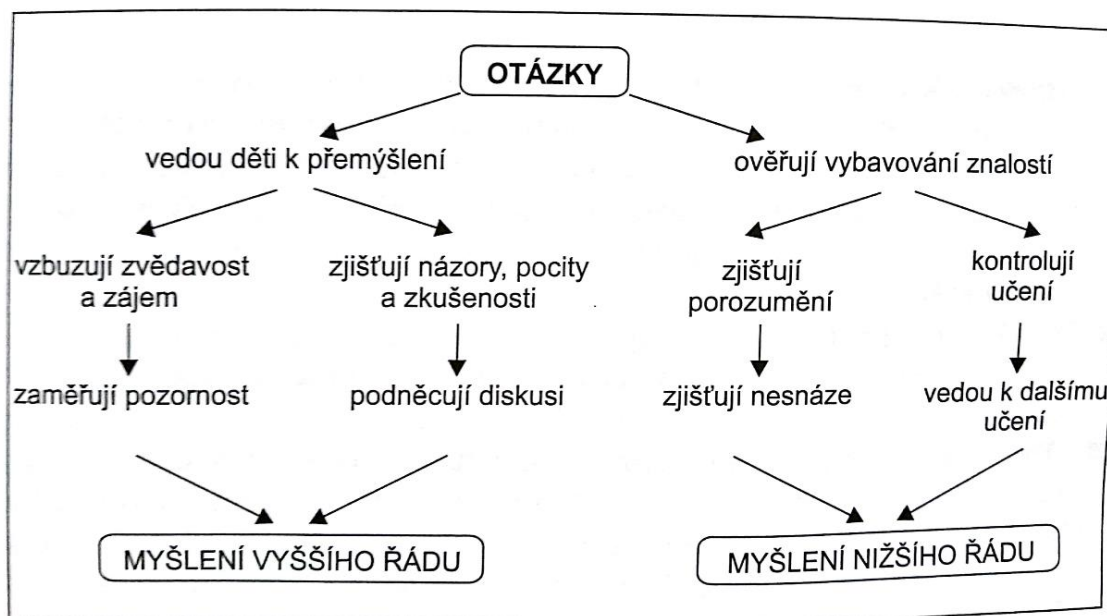
Jednoznačnost je další podmínkou pro tvorbu otázek. Jestli je tato podmínka v otázce uplatněna, je možné velmi lehce ověřit. Otázka by totiž měla předpokládat pouze jediný správný způsob odpovědi. Pokud by na otázku existovalo více odpovědí, učitel je povinen přijmout každou z nich.

Při tvorbě otázek není možné opomenout věcnou správnost a přesnost sdělení. Tato vlastnost vychází ze samotné odbornosti učitele. Stejně tak je významným aspektem celková jazyková správnost otázky, neboť učitel je pro žáky vzorem mluveného slova.

Nešvarem dnešního školství je neschopnost učitelů pokládat opravu hodnotné otázky. Takové otázky, které neomezují žáka na strohé jednoslovné odpovědi, na pouhou reprodukci poznatků, jak se tomu děje při nadměrném využívání otázek reproduktivních. V tomto případě ani každý takový rozhovor učitele a žáka/ žáků nelze nazvat dialogem, jak tvrdí J. Křivohlavý. Neboť o významu dialogu nerozhoduje kvantita, ale kvalita otázek (Kolář, Šikulová, 2007).

Na následujícím obrázku je možné pozorovat rozdělení otázek podle funkce, kterou plní, na otázky vyššího a nižšího řádu. Členění otázek na obrázku vychází z Bloomovy taxonomie učebních cílů a úrovní poznání, které jsou hierarchicky seřazeny do skupin od nejjednodušších (vyžadující jednoduché myšlenkové operace) až po ty nejsložitější (vyžadující tvořivost). Bloomova taxonomie má šest následujících stupňů – zapamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit. Z těchto stupňů vycházejí jednotlivé příklady otázek vyššího a nižšího řádu.

**Obrázek č. 4: Otázky rozvíjející myšlení nižšího a vyššího řádu**



Zdroj: Čábalová, 2011

### 2.1.1 Otázky rozvíjející myšlení nižšího a vyššího řádu

Otázky rozvíjející myšlení nižšího řádu, ověřují znalosti, tedy zjišťují úroveň porozumění, kontrolují učení a vedou k dalšímu učení, popřípadě identifikují problémy, které v učení nastaly.

Tyto otázky je možno rozdělit podle náročnosti na otázky faktické, které vyžadují konkrétní informaci jako odpověď na otázku. Otázky se opírají o zapamatované informace a fakta a vyžadují mechanické vybavování těchto informací, pojmů, faktů a definic. Učitel klade tyto otázky nejčastěji při prověřování znalostí žáků. Vedle toho je možné rozeznat otázky interpretační, které prověřují, zda žák problému porozuměl. Tyto otázky směřují k vysvětlení souvislostí a jevů. Posledním typem jsou otázky aplikační, jež propojují teorii s praxí a umožňují žákům řešit problémové úlohy a konkrétní situace (Kolář, Šikulová, 2007).

Zatímco se otázky rozvíjející myšlení nižšího řádu cílí na již osvojené znalosti, otázky rozvíjející myšlení vyššího řádu podněcují vlastní přemýšlení žáků. V podstatě jde o otázky, které spontánně vzbuzují zájem žáků, strhávají jejich pozornost, zaměřují se na názory, pocity a zkušenosti žáků a podněcují k diskusi. Do skupiny otázek rozvíjející myšlení vyššího řádu dle Bloomovy taxonomie řadíme otázky analytické, otázky hodnotící a otázky tvůrčí.

Otázky analytické se zaměřují na vyjasňování a objasňování vztahů v celku, mezi jednotlivými komponenty. Žáci odlišují fakta od hypotéz, argumenty od závěrů, podstatné od méně podstatných věcí. Příkladem je rozpoznávání hlavních a vedlejších vlastností předmětu a jevu. Prostřednictvím otázek hodnotících, nebo také evaluačních získávají žáci prostor vyjadřovat své vlastní názory, představy, mínění, které souvisí s hodnocením daných skutečností a jevů. Otázky tvůrčí poskytují žákům možnost vytvářet vlastní předpoklady, hypotézy a domněnky o specificky žákem vnímané realitě. Odpověď žáka je originální a jedinečná, neboť vychází ze žáka, jeho zkušeností, tvořivého přístupu a individuálně vnímané skutečnosti.

### **2.1.2 Druhy otázek ve vyučování**

Otázky můžeme rozlišovat na uzavřené a otevřené, přičemž na uzavřené otázky existuje jedna, nebo velmi malý počet odpovědí. Příkladem, jsou otázky, na které odpovídáme strohým Ano/Ne, nebo Nikdo/ Všichni/ Já... Zatímco uzavřené otázky předpokládají jednu správnou odpověď, otevřené otázky očekávají rozvětvené odpovědi, kdy dáváme komunikujícímu možnost zamyslet se nad otázkou, sami přitom nepředpokládáme žádnou odpověď (Reitmayerová, 2007).

Dalším způsobem rozlišení otázek je jejich dělení na otázky přímé a nepřímé. Přímé otázky jsou určeny konkrétnímu člověku, konkrétnímu účastníku komunikace. Přímé otázky

nám pomáhají regulovat komunikaci, tedy zapojovat neaktivní jedince a naopak omezovat přespříliš dominantního aktéra komunikace. Dále pomáhají usměrňovat diskuzi vzhledem k časovým a tematickým možnostem. Oproti tomu otázky nepřímé jsou adresovány celé skupině, celku. Je s nimi spjata svoboda a volnost, neboť odpovědět může kdokoli.

V následující tabulce je možné ve zkratce se seznámit s klady a zápory jednotlivých druhů otázek.

**Tabulka č. 1: Druhy otázek**

	<b>Přímá otázka</b>	<b>Nepřímá otázka</b>
<b>Otevřená otázka</b>	+ vede k hlubšímu zamyšlení konkrétních lidí - ostatní však může odtrhnout od tématu  <i>Vhodná k práci v menších skupinách</i>	+ dává hodně prostoru k přemýšlení - může zablokovat diskuzi, protože nikdo nebude chtít promluvit  <i>Vhodná do skupin, které se vzájemně znají nebo jsou více motivovány k diskuzi</i>
<b>Uzavřená otázka</b>	+ motivuje ke konkrétnímu přemýšlení a mluvení (pomůže zaměřit diskuzi na specifický problém) - může působit invazivně vůči konkrétnímu jedinci  <i>Vhodná k zapojení konkrétních lidí do diskuze</i>	+ očekává jednoduché odpovědi, které nevyžadují větší přemýšlení - může vést k povrchnosti  <i>Vhodná k rozmluvení účastníků</i>

Zdroj: Reitmayerová, 2007

### 2.1.3 Učitelovy otázky v dnešní škole

Učitelovy otázky nemají podobu jen tázacích vět, závisí totiž na komunikačním záměru mluvčího. Učitel tedy může tvořit otázky pomocí oznamovacích vět (Pojďme si příklad vypočítat u tabule, Kryštofe.), z vět rozkazovacích (Chci slyšet odpověď.) a také z vět přacích (Kéž byste našli správnou odpověď.). Ať už se jedná o jakýkoli druh otázky, obecně platí, že je učitelé využívají velmi často, někdy až přespříliš (Šeďová et al., 2012).

Dalším problémem spojeným s velkým množstvím otázek, je také rychlost výukové komunikace, při které žáci nemají čas zamyslet se nad problematikou a promyslet si svou odpověď. Frekvencí kladení otázek učitelem se zabývaly různé výzkumy. Dle Pstružinové (1992) bylo vysloveno v průměru 84 otázek ve vyučovací hodině. Výsledky ze Slovenska z konce osmdesátých let se výrazně nelišily, neboť Hrdina (1988) uvádí 88 otázek na jednu vyučovací jednotku.

Otázky, které učitel tvoří, jsou dvojího druhu, otevřené a uzavřené. V dnešní škole převažuje typ uzavřených otázek, který je zaměřen na memorování učiva a podmiňuje myšlení nižšího řádu. Je tomu tak i přes to, že otevřené otázky poskytují žákům prostor pro vytváření svých vlastních teorií a nemají jen jedinou správnou odpověď. Oproti tomu uzavřená otázka vyžaduje striktně jedinou správnou odpověď. Celkově je možné říci, že volba otázek závisí na předmětu a učiteli.

Učitelé preferují otázky, které ověřují osvojení určitého faktu, zaměřené na pouhé memorování, tedy otázky rozvíjející myšlení nižšího řádu. Větší pozornost by se měla věnovat zpětné vazbě, která bývá chudá a v učitelově podání často pouze rozlišuje odpovědi žáku na správné a nesprávné.

#### **2.1.4 Žákovské odpovědi v dnešní škole**

Jak je již zmíněno ve druhé kapitole, nejčastějším modelem komunikace ve třídě je tzv. IRF struktura, tedy trojčlenná komunikační struktura, která zahrnuje otázku učitele, odpověď žáka a závěrečné hodnocení učitele. Odpovědi žáků ve výukové komunikaci však podléhají několika pravidlům, to proto, aby došlo k regulaci žakovských odpovědí, aby byly odpovědi přiměřené a učitel jim věnoval svou pozornost. Tyto pravidla žakovských odpovědí je možné souhrnně nazývat žakovským registrem.

Prvním požadavkem je správné načasování žakovské odpovědi. Žák tedy odpověď veřejně prezentuje v okamžiku, kdy mu je k tomu dán prostor. Druhým požadavkem je spisovnost a standardní syntaxe. Dále je po žácích požadováno, aby byly jejich odpovědi přesné a jasné. Z toho vyplývá také třetí požadavek, kterým je explicitnost. Žakovský registr je uzavírán posledními požadavky, kterými jsou relevance k probíranému učivu a stručnost. Celkově lze říci, že žakovský registr má implicitní charakter a žáci si tyto pravidla a požadavky osvojují skrze postupnou socializaci (Šedřová et al., 2012).

Typické žakovské odpovědi se podle Gavory (2005) skládají z 1 až 5 slov a tvoří 76,8 % z celkového počtu odpovědí. Žakovské odpovědi mohou být stejně jako učitelovy otázky dvojího druhu, otevřené a uzavřené. Uzavřené odpovědi sdělují konkrétní učivo. Na uzavřené otázky existuje pouze jedna správná žakovská odpověď. Zatímco uzavřené odpovědi podněcují žáky ke kalkulativnímu myšlení, které žáky vede k jedinému správnému výsledku, odpovědi otevřené spějí k nalezení některých možných správných řešení. Řešení otevřených otázek vyžaduje reflektivní způsob myšlení.

## 2.2 Odměny a tresty

Odměny a tresty jsou regulátory našeho chování. Odměna odráží vhodné chování a jednání, které přináší vychovávanému radost a pozitivní hodnocení. Odměna je navíc spojena s příjemným pocitem a z uspokojování některých potřeb. Obecně platí, že odměna vede ke zvýšení frekvence chování, očekávajícího odměnu, neboť opakovaná pochvala zvyšuje žákův výkon. Každé žádané chování je nutno pro udržení podporovat a upevňovat (Čapek, 2014).

Naproti tomu trest je spojen s chováním a jednáním jedince, které produkuje negativní hodnocení a vychovávanému přináší frustraci, nelibost či neuspokojování některých potřeb. Při použití trestu se eliminuje pravděpodobnost dalšího výskytu nežádoucího chování. Kárání však nemá takový účinek, jako pochvala. Zatímco pochvala výkon zvyšuje, kárání jej snižuje. Podstatnější výkyvy ve výkonech lze sledovat u slabších žáků, kde zvyšování a snižování výkonu odměnami a tresty působí o to markantněji. Odměna i trest mají pro žáky vypovídající hodnotu z hlediska učitelova očekávání, neboť skrze trestání a chválení žáci poznávají, jaké výsledky učitel očekává.

Při vyučování ve škole jsou žáci povinni dodržovat pravidla chování, která souhrnně označujeme jako školní řád. Pokud se ve výuce objevuje chování, které se odlišuje od normy a učitel na něj nereaguje, nebo reaguje pokaždé jinak, pak si žáci toto chování upevní. K nežádoucímu chování mají sklon žáci, které lze dle odborné literatury rozdělit na „spíše pasivně rušivé“ a „spíše aktivně rušivé“. V prvním případě se jedná o žáky lenivé, plaché, nesnaživé a ulhané, jejich chování se může postupně upevnit a vyvinout v poruchy neurotického typu. Druhý případ je složitější, neboť u žáků může vyústit v poruchy delikventního typu. Chování žáků ve třídě „spíše aktivně rušících“ tíhne ke krádežím, netrpělivosti, afektům a krutosti (Ondráček, 2003).

Mezi nejčastější formy rušivého chování ve třídě je možné řadit různé neurotické tendence v chování, které jsou charakteristické různými zlovyky a často se opakujícími prohřešky v chování. Příkladem je pokašlávání, neustálé hraní s vlasy, kousání nehtů, tiky apod. Tyto projevy souvisejí s narušením vývoje jedince ve smyslu snížení žakovy adaptace na požadavky školy a rodiny. Dalším typem rušivého chování, který výrazně zatěžuje vyučovací proces je neklid. Konkrétním příkladem chování, které vyzařuje neklid je porucha ADHD, která je charakteristická svou neschopností soustředit se, impulzivitou chování či přílišnou aktivitou. Mezi formy nežádoucího chování ve vyučování je možné



zařadit nepozornost a nepořádnost, dále nejistotu, obavy a strach, lenivost a vyhýbání se práci, agresi a násilné chování, lhaní, krádeže, záškoláctví.

### **2.3 Možnosti hodnocení na školách**

Hodnocení je nezastupitelnou složkou výchovně vzdělávacího procesu, mělo by odpovídat rázu výuky, dosahovaným cílům i klimatu ve třídě. „*Obecně vzato hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení „horšího“* (Slavík, s. 15, 1999). Zatímco Pasch a kolektiv pedagogické hodnocení definuje jako „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem*“ (Paschl at kol., s. 104, 1998).

Hodnocení je důležitým aspektem výchovně vzdělávacího procesu, neboť zvyšuje zájem žáků o učivo (působí motivačně), informuje žáka o výsledcích jeho práce (plní informativní funkci), rozvíjí celou osobnost žáka (formativní funkce), sděluje informace o procesu žákova učení a o problémech s tím spjatých (diagnostická funkce). Skrze výchovnu funkci hodnocení vede žáka k rozvíjení pozitivních vlastností (Čábalová, 2011).

V dřívějších dobách se uplatňovaly různé způsoby a formy školního hodnocení (symboly, oslovské lavice, obrázky, apod.). Nejstarší formou hodnocení je slovní hodnocení, které bylo postupem času nahrazeno klasifikací – známkami. Tato změna vedla postupně ke ztrátě motivace a smyslu výuky. Dnes dochází k příklonu k formativním formám hodnocení od striktního známkování.

Na školách bývá uplatňována sumativní i formativní forma hodnocení. Formativním hodnocením rozumíme průběžné hodnocení, předávající žákům průběžné informace o vlastním učení. Sumativní hodnocení, neboli hodnocení závěrečné, podává informace o celkovém působení žáka ve výuce v průběhu pololetí skrze známky. Znamky na konci pololetí by neměly být pouhým průměrem všech známek, ale měly by mít vypovídající hodnotu také o tom, jak se žákům dařilo dosahovat stanovených cílů výuky (Dvořáková, Kolář, 2015).

Hodnocení známkou je založeno na porovnávání pedagogického cíle s konkrétním výsledkem výuky žáka. Tento způsob umožňuje přehledně zjistit, do jaké míry se žák přiblížil cíli. Informativní funkce klasifikace navíc nebere v úvahu individuální odlišnosti

žáků a skrze tuto formu hodnocení se mnohdy uplatňují otázky sympatie a antipatie učitele a žáka. Negativními prvky hodnocení známkou je sociální diferenciaci třídy, nahrazení vnitřní motivace vnější, strach, úzkost i neurózy.

Oproti tomu existuje slovní hodnocení, které žáka posuzuje kvalitativně, nikoli kvantitativně, jak tomu bylo u hodnocení známkou. Slovní hodnocení poukazuje na žákův postoj k učení, jeho úsilí, srovnává minulost a současnost, pracuje s chybou a stanovuje predispozice pro budoucnost. Pozitivem slovního hodnocení je také to, že třídu sociálně nediferencuje a žáky navzájem nesrovnává, nepůsobí žákům úzkost a stres, pracuje s nápravou potíží a problémů (Čabalová, 2011).

Mezi další typy hodnocení řadíme hodnocení diagnostické, které se soustřeďuje na individuální obtíže žáků při učení. Podle toho, kdo hodnotí, rozlišujeme hodnocení interní, které je prováděno učiteli vyučujícími v dané třídě, nebo hodnocení externí, které spadá do kompetence osob mimo školu. Dále je to hodnocení formální a neformální. Neformální hodnocení se zabývá každodenními činnostmi žáků, oproti tomu předem nahlášené hodnocení znalosti učiva, kdy žák má možnost se na hodnocení připravit, se nazývá formální. V případě, kdy je hodnocení zaměřeno na relativní výkon žáka a bere v potaz výsledky ostatních žáků ve třídě, se nazývá tzv. normativní hodnocení. Kriteriaální hodnocení směřuje k hodnocení absolutního výkonu žáka, přičemž nezáleží na tom, jakých výsledků dosáhli ostatní žáci ve třídě (Kolář, Dvořáková, 2005).

## **2.4 Zpětná vazba jako významný komunikační prvek ve vyučování**

Zpětnou vazbu<sup>3</sup> (feedback) je možné pojmout z různých hledisek a oborů. Lze však říci, že zpětná vazba je informací, o tom zda je, nebo není určité chování systému (v případě třídy – žák, skupina žáků) na žádoucí cestě. Zpětnou vazbou tedy získáváme náhled na chování nejen živých bytostí. Zpětná vazba je důležitým prvkem vývoje člověka, neboť nás inspiruje, provokuje a často vývoj člověka vyvolává. V užším slova smyslu je zpětná vazba *„interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat*

---

<sup>3</sup> Pojem zpětná vazba má mnoho obměn a pojmenování, příkladem je pojem debriefing, který je využíván při řešení krizových situací – linka bezpečí. Dalšími pojmy, které můžou pojem zpětné vazby nahradit, jsou reflexe, sharing, či review. Každý tento pojem má svou charakteristiku a je využíván ve specifických situacích. Všechny ale se zpětnou vazbou souvisí (Reitmayerová, 2007).

*kvalitu učení a efektivitu vyučování.*“ (Slavík s. 187, 1999). Lidé si ji předávají prostředky verbální i neverbální komunikace (Reitmayerová, 2007).

#### **2.4.1 Zpětná vazba z pozice učitele**

Pokud hledáme prvek, který odlišuje běžnou komunikaci od té pedagogické, může jím být zpětná vazba, neboť právě ona je pravidelně přítomná v komunikaci ve třídě. Zpětná vazba obsahuje vždy prvky pozitivního či negativního hodnocení. Učitel může k pozitivní zpětné vazbě přistupovat různými způsoby, od prosté akceptace žakovy odpovědi, přes doplnění odpovědi, k zopakování žakovské odpovědi, až po pochválení žáka. To samé platí v případě negativní zpětné vazby, která může mít podobu detekce chyby, rozeznání chyby a vysvětlení toho, jak k chybě došlo, opravení chyby. Hattie a Timperleyová rozlišuje zpětnou vazbu s ohledem na její zaměření. Existuje tedy zaměření na úkol či výsledek činnosti, na samotný proces, na navození sebehodnocení žáků, na osobnost žáků (Šedřová, et al., 2012).

Zpětná vazba jako akceptace žakovy odpovědi, lze nazývat také jako zamlžené hodnocení, neboť učitel v tomto případě nepodává žákům zpětnou vazbu. Žáci poznávají, zda jejich odpovědi jsou správné podle toho, zda učitel dané téma uzavírá, popřípadě pokládá další otázku. Když učitel doplňuje žakovu odpověď, popřípadě jej opravuje, chápeme tuto zpětnou vazbu jako elaboraci žakovských odpovědí a interpretaci chyb. Celkově na českých školách drtivě převažují zamlžená hodnocení ať už pozitivního či negativního charakteru.

#### **2.4.2 Zpětná vazba z pozice žáka**

Závěrečné shrnutí a hodnocení činnosti, zpětná vazby či sebereflexe jsou důležitými faktory jakékoli aktivity, a pokud nebudou při výuce uplatněny, může být i sebelepší aktivita žáků považována za zbytečnou. Ve zpětné vazbě může být obsaženo hodnocení celé aktivity, vlastní práce, práce vlastní skupiny, hodnocení pedagoga a dalších aspektů výuky (Čapek, s. 45-47, 2010).

Cílená zpětná vazba je zvláštní formou zpětné vazby, která neprobíhá přirozeně, ale je navozována uměle a chtěně. Ve své podstatě umožňuje cílená zpětná vazba sdílení emocí a zážitků, reflexi a sebereflexi. Dále pomáhá ukládat zkušenosti, pocity i dojmy z činností a situací a tím zajišťuje jejich aplikaci v budoucnosti. Cílená zpětná vazba zaměřuje pozornost konkrétním směrem a cvičí jedince v pojmenovávání a zachycení momentů v čase. Obecně cílenou zpětnou vazbu charakterizuje Reitmayerová (2007)

„jako proces, při němž skupina verbálně zpracovává zážitek z předcházející aktivity pod vedením instruktora, který určuje cíl a průběh zpětné vazby a má kontrolu i nad parametry aktivity samé.“ (Reitmayerová, s. 13, 2007). Tato forma zpětné vazby má dvě funkce, predikující a intervenující. Predikující funkce je zaměřená na předvídání lidského chování a reakcí, oproti tomu funkce intervenující směřuje k dosažení žádoucího lidského chování (Reitmayerová, 2007).

Existují různé formy a techniky zpětné vazby, které žáky upoutají, baví a zároveň umožní učiteli získat požadované informace o žákově chování v hodině, jeho výkonu, pocitech a prožitcích spojených s danou aktivitou. Příkladem mohou být jednoduché zpětnovazbné formy jako barevné karty. Zelená barva pro vyjádření pozitivních tezí, reflektuje bezproblémový postoj žáka. Žlutá karta vyjadřuje neutrální postoj žáka k předkládaným otázkám. Červená barva symbolizuje problém s učivem, negativní hodnocení činnosti apod. Obdobnou formou jsou karty Ano/Ne, karty A/B/C/D, či prosté zvedání palečků. Zpětnou vazbu mohou žáci vyjadřovat také prostřednictvím pracovních listů, které je možné si prohlédnout na následujících obrázcích.

**Obrázek č. 5: Příklady pracovních listů se zpětnou vazbou**



Zdroj: Pinterest, 2019

## 2.5 Klima třídy

Klima třídy je jev, který se všeobecně velmi těžko měří, hodnotí a definuje. Pro příklad je zde uvedena definice klimatu třídy dle R. Čapka (Čapek, s. 13, 2010): Jde o „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“ Na třídní klima se dívá z jiného úhlu pohledu Mareš (2005), který shledává jako dominantní prvek školního klimatu subjektivní názory jednotlivých aktérů edukačního procesu. Cílí tedy na to, co je ve třídě okem nepostřehnutelné (Pekařová, 2010).

V souvislosti s třídním klimatem nelze opomenout aspekty, které třídní klima ovlivňují a utvářejí. Patří mezi ně faktory fyzikální a psychosociální. Zatímco fyzikální faktory vycházejí z materiální situace ve třídě a celého prostředí třídy (barva stěn, rozmístění nábytku, osvětlení,...), psychosociální faktory jsou určeny trvalými a přechodnými vztahy mezi aktéry výchovně vzdělávacích procesů (Průcha, 2002).

Dalším střetem mezi pedagogy je zdroj klimatu. Jsou zdrojem klimatu jednotliví žáci třídy a jejich individuální styl chování a jejich vlastnosti? Nebo je hlavním tvůrcem klimatu učitel? Klima třídy je založeno na součinnosti těchto aktérů, jejichž společným cílem by mělo být pozitivní suportivní<sup>4</sup> klima. Tedy klima, kde učitel a žáci spolupracují na tom, aby se ve třídě cítili dobře a spokojeně.

Pozitivní klima panuje na školách, kde probíhá pozitivní zpětná vazba a přátelská komunikace oproštěná od posměchu a sarkasmu, komunikace nestresující a svobodná, kdy žáci mohou přiměřeně sdělovat učiteli své názory a učitel je přijímá a nikoho neupřednostňuje. Pro udržení pozitivního klimatu je také důležité dodržování jasně daných pravidel komunikace, používání aktivizujících a zábavných prvků (humor) ve výuce. Učitel by se neměl nad žáky povyšovat, nikterak s nimi manipulovat, naopak by měl prosazovat upřímnost a vzájemný respekt (Čapek, 2010).

Vedle termínu klima třídy se často objevuje pojem atmosféra třídy, která je oproti klimatu jevem krátkým, během dne proměnlivým (mění se i z hodiny na hodinu) a jevem spjatým s určitou situací.

---

<sup>4</sup> klima podporující, navozující vzájemný respekt všech aktérů

## 2.6 Organizační formy vyučovací hodiny

Organizační formy jsou součástí procesuální a formální stránky vyučování. Procesuální stránka zahrnuje vnitřní podmínky výchovně-vzdělávacího procesu, hlavně metody výuky, zatímco formální stránka se týká vnějších podmínek vyučování (počet žáků ve třídě, velikost místnosti, rozmístění lavic v učebně, časová dotace pro výuku, ...). Tyto dvě složky musí být v harmonii a souladu s obsahem, podmínkami a stanovenými cíli výchovně vzdělávacího procesu (Janiš, 2006).

Organizační formy spolu s metodami výuky tvoří významný symbiotický vztah, který je hlavním předpokladem úspěšného výchovně vzdělávacího procesu. Na formy výuky můžeme dle Maňáka a Švece pohlížet ze tří pohledů podle: charakteru výukového prostředí (výuka v muzeu, ve třídě, v kuchyňce, ...), délky trvání (vyučovací hodina, bloková výuka, speciální kurz, ...) a vztahu k osobnosti žáka (Žák, 2012).

Mezi časté organizační formy dle vztahu k osobnosti žáka, patří hromadná výuka, skupinová a kooperativní výuka, párová výuka, týmová výuka, diferencovaná výuka, individuální výuka a individualizovaná výuka (Janiš, s. 48, 2006). Následuje přehled vybraných organizačních forem.

### 2.6.1 Hromadná výuka ve škole

Hromadná výuka je nejčastěji používanou organizační formou u nás. Synonymem hromadné výuky je výuka frontální. Je založená na aktivní činnosti učitele, který se stává řídicím subjektem výchovně vzdělávacího procesu, tzn. organizuje činnost žáků. Žáci pracují na zadané činnosti samostatně, přičemž jakákoli kooperace se spolužáky je zde nežádoucí.

Vyučovací proces při této organizační formě probíhá v daných časových jednotkách (vyučovacích hodinách). Jde o velmi ekonomicky výhodnou záležitost, neboť učitel v čase působí na velkou skupinu žáků. Bohužel má hromadná výuka také své negativní stránky, jako pokles aktivity žáků, složitá příprava na hodinu, v některých případech také narůstají problémy s kázní. Významným faktorem hromadného vyučování je počet žáků ve třídě, neboť čím méně je žáků ve třídě, tím lepší a snazší je práce učitele a tím úměrně stoupá efektivita vzdělávání (Janiš, 2006).

V hromadném vyučování existují tři nejčastější komunikační struktury: obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem, jednosměrná komunikace od učitele ke třídě

a jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci. Oboustrannou komunikaci jde dále charakterizovat jako dialog, který je typický pro zkoušení, opakování látky, rozpravu ve třídě atd ... Jednosměrnou komunikací od učitele ke třídě rozumíme monologické vykládání nové látky, oslovení všech žáků ve třídě, zadávání činností. Poslední, jednosměrnou komunikaci učitele k žákovi, si lze představit v situacích, kdy učitel zadává žákovi rozkazy, pokyny nebo klade otázky, na které žák neodpovídá (Mareš, Křivohlavý, 2006).

### **2.6.2 Vyučování párové, skupinové**

Jestliže hromadné vyučování je založeno na samostatné práci žáku, vyučování skupinové představuje jeho protiklad, neboť je založeno na komunikaci a spolupráci žáků v různých početných skupinách. U skupinového vyučování můžeme rozlišit vyučování párové (skupina tvořena dvěma žáky) a skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině. Vyučování ve skupinách je založeno na obousměrné komunikaci mezi žáky (Nelešovská, 2005).

Párová výuka, nebo také partnerské vyučování je typem skupinového vyučování v nejmenší možné podobě. Dvojice pro párovou výuku jsou velmi často žáci v jedné lavici. Pro tento způsob výuky je typická oboustranná komunikace mezi žáky při vzájemné spolupráci. Párová výuka tvoří přechod od hromadného ke skupinovému vyučování, kdy si žáci teprve zvykají na odlišné podmínky při výuce ve skupině. Mezi hlavní výhody tohoto pojetí výuky patří bezesporu možnost učení se žáků navzájem. Dále také možnost okamžité zpětné vazby, párová výuka funguje efektivně jako motivační prvek ve výuce, bere ohled na individuální tempo žáků. Jako negativa lze spatřovat vyšší hlučnost a náročnost navození a kontroly průběhu párové výuky (Janiš, 2006).

Skupinová výuka obecně rozčleňuje třídu do méně početných skupin, které společně a vlastním tempem řeší zadané úkoly. Při sestavování skupin, či dvojic může učitel využít několika osvědčených kritérií: *„náhodné nebo formální (rozdělení žáků dle losu, rozpočítání, podle místa v lavici), podle pohlaví (kluci x holky), na základě interpersonálních vtaů ve třídě, podle učebních výsledků, podle povahy obsahu a cíle výchovy, podle předpokládané délky spolupráce, podle stylu spolupráce ve skupině“* (Janiš, s. 50, 2006).

Optimální počet žáků ve skupině se dle většiny autorů pohybuje okolo 3 – 5 žáků. Mezi přednosti této organizační formy určitě náleží rozvoj komunikace a spolupráce,

rozvoj samostatnosti a aktivity při učení či možnost individuálního tempa. Žáci se také učí organizovat si vlastní činnost a ve skupinovém vyučování získávají jistotu a procvičují své vyjadřovací schopnosti. Skupinové vyučování také nevede žáka k mechanickému zapamatování, ale opravdovému porozumění. Mezi negativní aspekty skupinového vyučování lze zařadit zvýšený hluk ve třídě.

Pro učitele existují v souvislosti s touto organizační formou rizika, v případech kdy: Učitel používá tuto formu nevhodně (forma je užívána s minimálním efektem), nedokáže žáky rozdělit do funkčních skupin, které by splnily cíl práce. Učitel tuto formu přeceňuje a vše staví pouze na ni (bez ohledu na cíle, učivo, interpersonální vztahy mezi dětmi). Učitel nedokáže připravit vhodné úlohy či problémy pro skupinové vyučování a neumí zorganizovat a řídit činnost žáků při práci ve skupinách. Učitel dostatečně nepřipravuje žáky na typ sociální komunikace, ke které dochází při skupinovém vyučování. Často se také stává, že učitel dostatečně nepromýšlí pedagogické důsledky skupinové práce (Mareš, Křivohlavý, 1990).

### **2.6.3 Individuální a individualizovaná výuka**

Model individuální výuky je historicky nejstarším, neboť jde o vzdělávání jednoho jedince jedním učitelem, který rozvíjí vědomosti, dovednosti, postoje a zájmy pouze vyučovaného žáka. Příkladem individuální výuky je domácí vzdělávání. Problémem tohoto typu vzdělávání je absence možnosti porovnávat úroveň dosažených vědomostí a dovedností se stejně starými jedinci. Oproti tomu individualizovaná forma výuky poskytuje prostor pro společné vzdělávání jedinců ve třídě. Navíc však poskytuje prostor pro individuální přístup k jedinci, jeho potřebám a zájmům. V praxi je individualizovaná výuka realizovaná skrze uzpůsobený rozsah učiva dle individuálních zvláštností a potřeb žáků (Zormanová, 2012).

## **2.7 Vyučovací metody**

Vyučovací metoda patří mezi nejdůležitější prostředky, postupy a návody vyučování, neboť přímo vedou k dosahování cílů, a to v kterékoli činnosti. „*Výuková metoda vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují.*“ (Maňák, Švec, s. 22, 2003) Podle J. Maňáka lze výukovou metodu definovat jako učební aktivitu žáka a činnost učitele uspořádanou v systému, jež směřuje ke splnění a dosažení stanovených cílů. Ve vyučování lze uplatnit různé druhy metod, které jsou rozděleny



do dvou základních skupin – metody tradiční a metody aktivizační (Dvořáková, Kolář, 2015)

První skupinu reprezentuje vyprávění, vysvětlování, výklad, rozhovor, předvádění a pozorování... Tradiční metody vycházejí z významného postavení učitele ve třídě, který je nejaktivnější, ale také z motivace žáků. Mezi hlavní výhody tradičních metod patří nízká časová náročnost na přípravu výuky a na realizaci ve výuce, dále poté možnost přehledného a systematického zápisu. Za zmínku stojí také možnost a vhodnost uplatnění metod v úvodních hodinách a v diagnostické fázi výuky, při prezentaci náročného učiva, při procvičování a upevňování učiva (Zormanová, 2012).

Existují i negativa tradičních vyučovacích metod, jako nedostatečný rozvoj myšlení, tvořivosti, představivosti a fantazie, nedostatečné sebepoznání a neměnící se vztahy ve třídě, malé zvýšení zájmu o učivo a nízký rozvoj komunikačních dovedností a kooperace. Dodnes mají tyto metody své nezastupitelné místo v českém školství.

Čím dál více je v dnešní době zařazována a zdůrazňována druhá skupina vyučovacích metod, tzv. aktivizačních metod nebo také inovativních výukových metod. Jak již vyplývá z názvu, tyto metody aktivizují činnost žáků a rozvíjejí jejich psychické procesy. Mezi tyto metody řadíme: Didaktické hry, metody kritického myšlení (brainstorming, pětilístek, myšlenková mapy), metody diskuzní, inscenační, situační (Dvořáková, Kolář, 2015).

Zatímco metody tradiční vycházejí z dominantního postavení učitele, tento inovativní přístup zdůrazňuje samotného žáka, jeho tvořivost, aktivitu, komunikaci, rozvoj formativní stránky osobnosti, uplatňování návyků a postojů žáků, ... Hlavním přínosem je bezesporu možnost naplňování jednotlivých cílů, dle Bloomovy taxonomie, rozvoj logického myšlení, samostatnosti a představivosti, možnost sebepoznání a zvýšení zájmu o učivo. Dále poté rozvoj komunikace ve třídě, kooperace a zodpovědnosti za vlastní práci. Tyto metody umožňují individualizaci ve výuce a nabízí možnost optimálního rozvoje schopností všech žáků (Pecina, Zormanová, 2009).

Přes velké množství pozitiv jsou s aktivizačními metodami spojeny také obtíže, jako časová náročnost přípravy výuky, zvýšené požadavky na učitelovy vědomosti a dovednosti, pomalejší průběh vyučování a samotný postup ve výuce, zvýšené nároky na myšlenkovou činnost žáků ve výuce. Navíc metody nelze využít, stejně jako metody

tradiční, tedy vždy a ve všech fázích výchovně vzdělávacího procesu. Stejně tak tyto metody ve většině neumožňují systematický a přehledný zápis (Zormanová, 2012).

### **2.7.1 Metody tradičního vyučování**

Metody slovní, monologické, jsou založeny na souvislé mluvené řeči učitele, nebo žáka. V dnešní škole můžeme odlišit mnoho různých variant, kdy učitel popisuje, vysvětluje, vypráví a žák mu naslouchá.

Jedním z příkladů je metoda vyprávění, která je založena na konkrétních informacích, sledu událostí a velmi konkrétním a barvitým popisu postav a událostí. To způsobuje silný motivační ráz této monologické metody. Prostřednictvím vyprávění žáci získávají jasné představy o jevech a situacích, které jsou jim zprostředkovávány. Vyprávění má tedy poznávací funkci. Při osvojování nového učiva se často uplatňuje vysvětlování. Aby si žák požadované učivo osvojil a uložil do vlastní soustavy vědomostí, musí být toto učivo logicky podáno, vysvětleno. Metoda vysvětlování bývá často spojována s názornými metodami (Vališová, Kasíková, 2007).

Další monologickou metodou je popis, který se využívá k důkladnému postihu vlastností daného předmětu či jevu. Je zaměřen na pozorování viditelných vlastností, ale opomíjí ty vnitřní. Navíc se nezabývá vyvozováním závěrů ani zobecňováním. Popis je často doplňován pozorováním či demonstrací, a aby byl efektivní, musí vést k diferenciaci podstatných a nepodstatných vlastností (Maňák, Švec, 2003).

Skrze metodu práce s textem žák samostatně zpracovává informace. Prostřednictvím psané podoby těchto informací je žák veden k získávání a upevňování vědomostí (Červenková, 2015).

Metody slovní dialogické jsou založeny na vícesměrné komunikaci a předpokládají slovní interpretaci mezi žákem a učitelem. Nejznámější dialogickou metodou je rozhovor. Jde o „*verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně -vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl*“ (Maňák, Švec, s. 69, 2003).

Výukový rozhovor probíhá mezi učitelem a žákem, někdy také mezi žáky navzájem a navazuje na výklad. Učitel využívá pro výklad učiva otázky a odpovědi, pomocí kterých vysvětluje určitý jev. Jiným typem je heuristický rozhovor, který je založen na kladení otázek postupně odhalujících skutečnou podstatu nových vztahů a příčin jevů.

Charakteristickým prvkem této metody je aktivní zapojení všech účastníků skrze střídání otázek a odpovědí.

Zatímco rozhovor lze užít pro svou jednoduchost ve všech fázích vyučovacího procesu, používání dialogu je složitější a náročnější k realizaci. Klíčový je zde konkrétní problém, který motivuje žáky a vzbuzuje u nich zájem. Učitel má důležitou roli koordinátora, který řídí dialog, aby nesklouzl k jinému tématu, aby se žáci nepřekřikovali. Pro efektivnost této metody je nutné, aby ve třídě panovalo příznivé klima (Zormanová, 2012).

Mezi souhrn vyučovacích metod řadíme také skupinu názorně-demonstračních metod. Jejichž princip tkví v pozorovací činnosti žáků. Jak už název těchto metod naznačuje, jedná se o názornou demonstraci, tedy názornou ukázkou předmětů či procesů. Nutnost názornosti vyslovil již Jan Amos Komenský: *„Protože naše smysly jsou průplavy, jimiž vtéká znalost věcí do našich myslí, čím více se jich užívá, čím častěji a přesněji, tím hlouběji musí učivo zapouštět kořeny. Tedy: všechno vlastními smysly, stále a rozmanitě. Toho je totiž třeba proto, abychom vzbudili a co nejhloběji upevnili obrazivost“* (Komenský, s. 220, 1964).

Mezi názorně-demonstrační metody řadíme například předvádění a pozorování. Metoda předvádění umožňuje žákům vnímat prostřednictvím smyslů vjemy a prožitky, které jsou základem pro další psychické procesy. Tato metoda umožňuje žákům možnost jevy a předměty zkoumat a pozorovat, zpřesňovat vnímání a na základě toho vyvozovat závěry. Nedílnou součástí předvádění je pozorování, neboť předvádění bez systematického a souběžného pozorování ztrácí smysl. Do velkého množství technik a postupů předvádění řadíme (Maňák, 1999): Reálné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky), modely (statické, dynamické), zobrazené (obrazy, statická projekce, dynamická projekce-výuková videa), zvukové pomůcky, dotykové pomůcky, lineární pomůcky, počítače (Maňák, Švec, 2003).

Metoda práce s obrazem pracuje s didaktickými obrazy, kterými jsou *„vizuální dvojrozměrná a audiovizuální média prostředkující názor ve výchově a vzdělávání ... Zároveň však pojem didaktický odlišuje obrazy určené pro výchovně vzdělávací proces od obrazů, které mohou být v tomto procesu také použity, ačkoliv pro něj nejsou určeny.“* (Macek, s. 455, 1984).

Instruktáž umožňuje vnímat zrakové, sluchové, audiovizuální, hmatové a další podněty k aplikaci v praktické činnosti (pohybové, pracovní, technické, laboratorní i sociální dovednosti). Nejčastěji jsou využívány slovní instruktáže v několika krocích, kromě slovní instruktáže existuje také instruktáž písemná a obrazová (Zormanová, 2012).

Metody dovednostně-praktické jsou založeny na přímém styku s realitou, možností manipulace a konkrétní práce žáků. Hlavním pramenem poznání je zde přímá vlastní činnost žáků. Mezi tyto metody patří: Návčik pohybových a praktických činností, laboratorní činnosti studentů, pracovní činnosti, grafické a výtvarné činnosti (Vališová, Kasíková, 2007).

### **2.7.2 Inovativní výukové metody**

Příchod nových výukových metod byl ovlivněn zejména snahou o změnu přístupu k žákům ve vyučovacím procesu. Mezi tyto tzv. aktivizační metody řadíme – metody diskuzní, situační, heuristické, řešení problémů, inscenační, didaktické hry, metody kritického myšlení, projektová výuka, atd. Dále jsou některé vybrané inovativní metody rozpracovány.

Diskuzní metoda zahrnuje různé varianty diskuze (beseda, rozprava, výměna názorů), které se navzájem liší pouze stylem uskutečnění a účelem. Vždy se totiž jedná o „*formu komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému*“ (Maňák, Švec, s. 108, 2003).

Existují různé obměny diskuzí. Například *diskuze u stolu*, která je typická svým neformálním prostředím, naopak *debata* se vyznačuje formálností diskuze mezi dvěma tábory s odlišnými názory. Specifickou ukázkou je metoda Philips 66, tato metoda nese jméno po svém autorovi, číslo 66 souvisí s technikou provedení (práce v šestičlenných skupinách po šesti minutách a následná prezentace výsledků diskuze) (Zormanová, 2012).

Situační metoda je využívána při řešení úloh ze života. Příkladem mohou být konfliktní situace. Vždy se jedná o řešení případu, které není jednoznačné a které je pro žáky přiměřeně náročné. Náměty situační metody mohou souviset s péčí o přírodu, s šikanou, etikou, a podobně. Inscenační metoda má podobný princip jako situační metoda s tím rozdílem, že žáci předvádějí různé situace. Existují dva druhy těchto inscenací – se scénářem a bez scénáře. Vždy je důležité vyžadovat zpětnou vazbu

a celkové zhodnocení inscenace. Při správném průběhu inscenační metody by mělo k rozvoji tvořivosti a celé osobnosti, především představivosti (Maňák, 2011).

Metoda heuristická, řešení problémů přináší zlom v získávání poznatku, neboť učitel žákům vědomosti nezprostředkovává, ale vede je k tomu, aby si je žáci osvojovali samostatně. Učitel využívá silně motivační techniky a strategie, které jsou přiměřené vědomostem a dovednostem žáků a podněcují jejich aktivitu a tvořivost. Bohužel, tuto metodu nelze použít ve všech situacích, neboť je časově náročná a před vlastním badáním a objevováním musí mít každý žák určité vědomosti, dovednosti a zejména pracovní návyky. Často je tato metoda při obtížích omezována na metodu řízeného objevování, kdy učitel žákům do jisté míry stále zprostředkovává poznatky (Maňák, Švec, 2003).

Jako další aktivizační metodu je nutno představit didaktickou hru, která je dobrovolnou volenou aktivitou a při dodržování stanovených pravidel směřuje k dosažení výukového cíle a žákům umožňuje sebeuplatnění. Skupina didaktických her se vyznačuje silným motivačním charakterem a také tendencí k produktivní aktivitě a rozvoji myšlení žáků (Vališová, Kasíková, 2007).

Při zařazení hry do výuky musí učitel postupovat od stanovení cíle hry a zvolení určité hry přes kontrolu připravenosti žáků na tento typ hry. Dále učitel stanoví jasná pravidla a určí vedoucího hry, seznámí žáky se způsobem hodnocení hry a stanoví herní čas, poté stačí jen zabezpečit materiální vybavení hry (Pecina, Zormanová, 2009).

V souvislosti s metodami kritického myšlení je nutné definovat samotný pojem kritické myšlení. Klooster D. nabízí definici kritického myšlení v následujících bodech.

*„Kritické myšlení je nezávislé a samostatné.*

*Informace a informovanost jsou výchozím bodem kritického myšlení.*

*Kritické myšlení hledá a předkládá otázky a problémy.*

*Kritické myšlení hledá promyšlená zdůvodnění.*

*Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.*

*Psaní je pro kritické myšlení nejcennější nástroj“ (Klooster, 2000).*

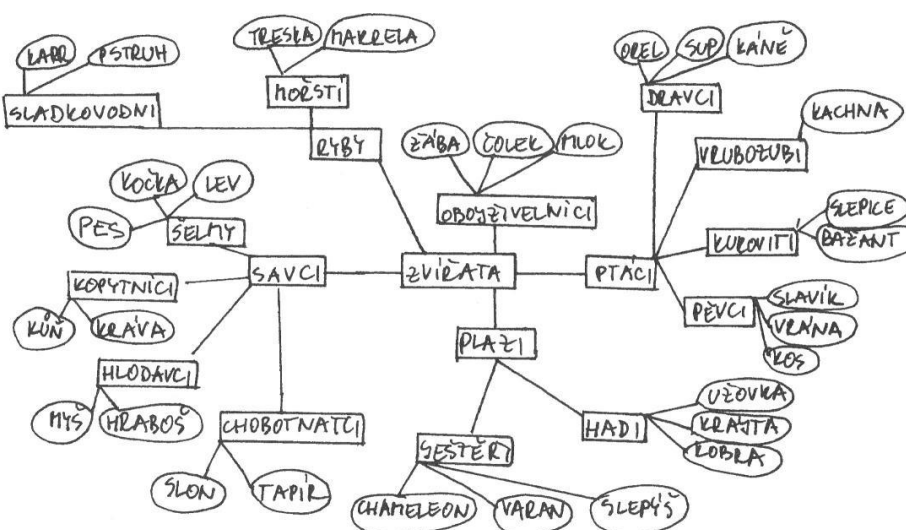
Metody kritického myšlení umožňují žákům porozumět učivu do hloubky. Díky těmto metodám dochází u žáků k rozvoji tvořivosti a komunikačních dovedností, ke zvýšení zájmu o učivo, ke zdokonalení v práci s informacemi, k rozvoji kooperace.

Typickou metodou kritického myšlení je třífázový model učení (E-U-R). V první fázi, evokaci, dochází ke zjišťování vědomostí a navazování na známé poznatky, v druhé fázi, která se nazývá uvědomění, žák porovnává nově získané poznatky s těmi původními. To vše je završeno ve třetí fázi, v reflexi, kdy žák získané poznatky třídí, systematizuje a upevňuje (Zormanová, 2012).

Příkladem metody kritického myšlení je brainstorming či myšlenková mapa. Brainstorming (v překladu „bouře mozků“) je v podstatě dialogickou metodou hledání řešení problémů. Aktivita začíná stanovením problému, kdy žáci mají možnost vnášet jakákoli možná řešení. Při této metodě není přípustná kritika, neboť metoda brainstormingu se orientuje na tvorbu co nejvíce možných řešení. Po ukončení produkce nápadů následuje diskuze nad jednotlivými návrhy a společné vybírání nejvhodnějšího nápadu. Brainstorming má svou písemnou formu v podobě brainwritingu, kde žáci píšou své nápady na papír, který koluje po třídě (Zormanová, 2009).

Myšlenková mapa je specifická metoda často užívaná ve fázi evokační i fázi reflexe. Jde o alternativní způsob zaznamenávání údajů. Její podstatu tvoří grafické znázornění pojmů a vztahů, které mezi nimi panují. Myšlenková mapa může předávat informace abstraktně i konkrétně. Synonymy myšlenkových map jsou mentální mapy, mental mapping, clustering (Sárközi, 2011).

**Obrázek č. 6: Příklad myšlenkové mapy**



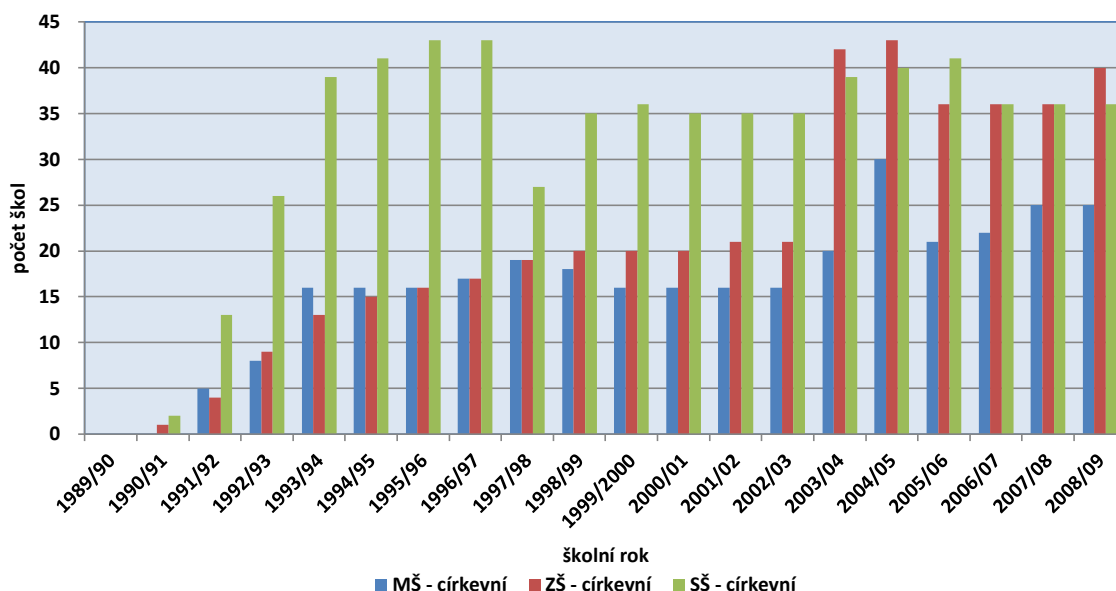
Zdroj: Čtenářská gramotnost a projektové vyučování, 2011

### 3 Církevní školství

Následující kapitola se zabývá historií a legislativou církevního školství. Zejména však pojednává o církevním školství římskokatolické církve a křesťanské výchově na školách. Kapitola je na tomto místě zařazena proto, aby seznámila čtenáře se stěžejními zákony z oblasti školství, klíčovými dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), církevním školstvím na území České republiky a principy křesťanské výchovy na školách, hlavně s konkrétním příkladem římskokatolické Základní školy Salvátor, na které byly v rámci empirické části uskutečňovány rozhovory s učitelkami prvního stupně.

Církevní školství chápeme, jako jeden z alternativních proudů dnešní doby. Přitom jeho existence sahá na počátek výchovně vzdělávací soustavy. V souvislosti s nástupem komunistické strany do čela našeho státu došlo k likvidaci církevního školství, které bylo nahrazeno výlučně školstvím státním. K obnově církevního školství došlo až po revoluci. Na následujícím grafu lze pozorovat vývoj církevního školství po roce 1989 až do roku 2009.

Obrázek č. 7: Vývoj církevního školství v letech 1998/90 - 2008/09

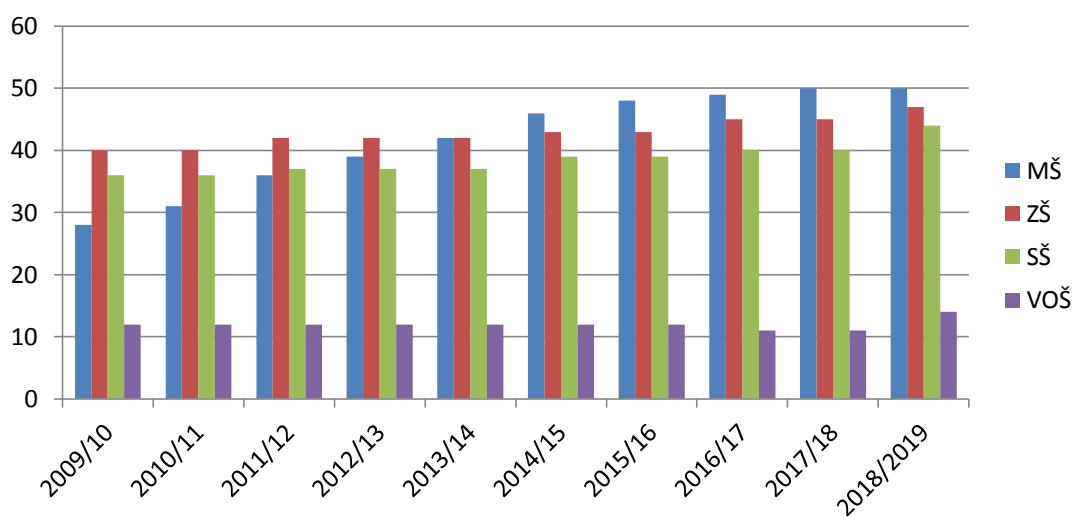


Zdroj: MŠMT, 2009

Z grafu vyplývá velký porevoluční boom v souvislosti se zakládáním středních církevních škol a pozvolná stoupavá tendenci růstu církevních mateřských škol (dále jen MŠ) a církevních základních škol (dále jen ZŠ).

Následující graf rozvíjí data ze strategického a koncepčního dokumentu MŠMT až do současnosti, přičemž je obohacen o vyšší odborné školy. Na grafu je možné pozorovat vzájemné vyrovnání počtu SŠ, ZŠ i MŠ v průběhu let 2009/2010 – 2017/2018. V posledních letech je dle grafu největším trendem církve, zakládání mateřských církevních škol.

**Obrázek č. 8: Vývoj církevního školství v letech 2009/10 - 2018/19**



Zdroj: Vlastní zpracování, data z MŠMT

Dnešní podoba církevního školství je upravena zákony, které významně reformovaly síť církevního školství do podoby regionálního školství. Zákon číslo 561/2004 Sb. školský zákon, nahradil od roku 1990 platnou legislativu církevních škol a spolu se zákonem č. 563/2004 o pedagogických pracovnících nastavil nový rámec státního, církevního i soukromého školství. Tento zákon (školský zákon) upravuje předškolní, základní, střední a vyšší odborné vzdělávání<sup>5</sup>. V souvislosti s jeho přijetím došlo k celkové transformaci školství u nás. Dříve centralizované školství nahradilo regionální školství, staré učební osnovy byly vystřídány učebními plány. Mezi nedůležitější dokumenty byl zařazen Národní program vzdělávání (Bílá kniha), který byl v roce 2014 nahrazen dokumentem „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“. Mezi stěžejní kutikulární dokumenty dále řadíme Rámcové vzdělávací programy jednotlivých vzdělávacích oborů

<sup>5</sup> Právní úprava vysokého školství spadá pod zákon číslo 111/1998 Sb. o vysokých školách.



(dále jen RVP) a školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). RVP udává obecný rámec vzdělávání, který je závazný pro všechny školy zapsané v rejstříku škol, tedy i pro církevní. Školy z RVP vychází při sestavování vlastního ŠVP, ale mohou uplatnit i specifické prvky svého regionu, kultury či specifického zaměření školy (Horák, 2011).

O církevních školách hovoříme jako o školách, které jsou „*zřizované registrovanou církví nebo náboženskou společností, která získala oprávnění školy zřizovat.*“ (Eurydice, 2019). Toto právo zřizovat školy a celková registrace církví a náboženských společenství vyplývá ze zákona číslo 3/2002 Sb. - zákon o svobodě náboženského vyznání a postavení církví a náboženských společností a o změně některých zákonů. Škola registrovaná podle tohoto zákona získala právní subjektivitu<sup>6</sup>. Občanský zákoník chápe právní subjektivitu jako „*způsobilost mít v mezích právního řádu práva a povinnosti*“ (Česko, §15, 2012). Oblast registrace církví spadá pod kompetence Ministerstva kultury České republiky (dále jen MKCR).

Mimo právo zřizovat církevní školy obsahuje zákon číslo 3/2002 Sb. také další zvláštní práva, která například umožňují církvím (o kterých tak stanoví zákon) vyučovat náboženství na státem zřizovaných školách, možnost provozovat duchovenskou činnost ve věznicích, na vojenských misích a dalších místech jistým způsobem odříznutým od společnosti. Dále zákon zvláštními právy umožňuje některým církvím uzavírat sňatky či dodržovat a respektovat zpovědní tajemství (MKCR, 2019).

Dle aktuálního znění zákona č. 3/2002 Sb. do seznamu registrovaných církví a náboženských společností, následující církve či náboženské společnosti v tabulce. Z následující tabulky lze také vyčíst, zda je registrované církvi uděleno právo zřizovat církevní školy a vyučovat náboženství na státních školách a také počty zřizovaných škol jednotlivých církví a církevních společenství k roku 2019 (MKCR, 2019).

**Tabulka č. 2: Seznam registrovaných církví a náboženských společností**

Církve se zvláštními právy podle zákona č. 3/2002 Sb.	Právo vyučovat náboženství na školách státních	Právo zřizovat školy	MŠ	ZŠ	SŠ	VOŠ
1. Apoštolská církev	<i>ANO</i>	<i>ANO</i>				1
2. Bratrská jednota baptistů	<i>NE</i>	<i>ANO</i>				1

<sup>6</sup> nebo také právnická osobnost

3. Církev adventistů sedmého dne	<i>ANO</i>	<i>ANO</i>	1	1	1	
4. Církev bratrská	<i>NE</i>	<i>ANO</i>	1	3		1
5. Církev československá husitská	<i>ANO</i>	<i>ANO</i>	2	1	1	2
6. Církev Ježíše Krista Svatých posledních dnů	<i>NE</i>	<i>NE</i>				
7. Církev řeckokatolická	<i>NE</i>	<i>NE</i>				
8. Církev římskokatolická	<i>ANO</i>	<i>ANO</i>	31	26	31	6
9. Českobratrská církev evangelická	<i>ANO</i>	<i>ANO</i>	8	9	7	3
10. Evangelická církev augsburského vyznání v České republice	<i>NE</i>	<i>NE</i>				
11. Evangelická církev metodistická	<i>NE</i>	<i>NE</i>				
12. Federace židovských obcí v České republice	<i>NE</i>	<i>ANO</i>	1	1	1	
13. Jednota bratrská	<i>NE</i>	<i>ANO</i>	3	3	1	
14. Křesťanské sbory	<i>ANO</i>	<i>NE</i>				
15. Luterská evangelická církev a. v. v České republice	<i>ANO</i>	<i>NE</i>				
16. Náboženská společnost českých unitářů	<i>NE</i>	<i>NE</i>				
17. Náboženská společnost Svědkové Jehovovi	<i>ANO</i>	<i>NE</i>				
18. Novoapoštolská církev v České republice	<i>NE</i>	<i>NE</i>				
19. Pravoslavná církev v českých zemích	<i>NE</i>	<i>NE</i>				
20. Slezská církev evangelická augsburského vyznání	<i>ANO</i>	<i>ANO</i>	3	3	2	
21. Starokatolická církev v České republice	<i>ANO</i>	<i>NE</i>				
Celkem			50	47	44	14

Zdroj: Vlastní zpracování, data z MŠMT a MKCR, 2019

Jak lze vyčíst z tabulky, přibližně 70 % církevních škol je zřizováno církví římskokatolickou. Další, v tomto ohledu, významnou církví, jsou Českobratrská církev evangelická, která je spolu s Diakonií Českobratrské církvi evangelické největším zřizovatelem církevních speciálních škol. Dalšími církvemi a náboženskými společenstvími, která zřizují církevní školy, jsou Jednota bratrská, Církev československá husitská, Církev adventistů sedmého dne, Církev bratrská či Federace židovských obcí v České republice.

### 3.1 Principy římskokatolických škol

#### 3.1.1 Křesťanská výchova

*„Křesťanská výchova je úmyslné působení na dítě, aby harmonicky rozvinulo všechny své schopnosti tělesní, intelektové, citové, sociální i vlohy nadpřirozené a mohlo dosáhnout svého cíle pozemského i věčného.“* Křesťanský prvek tkví ve všech složkách křesťanské výchovy. Objektem výchovy není jen člověk, ale dítě Boží. Cílem výchovy zde není pouhá lidská osobnost, ale křesťanská lidská osobnost. Za činiteli výchovy je považován Bůh a křesťanští učitelé. Prostředky výchovy vycházejí z náboženského života a řadí se mezi ně zejména četba Bible, modlitba, bohoslužby či svátosti (Tomášek, 1992).

Východisko i cíl křesťanské výchovy vychází z Krista. *„Já jsem cesta, pravda a život. Nikdo nepřichází k Otci, než skrze mne“* (Jan 14, 6-9). Dalším inspirujícím citátem, představující určitou motivaci k výchově a vzdělávání je biblický úryvek od apoštola Matouše: *„Buďte dokonalí, jako je dokonalý váš nebeský otec“* (Mat 5, 48).

Důležitým předpokladem pro utvoření křesťanské osobnosti je ochota nechat se vést Duchem svatým, který jedinci pomáhá rozvinout všechny své nadpřirozené schopnosti a vlohy<sup>7</sup>. Křesťanská výchova zdůrazňuje individuální a osobitý přístup a ve výchově odmítá uniformitu a šablonovitost (Tomášek, 1992).

Všechny římskokatolické školy na našem území jsou zastřešovány a spravovány speciální sekcí pro církevní školství České biskupské konference (dále jen ČBK). Jde o důležitý orgán církve, který zprostředkovává komunikaci mezi církevními školami a státními orgány, ministerstvy, parlamentem či Českou školní inspekcí. Dále také komunikuje a spolupracuje s nekatolickými církevními školami. Celkově si ČBK udržuje trvalý přehled

---

<sup>7</sup> Cnosti – víra, naděje, láska, moudrost, statečnost, spravedlnost, umírněnost  
Dary Ducha svatého – moudrost, rozumnost, vědění, rada láska, zbožnost, bázeň

nad celou sítí katolických škol, jejím finančním zabezpečením i informacemi o aktuálním dění ve školských zákonech (ČBK, 2019).

ČBK však není jedinou organizací věnující se církevnímu školství. Vedle ní existuje apolitická organizace zahrnující ředitele církevní škol, tzv. Asociace ředitelů církevních škol, jejímž úkolem je „zajišťování vybraného okruhu funkcí spojených se zabezpečením výchovy a vzdělávání v církevním školství a poskytování služeb církevním školským subjektům“ (Církev, 2019). Podporu ČBK poskytuje také Anežka – občanské sdružení ČŠ a CŠZ ČR a netypické sdružení pedagogů, rodičů, vychovatelů a všech těch, kteří jsou podporovateli křesťanských hodnot v dnešní výchově a vzdělávání. Dále existuje Unie křesťanských pedagogů České republiky, která se snaží o podporu a pomoc učitelům v jejich profesi (Církev, 2019).

### **3.1.2 Pedagogičtí pracovníci na církevních školách**

Mezi základní požadavky na osobnost vychovatele lze zahrnout pedagogický talent, který je vrozený, ale dá se v průběhu života rozvíjet. Spojení pedagogických vědomostí s praktickými, jako další požadavky umožňuje vychovateli nejen teoretickou ale také praktickou znalost svěřenců. Pro dobrého křesťanského vychovatele je nanejvýš důležité vypěstovat dobrý náboženský a mravní základ, neboť jedině tak může být vychovatel vzorem osobního života pro své svěřence. Posledním požadavkem na osobnost vychovatele je dobré zdraví, jak fyzické, tak psychické (Tomášek, 1992).

Církevní školství je specifické svým spirituálním aspektem, který se uplatňuje v průběhu celého vyučovacího procesu. Velmi inspirujícím dokumentem budujícím profesní i morální identitu učitele je tzv. kodex křesťanského učitele, který poskytuje pedagogům explicitní morální pravidla pro řízení výchovně vzdělávacího procesu. Učitel při práci s dětmi využívá evangelijních hodnot po příkladu Ježíše Krista (Kodex, 2005).

Mezi významné články kodexu řadíme ty, které se zaměřují na vztah k žákům a povinnosti učitele. Tyto články vypovídají o nutnosti pomocné ruky, kterou učitel i přes svou autoritu nabízí žákům, přičemž nepoužívá žádné druhy manipulace, jeho autorita pramení pouze z přirozenosti učitelovy osobnosti, učitel vede žáky k respektu vůči stárím i autoritám, k sebehodnocení, k poznání sebe sama i svého svědomí. Charakteristickou tezí je tato: „*Křesťanský učitel je přítelem svých žáků a takovým zůstane i tehdy, když žáci opustí školu*“ (Kodex, s. 10, 2005).

Vztah učitele a spolupracovníků má být založen na subsidiaritě, na principů výpomoci. To znamená, že tento princip stojí v opozici k jakékoli formě kolektivismu či soutěže mezi spolupracovníky.

### **3.2 Základní škola Salvátor**

Základní škola Salvátor vznikla ve školním roce 1994/1995 díky silné podpoře rodičů z města Valašské Meziříčí a jejím zřizovatelem je církev, konkrétně Arcibiskupství olomoucké. Škola je pojmenována podle řádu Salvatoriánů, který v minulosti ve Valašském Meziříčí působil. V překladu jde o základní školu Spasitele (Salvátor, 2019).

Církevní škola je jednou z šesti škol, které se nachází na území města Valašské Meziříčí a jedinou církevní školou v okrese Vsetín. Od ostatních škol se liší svým spirituálním rozměrem a úzkou spoluprací se zřizovatelem a s římskokatolickou farností Valašské Meziříčí. To prokazuje také fakt, že součástí pedagogického sboru je školní kaplan, který ručí za výuku náboženství, která se na škole uskutečňuje. Křesťanská víra však není podmínkou a jiná víra překážkou pro přijetí ke studiu na této škole (Salvátor, 2019).

Škola má všech devět ročníků a schválenou kapacitu 230 žáků, což je maximální možný počet žáků, neboť škola disponuje stísněnými prostory podkrovního patra základní školy Vyhlídka. Škola Salvátor již přes deset let hledá nové prostory ve městě Valašské Meziříčí, ve kterých by mohla fungovat bez omezení a ku prospěchu žáků (Mikušek, 2017).

Aktuální problémy školy vyplývají z nedostatečných podkrovních prostor na stávající adrese, kde se celý život školy odehrává zejména na jednom patře, které zahrnuje jednotlivé kmenové třídy, ředitelnu, sborovnu, toalety a šatny. Další dvě učebny se nachází v jiném poschodí budovy. Škola nemá k dispozici vlastní odborné učebny, proto vyjma počítačové učebny využívá částečně učebny fyziky, chemie, biologie sousední školy Vyhlídky. Hodiny tělesné výchovy jsou realizovány v tělocvičnách různých škol či zájmových organizacích (Mikušek, 2016).

Na následujícím obrázku Základní školy Salvátor je možné pozorovat logo této školy, jehož hlavní dominantou je dům, tedy škola, v níž se nachází kříž Ježíše Krista vystupující z knihy, písma svatého, bible. Autorem tohoto loga je místní výtvarník Mgr. Coufal (1993).

Obrázek č. 9: Logo Základní školy Salvátor



Zdroj: ZŠ Salvátor, 2017

Aktuálně se ve škole vzdělává 185 žáků, kteří mají možnost navštěvovat školní družinu či školní klub. Žáci navštěvující tuto školu jsou ve většině věřící a pocházejí z křesťanských rodin. Škola vzdělává také žáky s podpurnými vzdělávacími potřebami, pro které má zřízenou učebnu pro výuku integrovaných žáků.

Dlouhodobým cílem Základní školy Salvátor a arcibiskupství Olomouckého bylo zřídit ve Valašském Meziříčí církevní mateřskou školu. Ke školnímu roku 2018/2019 bylo tohoto cíle dosaženo, neboť při základní škole Salvátor vznikla dětská skupina Rybičky. To umožňuje úzkou spolupráci zejména učitelů 1. stupně základní školy s pedagogy dětské skupiny.

### 3.2.1 Duchovní rozměr Základní školy Salvátor

ŠVP církevních škol se liší od ostatních duchovní dimenzí, která je v proběhu výchovně vzdělávacího procesu rozvíjena. Přesně tak je tomu i v případě Základní školy Salvátor (dále jen ZŠS). Nejedná se pouze o odlišnost v ŠVP, neboť školy se tento princip snaží implikovat také do praxe a to skrze křesťanské hodnoty, jež jsou ve výuce prosazovány – „*příkladné chování, upřímnost, přátelskost, laskavost, milosrdenství, pohotovost k pomoci, zbožnost, snaha vidět v bližním Krista, svědectví osobního života s Kristem, vnášení křesťanského světového názoru do výuky*“ (Mikušek, s 2, 2017). Od ostatních škol se ZŠS liší svým zakotvením v evangeliu, odkud získává sílu a inspiraci (Mikušek, 2017).

Výhodou církevní školy Salvátor „*je její jasně definovaný a objasněný rámeček - tj. morální a hodnotový žebříček, cíl životní cesty a preference křesťanských postojů k životu. To dává*

*školnímu vzdělávacímu programu jasné vymezení, které se odráží ve výchovných a vzdělávacích strategiích, definicích klíčových kompetencí i v učebních plánech a osnovách.*“ (Maliňáková, s. 66, 2016).

Důležitým aspektem duchovního rozměru ZŠS je blízkost kostela, kde se mohou žáci a učitelé často setkávat s Kristem. Škola je aktivním aktérem života farnosti ve Valašském Meziříčí a navíc se snaží posilovat otevřenou spolupráci s rodinou, s kterou projednává důležité výukové otázky (Mikušek, 2017).

Na každý rok je školou stanovován výchovný cíl, ke kterému v průběhu roku žáci i učitelé spějí skrze různé činnosti. Aktuální výchovný cíl vyplývá z koncepce rozvoje ZŠS v období 2016-2020 a zní Péče o příznivé klima školy. Tohoto cíle chce škola dosáhnout skrze vzájemný respekt, spolupráci a pomoc, čestnost a svobodu. Není to však lehce dosažitelný cíl, proto se škola obrací na pomoc *„Ducha svatého, který je poutem lásky mezi lidmi a pomocí jeho darů můžeme přinášet ovoce.“* (Mikušek, s. 3, 2017). Dary Ducha svatého jsou velmi inspirujícími hodnoty, které naplňují celý školní rok, motivují žáky k duchovnímu růstu a prohlubují přátelství s Bohem

Jak jsou však tyto cíle naplňovány v praxi? O tom vypovídají následující duchovní aktivity uskutečňované po celý školní rok. Každý den začíná výuka ve třídě společnou modlitbou žáků s učitelem. Důležité církevní události a slavnosti jsou slaveny v kostele společnou bohoslužbou. Žáci a učitelé společně moderují křížovou cestu ve farním kostele. Každé pondělí probíhají společné ranní modlitby na chodbě školy, přičemž každý týden má modlitbu na starost jiná třída. Každoročně se uskutečňuje celoškolní pouť na některé blízké poutní místo, kde je slavena mše svatá. Mimo pravidelné akce školy jsou všichni učitelé, rodiče a žáci zváni na roráty (v době adventní), křížové cesty (v době postní) a adorace.

Samotní zaměstnanci školy se snaží žáky ovlivňovat svým vlastním příkladem, kdy se aktivně zapojují do prosociálních aktivit. *„Část věřících učitelů se navíc jednou týdně schází na společné modlitbě za školu. Snaží se tak vytvářet duchovní společenství, které je důležité při práci mezi žáky i v kolektivu ostatních učitelů.“* (Maliňáková, s. 68, 2016).

Ve vztahu učitele a zákonných zástupců dítěte dochází k uplatňování vztahu vzájemné podpory a spolupráce. Pedagogičtí pracovníci chápou rodiče jako hlavní vychovatele žáků a proto pokládají vzájemnou spolupráci za podstatnou (Mikušek, 2016).

Vztahy mezi zaměstnanci by měly být postaveny na křesťanských hodnotách, jako vzájemná úcta a respekt, či sebereflexe. Měli by si být také vědomi důležitosti týmové spolupráce. Co se týče vztahů mezi ředitelem a učiteli, ředitel upřednostňuje otevřenou a upřímnou komunikaci na kterou si vždy najde čas a prostor.

Vztah školy a veřejnosti usiluje dle výše zmíněné koncepce o spolupráci školy s dalšími základními či mateřskými školami, se sociálními institucemi, či sportovními organizacemi. Mimo to škola usiluje o otevřenost a vzájemnou spolupráci se speciálně-pedagogickými centry či orgány sociálně-právní ochrany dětí, o přehlednou komunikaci školy s veřejností prostřednictvím aktuálních webových stránek či školního časopisu.

Ve spolupráci školy se zřizovatelem či zákonnými zástupci se uplatňuje následující: *„Církevní škola má jasný cíl a identitu: Duch evangelia a Kristovy lásky je určující pro všechny vztahy (mezi zřizovatelem a ředitelem, mezi ředitelem a učiteli, mezi vychovateli, žáky a zaměstnanci školy, mezi rodiči a školou).“* (Mikušek, s. 9, 2017).

### **3.2.2 Školní vzdělávací program Naděje**

Dle ŠVP vyplývá, že škola je aktivní v rámci zapojování do různých projektů jako například „Šachy do škol“ či „Příležitost pro všechny“, jehož cílem bylo zlepšit podmínky vzdělávání na základních školách. Škola se také zapojuje do velmi populární formy projektu Erasmus, zvaný Erasmus +. Díky tomuto projektu navázala škola a její žáci kontakty napříč Evropou. Důležitý je také význam úzké spolupráce se zahraniční církevní školou sv. Margity na Slovensku (Mikušek, 2017).

Jak vychází ze ŠVP Naděje, ve škole by měl každý žák pociťovat přátelské prostředí, které je prozářeno světlem víry v Ježíše Krista, neboť ten je nejlepším Učitelem a Vychovatelem všech. Aby takové prostředí ve škole fungovalo, prosazují ve svém životě všichni zaměstnanci křesťanské hodnoty. Učitelé tak vedou žáky k úctě k autoritám, k vytrvalosti a odvaze, k lásce a přátelství ke svým bližním, k čestnosti a upřímnosti a celkové dobrotě. Pro dosahování těchto kvalit škola využívá mimoškolních prostředků – spolupracuje s charitou a pracuje na různých misijních projektech.



### 3.2.3 Dosahování klíčových kompetencí

Tato podkapitola pojednává o výchovných a vzdělávacích strategiích, jimiž je na škole dosahováno klíčových kompetencí, které jsou stanoveny RVP, tedy klíčovým dokumentem českého školství.

Cílem ZŠS u kompetence v učení je získat zájem žáků a motivovat je pro celoživotní učení. Pro dosažení tohoto cíle jsou na škole využívány strategie jako střídání organizačních forem a uplatňování mezipředmětových vztahů, preferování individuálního přístupu a multisenzorického učení. Žáci školy jsou ve výuce vedeni k rozvoji tvořivosti a vlastních nápadů a to skrze plánování akcí školy jako akademie, vánoční besídka, karneval, den otevřených dveří apod. (Mikušek, 2017).

Skrze kompetenci k řešení problémů jsou žáci vedeni k řešení různých problémů skrze různorodé algoritmy řešení, za využití tvořivosti a logického myšlení. Pro tuto činnost jsou žáci motivováni problémovými úlohami, jež jsou spojeny s praxí a vedou žáky k hledání různých způsobů řešení. Prostřednictvím problémů se žáci učí pracovat s různými zdroji informací a kriticky nad těmito informacemi přemýšlet. Žáci jsou vedeni k sestavování hypotéz a k jejich ověřování v praxi.

Kompetence sociální a personální jsou ve škole rozvíjeny s cílem rozvíjet vnímavost žáků k ostatním lidem, naplnit vztahy mezi lidmi vzájemnou tolerancí, respektem a spoluprací. K tomuto cíli jsou využívány různé formy a metody kooperace a práce ve skupinách, práce na projektech, spolupráce s prosociálními organizacemi, práce na vlastních portfoliích sloužících k sebehodnocení žáků.

Skrze občanské kompetence jsou žáci vedeni k plnění svých povinností a uplatňování svých práv, zodpovědně a svobodně. Cílem této kompetence je ukotvit u žáků respekt pro stanovená pravidla, zvýšit zájem žáků o vlastní rozvoj tělesného a duševního zdraví a vzbudit u žáků pocit křesťanské, kulturní a evropské sounáležitosti. Žáci jsou vedeni k odmítání násilí v jakékoli podobě, k rozvoji empatie a soustavnému kritickému hodnocení těchto aspektů a konkrétních situací. Pro rozvoj asertivního chování a rozvoj vzájemného respektu jsou ve výuce využívány sociální hry. Žáci se dostávají v průběhu výuky do konfrontace s odlišnými názory, s problémovými situacemi a současně dostávají prostor prezentovat vlastní postoj, hledat vhodné řešení situace, zhodnotit to, co bylo špatně a co dobře. Dále jsou jedinci seznamováni s významem českých dějin, našeho

kulturního dědictví pro budování úcty k českému národu, jeho kultuře a religiozitě. Pro upevnění náboženského vědomí se žáci během roku účastní hned několika bohoslužeb.

Posledními jsou kompetence pracovní, kterými jsou žáci vedeni k zvládnutí pracovních činností, při současném využití správně zvolených pracovních pomůcek. Není to však všechno, žáci by měli směřovat ke schopnosti zhodnotit svou práci v hledem ke stanovenému cíli. Děje se tomu skrze seznamování žáků s různými materiály a jejich vlastnostmi, ale také s ponecháním prostoru pro žákovu fantazii uplatněnou v plánování činnosti, její přípravě, realizaci i jejím hodnocení.

### **3.2.4 Volitelné předměty**

Škola nabízí volitelné předměty, z nichž si žáci musí vždy vybrat. Rodiče a žáci si vybírají na prvním stupni z Náboženství a Užití výtvarné činnosti, na druhém stupni z Náboženství a Technického kreslení. Drtivá většina zákonných zástupců žáků si vybírá výuku náboženství (Mikušek, 2017).

Žáci si mohou také vybrat jeden z dalších cizích jazyků – němčina a ruština, přičemž povinný cizí jazyk pro všechny je angličtina. Určitým specifikem vyučovaných předmětů je zařazení Osobnostní výchovy v rámci vzdělávací oblasti člověk a společnost (na druhém stupni). Tento předmět propojuje poznatky z Etické výchovy, Výchovy ke zdraví a Výchovy k občanství do jednoho předmětu.

### **3.2.5 Hodnocení na základní škole Salvátor**

Hodnocení poskytuje žákovi a jeho zákonným zástupcům zpětnou vazbu, která se týká nejen studijních výsledků, ale také chování a postojů. Celkově lze říci, že se hodnocení na škole vztahuje jak na dosahování očekávaných výstupů z RVP, tak také na rozvoj klíčových kompetencí žáka. Hodnocení prvního stupně ať už sumativního či formativního rázu je vyjádřeno známkou a navíc každé pololetí obohaceno motivačním dopisem. Na druhém stupni přetrvává pouze hodnocení známkou (Mikušek, 2017).

Učitel s hodnocením seznamuje mimo žáka také jeho zákonné zástupce a navrhuje opatření ke zlepšení. Hodnocení učitel sděluje prostřednictvím žákovské knížky, deníčku, webového portálu či emailové korespondence. Učitel je partnerem žáků, navzájem je nesrovnává a umožňuje žákovi aktivní účast při hodnocení. Na škole jsou hodnoceny mimo individuální výsledky žáka také činnosti ve skupinách, tvořivost, schopnost komunikovat a řešit problémové situace, aktivita žáků ve školních projektech či účast

na soutěžích. Při hodnocení učitel bere v potaz celkový stav žáka a jeho individuální zvláštnosti. Chybu učitel i žák chápe jako přirozený jev ve vyučování, který společně odstraňují.

Hodnocení chování je třístupňového charakteru – velmi dobré (1), uspokojivé (2), neuspokojivé (3). Velmi dobré chování se vyznačuje dodržováním pravidel školního řádu a slušným chováním. Vedle toho uspokojivé chování je charakterizováno větším kázeňským prohřeškem či častými drobnými kázeňskými přestupky. Žákovo chování je hodnoceno neuspokojivě, pokud dojde k hrubému porušení školního řádu či pravidel slušného chování. Žák navíc nevykazuje snahu se zlepšit. Mimo hodnocení známkou, lze chování žáka regulovat pomocí výchovných opatření, mezi které řadíme pochvalu, napomenutí a důtky.

Jako uvádí ředitel školy Hynek Mikušek (2015), žáci církevní školy jsou ve studiu velmi úspěšní. Dokonce se při celorepublikových testech opakovaně umisťují v nejlepších 10 % řešitelů úloh z matematiky, českého jazyka a společenskovedních předpokladů (Maliňáková, 2016)

## II EMPIRICKÁ ČÁST

### 4 Charakteristika výzkumného šetření

Stěžejní částí této diplomové práce je výzkumné šetření, které odkrývá dosud málo zmapovanou oblast komunikace mezi učitelem a žákem na církevní škole. Celkově práce nastavuje zpětné zrcadlo samotnému církevnímu školství na úrovni základních škol.

Existuje mnoho autorů i práci, kteří věnují svou pozornost komunikaci ve třídě, kvalitě klimatu třídy, výchovným stylům apod. Tato práce však navíc poskytuje specifický pohled na zkoumanou oblast skrze prostřední alternativního – církevního školství. To bylo také hlavním faktorem výběru tématu pro tuto diplomovou práci, tedy možnost zkoumání zajímavé, doposud málo probádané oblasti. Navíc nelze opomenout také vlastní zájem samotného výzkumníka, který zkoumanou církevní školu navštěvoval.

Tato práce se snaží odkrýt nové poznatky v oblasti komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí církevní školy. Kromě samotné komunikace se práce pokouší postihnout jednotlivé determinanty samotného vyučování na základní církevní škole. Příkladem mohou být organizační formy, metody vyučování, spirituální charakter školy a jeho promítání do jednotlivých vyučovacích předmětů, způsob hodnocení a podávání zpětné vazby ve vztahu učitel-žák a žák-učitel.

Neopomenuta zůstává také problematika typů otázek využitých ve vyučování a jejich připravenost. Všechny výše uvedené determinanty, podmiňující samotnou komunikaci mezi učitelem a žákem, zpracovává teoretická část této práce. Cílem této diplomové práce je zjistit, analyzovat, popsat a porozumět způsobu komunikace mezi učitelem a žákem na vybraném modelu církevní školy, Základní školy Salvátor.

Pro dosažení cíle bylo třeba důkladného seznámení s danou problematikou prostřednictvím odborné literatury a sběr dat, jejich analýza a vyhodnocení. Podrobným popisem výzkumného šetření se zabývá následující kapitola.

## 4.1 Výzkumný problém

Cíl intelektuální

*Cílem tohoto výzkumného šetření je na záměrně vybraném vzorku učitelek 1. stupně Základní školy Salvátor zjistit, analyzovat, popsat a porozumět způsobu komunikace mezi učitelem a žákem ve vyučování v prostředí církevní školy.*

Cíl praktický

Výsledky výzkumného šetření mohou obohatit znalosti týkající se církevního školství o rovinu praktickou, tedy vlastní komunikaci v prostředí církevní školy.

Cíl personální

Autorka navštěvovala církevní základní školu a má zkušenosti z praxe církevního školství. Je pro ni významné téma prozkoumat, popsat a analyzovat.

Mezi dílčí cíle lze zařadit následující: představit spirituální charakter školy promítající se do každodenního vyučování; odůvodnit volbu metod, organizačních forem vyučování a vlastního vyučovacího stylu; popsat zpětnou vazbu, způsob hodnocení způsob trestání a odměňování, klima třídy na církevní škole; analyzovat četnost a připravenost ve výuce kladených otázek; popsat způsoby rozvoje komunikačních dovedností žáků.

Hlavní cíl byl formulován v souvislosti se specifickým způsobem vzdělávání na církevních školách s důrazem na spirituální charakter. Církevní školy nejsou pouhými zkonstatovými církevními institucemi. Je vhodné těmto školám věnovat větší pozornost, neboť tvoří nezanedbatelnou část českého školství a vznikají zejména díky vlastní aktivitě křesťanských rodičů, našich sousedů a spoluobčanů.

Dle Švaříčka a Šed'ové (s. 62, 2007) je mimo samotné stanovení cíle důležité vymezit okruh lidí, jemuž bude práce přínosem. „(...) významnost cíle není univerzální, nýbrž se vždy vztahuje k nějaké specifické skupině osob. Je proto potřeba si odpovědět na otázky, ve vztahu ke komu jsou naše cíle relevantní, kdo je s námi bude sdílet a koho budou zajímat“.

V případě této práce jde o samotné učitelky ZŠS, které se aktivně zúčastnily výzkumného šetření a projevíly zájem o jeho výsledky. Dále do okruhu lidí spadají rodiče, kteří hledají pro své dítě školní prostředí, které mimo výchovně vzdělávací činnost nabízí rozvoj duchovní stránky žáků, rodinné prostředí školy či spirituální činnosti a akce v průběhu celého školního

roku. Mimo ryze věřící rodiče, mohou výsledky výzkumného šetření zajímat také rodiče bez vyznání, kteří upřednostňují rodinné prostředí, specifický a individuální přístup ke každému dítěti. Práce může být obohacující také pro ostatní pedagogické pracovníky ZŠS, kteří se výzkumného šetření osobně nezúčastnili, ale chtěli by získat povědomí o tom, jakým způsobem probíhá komunikace mezi učitelem a žákem na prvním stupni školy, o tom jaké metody a organizační formy učitelé využívají, či jaké klima ve třídách panuje. Výsledky výzkumného šetření mohou být užitečné také pro ředitele a učitele státních či jiných alternativních škol, neboť v něm mohou nalézt nemalou inspiraci ve způsobu komunikace mezi učitelem a žákem ve vyučování. Zajímavé mohou být výsledky pro pracovníky vzdělávacích institucí, kteří seznamují budoucí učitele se samotnou praxí na různých školách či tezemi a zajímavostmi jiných alternativních škol. Výsledky šetření mají mimo jiné rozvíjet obsah vědění samotného výzkumníka.

Výzkumné šetření však není určeno pouze výše jmenovaným, neboť výsledky mohou být užitečné pro jakéhokoli čtenáře, který se chce seznámit církevním školstvím a zejména se způsoby komunikace mezi učitelem a žákem skrze volbu vyučovacích metod, organizačních forem a výchovného stylu učitele, skrze způsob hodnocení, trestání a odměňování, skrze pozitivní a negativní faktory přímo ovlivňující komunikaci ve třídě či problematiku otázek, které jsou vyslovovány ve vyučování.

Pro úspěšné dosažení vytyčených výzkumných cílů je nezbytné stanovit výzkumné otázky, které zaostřují výzkum na stanovený cíl a představují také cestu, jak výzkum provádět. S ohledem na výzkumný cíl byla stanovena tato výzkumná otázka:

***Jakým způsobem se uskutečňuje komunikace mezi učitelem a žákem ve vyučování, v prostředí prvního stupně církevní školy?***

Pro zodpovězení výzkumné otázky využijeme konkrétnější dílčí výzkumné otázky:

***1. Co církevní škola nabízí žákům a jakým způsobem se projevuje spirituální charakter školy ve vyučování na 1. stupni církevní školy?***

***2. Prostřednictvím kterých výchovných stylů, organizačních forem a vyučovacích metod přímo ovlivňují učitelé na církevní škole komunikaci ve třídě?***

***3. Jakým způsobem učitel hodnotí, odměňuje a trestá žáky? Jakým způsobem učitel využívá zpětnou vazbu ve vyučování?***

***4. Jakým způsobem učitelé podporují komunikační dovednosti žáků ve vyučování?***

**5. Mají učitelé otázky, které vysloví ve vyučování předem připravené? Upřednostňují ve vyučování učitelé otázky rozvíjející myšlení vyššího řádu, nebo otázky rozvíjející myšlení nižšího řádu?**

Výše uvedené výzkumné otázky drží mantinely celého výzkumného šetření a umožňují tak splnění výzkumného cíle. Tyto otázky totiž zabezpečují, aby byly všechny oblasti komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí církevní školy zmapovány.

## **4.2 Výzkumný vzorek**

Pro tuto práci byl zvolen záměrný výběr, jako postup výběrového šetření. Případová studie je kvalitativní metodou a proto „nemůže nikdy spoléhat na náhodný výběr“ (Merriam, s. 44, 1988). Vždy volíme objekt s takovými vlastnostmi, které chceme jako badatelé sledovat. Stejně tak tomu je u této případové studie, kdy pro volbu objektu výzkumného šetření rozhoduje cíl a výzkumné otázky, existence požadované vlastnosti objektu či sledovaného jevu.

Významným aspektem je také ochota osoby či instituce ke spolupráci na výzkumném šetření. Dle výše uvedených podmínek byla stanovena kritéria respondenta výzkumného šetření:

- Respondent je učitel, který vykonává výchovně vzdělávací činnost na 1. stupni ZŠ
- Respondent je učitel pracující na Základní škole Salvátor
- Respondent je ochoten být součástí výzkumného šetření

V souvislosti s výzkumným šetřením byl na základě osobního setkání osloven ředitel ZŠS, který velmi laskavě svolil a ochotně projevil zájem o výzkumné šetření. Na škole odpovídalo kritériím respondenta celkem 5 respondentů. Badatel učitelky osobně oslovil a v souvislosti s účastí na výzkumném šetření se u nich dočkal pozitivního ohlasu. Učitelky byly seznámeny s výzkumným plánem a jeho záměrem - tématem a cílem výzkumného šetření a projevíly ochotu zúčastnit se výzkumného šetření. V té chvíli bylo dosaženo předběžného cíle, že se výzkumného šetření zúčastní všechny učitelky prvního stupně ZŠ Salvátor.

V následující tabulce je možné se velmi stručně seznámit s jednotlivými respondentkami a jejich předchozími zkušenostmi s církevním školstvím a délkou vlastní praxe.

Tabulka č. 3: Charakteristika respondentek

Charakteristika respondentek		
Respondenti	Délka učitelké praxe	Předchozí zkušenosti s církevním školstvím
Učitelka 1. ročníku	18 let	Ano
Učitelka 2. ročníku	5 let	Ne
Učitelka 3. ročníku	12 let	Ano
Učitelka 4. ročníku	13 let	Ne
Učitelka 5. ročníku	10 let	Ne

Zdroj: vlastní zpracování

### 4.3 Výzkumné metody

V případě výzkumného šetření komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí církevní školy byl zvolen design případové studie, neboť se jedná o šetření, „jehož cílem je rozkrývání sociální dynamiky, zkoumají se vzájemné interakce, vztahy, role či konflikty“ (Švaříček, Šedřová, s. 101, 2007).

Volba strategie případové studie je opodstatněná pro princip hloubkového poznání případu. Podle typu sledovaného případu v případové studii se konkrétně jedná o studium organizací a institucí (Hendl, 2016).

#### 4.3.1 Výzkumný nástroj

Po definitivním stanovení a dohodnutí počtu respondentů ve výzkumném šetření následovala volba vhodných výzkumných metod. Pro celistvé poznání tohoto výzkumného záměru byla jako nejvhodnější zvolena metoda hloubkového rozhovoru, prostřednictvím, kterého jsou zkoumáni „členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.“ (Švaříček, Šedřová, s. 159, 2007).

Typickým nástrojem pro případovou studii je polostrukturovaný rozhovor, který je postaven na předem připravených tématech a otázkách. Polostrukturovaný rozhovor byl rozumnou volbou pro výzkumné šetření této práce, neboť umožňoval poznání skutečnosti díky předem připraveným otázkám. Mimo to nabízel možnost jít až k nitru zkoumané věci a odklonit se od stanovených otázek. Mezi případné nevýhody realizovaného polostrukturovaného rozhovoru lze zařadit zkreslení popisovaných skutečností učitelem, což může být způsobeno neosobním vztahem mezi respondentkami a výzkumníkem. Tento problém mohl být při realizaci rozhovoru do jisté míry překonán,



neboť výzkumník realizoval rozhovory s učitelkami v posledním týdnu své pětítýdenní praxe, kdy s nimi byl již blíže seznámen.

Polostrukturovaný rozhovor obsahoval otázky vztahující se ke zkušenostem, otázky vztahující se k názorům a otázky vztahující se ke vnímání respondentek. Celkově byl rozhovor sestaven tak, aby otázky postupně rozkrývaly podstatu věci. Tedy od jednoduchých otázek v úvodu, které směřovaly zejména na výchovnou instituci a osobu učitele, k otázkám směřující na procesuální a formální podmínky výchovně vzdělávacího procesu, dále k otázkám specifikující způsob hodnocení, zpětné vazby a klimatu ve třídě až po otázky náročnější zabývající se komunikací či volbou a připraveností otázek použitých ve výuce.

#### **4.3.2 Příprava sběru dat**

Po splnění dílčích úkolů jako výběr případu a volba konkrétních metod sběru dat přišla řada na samotnou přípravu sběru dat. Jak již bylo uvedeno výše v textu, učitelky souhlasily s účastí na výzkumném šetření. Příprava sběru dat se tedy v praxi odvíjela od zajišťování vhodných podmínek a termínů pro realizaci rozhovorů. Domluva podmínek těchto rozhovorů se ve všech případech uskutečnila prostřednictvím osobního setkání s respondentkami. Důležitým nástrojem pro uskutečnění těchto rozhovorů byl dokument obsahující jednotlivé otázky rozhovoru. Celková podoba rozhovoru i dílčích otázek byla průběžně konzultována s vedoucím práce. Respondentky byly seznámeny s finální podobou otázek tohoto rozhovoru v předstihu, neboť projevíly zájem seznámit se blíže s problematikou a jednotlivými otázkami. Po této fázi přípravy sběru dat se uskutečnily jednotlivé rozhovory.

#### **Otázky pro polostrukturovaný rozhovor**

1. Co si myslíte, že Vaše škola nabízí žákům oproti standardnímu vzdělávání?
2. Jak se projevuje spirituální charakter školy v jednotlivých vyučovacích hodinách?
3. Jak dlouho působíte v praxi?
4. Do kterého výchovného stylu byste se zařadila? Autoritativní, liberální, demokratický? Proč? V čem spatřujete výhody tohoto stylu? Uvědomujete si případné nevýhody?
5. Jaké jsou charakteristické znaky tohoto vašeho vyučování?

6. Jaké metody používáte nejčastěji ve výuce? Proč?
7. Jaké metody používáte nejčastěji pro aktivizaci žáků? Proč?
8. Jaké organizační formy využíváte ve výuce nejčastěji? Proč?
9. Jakým způsobem hodnotíte žáky?
10. Jaké odměny využíváte ve výuce? (známka, úsměv, pochvala, projev sympatie, věcný dárek, nálepky, ceny, umožnění činnosti)
11. Jakým způsobem trestáte kázeňské prohřešky svých žáků? Uveďte prosím příklad.
12. Co považujete za efektivní a pro žáka důležitou zpětnou vazbu?
13. Jakým způsobem Vám žáci poskytují zpětnou vazbu? (Zda učivu porozuměli?)
14. Jak byste popsali klima ve Vaší třídě?
15. Jak si myslíte, že kvalita komunikace souvisí s klimatem panujícím ve Vaší třídě?
16. Zapojují se do komunikace aktivně všichni žáci?
17. Dáváte žákům prostor pro podnět k interakci ze strany žáků? Proč ano? Proč ne?
18. Jakým způsobem podporujete rozvoj komunikačních dovedností svých žáků?
19. Které faktory negativně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?
20. Které faktory pozitivně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?
21. Jak často pokládáte žákům ve vyučování otázky? Jaký typ otázek pokládáte nejčastěji (ten který vede žáky k přemýšlení, nebo ten který vede k vybavování znalostí)?
23. Máte otázky, které ve vyučování vyslovíte předem připravené? Proč?

### **4.3.3 Sběr dat**

Data pro tuto práci byla získána prostřednictvím naplánovaných rozhovorů s učitelkami prvního stupně ZŠS a výzkumníkem v průběhu měsíců března a dubna roku 2019.

Pro možnost nahrávání a zveřejňování jednotlivých odpovědí respondentek bylo zapotřebí získat jejich souhlas. Učitelky prvního stupně souhlasily s účastí na výzkumném šetření a také svolily ke zvukovému záznamu celého rozhovoru. To však není všechno.

Učitelky souhlasily se zpracováním dat z těchto rozhovorů s důrazem na zachování anonymity. Respondentkám bylo zaručeno, že zvukový záznam rozhovorů bude použit pouze ke konkrétnímu účelu této diplomové práce, kde bude přepsán pomocí transkripce. V poslední řadě došlo mezi respondentkami a výzkumníkem k dohodě, že zvukový záznam nebude zveřejňován.

Jednotlivé rozhovory s učitelkami probíhaly ve školních třídách. Na úvod byly učitelky dotazovány na svolení k možnosti zaznamenávat rozhovor na mobilní telefon. Poté se rozhovor odvíjel od předem připravených (i spontánních) otázek, které výzkumník postupně nahlas vyslovil. Učitelky měly jednotlivé otázky na vlastní žádost před sebou (a některé dokonce odpovědi předem připravené), což učitelkám zajišťovalo větší pocit jistoty. Rozhovory trvaly v rozmezí 20 – 40 minut a vždy se nesly v příjemné a produktivní atmosféře.

Ve fázi, kdy byly rozhovory uskutečněny, došlo k postupnému přepisování zvukových nahrávek technikou doslovné transkripce. Tato činnost byla velmi časově náročná, ale po úspěšném dokončení bylo možné přejít k analýze a interpretaci získaných dat.

#### **4.4 Analýza dat**

Proto, aby práce splnila svůj cíl a bylo dosaženo odpovědi na hlavní výzkumnou otázku bylo zapotřebí analyzovat získaný výzkumný materiál.

Pro případovou studii nejsou určeny konkrétní postupy analýzy výzkumných dat. Není to však problém, neboť jak uvádí Hendl, ať už se jedná o jakýkoli přístup kvalitativního šetření, naším úkolem je dát získaným výzkumným datům smysl (Hendl, 2016). Není tedy nic jednoduššího než zvolit některou z metod uspořádání dat, kterou se v případě této práce stala metoda rámcové analýzy. *„Postup je založen na tabulkové metodě a vychází z odhalených témat a kategorií, jež usnadňují organizaci a klasifikaci dat“* (Hendl, s. 222, 2016).

Pro tuto metodu je charakteristická organizace a jasnost, které je možné docílit prostřednictvím jasně uspořádaných tabulek. Před samotnou tvorbou tabulek je však důležité podrobně se seznámit s obsahem jednotlivých rozhovorů. Skrze získaný materiál došlo k identifikaci počátečních témat a podtémat. Podtémata byla výstižně a jasně pojmenována a přímo na papíře byly označeny dané části textu, které spolu tematicky souvisely. Poté již bylo pracováno s tabulkami, do kterých byly informace zaznamenávány

s ohledem na jasnost, stručnost, ale především výstižnost. Samotný obsah tabulek byl s pečlivostí stanoven také s ohledem na pochopení kontextu.

Dalším krokem byla syntéza dat. Analýza dat se uskutečnila prostřednictvím odborné publikace Kvalitativní výzkum od Jana Hendla (2016).

## **5 Interpretace dat**

Tato kapitola si klade za cíl, prezentovat získaná data výzkumného šetření. Součástí kapitoly je pět podkapitol, které se věnují vždy konkrétnímu tématu, konkrétní dílčí výzkumné otázce.

Data jsou seskupena v tabulkách a umožňují tak jasnou a přehlednou orientaci v dílčích odpovědích učitelek. V závěrečné podkapitole jsou rozebrány výsledky celého výzkumného šetření v souvislosti s hlavní výzkumnou otázkou.

Jednotliví respondenti, jsou pro zachování anonymity v textu označeni jako: učitelka 1. ročníku, učitelka 2. ročníku, učitelka 3. ročníku, učitelka 4. ročníku, učitelka 5. ročníku.

### **5.1 Spirituální charakter církevní školy**

Úkolem podkapitoly je zaměřit se a hledat odpověď na první dílčí otázku:

*Co církevní škola nabízí žákům a jakým způsobem se projevuje spirituální charakter školy ve vyučování na 1. stupni církevní školy?*

Odpověď na tuto otázku vyplývá z analýzy prvního okruhu odpovědí v polosturkturovaném rozhovoru. Otázky se zaměřily zejména na odlišnosti, zvláštnosti a základní znaky církevního školství a způsoby uplatňování spirituálního charakteru ve vyučování.

V první tabulce je možné pozorovat názory jednotlivých učitelek, význam a základní znaky ZŠS a také konkrétní možnosti využívání spirituálního charakteru školy v jednotlivých vyučovacích předmětech.

**Tabulka č. 4: Nabídka školy a její spirituální charakter v jednotlivých předmětech**

Nabídka školy a její spirituální charakter v jednotlivých předmětech		
Respondenti	Co škola nabízí?	Jakým způsobem?
<b>Učitelka 1. ročníku</b>	- rozvoj osobnosti s akcentem na duchovní oblast	- společná modlitba - zařazením témat křesťanského života do jednotlivých předmětů - výuka náboženství - spolupráce s duchovními
<b>Učitelka 2. ročníku</b>	- duchovní akce - pestré kulturní vyžití - výuka náboženství	- společná modlitba - prací se sociálními tématy
<b>Učitelka 3. ročníku</b>	- výchova v klasickém křesťanském stylu - vzdělávat žáky v duchovním směru	- společná modlitba - mše svaté
<b>Učitelka 4. ročníku</b>	- pocit sounáležitosti - společná modlitba - vzájemná informovanost o dílčích úspěších žáků - výuka náboženství - mše svaté, křížové cesty - misijní činnosti	- aplikace témat z ŠVP (v ŠVP jsou zakotvena témata s křesťanskou tematikou)
<b>Učitelka 5. ročníku</b>	- duchovní soužití - společné modlitby a veřejná prezentace úspěchů žáků - rodinný duch (všichni znají všechny) - mše svaté - soudržnost	- propojením některých vyučovacích předmětů s prvky křesťanské víry

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky vyplývá, že všechny učitelky silně pocítují význam duchovního rozměru školy, který tak odlišuje školu od ostatních škol státního sektoru. Není náhodou, že je právě tento argument tím hlavním. Učitelka 3. ročníku spatřuje rozdíl v samotném cíli výchovně vzdělávacího procesu církevní školy: *„Cílem je děti vzdělávat nejen v ohledu světském, ale i duchovním. To je plus, které se snažíme do standardně vzdělávacích metod zakomponovat a s ním pracovat jako s něčím naprosto běžným. Učinit duchovno každodenní součástí života dětí, aby se stalo jakousi pomyslnou mentální oporou, když ty hmotné selžou.“*

Na ZŠS se nejedná pouze o dílčí duchovně zaměřené aktivity, ale o něco hlubšího a smysluplnějšího, neboť samy učitelky se snaží implikovat takzvané duchovno do běžného života školy, tedy naprosto ho spojit s realitou.

Významným a neopomenutelným prvkem školy je dle respondentek také rodinné prostředí školy, soudržnost a vzájemný pocit sounáležitosti. Tento fakt potvrzuje také odpověď učitelky 4. ročníku: *„Modlíme se spolu na začátku první vyučovací hodiny, setkáváme se všichni společně na chodbě před první vyučovací hodinou, jsme informováni o úspěších našich žáků, například sportovních, výtvarných, recitačních a jiných soutěžích a svátcích v započatém týdnu.“*

Žáci si jsou navzájem velmi blízcí. Ve většině případů se znají, o přestávkách se ve třídách navštěvují a navzájem si pomáhají. Neopomenutelným aspektem rodinného prostředí školy je také fakt, že školu navštěvují v drtivé většině případů všichni sourozenci často více početných rodin. Pokud mluvíme o početnosti rodin, není ojedinělým příkladem, že školu navštěvuje či navštěvovalo v několika případech všech deset či jedenáct sourozenců. Rodinný duch školy zdůrazňuje také učitelka 5. ročníku: *„Myslím si, že jednak je tady takový rodinný duch právě, jak jsou všichni rodina, velké rodiny, hodně dětí ve více třídách ... Tak je tady cítit, že jsou ty vazby, řekla bych, jiné než na jiných školách a takové to duchovní soužití.“*

Mezi důležitý prvek výchovy a vzdělávání na církevní škole je také možnost výuky náboženství, která je na škole zaštiťována školním kaplanem. Náboženství však vyučují také samotné učitelky s odpovídajícím vzděláním. Výuka náboženství je dalším zmiňovaným aspektem školní spirituality. Vypovídají o tom také odpovědi respondentek, při kterých se tři učitelky (učitelka 1. ročníku, 2. ročníku, 4. ročníku), k této problematice vyjádřily. O významu tohoto vyučovacího předmětu vypovídá také tvrzení učitelky 2. ročníku: *„Je v nabídce ještě jeden předmět, teď nevím úplně přesně, jak se jmenuje, ale většina už s tím tady děti dává, že budou navštěvovat náboženství... Kdybych se zamyslela zpětně, tak nevím o nikom, že by neměl náboženství.“*

O tom, jakým způsobem se odráží a zda se vůbec odráží spirituální charakter školy v jednotlivých vyučovacích hodinách, vypovídá následující tabulka. Tato tabulka oproti předchozí, podává konkrétnější informace a specifikuje způsob uplatňování spirituálního charakteru školy v jednotlivých vyučovacích předmětech na prvním stupni.

Tabulka č. 5: Spirituální charakter školy v jednotlivých vyučovacích předmětech

Způsob uplatňování spirituálního charakteru školy v jednotlivých vyučovacích předmětech		
Respondenti	Promítá se spirituální charakter školy do každé vyučovací hodiny?	Konkrétní způsob implikace spirituálního charakteru do vyučovacích hodin
Učitelka 1. ročníku	Ano, většinou	- Společná ranní modlitba - Využití mezipředmětových vztahů (témata křesťanského života nejen v hodinách náboženství) - Předměty: Český jazyk, Člověk a jeho svět, Náboženství, Hudební výchova a Výtvarná výchova
Učitelka 2. ročníku	Ne	- společná ranní modlitba - výchova v prosociálním slova smyslu (děti nemyslí na sebe, učí se navzájem chválit, rozvíjí schopnost sebehodnocení)
Učitelka 3. ročníku	Ne	- společná ranní modlitba - slavení mši svatých
Učitelka 4. ročníku	Ne	- využití témat ze ŠVP školy, která se jsou propojena s křesťanskou tematikou (rodina, péče o zdraví, pohled na vznik Země a života na zemi, ...) - zejména přírodopisné vyučování
Učitelka 5. ročníku	Ano, většinou	-Hudebka – nacvičování písní ke společné modlitbě - Informační technologie – využívání referátů o světcích - Přírodověda – příroda je Boží stvoření - Český jazyk a matematiky – menší možnosti využití

Zdroj: vlastní zpracování

Jak lze pozorovat v tabulce, dotazované učitelky nemají úplně stejný názor na možnost implikování spirituálního charakteru školy do každého z vyučovacích předmětů. Učitelka 3. ročníků vidí problém ve velmi rozsáhlém učivu: *“Do každé z hodin se ten spirituální charakter školy samozřejmě nepromítá, poněvadž je nutné se držet předepsaných učebních osnov, které je občas i přes veškerou snahu pedagoga obtížné stihnout v daném časovém rozmezí.”*

Pro všechny dotazované učitelky však platí snaha o aplikaci křesťanských témat do vyučovaných předmětů prostřednictvím úvodní společné modlitby, společně slavných

mší svatých, průběžné výchovy k prosociálnímu chování či využitím křesťanský témat nejen z ŠVP.

Učitelky 1., 2. i 3. ročníku spatřují jako významný prvek zapojování spirituality ve vyučování – ranní modlitbu, neboť jde o úvodní aktivitu celého dne. Někteří učitelé považují za důležité správným způsobem se přivítat s jednotlivými žáky své třídy (Podání ruky, zamávání, obejmutí). To všechno jsou možné způsoby, které dozajisté obzvlášťují následné klima ve třídě. Společná modlitba však umožňuje postihnout minulost, přítomnost i budoucnost dne v jednom okamžiku (ve chvílích, kdy žáci děkují za celý den, prosí za to, ať se jim daří, ... pamatují v modlitbě na rodiče, apod.). Díky společné ranní modlitbě se žáci ladí na společnou vlnu této církevní školy a naplňují základní principy církevního školství.

Významným prvkem možnosti uplatňovat spirituální charakter školy ve vyučovacích hodinách je zakotvení křesťanských témat ve ŠVP. „V ŠVP jsou zakotvena témata s křesťanskou tematikou jako pomoc lidem postižených živelnými katastrofami, rodina, péče a zdraví, pohled na vznik Země a života na Zemi a podobně.“

## **5.2 Výchovné styly, vyučovací metody, organizační formy na církevní škole**

Následující kapitola pojednává o výchovných stylech, vyučovacích metodách a organizačních formách učitelů a snaží se najít odpověď na dílčí výzkumnou otázku: ***Prostřednictvím kterých výchovných stylů, organizačních forem a vyučovacích metod přímo ovlivňují učitelé na církevní škole komunikaci ve třídě?***

Na následující tabulce je možné pozorovat samotné výchovné styly jednotlivých dotazovaných učitelek a současně jednotlivé charakteristické znaky tohoto jejich vyučování.



Tabulka č. 6: Výchovný styl učitele ve vyučování na církevní škole

Výchovný styl učitele ve vyučování na církevní škole		
Respondenti	Výchovný styl učitele	Znaky učitelova vyučování
Učitelka 1. ročníku	- <b>autoritativní a demokratický</b>	- jasný rámec, systém - dotazování se - zajištění prostoru a času - možnost vyjádřit se k tématu pro každého žáka
Učitelka 2. ročníku	- <b>autoritativní s prvky demokratického</b>	- řád v nachystaných věcech - jasný směr hodiny (žáci jsou s ním vždy seznámeni) - možnost vyjádřit se k tématu pro každého žáka
Učitelka 3. ročníku	- <b>demokratický</b> (ale dotýká se i ostatních směrů)	- důraz na vedení dialogu s žáky
Učitelka 4. ročníku	- <b>autoritativní / demokratický</b>	- dobrá kázeň v hodinách - dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru
Učitelka 5. ročníku	- <b>demokratický</b>	- společná domluva - rozhodování je více méně v rukou žáků - učitel rozhoduje v důležitých věcech

Zdroj: vlastní zpracování

Po prostudování tabulky je možné pozorovat drtivou převahu autoritativního stylu výchovy v přístupu jednotlivých učitelek. Vyučování však není jen a jen o učitelově autoritě, neboť většina učitelek zmiňuje mimo autoritativní styl výchovy také styl demokratický. Tento styl výchovy umožňuje rozvíjet rozhodovací procesy žáků.

Dle učitelky 5. ročníku totiž „*nedělají jen: napiš A, napiš B, napiš C, ale že prostě musí trochu i nad tím pouvažovat, proč něco chtějí, nebo nechtějí.*“ Naopak volbu spíše autoritativního stylu komentuje učitelka 4. ročníku slovy: „*Je nutné pro kvalitní práci mít v hodinách dobrou kázeň, přístupem liberálním nebo příliš demokratickým jí neumím dosáhnout. I tak žáci dostávají dost prostoru vyjádřit svůj názor nebo mít připomínky ...*“.

Klady a zápory autoritativního stylu postihuje učitelka 3. ročníku, která jako výhodu označuje - možnost vytvářet správné návyky žáků a jako nevýhodu – nespokojenost žáka s tím, že musí dělat to, co mu někdo poručí.

Po absolvování souvislé praxe na ZŠS v 1. ročníku spatřuji důležitost a význam autoritativního výchovného stylu, neboť jak sama tvrdí učitelka 1. ročníku: „*děti potřebují*

*mít jasno, zaběhnout se do školního systému, dále potřebují vědět, co se ve škole a zejména v 1. třídě smí a co ne“.*

Na údajích v následující tabulce lze pozorovat vyučovací metody a metody sloužící pro aktivizaci žáků, které jsou nejčastěji využívány ve vyučování na ZŠS.

**Tabulka č. 7: Metody ve vyučování na církevní škole**

Metody ve vyučování na církevní škole		
Respondenti	Nejčastěji využívané metody	Aktivizační metody
<b>Učitelka 1. ročníku</b>	- slovní - demonstrační - praktické	- motivační hry - napínavá vyprávění - tělovýchovné chvílky - hudba (poslech, zpěv)
<b>Učitelka 2. ročníku</b>	- slovní (vysvětlování, vyprávění) - názorně demonstrační (obrázky, internet) - hry	- hry - práce na interaktivní tabuli - činnosti na koberci
<b>Učitelka 3. ročníku</b>	- názorně demonstrační (powepointové prezentace, interaktivní tabule,	- skupinové práce - výukové hry - badatelská činnost
<b>Učitelka 4. ročníku</b>	- slovní (vysvětlování, práce s textem rozhovor) - Názorně demonstrační (předvádění, pozorování) - laborování, experimentování	- předvádění - pozorování
<b>Učitelka 5. ročníku</b>	- slovní (výklad, rozhovor) - názorně demonstrační (prezentace, obrázk)	- didaktické hry

Zdroj: vlastní zpracování

Učitelky se však vesměs shodují, že jako základ využívají slovní metody, zejména vysvětlování, vyprávění, výklad, práce s textem a dialogickou metodu rozhovoru. Slovní metoda je poté doprovázena metodami názorně demonstračními skrze využívání interaktivních tabulí a možnosti dynamické i statické projekce. Ze samotných odpovědí je patrná snaha o multisenzorický přístup ve vyučování.

Hojně využívané jsou také praktické metody. Odůvodnění volby trojice těchto metod podává učitelka 1. ročníku *„Metody slovní, díky kterým rozvíjím různé oblasti jako rozvoj slovní zásoby, poslech melodie hlasu, dýchání, fázování, akcentu, oslovování, práce se sluchovou pamětí, s představitivostí, zdvořilostní fráze, užívání „kouzelných“ slůvek...; dále demonstrační, pro zřetelnost, propojení oblastí slovo a obraz, lepší porozumění pojmům a novým pojmům, rozvoj vizualizační ...; pak taky praktické, které slouží k lepšímu*

*pamětnému upevnění, představivosti, motorice, jemné motorice, práci s vizuomotorikou, smyslovému rozvoji, ...“*

Metodu laborování a experimentování, vyslovenou učitelkou 4. ročníků, je nutno zdůvodnit vzhledem k úvazku učitelky, neboť mimo hlavní předměty ve své třídě (Český jazyk, Matematika, Přírodověda, Vlastivěda), vyučuje v ostatních třídách Přírodopis. Tyto metody jsou tedy využívány zejména v těchto přírodovědných předmětech.

Co se týče práce na interaktivní tabuli, žáci tuto aktivitu vždy ve vyučování vítají. Interaktivní tabule je obohacením vyučování a dotazované učitelky jsou zvyklé tuto pomůcku v hodinách využívat. Toto tvrzení je odůvodněno například odpovědí učitelky 4. ročníku: *„Strašně mi vyhovuje program ActivInspire<sup>8</sup>, takže si doma chystám různé materiály.“* nebo to také vyplývá z rozhovoru s učitelkou 2. ročníku *„No nejvíce ze všeho by je určitě bavila práce na interaktivní tabuli jo – přemísťování třeba přiřazování a tak...“*

Téměř všechny učitelky se shodují na hře, jako na nejčastěji volené a velmi účinné metodě k aktivizaci a motivaci žáků. Odůvodnění této volby je zcela jasné. Žáky dané herní aktivity baví, udržují jejich pozornost a aktivitu. Učitelky tyto metody využívají proto, neboť *„Tyto techniky slouží k rozvoji kognitivních funkcí a sociální inteligence žáků.“* (Učitelka 3. ročníku). Prostřednictvím následující tabulky je možné seznámit se s nejčastějšími organizačními formami (dále jen OF) využívanými na ZŠS.

**Tabulka č. 8: Organizační formy ve vyučování na církevní škole**

Organizační formy ve vyučování na církevní škole	
Respondenti	Nejčastěji využívané OF
Učitelka 1. ročníku	- frontální výuka s individuálním přístupem - práce ve skupinách, ve dvojicích
Učitelka 2. ročníku	- frontální + individualizovanou - skupinovou
Učitelka 3. ročníku	- frontální vyučování
Učitelka 4. ročníku	- frontální vyučování - skupinové vyučování
Učitelka 5. ročníku	- frontální vyučování - skupinové vyučování - párové vyučování

Zdroj: vlastní zpracování

<sup>8</sup> Speciální software pro výuku s interaktivní tabulí

Nejčastěji využívanou OF v prostředí církevní škol, jejího vyučování je frontální, hromadná výuka, která umožňuje působit na všechny žáky ve stejný čas. Učitelé mimo frontální výuku zohledňují také individuální přístup k žákům. Frontální výuka je tedy často doplněna výukou individualizovanou.

Výskyt této organizační formy se objevuje nejen u učitelky 1. a 2. ročníku, ale nepřímo také u učitelky 3. a 5. ročníku. Poslední zmíněné učitelky totiž nezařadily individualizovanou OF v rozhovoru, ale skrze jejich odpověď je možné tuto formu vyvodit, například z výpovědi učitelky 5. ročníku: *„mám tu třídu jako dost vyrovnanou, že jsou tam všichni šikovní, pár je slabších tak ty obcházím, dívám se. Jeden je tam teda mimořádně nadaný žák a tak ten tam má k dispozici nějakou práci navíc ale mu se moc nechce, většinou si to berou ti ostatní tu práci navíc, co tam je nachystaná.“*

Další často využívanou OF je skupinové vyučování. Učitelkami nejčastěji využívané skupiny tvoří páry v lavicích, proto je možné tuto organizační formu zaměnit s formou párovou. Pozitivní stránku této organizační formy spatřuje učitelka 4. ročníku zejména v rozvoji kooperace, dovednosti vyslechnout svého spolužáka, formulovat a obhájit si vlastní názor a naopak přijmout a respektovat názor druhých.

### **5.3 Hodnocení a zpětná vazba na církevní škole**

Tato podkapitola se zabývá hodnocením a možnostmi zpětné vazby v prostředí církevní školy. Mimo jiné tato podkapitola hledá odpověď na dílčí výzkumnou otázku: ***Jakým způsobem učitel hodnotí, odměňuje a trestá žáky? Jakým způsobem učitel využívá zpětnou vazbu ve vyučování?***

Existuje nepřeberné množství způsobů, jak hodnotit žáka. Každý učitel využívá své vlastní spektrum hodnotících prostředků a stejně tak každý učitel žáky odměňuje a trestá jiným způsobem.

Následující tabulka prezentuje základní způsoby hodnocení, odměňování a trestání, které jsou využívány dotazováními učitelkami ZŠS.

**Tabulka č. 9: Způsob hodnocení, odměňování a trestání žáků na církevní škole**

Způsob hodnocení, odměňování a trestání žáků na církevní škole			
Respondenti	Hodnocení	Odměny	Tresty
<b>Učitelka 1. ročníku</b>	- tiskátka a známky - ústně a písemně formou pochval	- tiskátka, jedničky s hvězdičkou - slova – chválím, výborně - záložky do knih, drobné obrázky - úsměv	- domluva - samostatný pohovor - vzkaz rodičům v deníčku, emailu
<b>Učitelka 2. ročníku</b>	- známky (1, 2, 3) a razítka	- pochvaly - úsměv - povzbuzování - body v celoroční hře	- společný rozhovor ve třídě - odejmutí bodu v celoroční hře
<b>Učitelka 3. ročníku</b>	- známky + hvězdičkou - motivační razítka - povzbuzující slovo	- body v celoroční hře - drobné odměny	- domluva mezi čtyřma očima - za určitý počet napomenutí hrozí poznámka do žákovské knížky
<b>Učitelka 4. ročníku</b>	- známky - slovní pochvala - písemná pochvala - pochvalný list - razítka (smajlíci)	- pochvala - razítka (smajlíci) - potleskem - úsměvem - pochvalou do sešitu	- slovní napomenutí - rozhovor s žáky mezi čtyřma očima - kontaktováním rodičů - zápis do žákovské knížky - napomenutí třídního učitele
<b>Učitelka 5. ročníku</b>	- ústní hodnocení (pochvaly) - známky	- pochvaly - sladkosti	- domluva mezi čtyřma očima - společný rozhovor ve třídě

Zdroj: vlastní zpracování

Základním typem hodnocení, které je využito na ZŠS jsou známky, to ale není nic nového, neboť o tomto způsobu hodnocení hovoří již ŠVP, jako o hlavním způsobu hodnocení. Mimo jiné však můžeme spatřit určitou diferenciaci v dalších způsobech hodnocení žáků v příslušných ročnících. V 1., 2., 3. a 4. ročníku bychom se mohli potkat s razítky či tiskátkami, naproti tomu v 5. ročníku již tento fenomén mizí úplně a hodnotí se převážně známkami či ústním hodnocením. Sama učitelka 5. ročníku považuje hodnocení prostřednictvím standardního klasifikačního řádu za nejvhodnější způsob hodnocení, neboť žáci jsou dobrými známkami motivováni.

Učitelky zejména 1. a 2. ročníku nevyužívají celou klasifikační škálu, tedy 5 stupňů. Jak také vypovídá učitelka 2. ročníku: „V druhé třídě už dávám nejenom jedničky, ale už se to diferencuje, že už opravdu jsou i ty dvojky, trojky .... výjimečně, ale spíš než dát trojku si myslím, že je lepší se k tomu vrátit zpátky a procvičit, než aby ty děti si donesly trojku a neměly zájem s tím nic dělat. V 1., 2., 3. třídě je to stejně o tom, aby to ty děti uměly. Dokud to neumí, tak nemá smysl dál pokračovat.“ Prostřednictvím známek tak učitelky žáky motivují k pokračování v dobrých úspěších, ale také ke zlepšení.

Žáci nejsou motivováni pouze známkami. Učitelky své žáky také odměňují. Pod pojmem odměna ve vyučování se na ZŠS objevuje široké spektrum pojmů. Od jedniček, hvězdiček, tiskátek, úsměvů a potlesku, přes malé hmotné dárky jako záložky do knih, obrázky nebo sladkosti až po ústí pochvalu, pochvalu v žákovské knížce či body v celoroční třídní hře.

Za zmínku stojí odměny, které jsou ve formě bodů v celoroční třídní hře. Tento systém odměn není realizován v každé třídě, ale konkrétně paní učitelka 3. ročníku spojila podobu celoroční třídní hry s příběhem z Nového zákona: „Dobré chování, splněný úkol či záslužný čin je odměněn papírovou rybičkou, které děti přes školní rok sbírají a lepí do archů, za jejichž celkové vyplnění získávají barevný náramek. Je to v podstatě hra na rybáře, metafora na biblický příběh, kdy Ježíš apoštolům řekl: „Pojďte za mnou a udělám z vás rybáře lidí“ (Mt 4,19)<sup>9</sup>.

Učitelky 2. a 5. ročníku ve své třídě také využívají odměňování v rámci celoroční třídní hry, ale tematicky jsou hry zaměřeny na sbírání zlatáků při cestě k pokladu (2. ročník) a sbírání usměvavých smajlíků (5. ročník). S rozhovorů vyplývá, že žáci jsou ve škole často chváleni a odměňováni za dobrý skutek, správné chování, zvýšenou aktivitu či dobré učební výsledky.

Dále bude pojednáno o zpětné vazbě. Zpětná vazba je nezbytnou součástí úspěšného výchovně vzdělávacího procesu. Žáci získávají prostřednictvím učitelovy zpětné vazby informace o vlastní učební úspěšnosti a naopak učitelé získávají prostřednictvím žákovy zpětné vazby přehled o úrovni získaných vědomostí a dovedností a zpětnou reflexi k vedenému vyučování. Také ve strukturovaném rozhovoru byla jedna z otázek věnována právě zpětné vazbě, respektive možnostem poskytování zpětné vazby.

---

<sup>9</sup> Odkaz v Bibli

Následující tabulka číslo 10 zpracovává informace týkající se zpětné vazby, kterou učitel poskytuje žákovi v průběhu vyučování a také informace o zpětné vazbě, která je poskytována žákem směrem k učiteli o tom, jak žák porozuměl vyučované látce apodobně.

**Tabulka č. 10: Zpětná vazba v prostředí církevní školy**

Zpětná vazba v prostředí církevní školy		
Respondenti	Způsob poskytování zpětné vazby žákovi	Způsob poskytování zpětné vazby učiteli (směr: žák – učitel)
<b>Učitelka 1. ročníku</b>	- pochvala žáka za jeho výsledky - žákův vlastní rozvoj myšlení, tvořivosti a dalších dovedností	- žáky výuka baví, do školy se těší - správně provedená práce v sešitě, v písémkách a cvičeních
<b>Učitelka 2. ročníku</b>	- známka - razítka - moje červená tužka - pochvala	- prvky formativního hodnocení - průběžné dotazování žáků
<b>Učitelka 3. ročníku</b>	- ústní pochvala - povzbuzení k práci	- aktivní zapojení žáků v hodinách - zájem o studium - pocit uvolněné atmosféry ve třídě
<b>Učitelka 4. ročníku</b>	- upozornění na žádaný či nežádaný jev v žakově chování	- pomocí stírací tabulky - průběžné dotazování žáků
<b>Učitelka 5. ročníku</b>	- známky - slovní hodnocení	- slovní hodnocení učiva (bylo to jednoduché, konečně jsem to pochopil, ...)

Zdroj: vlastní zpracování

Jak vyplývá ze získaných informací, učitelé poskytují žákovi zpětnou vazbu nejčastěji prostřednictvím známek, pochvaly a slovního ohodnocení či razítka. Učitelka 1. ročníku komentuje problematiku zpětné vazby následovně: „*Zpětná vazba pro žáka je pochvala učitele, pochvala doma za jeho výsledky. Také je pro něj zpětnou vazbou rozvoj myšlení, tvořivosti a dalších dovedností.*“ Podobně na tento fakt nahlíží také učitelka 2. ročníku, která téma zpětné vazby soustřeďuje především na význam vzájemné pochvaly ve vyučování. „*Třeba se chválíme, určitě mě záleží strašně na tom, abychom se hlavně chválili, než si říkali takové ty negativní věci. Ony to mají děti strašně rády a cítí se dobře.*“

Zda je slovní hodnocení opravdu nejdůležitější formou zpětné vazby pro žáka, je otázka. Celkově lze tvrdit, že z pohledu učitele ZŠS jde o nejčastěji využívanou a z pohledu učitelek nejefektivnější cestu v poskytování zpětné vazby vůbec.

Mimo zpětnou vazbu důležitou pro žáka je podstatné ve vyučování implikovat zpětnou vazbu, poskytující učitelé přehled o úrovni žákem získaných vědomostí, dovedností, návyků a hodnot. Mimo posouzení žakových činností a výsledků jeho práce, učitelé obecně využívají například formativní prvky hodnocení. Jak je to se zpětnou vazbou směřující k učitelé na ZŠS vypovídá následující odstavec.

Učitelky prvního stupně ZŠS získávají žakovu zpětnou vazbu především prostřednictvím žakova zřetelného zájmu o učivo. Tento zájem se projevuje aktivitou žáků v hodině či příjemnou atmosférou panující ve třídě v průběhu vyučování. Pro učitelky je zpětnou vazbou také samotný výsledek žakovy práce. Formativní prvky hodnocení byly zmíněny učitelkami pouze dodatečně. Z toho lze usuzovat, že tento způsob poskytování zpětné vazby není příliš zakotven ve vyučování dotazovaných učitelek. Pokud se nějaká forma formativního hodnocení v rozhovorech s respondenkami objevila, šlo zejména o formu využívající palečky (rozumí, něčemu nerozumím, vůbec nerozumím), smajlíky a kolíčky (žáci přidělávají své kolíčky k obličejí, který vystihuje jejich pocity z učiva), vstávání v lavicích (žáci hodnotí vlastní činnost prostřednictvím pohybu), mazací tabulky.

V souvislosti z otázkou týkající se způsobů poskytování zpětné vazby, vyvstala v některých rozhovorech doplňující otázka zaměřující na práci s chybou ve vyučování. Pro ukázkou je zde zařazen jedna z možností, jak se dá pracovat s chybou. Svůj návod podává učitelka 3. ročníku: „*Nejdřív chci, aby si chybu našel sám. Pokud si neví rady, nařuknu, kde jí má hledat. Když si opravdu neví rady, poradí spolužáci.*“ V následující části této podkapitoly jsou zpracovány údaje týkající souvislosti klimatu třídy s kvalitou komunikace.

### **5.3.1 Kvalita komunikace a klima ve třídách na církevní škole**

Tato doplňující část podkapitoly „Hodnocení a zpětná vazba ve vyučování na církevní škole“ obohacuje podkapitolu o důležitý prvek působící v každém vyučování, o klima třídy.

V následující tabulce lze vyčíst, jaké klima panuje v jednotlivých třídách prvního stupně ZŠS. Záměrem této části textu je najít souvislost mezi klimatem třídy a kvalitou komunikace.



Tabulka č. 11: Klima třídy a s ním související kvalita komunikace

Klima třídy a s ním související kvalita komunikace		
Respondenti	Klima ve třídě	Souvislost klimatu ve třídě s kvalitou komunikace
Učitelka 1. ročníku	- kamarádské, radostné - děti se navzájem vnímají - děti jsou aktivní a pracují se zájmem	Je zjevná.
Učitelka 2. ročníku	- dobré, kamarádské - zjevný trend „skupinkování“ <sup>10</sup>	Je zjevná.
Učitelka 3. ročníku	- kamarádské - děti jsou soutěživé a kreativní - vzájemně si pomáhají - případné neshody se brzy zapomínají	Je zjevná.
Učitelka 4. ročníku	- pracovní - přátelské - spolupracující - soutěživé - zjevný trend „skupinkování	Je zjevná.
Učitelka 5. ročníku	- příjemné - zjevný trend „skupinkování	Je zjevná.

Zdroj: vlastní zpracování

Dle rozboru rozhovorů, panuje ve třídách církevní školy pozitivní a tvůrčí klima. Tento fakt přispívá k úspěšnému výchovně vzdělávacímu procesu. Učitelky hodnotí klima panující ve svých třídách velmi pozitivně. Klima ve třídách je kamarádské, soutěživé a kreativní, spolupracující, pracovní, aktivní či příjemné. Jediným faktorem, který třídní souznění rozladňuje je přirozený trend skupinkování, kdy si žáci zejména vyšších ročníků prvního stupně vytvářejí ryze chlapecké či dívčí skupinky, party. Tento trend je však přirozeným jevem z vývojové psychologie starších žáků mladšího školního věku.

Mimo jednotlivé příklady klimat třídy na církevní škole, poukazuje tabulka na zjevnou spojitost klimatu ve třídě a kvality komunikace. Jelikož učitelky shledávají klima ve svých třídách jako tvůrčí a příznivé, bylo pro ně velmi složité popsat, jak toto klima ovlivňuje kvalitu komunikace, neboť klima je stálé a málo proměnlivé. Často se tedy při rozhovorech přikláněly k vlivu atmosféry na kvalitu komunikace. Učitelka 3. ročníku souvislost klimatu ve třídě a kvality komunikace připouští, ve své odpovědi však také zohlednila krátkodobé jevy, které jsou spojeny spíše s atmosférou třídy „Čím méně stresu jsou děti vystaveny, tím snadnější je s nimi komunikovat. Pokud je atmosféra ve třídě uvolněná a nenáročná, žáci se necítí nuceni odpovídat na otázky, ale činí tak dobrovolně a se zapálením.“

<sup>10</sup> Vytváření zájmových skupin ve třídě.

Všechny respondentky se shodují na tom, že pokud je narušeno klima, či atmosféra ve třídě, tak se tento fakt odrazí také na kvalitě komunikace.

## 5.4 Rozvoj komunikačních schopností žáků na církevní škole

V této podkapitole bude pojednáno o další dílčí výzkumné otázce, která zní následovně: *Jakým způsobem učitelé podporují komunikační dovednosti žáků ve vyučování?*

Komunikace ve vyučování probíhá neustále, ať už má formu verbální či neverbální. Žáci v ročnících komunikují, aniž by si to mnohdy uvědomovali, v situacích kdy v tichosti plní úkoly (komunikace činem), nebo tehdy když se v průběhu hodiny mračí nebo nudí (neverbální komunikace - mimika), ... Tato podkapitola se zabývá komunikací mezi učitelem a žákem ve vyučování a specifikuje zapojení žáků do komunikace ve vyučování, prostor k podnětu ke komunikaci ze strany žáků a také způsob rozvoje komunikačních dovedností žáků. Tuto problematiku a odpovědi respondentek prvního stupně ZŠS je možné prostudovat v následující tabulce.

Tabulka č. 12: Rozvoj komunikačních dovedností žáka

Komunikace mezi učitelem a žákem a rozvoj komunikačních dovedností žáků ve vyučování na církevní škole			
Respondenti	Aktivní zapojení žáků do komunikace	Prostor pro interakci ze strany žáků	Způsob rozvoje komunikačních dovedností žáků
<b>Učitelka 1. ročníku</b>	Ano, všichni žáci.	Ano.	Rozvoj komunikace slovní i mimoslovní - popis obrázků - vypravování příběhů, pohádek, zážitků, zajímavostí, - vysvětlování významu slov - dramatizace - pantomimou, gestikulací (formou her a zábavných činností)
<b>Učitelka 2. ročníku</b>	Ano, ale mezi žáky jsou rozdíly (aktivnější/pasivnější)	Ano.	- zapojení se, vyprávění
<b>Učitelka 3. ročníku</b>	Téměř všichni žáci.	Většinou ano.	- diskuze - skupinové práce
<b>Učitelka 4. ročníku</b>	Většinou ano.	Ano.	- pokládání otevřených otázek
<b>Učitelka 5. ročníku</b>	Ne, všichni žáci stejně.	Jen v některých případech	- prostor pro komunikaci - diskuze - vysvětlování významu

Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce je zřejmá tendence postupného úbytku aktivního zapojení žáků do komunikace vzhledem ke stoupajícímu ročníku. Pro popsání dané situace je vhodné využití nepřímé úměrnosti – Čím starší žáci prvního stupně ZŠS jsou, tím klesá jejich ochota aktivně se zapojit do komunikace s učitelem. Tento fakt vyplývající z tabulky však nemusí být obecně platným modelem. Vypovídá o tom však také výpověď učitelky 5. ročníků, která ve své výpovědi zmiňuje velmi aktivní děvčata své třídy, hlásící se při každé příležitosti a naopak žáky, kteří jsou při komunikaci spíše v ústraní. *„Ty furt jak když máme něco číst nebo cokoli tak ony se pořád hlásí, takže ty by nejradši komunikovaly furt. Takže já občas čekám, až se přihlásí někdo jiný, abych nevyvolávala pořád jenom ty dvě, aby nemluvily jenom ony dvě ... když už teda se mi dlouho nehlásí tak se zeptám sama od sebe. Jako snažím se, aby měli prostor všichni a abych i já věděla, jak, kdo na co reaguje.“*

V souvislosti s aktivitou žáků v komunikaci vyvstala při rozhovorech otázka, jakým způsobem učitelky zapojují a probouzejí zájem o komunikaci u pasivnějších či vyrušujících. Například učitelka 4. ročníku využívá k upoutání žáků jejich vlastní zájmy (informace o žákových aktivitách a mimoškolních činnostech získává prostřednictvím dotazníku, který žáci vyplňují v třídnických hodinách). Ostatní učitelky žáky zapojují do komunikace, tak že je vyvolají na otázku i přesto, že se nehlásí. Učitelka 3. ročníku při nepozornosti žáků a vyrušování aplikuje mírnější řešení *„Přeruším výklad, nebo napomenu. Pokud vyloženě neruší ostatní, moc to neřeším. Vždycky bude někoho bavit něco více, něco méně, něco vůbec...“* Jak lze vidět na údajích v tabulce, přístup k interakci ze strany žáků se v jednotlivých třídách mírně liší. Zatímco v 1., 2., 3. a 4. třídě mají žáci prostor pro sdílení vždy, nebo většinou, v 5. ročníku je kladen důraz na délku žákovy výpovědi a na její obsah, zda souvisí, či nesouvisí s probíraným tématem.

Tento odklon od neomezeného prostoru pro interakci ze strany žáka může být zapříčiněn větším obsahem učiva a většími nároky na žáka, či strachem z odklonu komunikace apod. Učitelka 4. ročníku obhájí podnětnou interakci ze strany žáků, neboť *„je důležité, aby uměli říct svůj názor, ale také vyslechnout a respektovat názor jiný.“* Vedle toho učitelka 3. ročníku připouští možný odklon od probíraného učiva v souvislosti s vyvoláním žáka, který chce sdílet vlastní názor či myšlenku *„potom se stane, že skončíme úplně někde jinde, než jsem měla původně v plánu.... Stává se to.“* Stejný postup volí také učitelky 1. a 2. ročníku, *„je to důležité, aby spolu dokázali mluvit, spolupracovat, škola je přípravou na životní povolání, tam toho bude také potřeba (Učitelka 1. ročníku).*

Po otázkách soustředěných na aktivitu žáků v komunikaci a jejich vlastní podněty v interakci byla další otázka v rozhovoru směřována na způsoby a možnosti rozvoje komunikačních dovedností žáků. U této otázky učitelky vyjmenovaly nepřeborné možnosti, metody a způsoby, kterými v praxi komunikační dovednosti žáků rozvíjejí. Mimo aktivity rozvíjející verbální komunikaci zmínila učitelka 1. ročníku také aktivity, které využívá ke cvičení neverbální komunikace „*Rozvíjíme komunikaci slovní i mimoslovní. Tu první např. popisem obrázků, vypravováním příběhů, pohádek, zážitků, zajímavostí, vysvětlováním slov, kterým žáci 1. roč. nerozumí, dramatizací, kterou mají děti velmi rády; druhou pantomimou, gestikulací – formou her a zábavných činností v hodinách.*“

Jako součást této podkapitoly je zařazen celek obsahující doplňující informace o pozitivních a negativních faktorech, které ovlivňují komunikaci ve vyučování na ZŠS.

#### **5.4.1 Pozitivní a negativní faktory komunikace ve vyučování na církevní škole**

Tato část textu pojednává o vlivech, které působí pozitivně, či negativně na průběh a samotnou kvalitu komunikace. Následující tabulka prezentuje ty odpovědi učitelek, které souvisejí s pozitivními a negativními faktory, jež ovlivňují kvalitu komunikace ve vyučování.

**Tabulka č. 13: Faktory ovlivňující komunikaci ve třídě církevní školy**

Faktory ovlivňující komunikaci ve třídě církevní školy		
Respondenti	Pozitivní faktory	Negativní faktory
<b>Učitelka 1. ročníku</b>	- aktivita, nadšení	- zdravotní indispozice (nachlazení)
<b>Učitelka 2. ročníku</b>	- vlastní zkušenosti dětí	- nedostatek kyslíku - únava (ztráta pozornosti) - vyrušování, šuškáni,
<b>Učitelka 3. ročníku</b>	- pozitivní naladění žáků - zajímavá témata - učební pomůcky	- nevyvětraná třída - časový pres - nefungující interaktivní tabule
<b>Učitelka 4. ročníku</b>	- zájmy žáků - radost z přispívání vlastními názory a návrhy do diskuze - zájem o dění ve třídě	- nekázeň žáků
<b>Učitelka 5. ročníku</b>	- radost z přispívání vlastními názory a návrhy do diskuze - vlastní zkušenosti žáků	- nefungující interaktivní tabule a její příslušenství - nedostatek kyslíku

Zdroj: vlastní zpracování

Vesměs všechny dotazované učitelky zmiňují význam vlastní zkušenosti žáků, vlastní aktivitu žáků, jejich zájem a nadšení, který působí pro komunikaci ve vyučování pozitivně. Příkladem může být výpověď učitelky 4. ročníku: *„Zájmy některých žáků, radost z toho, že můžou své zážitky či názory a návrhy říci a někdo se jimi zabývá. Taky to, že většinu žáků zajímá dění ve třídě a škole a není jim lhostejné, jak se ve třídě cítí.“*

U negativních faktorů již v rozhovorech taková souhra mezi jednotlivými učitelkami nefungovala. Učitelka 1. ročníku jako jediná zmínila určitou formu zdravotní indispozice. Svou odpověď krátce obhájí slovy *„pokud jsem nachlazená – záměrně mluvím ve vyučování méně.“* Ve 2. ročníku působí negativně na průběh komunikace únava, nepozornost a šuškáni žáků. Tento projev nekázně formuluje ve své odpovědi také učitelka 4. ročníku: *„Někteří žáci vycítí uvolněnou atmosféru při diskuzích a začnou vyrušovat nebo schválně danou věc zesměšňovat.“*

Svými odpověďmi se od ostatních učitelek liší učitelky 3. a 5. ročníku, neboť ty označují za negativní faktor komunikace ve vyučování špatné hygienické podmínky ve třídě (nedostatek kyslíku, ostré slunce) a nefungující techniku (problém s interaktivní tabulí, či interaktivním perem).

## **5.5 Druhy otázek ve vyučování na církevní škole**

Tato podkapitola se zabývá otázkami ve vyučování na církevní škole a hledá odpověď na poslední dílčí výzkumnou otázku, jež zní následovně:

***Mají učitelé otázky, které vysloví ve vyučování předem připravené? Upřednostňují ve vyučování učitelé otázky rozvíjející myšlení vyššího řádu, nebo otázky rozvíjející myšlení nižšího řádu?***

V závěrečných odpovědích polostrukturovaného rozhovoru se učitelky zaměřily na vlastní způsob užívání, tvorby a připravenost otázek ve vyučování. Problematikou otázek se zabývaly poslední tři otázky polostrukturovaného rozhovoru. První z nich se zaměřovala na četnost položených otázek v průběhu vyučování, druhá se snažila specifikovat druh nejčastěji používané otázky ve vyučování a třetí řešila problematiku připravenosti/nepřipravenosti otázek ve vyučování.

Problematika četnosti otázek, jejich připravenosti/nepřipravenosti a jejich druhů je podrobně rozebrána v následující tabulce.

Tabulka č. 14: Druhy a připravenost otázek ve vyučování na církevní škole

Druhy a připravenost otázek ve vyučování na církevní škole			
Respondenti	Otázky v průběhu vyučování pokládány	Druh otázek - vede žáky k přemýšlení - vede žáky k vybavování znalostí	Připravenost otázek
Učitelka 1. ročníku	- velmi často	- <b>oba druhy otázek</b> - vede žáky k přemýšlení - vede žáky k vybavování znalostí	- některé připravené, některé nepřipravené - připravené otázky směřují k cíli a záměru hodiny - nepřipravené reagují na aktuální myšlení žáků
Učitelka 2. ročníku	- průběžně - záleží na tématu	- <b>oba druhy otázek</b>	- předem nepřipravené otázky - formulace dle vlastních pocitů
Učitelka 3. ročníku	- velmi často	- <b>zejména ten, který vede žáky k přemýšlení</b> - druh otázek k vybavování znalostí je využit v testech a při zkoušení	- některé připravené (záleží na průběhu hodiny, zda je využiji) - některé nepřipravené
Učitelka 4. ročníku	- neustále (při výkladu i při kontrole znalostí)	- <b>oba druhy otázek</b> - volba otázky závisí na charakteru učiva a předmětu	- některé připravené (ty, které nechci zapomenout)
Učitelka 5. ročníku	- velmi často	- <b>oba druhy otázek</b> - na začátku hodiny otázky směřují k vybavení učiva - u nového tématu směřují otázky k přemýšlení	- některé otázky na úvod připravené - ostatní spontánní

Zdroj: vlastní zpracování

Jak lze z tabulky pozorovat, všechny učitelky používají otázky v průběhu výuky velmi často. Nelze tedy konkrétně specifikovat, v jaké části hodiny jsou otázky pokládány nejčastěji.

Podobná shoda v odpovědích učitelek vyplývá také z druhu otázek, které učitelky aplikují ve vyučování. Většina učitelek totiž využívá jak otázky vedoucí žáky k přemýšlení, které rozvíjí myšlení vyššího řádu, tak také otázky směřující na prosté vybavování znalostí a rozvíjejí myšlení nižšího řádu. Zde již učitelky specifikují zařazení jednotlivých druhů otázek do konkrétních částí hodiny. „*Otázky pokládám jak kdy, právě když je to třeba na začátku hodiny, tak s třeba s tím jasným cílem, k vybavení znalostí, ale když třeba*

*probíráme nové téma, tak se snažím k němu jakoby dojít těmi otázkami, takže dávám takové různé...“ (Učitelka 5. ročníku).*

Odborná literatura mimo pouhé rozlišení otázek na otázky, které vedou děti k přemýšlení a otázky, které vedou děti k vybavování znalostí stanovují jejich konkrétnější funkce. Otázky směřující na rozvoj přemýšlení žáky plní tyto funkce: vzbuzují zájem a zvědavost, zaměřují pozornost, ujišťují názory, pocity a zkušenosti žáků, podněcují k diskuzi. Otázky, které slouží k vybavování znalostí, mimo jiné zkoumají žákovo porozumění a případné nesnáze, kontrolují proces učení a vedou k dalšímu učení. Komplexní odpověď k tomuto problému podává učitelka 1. ročníku, neboť mimo pouhé rozlišení obou druhů otázek jde do hloubky a ve své výpovědi postihuje jednotlivé podtypy otázek vzhledem k jejich zaměření *„Osobně vnímám, že je výborné, pokud děti jsou v odpovědích „pružné“. Tedy dostávají otázky se zaměřením na vybavení učiva, na přemýšlení, otázky na zážitky, na pokusy, na pozorování, na zkušenost, na budoucnost i minulost (např. minulost krátkodobou - výrazněji v současné době pracuji se sluchovou pamětí dětí, která se mi jeví u některých oslabena).“*

Ve vyučování učitelky 3. ročníku převažují otázky vedoucí žáky k přemýšlení. Učitelka tento jev komentuje následovně: *„Otázky v hodinách pokládám velmi často, nejčastěji pokládám ten typ otázek, který vede žáky k přemýšlení. Ty, které vedou k vybavování znalostí, si povětšinou nechávám na čas zkoušení nebo testu.“*

Co se týče připravenosti otázek, které mají být ve vyučování vysloveny, dochází mezi výpověďmi učitelek k lehké diferenciaci. Můžeme říci, že většina učitelek některé důležité otázky předem připravuje. Předem připravené otázky totiž umožňují plánovat časové rozvržení rozhovoru (vím, jaké otázky chci položit, popřípadě, jaká je na ně odpověď), nezapomenout důležitou pointu, zaměřit celou hodinu k výchovně vzdělávacímu cíli. Velká část učitelek spatřuje význam v předem připravených otázkách právě v možnosti sledovat výchovně vzdělávací cíl. Na následujících výpovědích, je možné tento fakt ověřit.

*„Někdy takové ty (připravené otázky) třeba na ten začátek to jo to mám, abych právě si to sama urovnala – k čemu vlastně chci dojít.“ (Učitelka 5. ročníku)*

*V hodině je to potom možná plynulejší, nemusím tolik přemýšlet, mám je připravené v nějakém sledu, abych se dostala tam, kam chci... (Učitelka 3. ročníku)*

*Některé otázky mám předem připravené, jiné pokládám na základě reakcí dětí, které probíhají až v hodinách. Protože obojí je potřeba. Těmi prvními sleduji záměr, cíl ...*  
(Učitelka 1. ročníku)



## **6 Závěrečné vyhodnocení výsledků výzkumného šetření a diskuze**

Předchozí kapitola podává ucelený přehled výzkumných dat v tabulkách spolu s jejich komentáři. Jednotlivé podkapitoly se snaží najít odpověď na dílčí výzkumné otázky, kterých je celkem pět. V této kapitole, která nese název „Závěrečné vyhodnocení výsledků výzkumu a diskuze“ bude odpovězeno na hlavní výzkumnou otázku této práce. Současně zde bude prezentován ucelený pohled na danou problematiku v kontextu odborné literatury, dokumenty církevního školství a dokumenty ZŠS.

Skrze odpovědi na dílčí výzkumné otázky bude práce směřovat k zodpovězení hlavní výzkumné otázky, která zní následovně: *Jakým způsobem se uskutečňuje komunikace mezi učitelem a žákem ve vyučování, v prostředí prvního stupně církevní školy?*

### **6.1 Dílčí výzkumné otázky**

*Co církevní škola nabízí žákům a jakým způsobem se projevuje spirituální charakter školy ve vyučování na 1. stupni církevní školy?*

Jednomyslně respondentky uvedly, že je to právě duchovní rozměr a s tím spojené možnosti výuky náboženství či slavení mší svatých jsou aspekty, které ZŠS nabízí žákům oproti standardnímu vzdělávání. Mimo jiné je pro školu charakteristické rodinné prostředí, kde se všichni žáci znají navzájem a společně se modlí, dále také soudržnost a pocit sounáležitosti. Právě tyto, učitelkami zmíněné, prvky mohou být pozitivní reakcí na aktuální výchovný cíl, který je na ZŠS uplatňován. Aktuální výchovný cíl vyplývá z koncepce rozvoje ZŠ Salvátor v období 2016-2020 a zní Péče o příznivé klima školy. Tohoto cíle chce škola dosáhnout skrze vzájemný respekt, spolupráci a pomoc, čestnost a svobodu (Mikušek, 2017).

Můžeme tak tvrdit, že výrok z ŠVP: ... ve škole by měl každý žák pociťovat přátelské prostředí, které je prozářeno světlem víry v Ježíše Krista, neboť ten je nejlepším Učitelem a Vychovatelem všech.(Mikušek, 2017) odpovídá reálné situaci ve škole, neboť právě tak to také pociťují dotazované učitelky.

Učitelkami uvedené způsoby, kterými se projevuje spirituální charakter školy ve vyučování, korespondují se činnostmi v Duchovní koncepci školy. Zde je pro příklad zopakován důležitý úryvek, který koresponduje s odpověďmi všech dotazovaných učitelek:

*„Každý den začíná výuka ve třídě společnou modlitbou žáků s učitelem. Důležité církevní události a slavnosti jsou slaveny v kostele společnou bohoslužbou. Žáci a učitelé společně moderují křížovou cestu ve farním kostele. Každé pondělí probíhají společné ranní modlitby na chodbě školy, přičemž každý týden má modlitbu na starost jiná třída....“ (Mikušek, s. 3, 2017).*

Druhá dílčí výzkumná otázka se zaměřuje ne procesuální a formální stránku vyučování na ZŠS: ***Prostřednictvím kterých výchovných stylů, vyučovacích metod a organizačních forem přímo ovlivňují učitelé na církevní škole komunikaci ve třídě?***

O tom jakým stylem ve vyučování komunikace probíhá, velmi mnoho vypovídá výchovný styl učitele. U respondentek výpovědi hovořily jasně ve prospěch autoritativního a demokratického stylu. Učitelky totiž považují pořádek ve třídě a řád za velmi důležitou součást úspěšného výchovně vzdělávacího procesu. Na druhou stranu žákům umožňují vyjádřit své zkušenosti či myšlenky, které jednoznačně nesouvisí s probíraným tématem/učivem. První stupeň ZŠS je ovládán učitelkami, které v hodinách svým výchovným stylem působí někdy jako Vládcové (autoritativní styl) a někdy jako Vůdce (demokratický styl). Celkově tuto odpověď na druhou dílčí otázku vystihuje odpověď učitelky 4. ročníku: *„Zařadila bych se napůl do demokratického a napůl do autoritativního. Je nutné pro kvalitní práci mít v hodinách dobrou kázeň, přístupem liberálním nebo příliš demokratickým jí neumím dosáhnout. I tak žáci dostávají dost prostoru vyjádřit svůj názor nebo mít připomínky třeba k některým postupům výpočtů v matematice.“*

Možnost dalšího zkoumání však ponouká liberální vyučovací styl, který podle všeho na zmíněném modelu církevní školy nenašel své místo. Zda a jakým způsobem by tento styl výchovy využívali učitelé na jiných typech alternativních základních škol, zůstává otázkou.

Vyučovací metody a organizační formy jsou spolu s výchovným stylem učitele dalšími determinačními činiteli komunikace ve třídě. S rozhovorů vplynula záliba respondentek ve využívání slovních a názorně demonstračních metod. Je však jasné, že každá s učitelkou tyto metody formuje, střídá a využívá dle vlastní osobitosti a tvořivosti. Drtivé využívání slovně názorných metod potvrzuje teorii a fakt u nás převládajícího slovně názorného vyučování.

Zajímavým aspektem je dominující postavení metod tradičního vyučování nad těmi inovativními metodami, jako jsou například metody kritického myšlení, které nebyly respondentkami ani zmíněny. Vedle didaktických motivačních her byly pro motivaci a aktivizaci žáků nejčastěji zahrnuty činnosti s pomůckami, tělovýchovné chvílky, napínavá vyprávění, předvádění a pozorování. Nejčastěji však učitelé k motivaci a aktivizaci žáků využívají metody praktické.

Tradiční a konzervativní pohled je patrný nejen ve volbě vyučovacích metod, ale také organizačních forem, kde se učitelky shodují na nejčastěji využívané formě frontální výuky. To potvrzuje teoretický poznatek, že je hromadná výuka nejčastěji využívanou organizační formou u nás. Učitelky využívají i další organizační formy (skupinové vyučování, párová výuka), avšak ne v takové intenzitě jako frontální výuku.

Třetí dílčí výzkumná otázka se zabývá zejména problematikou evaluace: ***Jakým způsobem učitel hodnotí, odměňuje a trestá žáky? Jakým způsobem učitel využívá zpětnou vazbu ve vyučování?***

Učitelky žáky hodnotí ústního hodnocení, známek či tiskátek. Tyto typy hodnocení mají formativní charakter, uskutečňují se skrze celkový průběh výchovně vzdělávacího procesu. Učitelky za základní jednotku hodnocení považují klasifikaci pomocí známek. Lze tak usuzovat z konkrétních odpovědí všech učitelek. Pro zajímavost to téma výstižně shrnuje výpověď učitelky 3. ročníku: „*Nejčastěji využívaným hodnocením je v mém případě klasický klasifikační systém s občasně přidanou hvězdičkou, motivačním razítkem či povzbuzujícím slovem.*“

Co se týče problematiky odměn a trestů, zde se u učitelek vyskytuje většinový soulad. Ač ne všechny respondentky k odměňování žáků nevyužívají body v celoroční hře, většina z nich se shoduje na odměnách jako – pochvala do žákovské knížky/do sešitu, tiskátka, úsměv. Mimo tyto formy odměn lze uvést i další, jako potlesk, drobné dárečky a sladkosti.

I přes to, že učitelky ve svých třídách nemají výrazné kázeňské problémy, některé kázeňské prohřešky přece jen zmínily – nepozornost (bavení, vyrušování v hodině), běhání o přestávkách, drobné hádky, pošťuchování, vykřikování, neposlušnost. Co se týče nejčastějších nežádoucích forem chování, jež zmiňuje literatura a nejčastějších nežádoucích forem chování na zkoumané škole, je zde zřetelná jen mírná shoda. Odborná literatura uvádí nepozornost, nepořádnost, nejistotu, obavy, strach, lenivost, vyhýbání

se práci, agresi, násilné chování, lhaní, krádeže, záškoláctví. Je zapotřebí konstatovat, že žáci ZŠS nemají výrazné kázeňské problémy. Tento fakt je možný odůvodnit ve škole i doma prosazovanými křesťanskými hodnotami „*...příkladné chování, upřímnost, přátelskost, laskavost, milosrdenství, pohotovost k pomoci, zbožnost, snaha vidět v bližním Krista, svědectví osobního života s Kristem, vnášení křesťanského světového názoru do výuky*“ (Mikušek, s 2, 2017).

Pokud se však u žáků objeví problémové chování, učitelky obvykle řeší tuto situaci standardním způsobem. Tedy, společným rozhovorem mezi čtyřma očima /před celou třídou, popřípadě poznámkou či zprávou/emailem rodičům.

Zpětná vazba je žákovi poskytována zejména slovní formou – tedy pochvalami, komentáři k jeho práci a chování, povzbuzením a slovním hodnocením. Část učitelek považuje za významnou zpětnou vazbu známku. Jednou z těchto učitelek je také učitelka 5. ročníku, která téma zpětné vazby ukončuje slovy: „*...ale pro ty děcka asi pořád je to jakoby taková ta zpětná vazba, že vidí, že fakt mají radost, když tam ta jednička je. Pořád si myslím, že ještě ty známky jsou pro ně asi důležité, že to berou jako nějakou odpověď, jak jim to jde.*“

Oproti tomu žák dle učitelek podává zpětnou vazbu svému vyučujícímu prostřednictvím vlastního zájmu, elánu a chuti spolupracovat. Dále pak prostřednictvím správně provedené činnosti nebo formativním hodnocením na konci hodiny.

Odpověď na čtvrtou dílčí výzkumnou otázku sjednocuje informace o aktivitě žáků v hodině, pozitivních a negativních vlivech, které působí při vyučování: ***Jakým způsobem učitelé podporují komunikační dovednosti žáků ve vyučování?***

Ve třídách prvního stupně ZŠS jsou většinou téměř všichni žáci aktivně zapojeni do komunikace s učitelem, ať již naslouchají či sami formulují své myšlenky. Respondentky uvádí, že nemají problém s aktivitou žáků v komunikaci v hodině. K rozvoji komunikativních dovedností žáků dochází prostřednictvím dílčích aktivit, které žáka vedou k vyjadřování vlastního názoru, prezentaci svých zkušeností, vyprávění či vysvětlování významu slov. Každá z učitelek vyjmenovala některé z činností, které svým žákům předkládá za účelem rozvoje komunikačních dovedností. Mimo samotné aktivity řazené pro tento rozvoj, mají žáci možnost aktivně se zapojovat

do dění ve třídě, přispívat do společné diskuze, sdělit vlastní názor, zajímavosti, zkušenost, komentovat názory svých spolužáků.

Žáci jsou na prvním stupni ke komunikaci vedeni opravdu hojně, neboť většina učitelek dává svým žákům prostor pro jejich vlastní podněty, tedy pro interakci ze strany žáků. V těchto případech se jedná o komunikační model iniciovaný ze strany žáků. Většinou žák dle učitelek sděluje své zkušenosti, které nemusí s učební látkou vždy souviset. Pozitivním způsobem ovlivňuje komunikaci ve třídě zájem a aktivita žáků (jejich přispívání do společné diskuze). Jako negativní aspekty komunikace byly vysloveny zejména technické indispozice třídy, či problémy s nedostatkem kyslíku ve třídě.

Poslední dílčí výzkumná otázka se soustřeďuje na frekvenci dotazování se ve vyučování, typ nejčastěji využívané otázky a její připravenost. Tato dílčí výzkumná otázka zní: ***Mají učitelé otázky, které vysloví ve vyučování předem připravené? Upřednostňují ve vyučování učitelé otázky rozvíjející myšlení vyššího řádu, nebo otázky rozvíjející myšlení nižšího řádu?***

Celkově lze říci, že praxe na církevní škole potvrdila teorii zmíněnou v teoretické části, neboť otázky jsou v průběhu vyučování pokládány opravdu velmi často. Oborná literatura zodpovídá otázku, proč učitelé kladou otázky ve vyučování. „*Obvyklá odpověď je, že učitelé užívají otázek k tomu, aby motivovali, aby prověřovali znalosti, aby podněcovali uvažování, analýzu či zkoumání. Otázky mají provokovat rozumovou činnost, mají podněcovat žáky k přemýšlení. To je teorie.*“ (Fisher, s. 28, 2004). Stejně tak učitelky ZŠS formulují otázky průběžně a s ohledem na to, čeho chtějí docílit. Většina učitelek využívá ve své výuce jak otázky vedoucí žáky k vybavení znalostí, tak také ty, které žáky vedou k přemýšlení.

Využití těchto otázek ve vyučování vychází vždy z konkrétní situace, učiva, i části hodiny. „*Otázky pokládám jak kdy, právě když je to třeba na začátku hodiny, tak s třeba s tím jasným cílem, k vybavení znalostí, ale když třeba probíráme nové téma, tak se snažím k němu jakoby dojít těmi otázkami*“ (Učitelka 5. ročníku). Tuto výpověď je možné porovnat například s odpovědí učitelky 4. ročníku „*Otázky pokládám neustále během výkladu i při kontrole znalostí žáků. Jde o otázky, které jsou i k přemýšlení i k vybavování znalostí. Je to v závislosti na druhu učiva a na konkrétním vyučovaném předmětu*“.

Zajímavým faktem komunikace v prostředí vyučovací hodiny je připravenost, či nepřipravenost vyslovených otázek ve vyučování. Učitelky téměř jednohlasně připouští připravenost některých otázek pro výuku (zejména v úvodní a závěrečné části hodiny), ale zdůrazňují také nutnost nepřipravených otázek, které formulují dle vlastních pocitů a díky kterým reagují na aktuální myšlení žáka. Z hlediska připravenosti a očekávanosti pedagogické komunikace u dotazovaných učitelek převažuje rámcově připravená pedagogická komunikace a mnohdy také nepřipravená pedagogická komunikace, která probíhá v neopakovatelných pedagogických situacích

## **6.2 Hlavní výzkumná otázka**

Skrze odpovědi na dílčí výzkumné otázky bylo možné seznámit se hlouběji seznámit s tématem komunikace v prostředí církevní školy.

Po uskutečnění výzkumného šetření, analýze jeho výsledků, interpretaci dat a zodpovězení dílčích výzkumných otázek je možné odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: ***Jakým způsobem se uskutečňuje komunikace mezi učitelem a žákem ve vyučování, v prostředí prvního stupně církevní školy?***

Celkově lze říci, že toto prostředí je specifické pro svůj spirituální charakter a množství aktivit, které mimo soubor vědomostí, dovedností, návyků rozvíjejí také hodnotové spektrum a duchovní stránku každého žáka. Komunikace ve vyučovacích hodinách je obohacena oproti standardnímu vzdělávání každodenní modlitbou, tématy a činnostmi s křesťanského života. Mimo specifické aktivity je významným prvkem výchovně vzdělávací činnosti rozvoj morální stránky žáka prostřednictvím aplikování křesťanských hodnot do výchovy.

Pro zkoumaný model církevní školy je charakteristické příjemné a tvořivé klima ve třídě, bez výrazných kázeňských prohřešků. V případě, kdy dojde k porušení školního řádu či jiných morálních tezí, učitelky postupují standardním způsobem. Nejdříve pohovoří osobně s žákem – mezi čtyřma očima/ před celou třídou, pokud to nepomůže, píše poznámku do žákovské knížky. Dalším řešením je zpráva rodičům, popřípadě důtky.

Učitelky vyučující na prvním stupni jsou dominantními osobami a uvědomují si poklad (v podobě žáků), který jim byl svěřen. Prostřednictvím nejčastěji slovních a názorně demonstračních metod žáky vedou k osvojení učiva. K motivaci jsou nejčastěji využívány praktické metody, zejména didaktické hry, dále také pozorování a předvádění. Hromadná

výuka je nejčastější organizační formou využívanou pro práci žáků, při které jsou žáci motivováni k pozitivnímu hodnocení v podobě známek, pochval a razítek. Mezi nejčastější odměny patří pochvaly, razítka, jedničky či drobné dárečky.

Zpětná vazba je důležitým stavebním kamenem učení. Na ZŠ je poskytována oběma směry, Učitel – Žák, Žák – Učitel. V prvním případě má zpětná vazba nejčastěji podobu známek, slovních komentářů k práci a chování žáka či tiskátek. V rámci zpětné vazby ve směru Žák – Učitel, je vypovídající samotná aktivita žáků, jejich individuální výkony v testech a úkolech, dále také formativní prvky hodnocení vlastní činnosti v závěru hodiny.

Komunikace ve třídě nejčastěji vyplývá z otázek učitelky, které vedou žáky jak k vybavování znalostí, tak k přemýšlení. Některé ve vyučování vyslovené otázky jsou předem připravené, jiné touto vlastností nedisponují. Učitelky se ve výuce snaží předem nepřipravenými otázkami reagovat na aktuální myšlení žáků, zatímco otázkami připravenými sledují záměr a cíl vyučovací hodiny.

Mezi pozitivní faktory ovlivňující komunikaci mezi učitelem a žákem ve vyučování spadá zájem a aktivita žáků či zajímavé téma k probírání. Oproti tomu kvalitu komunikace negativním způsobem ovlivní problém s technickým zázemím třídy a nevyvětraná třída.

Žáci mají velkou míru prostoru vyjádřit vlastní názor a zkušenosti k probíranému učivu. Nejčastěji je rozhovor mezi učitelem a žákem iniciován ze strany žáka skrze touhu sdílet vlastní zkušenost či zájem. Každá učitelka prvního stupně, postupuje v otázce rozvoje komunikačních schopností svých žáků, jasně vytyčenou cestou a využívá k tomu velké množství metod a konkrétních činností. Příkladem může být akceptace podnětu pro interakci ze strany žáků, která je ze strany učitelek poskytována.

**6.3 Inspirativní doporučení pro komunikaci mezi učitelem a žákem**  
**Specifická nabídka školy a způsoby aplikace spirituálního charakteru školy do vyučování** – dle výsledků výzkumného šetření, vnímají všechny učitelky silný duchovní rámec školy, který je hlavním rozlišujícím znakem oproti standardnímu vzdělání. Nabídka školy oproti standardnímu typu vzdělání je obohacena o výuku náboženství, nezaměnitelné rodinné klima a duchovní akce (mše svaté, křížové cesty, společné modlitby ve třídě a na chodbě, silný aspekt vzájemného sdílení, misijní činnost). Způsoby, kterými se projevuje spirituální charakter školy, jsou rozličné, mimo již zmíněné duchovní akce se učitelky snaží do jednotlivých hodin aplikovat témata křesťanského

života (sociální témata). Která témata se dají přirozeně skloubit s křesťanskou tematikou? „*Pomoc lidem postižených živelnými katastrofami, rodina, péče a zdraví, pohled na vznik Země a života na Zemi.*“ (Učitelka 4. ročníku).

**Výukové metody, organizační formy a vyhraněný vyučovací styl učitelů** – výzkumné šetření odhalilo nejčastěji využívané metody ve vyučování na církevní školy. Mezi tyto metody patří zejména slovní metody monologické – vysvětlování, vyprávění, slovní metody dialogické – rozhovor a dále metody práce s textem a názorně demonstrační, při kterých se učitelky snaží žákům předkládat učivo prostřednictvím interaktivní tabule, reálných předmětů a nejrůznějších pomůcek. Významnými metodami jsou ve vyučování metody slovní, což může souviset s vyučovacím stylem učitele, charakterem učiva či rodinným prostředím školy, kdy se žáci nebojí vyjadřovat k tématům. Pro aktivizaci a motivaci žáků je na škole využívána řada praktických metod (motivační hry, tělovýchovné chvílky, činnosti na koberci, badatelská činnost, manipulativní činnost s interaktivní tabulí), protože samotné učitelky vnímají význam změny činnosti ve vyučování a pro motivaci žáků volí radikálnější aktivity a činnosti spojené s pohybem.

Volba organizačních forem je nejčastěji ovlivněná jejich efektivností, právě proto je často využívanou organizační formou - hromadná výuka, kdy učitel působí ve stejný čas na všechny žáky. Slabší žáci jsou často během hromadné výuky podporováni individuálním přístupem učitele (individualizovaná výuka).

Vyhraněným vyučovacím stylem učitelů je dle výzkumného šetření autoritativní a demokratický styl, protože učitelé vyžadují ve vyučování respekt, kázeň a dodržování pravidel avšak ponechávají prostor jedincům při rozhodování a diskutování.

**Hodnocení, odměny, tresty, zpětná vazba učitelů na církevní škole** – základní způsob hodnocení vychází z ŠVP školy. Klasifikace pomocí známek je na škole obohacena o tiskátka, ústní hodnocení, pochvalu, pochvalný list. Díky těmto obohacujícím prvkům je hodnocení pro žáky atraktivnější a více motivační. Učitelky využívají široké spektrum odměn, kterými dávají žákům najevo pozitivní postoj k jejich chování, průběhu činností a výsledků činností. Nejčastěji jsou odměnami tiskátka, pochvaly, body v celoroční hře, úsměv, drobné dárečky (sladkosti, záložky, obrázky) a potlesk.

Trest se na církevní škole uplatňuje zejména mírnějšími prostředky jako je napomenutí, domluva, rozhovor mezi čtyřma očima, domluva před celou třídou, dále poznámky



či kontaktování rodičů. Příčiny těchto mírnějších opatření mohou tkvět z dobré kázně žáků, z pevných pravidel nastavených učitelem či stejné výchovné strategie rodiny a školy.

Způsoby poskytování zpětné vazby od učitele k žákovi jsou postaveny zejména na slovních komentářích (slovní pochvala, kritika) a na klasifikaci žáka, tedy známkách. Zpětná vazba od žáka k učiteli je zprostředkována prostřednictvím vlastní činnosti žáka v hodinách, výsledky práce, slovním hodnocením učiva (je to lehké, je to těžké) či různými formami formativního hodnocení. Ať už se jedná o jakoukoli formu zpětné vazby, nebo samotnou kvalitu komunikace ve vyučování, vše se odvíjí od toho, jak se žáci cítí. Dotazované učitelky potvrzují zjevnou souvislost kvality komunikace a klimatu ve třídě.

**Komunikace mezi učitelem a žákem a rozvoj komunikačních dovedností žáků ve vyučování** - výsledky výzkumného šetření vypovídají o aktivním zapojení žáků do komunikace na prvním stupni církevní školy. Tyto výsledky mohou být odůvodněny příjemným klimatem ve třídě/škole, kdy se žáci nebojí promluvit, obecnou charakteristikou žáků mladšího školního věku či rozvíjejícím komunikačním vedením učitele. Prostor pro interakci dostávají více či méně všichni žáci prvního stupně, protože pro učitele je důležité, aby žáci dokázali formulovat své myšlenky i v případech, kdy sdělení nemá souvislost s učivem. Velmi inspirativní jsou způsoby, kterými učitelé rozvíjí komunikační dovednosti žáků. Jde o soubor činností různého charakteru (popis obrázků, vysvětlování významů slov, vyprávění různého typu, dramatizace, diskuze, skupinové práce, pantomima a gestikulaci, pokládání otevřených otázek). Tyto aktivity jsou významným klíčem pro dosahování komunikativní klíčové kompetence (a dalších).

Na kvalitě komunikace ve třídě se podílejí neopomenutelné faktory, které komunikaci ovlivňují jak pozitivně, tak negativně. Mezi žádoucí jevy ve vyučování lze zařadit aktivitu a zájem žáků, poutavé téma, učební pomůcky, sdílení zkušeností. Druhou stránku tvoří negativní faktory. Čemu by měl pedagog ve vyučování předcházet? Nevytvářené třídy, nekázní žáků (vyrušování šuškáni), časovému presu, nefungující technice, či vlastní zdravotní indispozici.

**Druhy a připravenost otázek ve vyučování na církevní škole** – jak vyplývá z výzkumného šetření, otázky jsou v průběhu vyučování vyslovovány velmi často. Otázky jsou vyslovovány v závislosti na jednotlivých částech hodiny (vedoucí žáky k přemýšlení a vedoucí žáky k vybavování znalostí), protože některé otázky jsou směřovány k ověřování znalostí žáků z minulé hodiny či na konci probraného učiva

a některé vedou žáky k samému poznávání podstaty učiva, ty se většinou uplatňují u probírání nového učiva a tematického celku. Přípravenost otázek je zajímavým zkoumaným fenoménem. Výzkumné šetření odhalilo částečnou připravenost výukových otázek pro hodinu. Připravené otázky fungují v hodinách jako směrovače k cíli výuky, proto jsou důležité a nechceme je zapomenout. Zatímco nepřipravené otázky rozvíjí a reagují na aktuální myšlení žáka a připravit se nedají (Učitelka 1. ročníku).

V závěru je třeba říci, že práce neporovnává církevní školy se standardním typem vzdělání, ale snaží se najít inspirace v komunikaci mezi učitelem a žákem, které by mohly být pro zájemce obohacím.

## Závěr

Tématem této diplomové práce byla komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí církevní školy. Tento proces byl zkoumán na Základní škole Salvátor ve Valašském Meziříčí. Otázka, na kterou měla tato diplomová práce odpovědět, byla formulována následovně: Jakým způsobem se uskutečňuje komunikace mezi učitelem a žákem ve vyučování, v prostředí prvního stupně církevní školy? Cílem práce bylo analyzovat, popsat a porozumět způsobu komunikace mezi učitelem a žákem na vybraném modelu církevní školy - Základní školy Salvátor. Cíle bylo dosaženo prostřednictvím teoretické a empirické části práce.

Teoretická část čtenáři zprostředkovává ve třech kapitolách informace o obecných aspektech pedagogické komunikace a interakce, církevním školstvím a předkládá podstatné informace a specifika Základní školy Salvátor. V rámci teoretické části práce bylo čerpáno z odborné literatury, odborných časopisů, školských dokumentů a dokumentů církevní školy Salvátor. Empirická část popisuje ve třech kapitolách průběh výzkumného šetření včetně závěrečného vyhodnocení a diskuze. Na základě polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami 1. stupně Základní školy Salvátor byl objasněn způsob, jakým se uskutečňuje komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí církevní školy.

Hlavním přínos práce je spatřen v možnosti obohacení pedagogických pracovníků a laické veřejnosti o poznatky a dílčí odlišnosti komunikace v prostředí církevní školy a nejen to. Práce zpracovává dosud málo zmapovanou problematiku komunikace v prostředí církevní školy a její vznik je důležitým impulzem pro další bádání v této oblasti. Velký potenciál práce vyvstává z možností jejího využití, neboť může svým obsahem oslovit nejednoho rodiče či zákonného zástupce, který pro své děti hledá vhodnou školu. Práce má význam také pro některé psychology, pedagogické pracovníky státních i alternativních škol, kteří hledají inspiraci v dalších alternativních proudech. Práce může být využita jako pilíř informací pro všechny zřizovatele či potenciální zřizovatele alternativních škol. V neposlední řadě je práce určena všem zájemcům o problematiku komunikace v prostředí církevní školy.

Práce předkládá všem zájemcům zajímavé výsledky výzkumného šetření například z oblasti samotného rozvoje komunikačních schopností žáka. Dotazované učitelky v něm předkládají atraktivní metody a možnosti vedení žáka ke zdokonalení v komunikaci. Obohacení pedagogických zájemců může také tkvět v rozmanitosti odměn využívaných

ve výuce, v důslednosti vedení či pozitivních faktorech ovlivňující kvalitu komunikace. Pedagogové se díky této práci mohou vyvarovat některých negativních faktorů v průběhu vyučování a tím vyučovat efektivněji s důrazem na rozvoj nejen komunikačních dovedností žáka. Rodiče a zákonní zástupci žáků se mohou prostřednictvím práce seznámit s duchovním zázemím školy či klimatem jednotlivých tříd.

Je důležité věnovat pozornost církevním školám, neboť i ony jsou součástí sítě škol u nás a výrazně se podílejí na formování a vzdělávání našich dětí.

## **Seznam zkratk**

ČBK – Česká biskupská konference

MKCR – Ministerstvo kultury České republiky

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OF – Organizační forma

RVP – Rámcově vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

ZŠS – Základní škola Salvátor

## Zdroje obrázků

Obrázek č. 1: Jednoduchá IRF struktura.....	13
Obrázek č. 2: Rozšířená IRF struktura.....	13
Obrázek č. 3: Komunikační model iniciovaný otázkou žáka .....	14
Obrázek č. 4: Otázky rozvíjející myšlení nižšího a vyššího řádu.....	20
Obrázek č. 5: Příklady pracovních listů se zpětnou vazbou .....	28
Obrázek č. 6: Příklad myšlenkové mapy .....	38
Obrázek č. 7: Vývoj církevního školství v letech 1998/90 - 2008/09 .....	39
Obrázek č. 8: Vývoj církevního školství v letech 2009/10 - 2018/19 .....	40
Obrázek č. 9: Logo Základní školy Salvátor .....	46

## Zdroje tabulek

Tabulka č. 1: Druhy otázek.....	22
Tabulka č. 2: Seznam registrovaných církví a náboženských společností .....	41
Tabulka č. 3: Charakteristika respondentek.....	56
Tabulka č. 4: Nabídka školy a její spirituální charakter v jednotlivých předmětech.....	61
Tabulka č. 5: Spirituální charakter školy v jednotlivých vyučovacích předmětech .....	63
Tabulka č. 6: Výchovní styl učitele ve vyučování na církevní škole.....	65
Tabulka č. 7: Metody ve vyučování na církevní škole .....	66
Tabulka č. 8: Organizační formy ve vyučování na církevní škole .....	67
Tabulka č. 9: Způsob hodnocení, odměňování a trestání žáků na církevní škole.....	69
Tabulka č. 10: Zpětná vazba v prostředí církevní školy .....	71
Tabulka č. 11: Klima třídy a s ním související kvalita komunikace .....	73
Tabulka č. 12: Rozvoj komunikačních dovedností žáka .....	74
Tabulka č. 13: Faktory ovlivňující komunikaci ve třídě církevní školy .....	76
Tabulka č. 14: Druhy a připravenost otázek ve vyučování na církevní škole .....	78

## Zdroje

### Tištěné zdroje

*Bible: český ekumenický překlad: Písmo svaté Starého i Nového zákona včetně deuterokanonických knih.* 24. vydání. Praha: Česká biblická společnost, 2018. ISBN 978-80-7545-077-7.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce.* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada, 2010. ISBN 9788024727424.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků.* Praha: Grada, 2014. 2. přeprac. vyd. ISBN 9788024746395.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky.* Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024750392.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů.* Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674717.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování.* Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2004. 2. vyd. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-966-6.

GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole.* Bratislava: Veda, 1988.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido, 2005. ISBN 8073151049.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 4. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORÁK, Zábaj. *Církev a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3623-5.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.



- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005.). ISBN 802470885x.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 9788024715414.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy II*. Praha: SPN, 1964.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673833.
- JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. Vyd. 2 ISBN 80-7041-584-3.
- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1999. 1. dotisk 2. vydání. ISBN 80-210-1124-6
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-21854-7.
- MERRIAM, Sharan *Case Study Research in Education. A Qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988. ISBN 1555423590
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- OBST, Otto. *Obecná didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 2. vydání. ISBN 978-80-244-5141-1.
- ONDŘÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo....* Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-18-6.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 3., přeprac. vyd. ISBN 807367047x.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia v oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 9788071783992.
- REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. 2. vyd. ISBN 9788026202226.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782629.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024729930.
- ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026200857.
- ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOMÁŠEK, František. *Pedagogika: úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*. Brno: Nibowaka, 1992. ISBN 8090129404.
- TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 9788074785399.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 9788024717340.
- VAŠINA, Lubomír. *Lidská komunikace v normě a patologii*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1988. Vyd. 1.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024745909.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024741000.

ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-61-3

### **Elektronická monografie**

MIKUŠEK, Hynek. Duchovní rozměr školy. [online]. Valašské Meziříčí: ZŠ Salvátor, 2017 [cit. 2019-01-18]. Dostupné z: <https://www.zs-salvator.cz/data/public/Duchovni-rozmer-skoly-Salvator-17-18.pdf>

MIKUŠEK, Hynek. Koncepce rozvoje ZŠ Salvátor v období 2016 - 2020. [online]. Valašské Meziříčí, 2016 [cit. 2019-01-18]. Dostupné z: <http://puvodni.zs-salvator.cz/index.php/koncepce-skoly.html>

MIKUŠEK, Hynek. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Naděje*. [online]. Valašské Meziříčí: ZŠ Salvátor, 2017 [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: [www.zs-salvator.cz/data/public/1.\\_SVP\\_Nadeje\\_ZS\\_Salvator\\_verze\\_1.9.\\_2017.pdf](http://www.zs-salvator.cz/data/public/1._SVP_Nadeje_ZS_Salvator_verze_1.9._2017.pdf)

ČERVENÝ, Pavol. *Etický kódex křesťanského pedagoga* [online]. Rožumberk, 2005 [cit. 2019-01-24]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/639476-Eticky-kodex-krestanskeho-ucitele.html>

HROUZEK, Petr a Zdeňka Marková. *Bezpečné klima ve třídě* [online]. Praha: 2012. [cit. 2018-12-22]. Dostupné z: [http://www.minimalizacesikany.cz/images/tiskoviny/Bezpecne\\_Klima\\_TISK2.pdf](http://www.minimalizacesikany.cz/images/tiskoviny/Bezpecne_Klima_TISK2.pdf)

### **Časopisy a periodika**

ČEJKOVÁ, Iva. *Současné trendy v pojetí pedagogické interakce*. Pedagogická orientace [online]. Brno: Česká pedagogická společnost ve spolupráci s MUNI. 2005, 15 (1), S. 60 – 64. [cit. 2019-01-02]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1297/974>

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita interakce*. Pedagogika [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2017. 67

(2), s. 106 – 125. [cit. 2019-01-03]. Dostupné z: [pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=11735&edmc=11735](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11735&edmc=11735)

KLOOSTER, David. *Co je kritické myšlení?* Kritické listy [online]. Podlesí: 25. července 2000, číslo 1-2, [cit. 2019-01-02]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/materialy.php?co=kriticke\\_listy&co2=02/cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/materialy.php?co=kriticke_listy&co2=02/cojeKM)

MACEK, Zdeněk. *Obraz jako didaktický prostředek*, Pedagogika [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 1984, č. 3, s. 453 – 469. [cit. 2019-01-02]. Dostupné také z: [pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=4901&edmc=4901](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=4901&edmc=4901)

### **Webové stránky**

Cirkev.cz: *Unie křesťanských pedagogů České republiky* [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/unie-krestanskych-pedagogu-ceske-republiky>

Cirkev.cz: *Asociace ředitelů církevních škol ČR* [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/asociace-reditelu-cirkevnych-skol-cr>

Cirkev.cz: *Kontakt* [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/kontakt-skolstvi>

CEEC: *Církevní školství* [online]. ČBK, 2019 [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: <http://skolstvi.cirkev.cz/Dokumenty/CEEC>

Euridice.cz: *Česká-republika: Organizace soukromého sektoru vzdělávání*, [online]. Eurydice, 2019 [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-21\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-21_cs)

Mkcr.cz: *Zvláštní práva církví a náboženských společností* [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-01-23]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/zvlastni-prava-33.html>

Pinterest.com: *Jak mi to dnes šlo ve škole?* [online]. 2019 [cit. 2019-01-24]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/527343437603288286/>

Pinterest.com: *Feedback* [online]. 2019 [cit. 2019-01-24]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/279997301809340338/>

Salvator.cz: *O nás*. [online]. Valašské Meziříčí, 2019 [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: <http://www.zs-salvator.cz/skola/o-skole/>

### **Databáze**

*Katalog církevních škol* [online databáze]. Praha: ČBK, 2014 [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: <http://skolstvi.cirkev.cz/Skoly>

*Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2019 [cit. 2019-01-10]. Dostupné z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/>

### **Příspěvky do webového sídla**

MAŇÁK, Josef. *Aktivizující výukové metody*. In: Metodický portál RVP - Modul Články [online]. 23. únor 2011 [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.ht/>

SÁRKOZI, Radek. *Moderní vyučovací metody – 2. díl – Myšlenkové mapy (aktualizováno). Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele* Praha: 22. únor 2011 [online]. 2019 [cit. 04. 01. 2019]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-2>

PEKAŘOVÁ, Růžena. *Klima ve třídě*. In: Metodický portál RVP - Modul Články [online]. 2. listopad 2010 [cit. 2019-01-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html/>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody kritického myšlení vhodné pro výuku zeměpisu*. In: Metodický portál RVP - Modul Články [online]. 12. duben 2012 [cit. 2019-01-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14985/METODY-KRITICKEHO-MYSLENI-VHODNE-PRO-VYUKU-ZEMEPISU.html/>

### **Zákony**

ČESKO. Zákon č. 3/2002 Sb. ze dne 27. listopadu 2001 o svobodě náboženského vyznání a postavení církví a náboženských společností a o změně některých zákonů (zákon o církvích a náboženských společnostech). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 2, strana 83. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2002&typeLaw=zakon&What=Rok&stranka=20>

ČESKO. Zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 3. února 2012 občanský zákoník In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 33, strana 1029. Dostupný z: <https://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/zakon-ze-dne-3-unora-2012-obcansky-zakonik-18840.html>

### **Závěrečné práce**

MALIŇÁKOVÁ, Marie. *Církevní školství na příkladu Základní školy Salvátor*. [online]. 2016. Diplomová práce. Univerzita Františka Palackého v Olomouci, Katedra primární a preprimární pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Dominika Provázková Stolinská. [cit. 2019-02-27] Dostupné z: <https://theses.cz/id/rerbu7>

## **Přílohová část**

### **Rozhovor č. 1 – učitelka 1. ročníku**

1. Co si myslíte, že Vaše škola nabízí žákům oproti standardnímu vzdělávání?

*Celistvý rozvoj osobnosti s akcentem na duchovní oblast.*

2. Jak se projevuje spirituální charakter školy v jednotlivých vyučovacích hodinách?

*Začátek výuky: Ráno tedy společnou modlitbou, zařazujeme témata křesťanského života nejen do hodin náboženství, ale i v rámci mezipředmětových vztahů. Samozřejmě vyučujeme zde římskokatolické náboženství, spolupracujeme s duchovními, navazujeme v hodinách na jejich slova.*

Můžete jmenovat konkrétní předměty, ve kterých se objevují témata z toho křesťanského života?

*Český jazyk, Člověk a jeho svět, Náboženství, v dřívějších letech jsem učivala i předměty: Hudební výchova a Výtvarná výchova, kde témata také vhodně patřila.*

3. Jak dlouho působíte v praxi?

*18 let.*

4. Do kterého výchovného stylu byste se zařadila? Autoritativní, liberální, demokratický? Proč? V čem spatřujete výhody tohoto stylu? Uvědomujete si případné nevýhody?

*Autoritativní, protože děti potřebují řád, ale taky trochu demokratický. Na různá témata můžeme společně různě nahlížet a tak se děti mohou vzájemně obohacovat tedy... Mezi výhody autoritativního stylu bych asi zařadila to, že děti potřebují mít jasno, zaběhnout se do školního systému, dále potřebují vědět, co se ve škole a zejména v 1. třídě smí a co ne. Zatím co ten demokratický styl, jelikož každá rodina vede děti jinak, umožňuje tento styl nahlédnout na danou záležitost jinými očima, a zároveň si uvědomit, že tento náhled je také možný, takže není zavrženo zároveň více možností náhledu. Pochopitelně tam, kde je to možné. Děti při tomto stylu postupně nabývají důvěru k vyučujícímu i k ostatním spolužákům. Případné nevýhody u autoritativního stylu jsou, že u tohoto stylu může pedagog bez prozkoumání záležitosti například v chování žáků rychle rozhodnout bez zřetele na další okolnosti; u demokratického stylu může dávat prostor průbojnějším*

*žákům a přitom je třeba sledovat, jestli se dostalo na vyjádření méně průbojných. K duchovnímu rozměru školy patří také reflexe pedagoga, takže s těmito „veličinami“ pracuje pedagog stále a snaží se je posunovat. Osobně vidím spíše velkou nevýhodu v tom stylu liberálním.*

5. Jaké jsou charakteristické znaky tohoto vašeho vyučování?

*Jasně daný rámeček hodiny, systém, styl, dotazování se, zajištění prostoru a času, aby se na dané téma mohl vyjádřit každý žák třídy.*

Daří se vám to uskutečňovat, aby se k tématu mohl vyjádřit opravdu každý žák?

*Pokud chci, aby se ke každému tématu mohl vyjádřit každý žák, pak se vyjádří. Vyjádření jsou různá, například slovem, gestem, výtvarným zpracováním, někdy se dají vyjádřit i číslem, písmenem, tancem, zvednutím ruky. Záleží na tom, jakým způsobem chci, aby se žák vyjádřil.*

6. Jaké metody používáte nejčastěji ve výuce? Proč?

*Metody slovní, díky kterým rozvíjím různé oblasti jako rozvoj slovní zásoby, poslech melodie hlasu, dýchání, fázování, akcentu, oslovování, práce se sluchovou pamětí, s představivostí, zdvořilostní fráze, užívání „kouzelných“ slůvek..., dále demonstrační, pro zřetelnost, propojení oblastí slovo a obraz, lepší porozumění pojmům a novým pojmům, rozvoj vizualizační ..., pak taky praktické, které slouží k lepšímu pamětnému upevnění, představivosti, motorice, jemné motorice, práci s vizuomotorikou, smyslovému rozvoji, ..... Protože díky jejich použití dosahuji potřebného cíle.*

7. Jaké metody používáte nejčastěji pro aktivizaci žáků? Proč?

*Používám různé motivační hry, obrázky, kratší napínavá vyprávění, při únavě žáků tělovýchovné chvílky s výměnou vzduchu ve třídě, hudbu tam teda poslech i zpěv. Protože se mi osvědčily.*

8. Jaké organizační formy využíváte ve výuce nejčastěji? Proč?

*Nejčastěji určitě frontální výuku s individuálním přístupem, zařazuji také práci ve skupinkách, ve dvojicích. Protože za svoji praxi jsem pracovala i s jinými, a tyto měly nejvíce pozitiv, proto jsem od těch, které měly těch pozitiv méně, odstoupila, nebo je používám jen pro některé skupiny žáků.*



9. Jakým způsobem hodnotíte žáky?

*Žáky v 1. ročníku hodnotím ze začátku školního roku tiskátkou, potom přecházím na tiskátka a občasná známka, dále na známky s případným tiskátkem ale to jenom tehdy když je práce vynikající. Dále žáky hodnotím slovně ústně a také písemně formou pochval. Dělán to tak, že ke každému měsíci v jeho průběhu zapisuji do Žákovské knížky pochvaly, za to, co se jim v daném měsíci podařilo, v čem byli úspěšní nebo se zlepšili, dále např. do které soutěže se zapojili, jestli v ní získali pěkné umístění.*

10. Jaké odměny využíváte ve výuce? (známka, úsměv, pochvala, projev sympatie, věcný dárek, nálepky, ceny, umožnění činnosti)

*Používám tiskátka, případně píšu k jedničce hvězdičku, slovně píšu „Chválím, výborně a podobně. Také někdy dávám dětem záložky do knih, drobné obrázky, samozřejmě snažím se na děti usmívat, považuji to za velmi důležité.*

11. Jakým způsobem trestáte kázeňské prohřešky svých žáků? Uveďte prosím příklad.

*Na prvním místě vždy s dítětem mluvím. Pokud jde o drobnější záležitost, řeším to domluvou, pokud by se záležitost opakovala, ještě to řeším domluvou, samostatným pohovorem o přestávce třeba na chodbě školy nebo ve třídě. Nedaří-li se, píšu do deníčku dítěti vzkaz rodičům, nebo taky emailem, je formulovaný formou prosby. Pro příklad. Byli jsme s dětmi letos sbírat kaštiny a žaludy. Jeden chlapec se začal vzdalovat mimo území pod stromy, třebaže jsem jej opakovaně volala, přišla k němu a mluvila s ním. Bylo to v 1. třídě závažné, nerespektoval pokyny, psala jsem tentýž den email rodičům.*

O jaké kázeňské prohřešky se ve vaší třídě jedná nejčastěji?

*Děti v prvním ročníku se scházejí z různých rodin s různou výchovou. Nejčastěji se jedná o různé pohledy na věc, které někteří již hodnotí negativně a ono to zatím může být jedna z možností. Kromě poslušnosti učím děti také toleranci v určitých mezích a zamýšlení se nad určitými záležitostmi, samozřejmě přiměřeně věku.*

12. Co považujete za efektivní a pro žáka důležitou zpětnou vazbu?

*Aby děti výuka bavila, aby se do školy těšily, i když jim třeba něco nejde dokonale například psaní; aby propojovaly nauku školní s životní praxí. Zpětná vazba pro žáka*

*je pochvala učitele, pochvala doma za jeho výsledky. Také je pro něj zpětnou vazbou rozvoj myšlení, tvořivosti a dalších dovedností.*

13. Jakým způsobem Vám žáci poskytují zpětnou vazbu? (Zda učivu porozuměli?)

*Pokud učivu v 1. třídě porozumí, mají správně napsanou práci v kterémkoliv sešitě, dobře čtou, vypracovávají bez problémů kterékoliv zadání ve výchovách. Mají také bez chyb vypracované testy a jiné písemné práce.*

Používáte v hodinách také prvky formativního hodnocení? To znamená různé způsoby, kterými si záměrně ověřujete, jak žáci porozuměli učivu?

*Tento způsob hodnocení využívám jen v některých hodinách, přiřazuji je k určitým tématům. Nejvíce využívám vlastní hodnocení samotných žáků známkou nebo mimikou, někdy také rukou s prsty (jakoby známky 1–5) poloze před hrudníkem. Smajlíky jsem více využívala v období, kdy jsme žáky na I. stupni hodnotili místo známek smajlíky a kdy jejich vysvědčení bylo uskutečňováno slovní formou.*

14. Jak byste popsali klima ve Vaší třídě?

*Klima v současné třídě je kamarádké, radostné, děti se už vzájemně začínají pěkně vnímat, pracují se zájmem, jsou aktivní, přinášejí pomůcky do výuky. U některých pracujeme na srovnání „já žáka vidím svými očima a můj spolužák vidí svými očima“, zároveň se u některých učíme pustit jiné děti na 1. místo. Například když třída někam jde, každý může jít někdy první.*

15. Jak si myslíte, že kvalita komunikace souvisí s klimatem panujícím ve Vaší třídě?

*Komunikace je zprostředkovatelkou mnoha důležitých záležitostí v životě člověka, tedy i ve třídě. Velmi mnoho souvisí komunikace s klimatem ve třídě, a to nejen komunikace učitel – žák, žák – učitel, žák – žák, ale též učitel – rodič a rodič – učitel.*

16. Zapojují se do komunikace aktivně všichni žáci?

*Ano.*

17. Dáváte žákům prostor pro podnět k interakci ze strany žáků? Proč ano? Proč ne?

*Ano, protože je to důležité, aby spolu dokázali mluvit, spolupracovat, škola je přípravou na životní povolání, tam toho bude také potřeba.*

18. Jakým způsobem podporujete rozvoj komunikačních dovedností svých žáků?

*Rozvíjíme komunikaci slovní i mimoslovní. Tu první například popisem obrázků, vypravováním příběhů, pohádek, zážitků, zajímavostí, vysvětlováním slov, kterým žáci 1. ročníku nerozumí, dramatizací, kterou mají děti velmi rády, druhou pantomimou, gestikulací, formou her a zábavných činností v hodinách.*

19. Které faktory negativně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?

*Většinou to jsou zdravotní indispozice, pokud jsem nachlazená, tak záměrně mluvím ve vyučování méně.*

20. Které faktory pozitivně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?

*Aktivita a nadšení dětí.*

21. Jak často pokládáte žákům ve vyučování otázky? Jaký typ otázek pokládáte nejčastěji (ten který vede žáky k přemýšlení, nebo ten který vede k vybavování znalostí)?

*Velmi často. Osobně vnímám, že je výborné, pokud děti jsou v odpovědích takové pružné. Tedy dostávají otázky se zaměřením na vybavení učiva, na přemýšlení, otázky na zážitky, na pokusy, na pozorování, na zkušenost, na budoucnost i minulost. Například minulost krátkodobou, výrazněji v současné době pracuji se sluchovou pamětí dětí, která se mi jeví u některých oslabena.*

23. Máte otázky, které ve vyučování vyslovíte předem připravené? Proč?

*Některé otázky mám předem připravené, jiné pokládám na základě reakcí dětí, které probíhají až v hodinách. Protože obojí je potřeba. Těmi prvními sleduji záměr, cíl. Druhými reaguji na aktuální myšlení dětí, v tom druhém je také obrovská možnost učitele, postřehnout a vést děti tam, kam je třeba.*

## **Rozhovor č. 2 - učitelka 2. ročníku**

1. Co si myslíte, že Vaše škola nabízí žákům oproti standardnímu vzdělávání?

*No já bych řekla, že teda spoustu akcí, které nabízíme. Zaprvé ty duchovní akce: náboženství, jako předmět, od začátku školního roku to jsou mše, na pouti jezdíme, akce pro prvňáčky, akademie, zapojování do různých soutěží, návštěvy knihoven, dopravního hřiště. Určitě to je i na jiných školách, ale určitě taky ne na všech. Dále návštěvy kulturních zařízení, divadel, v Novém Jičíně, v Ostravě, hvězdáren. Dále to jsou ekocentra, různé výlety exkurze.*

Náboženství je povinné pro všechny žáky?

*Je v nabídce ještě jeden předmět, teď nevím úplně přesně, jak se jmenuje, ale většina už s tím tady děti dává, že budou navštěvovat náboženství. Takže já mám třeba jednu holku, které má domácí vzdělávání. Nejprve o tom druhém předmětu taky uvažovali, ale nakonec se rozhodli pro náboženství. Kdybych se zamyslela zpětně, tak nevím o nikom, že by neměl náboženství.*

2. Jak se projevuje spirituální charakter školy v jednotlivých vyučovacích hodinách?

*Takže v hodinách my každá den ráno máme modlitbu, kdy děti si můžou říct i své nějaké prosby a pak se zaměřujeme na to, aby prostě nemysleli jen na sebe ale i na druhé, aby se povzbuzovali k tomu, aby si věřili, aby se uměli pochválit, nebo říct hezkého něco tomu druhému a myslet na ty druhé.*

3. Jak dlouho působíte v praxi?

*Ve školství jsem teda 5. rok, předtím jsem pracovala s mentálně postiženými řadu let.*

A tady ta církevní základní škola je vaší první církevní škola?

*Ano.*

4. Do kterého výchovného stylu byste se zařadila? Autoritativní, liberální, demokratický? Proč? V čem spatřujete výhody tohoto stylu? Uvědomujete si případné nevýhody?

*No tak kdybych to řekla tak upřímně, jak to cítím já, tak asi více ten autoritativní, ale s prvky demokracie, protože třeba vést vyučování úplně demokratickým stylem. Jako pro ty malé děti si myslím, že není úplně až tak vhodně, že oni opravdu potřebují*

*na začátek v té 1., 2. třídě takové jakési vedení, než se to naučí a potom samozřejmě, když jsem byla v těch vyšších třídách tak tam už je to zase jiné, ale v té 1., 2. třídě je to nutné si myslím, ale i my třeba v té druhé taky zařazujeme, že často se rozhodujeme, domlouváme, hlasujeme a není to, že bych všechno nařídila, že to má být tak a tak, ale ke všemu se snažíme najít nějakou cestu.*

Jaké má podle Vás autoritativní styl nevýhody?

*Tak určitě, může se cítit některé dítě nespokojené s tím, že musí dělat to, co mu někdo přikáže.*

A výhoda?

*Umožňuje vytvářet správné návyky.*

5. Jaké jsou charakteristické znaky tohoto vašeho vyučování?

*Vždycky na začátku hodiny musí mít děti nachystané věci, zkontrolujeme si, jestli máme všechno nachystané na hromádce jo děti opravdu v té 2. třídě si krásně návyky. Už vůbec se neptají a všechno mají nachystáno pěkně. Takže v tomto i když fakt nejsem vyznavačem nějakého tak tak tak tak to musí být tak v tomto myslím, že ty základy musí být. A potom si vždycky řekneme, co budeme dělat, děti ví, co je čeká a můžou se na to v klidu připravit, můžou se zeptat, taky se ptají. Nebojí se teda, to je taky důležité pro mě, že se nebojí zeptat na cokoli a mají službu ve třídě. Měníme si to každý týden, děti se samy dobrovolně hlásí.*

Využíváte vy výuce moderní technologie?

*Používáme interaktivní tabuli, máme program interaktivní. Občas použijeme nějaké výukové programy na internetu. Děti píšou interaktivním perem. Běžně používáme, co máme učebnice, pracovní sešity plus to co si připravím jiného, že, ale jako tohle máme zajeté a podle toho se učíme.*

6. Jaké metody používáte nejčastěji ve výuce? Proč?

*Slovní jo, vysvětlování, vyprávění a tak plus názorné obrázky. Používáme i obrázky třeba, že ten internet, když máme k dispozici, tak je velice výhodný, že cokoli třeba děti neví, tak můžu jim ukázat obrázek, přečíst, že je to i baví samotné, takže jsou úplně z toho nadšené a „ukážte, paní učitelko“ a tak dál, takže to je strašně baví. No, ale hlavně hry. No, když vezmu v potaz český jazyk, tak tam mám s těmito zmíněnými metodami nelepší zkušenost,*

*jakože opravdu to člověk musí vysvětlit jo. No samozřejmě, nejenom že to povídám, ale různé pomůcky, vysvětlování jo něco co si připravím – kartičky a tak dále, jakože to kombinuju, ale více méně jim to předložím.*

Proč používáte nejčastěji monologické metody?

*No tak, když třeba vezmu v potaz český jazyk, tak tam s těmito metodami mám nejlepší zkušenosti. Opravdu to člověk musí vysvětlit. Požíváme samozřejmě různé pomůcky, kartičky a tak dále, jakože to kombinuju, ale více méně jim to předložím.*

7. Jaké metody používáte nejčastěji pro aktivizaci žáků? Proč?

*Právě ty hry, protože je baví. No nejvíce ze všeho by je určitě bavila práce na interaktivní tabuli jo – přemísťování třeba přiřazování a tak, ale já bych to tak cítili sama za sebe, jako i do budoucna, že to chce i vyvážit s tím vstanout z lavice, i na koberec, právě proto ho tady máme. Jo, i když třeba ty třídy nejsou takové velké. Od 1. třídy jsem ho chtěla. Měli jsme ho umístěný vepředu, aby to nebylo jenom takové to sezení v lavici, ale šup a teď vyskočíme a něco... a i letos se nám to hodí k různým, činnostem a aktivitám.*

8. Jaké organizační formy využíváte ve výuce nejčastěji? Proč?

*Frontální, skupinovou používáme taky, ne tolik jako frontální ale individualizovanou hlavně právě těm slabším žákům, protože v matematice se ty rozdíly nejvíce projevují. Máme tady dva takové slabší, kteří opravdu potřebují často to, že u nich strávím s nimi daleko více času než s ostatními.*

Jakou má podobu ve vaší třídě skupinová práce? Kolik dětí spolupracuje?

*Třeba dvě lavice dohromady. Ve dvojicích taky, ale i ve čtveřicích, že se otočí takhle.*

9. Jakým způsobem hodnotíte žáky?

*Jakým způsobem hodnotím žáky... No tak především mají známky. V první třídě to byly vždy jedničky. Nedávala jsem jiné známky, protože si myslím, že to má být motivační a ne, že by se školy bály. Ale dostávali i razítka, i teď dostávají razítka. V druhé třídě už dávám nejenom jedničky, ale už se to diferencuje, že už opravdu jsou opravdu i ty dvojky, trojky .... výjimečně, ale spíš než dát trojku si myslím, že je lepší se k tomu vrátit zpátky a procvičit, než aby ty děti si donesly trojku a neměly zájem s tím nic dělat. V 1., 2., 3. třídě je to stejně o tom, aby to ty děti uměly. Dokud to neumí, tak nemá smysl dál pokračovat.*

*Učíme se pořád pracovat s chybou a povzbuzovat se, že i když tam někdy ta dvojka je, tak že musím procvičovat a ty děti na to velice kladně reagují a vždycky se většinou vypilují na tu jedničku. Jinak samozřejmě takové ty pochvaly jako úsměv, povzbuzování... Máme tady takovou hru naši o zlaťáky, celoroční, ale to je víceméně třeba spíš na úkoly navíc, na věci, které jsou pro někoho samozřejmé, ale pro nás třeba taky samozřejmé, ale dáváme si za to odměnu jako pěkné chování k sobě navzájem, nezapomínání pomůcek do vyučování, za nějaké soutěže, nebo si dáváme úkoly navíc z člověk a jeho svět, z českého jazyka, z matematiky. Příspěvky do Salve (školní časopis), já nevím, co nás napadne, takže sbíráme zlaťáky a za 5 zlaťáků je potom jedno postupové políčko k pokladu.*

Děti to baví?

*(učitelka přikyvuje).*

10. Jaké odměny využíváte ve výuce? (známka, úsměv, pochvala, projev sympatie, věcný dárek, nálepky, ceny, umožnění činnosti)

*To už jsme řekli v rámci otázky číslo 9.*

11. Jakým způsobem trestáte kázeňské prohřešky svých žáků? Uveďte prosím příklad.

*Tak já tedy musím děti pochválit hlavně, především, že nejsou tady nějaké velké prohřešky, a když se něco stane, tak si to vysvětlíme tady všichni ve třídě a buď se omluvíme, nebo si z toho vezmeme nějaké ponaučení všichni a ostatní děti jsou takové, že se navzájem hlídají a víceméně se podněcují k tomu hezkému chování a ne k tomu škaředému. Když už se něco teda stane, tak jediný náš trest je, že to dítě přijde o zlaťák (smích).*

Jaký nejčastější kázeňský prohřešek je ve vaší třídě?

*V hodině třeba to ani netrestám.... Když byli vlastně v 1. třídě, tak z počátku bylo nejtěžší naučit je, aby nevykřikovali jo to je taková svízel těch úplně nejmenších, ale to není ani kázeňský prohřešek v pravém slova smyslu, teda podle mě. To je vlastně o tom, aby se to naučili. A v té druhé třídě už tolik nevykřikují, a když se nám to stane, dáváme si šance, že si řekneme, to se nám nelíbí, ale příště si na to dáme pozor a většinou se opravdu ty děti snaží to dodržet. A když už náhodou, tak potom ten zlaťák, ale to jenom výjimečně. Takže jenom to vykřikování, o přestávkách možná takovéto... že se chtějí proběhnout, ale jinak nějaké ubližování, nebo třeba brání cizích předmětů ... vůbec.*

Ani mluvení sprostě?

*Ne, to ne..... Jo, jeden nešvar, to jsme měli, to je žalování.*

12. Co považujete za efektivní a pro žáka důležitou zpětnou vazbu?

*Myšleno jako třeba písemka? Nebo tak?*

Spíše myšleno, jako pochvala známka ..... Co je pro žáka dobrou důležitou zpětnou vazbou?

*Známka, třeba, když máme nějakou písemku, nebo něco, tak to si myslím, že je taková ta nejcennější zpětná vazba a nebo i průběžně, když máme něco tak si dáváme ta razítka. Máme smajlíkové razítka, když to není na známky a je to jenom tak na prověření. Úsměv, poloviční, zamračený... Jo, že ví, a moje červená tužka taky ví, co znamená. Třeba se chválíme určitě. Mě záleží strašně na tom, abychom se hlavně chválili, než si říkali takové ty negativní věci. Ony to mají děti strašně rády a cítí se dobře.*

Odměny, sladkosti používáte?

*Sladkosti ne.*

13. Jakým způsobem Vám žáci poskytují zpětnou vazbu? (Zda učivu porozuměli?)

*Hlásíme se, nebo si stoupáme v lavicích, třeba, jo, ale vždycky se objeví někdo, kdo se ještě necítí. Nebo jsme ještě měli tam takové ty smajlíky, podle toho jak se mu dařilo, si dal kramlík nahoru (usměvavý smajlík), doprostřed (neusměvavý smajlík), zamračený smajlík (dolů). Po pravdě na to není každou hodinu čas, ale sem tam... Jinak ptáme se. Vždycky se ptáme, když něco děláme nebo se učíme nového, jestli je někdo, kdo tomu neporozuměl. Děti nemají obavu říct třeba, že ještě něco jim nejde. Ale zase pořád dokola se chválíme a povzbuzujeme, že i když ne dneska, tak zítra to půjde.*

14. Jak byste popsali klima ve Vaší třídě?

*Klima je dobré, děti jsou opravdu kamarádké, ale s rozvojem rozumových schopností a těch sociálních, se i v té druhé třídě ukazuje takové to skupinkování, kdo s kým více kamarádí, nekamarádí, ale tím, že jsou k sobě děti slušné, hodné, že tady panuje taková dobrá atmosféra a když máme třídnické hodiny, tak se o tom bavíme, jak se tady kdo cítí*



*nebo necítí, a když má někdo nějaký problém, tak ho vždycky probereme, tak aby to bylo fajn.*

15. Jak si myslíte, že kvalita komunikace souvisí s klimatem panujícím ve Vaší třídě?

*No, určitě, souvisí. Když je klima, nebo atmosféra narušena, tak se kvalita komunikace naruší.*

16. Zapojují se do komunikace aktivně všichni žáci?

*Jsou mezi nimi rozdíly, někdo je aktivnější, někdo je takový pasivnější, člověk se třeba musí zeptat. To se týká nejenom hlášení se, ale i celkově, když jdeme ven na výlet, kdekoli, tak jsou prostě ti, kteří mají hlavní slovo a potom ti, kteří jsou tak trošku v ústraní.*

A když jsou někteří v ústraní, jak je získáte a zapojíte do komunikace?

*Jo, to já prostě vím, kdo chce mít to hlavní slovo a kdo by neřekl, takže to už je můj úkol, abych je zapojila do toho.*

Takže je třeba častěji vyvoláváte?

*(přikyvování)*

17. Dáváte žákům prostor pro podnět k interakci ze strany žáků? Proč ano? Proč ne?

*Nechávám žáky promluvit, protože je nechci ubít v tom smyslu, aby nemohli říct svůj názor, určitě. Někdy třeba se to netýká ani toho daného problému, ale opravdu je nechám, ať řeknou, co mají zrovna na srdci, pak se vrátíme zase zpátky.*

18. Jakým způsobem podporujete rozvoj komunikačních dovedností svých žáků?

*Jakým způsobem? .... Často je nechávám, aby hovořili oni, aby hodně mluvili, aby se zapojovali, takže ...*

Když někoho vyvoláte a žák nedovede svou myšlenku zformulovat. Dáváte mu čas, nebo vyvoláte druhého, který mu poradí?

*Dávám mu čas. Třeba se mu snažím pomoci nějakými návodnými slovy, ale určitě ne, že bych hned vyvolala někoho dalšího.*

19. Které faktory negativně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?

*Negativně...*

Co v hodině dělá problém? Někdo říká, že musí vyvětrat, aby žáky probudil... Máte také něco, co ve vašem vyučování nepříznivě působí?

*Vyvětráme pravidelně o velké přestávce a děti jinak, když mají nějaký subjektivní pocit, tak jim vyjdu vstříc v čemkoli, takže vyvětrám, vyskočíme, protáhneme se. Jo, že třeba někdy je taková chvíle, 4. hodinu, takže ta pozornost už není taková, jak by měla být. Ale negativně, já bych řekla sama za sebe, že když někdo šušká a nedává pozor, jo to nám trochu naruší tu celkovou atmosféru, když si o něčem povídáme. Nějací třeba dva na boku a tak.*

20. Které faktory pozitivně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?

*Nejvíce se děti rozpovídají v pondělí ráno a o mimo vyučování, kdy chodí za mnou a povídají různé zážitky, takže z toho mám radost, že našli takovou cestu, říkat něco co nemusí třeba. Máme takové kroužky, že si sedneme a někdy si povídáme je tak. Tak takový asi bych řekla ten prostor jako pro ně.*

21. Jak často pokládáte žákům ve vyučování otázky? Jaký typ otázek pokládáte nejčastěji (ten který vede žáky k přemýšlení, nebo ten který vede k vybavování znalostí)?

*Já bych řekla, že průběžně, že to nejde říct, prostě záleží na tématu toho, co zrovna probíráme, ale často mají slovo.*

A o jaký typ otázek se jedná?

*Já bych řekla obojí.*

23. Máte otázky, které ve vyučování vyslovíte předem připravené? Proč?

*Nemám. Prostě to беру pružně podle situace, jak cítím, jak třeba porozuměli učivu.*

### **Rozhovor č. 3 - učitelka 3. ročníku**

1. Co si myslíte, že Vaše škola nabízí žákům oproti standardnímu vzdělávání?

*Jsme jedinou církevní základní školou v celém vsetínském okrese a o to víc se tudíž musíme zasazovat o výchovu v klasickém křesťanském stylu. Cílem je děti vzdělávat nejen v ohledu světském, ale i duchovním. To je plus, které se snažíme do standardně vzdělávacích metod zakomponovat a s ním pracovat jako s něčím naprosto běžným. Učinit duchovno každodenní součástí života dětí, aby se stalo jakousi pomyslnou mentální oporou, když ty hmotné selžou.*

2. Jak se projevuje spirituální charakter školy v jednotlivých vyučovacích hodinách?

*Do každé z hodin se ten spirituální charakter školy samozřejmě nepromítá, neboť je nutné se držet předepsaných učebních osnov, které je občas i přes veškerou snahu pedagoga obtížné stihnout v daném časovém rozmezí. Den se začíná společnou modlitbou ve třídě a každé pondělí společnou modlitbou všech tříd na chodbě a při významných církevních svátcích se škola schází v místním kostele Nanebevzetí Panny Marie, kde se slaví společně mše svaté.*

3. Jak dlouho působíte v praxi?

*Mám 12 let praxe v mateřské škole a sedm na základní škole.*

Působila jste v minulosti na jiné církevní popřípadě mateřské škole?

*Působila jsem hned po škole 3 roky na církevní škole sester Voršilek v Olomouci. Posledních 12 let jsem pracovala v mateřské školce, která nebyla církevní.*

4. Do kterého výchovného stylu byste se zařadila? Autoritativní, liberální, demokratický? Proč? V čem spatřujete výhody tohoto stylu? Uvědomujete si případné nevýhody?

*Můj styl výchovy není striktně vymezený a dotýká se všech tří směrů. Hlavní roli hraje myslím ten demokratický, kdy děti mají poměrně široký prostor k projevu, aniž by byly svazovány autokratickým stylem, zároveň jsou ale ponoukány k činnosti a vedeny za určitým cílem, bez toho aby se atmosféra v hodině příliš klonila ke stylu liberálnímu.*

5. Jaké jsou charakteristické znaky tohoto vašeho vyučování?

*Pokouším se s žáky vést dialog, aby hodina neprobíhala pouze jednostranným úsilím z mé strany, ale aby se do diskuze zapojily i děti a naučily se obhájit si své názory a postoje, když je to potřeba, no...*

6. Jaké metody používáte nejčastěji ve výuce? Proč?

*V hodinách využívám interaktivní tabuli a powerpointové prezentace s obrázky, taky použít tematická videa na youtube. Výklad se snažím občasně zpestřit o zajímavosti nad rámec učiva, aby byla hodina pro žáky přitažlivější.*

Když hovoříte o učivu, které je nad rámec, o co přesně se v praxi jedná. Můžete podat konkrétní příklad?

*No ukážu to na konkrétním příkladu: Nedávno probíraná látka, sluneční soustava, planety,.... Právě v té době zveřejnili na internetu článek o nové deváté planetě s názvem Devátá, která se má snad v průběhu deseti let objevit. Článek jsme si potom v hodině vyhledali a přečetli. Nebo při probírání učiva o lidských výtvořech jsme se dívali na velice zajímavý dokument o výrobě gumy z kaučuku...Podobně se téměř vždy u každého učiva najde nějaká zajímavost. Nebo minulý týden jsme se zapojili do salesiánského projektu Dnes jím jako.... Myslím, že děti získaly spoustu nových vědomostí o Angole. Velice je to baví a zajímá.*

7. Jaké metody používáte nejčastěji pro aktivizaci žáků? Proč?

*Mezi aktivizační metody, které se v hodině pokouším uplatňovat, patří například skupinová práce, výukové hry či badatelská činnost. Tyto techniky slouží k rozvoji kognitivních funkcí a sociální inteligence žáků.*

8. Jaké organizační formy využíváte ve výuce nejčastěji? Proč?

*Mnou nejčastěji využívanou organizační formou je forma hromadného vyučování, protože se mi za léta praxe osvědčila a také je nejpoužívanější organizační formou obecně.*

Využíváte ve vyučování také organizační formu individualizovaného vyučování?

*Jen pokud někdo něčemu nerozumí a zeptá se, snažím se mu to vysvětlit. Pokud to jde ihned během hodiny, nebo později během přestávky.*

9. Jakým způsobem hodnotíte žáky?

*Nejčastěji využívaným hodnocením je v mém případě klasický klasifikační systém s občasně přidanou hvězdičkou, motivačním razítkem či povzbuzujícím slovem.*

10. Jaké odměny využíváte ve výuce? (známka, úsměv, pochvala, projev sympatie, věcný dárek, nálepky, ceny, umožnění činnosti)

*Dobré chování, splněný úkol či záslužný čin je odměněn papírovou rybičkou, které děti přes školní rok sbírají a lepí do archů, za jejichž celkové vyplnění získávají barevný náramek. Je to v podstatě hra na rybáře, metafora na biblický příběh, kdy Ježíš apoštolům řekl: „Pojďte za mnou a udělám z vás rybáře lidí.“ Děti to motivuje k soutěživosti a snaze chovat se lépe k ostatním.*

11. Jakým způsobem trestáte kázeňské prohřešky svých žáků? Uveďte prosím příklad.

*Trestání žáků mi nepřijde jako efektivní způsob k zabránění kázeňským přestupkům. Je nutné dítěti vysvětlit, v čem spočívá chyba, které se dopustilo, a dohlédnout na to, aby se neopakovala. V mé třídě je zatím nejčastějším přestupkem zapominání pomůcek či domácích úkolů a u některých vyšší upovídanost v hodinách. Domluvili jsme se, že za určitý počet napomenutí hrozí poznámka do žákovské knížky. Pravidla třídy i způsob trestu za porušování si děti stanovily samy.*

Myslíte si, že je důležité, aby si žáci stanovili pravidla chování ve třídě sami? Popřípadě proč?

*Myslím, že je to úplně nejlepší. Učí se přemýšlet co je špatně a co správně, co jim samotným vadí... A taky proto, že když pravidla poruší, můžu říct: „To jste si přece určili sami ....“. Také když si sami určí tresty za porušení, nestěžují si, když je potom dostanou.*

12. Co považujete za efektivní a pro žáka důležitou zpětnou vazbu?

*Nejvhodnější zpětnou vazbou pro žáky je dle mého názoru ústní pochvala a povzbuzení k práci.*

Jak pracujete s chybou? Když žák něco splete. Vedete jej, aby chybu našel sám, využíváte vzájemné pomoci spolužáků, nebo ještě jinak?

*Nejdřív chci, aby si chybu našel sám. Pokud si neví rady, nařuknu, kde ji má hledat. Když si opravdu neví rady, poradí spolužáci.*

13. Jakým způsobem Vám žáci poskytují zpětnou vazbu? (Zda učivu porozuměli?)

*Aktivní zapojení žáků v hodinách, zájem o studium a pocit uvolněné atmosféry ve třídě jsou pro mě dostačující zpětnou vazbou a motivací k lepším výkonům.*

Využíváte v hodinách metody kontroly žákova porozumění, formativní prvky hodnocení? (Např. kreslení smajlíků na tabuli, ukazování palečků, pracovní listy, semaforové značky)?

*Ráda používám mazací tabulky s fixem, tam vidím, které děti zvládají a které méně. Jinak moc ne.*

14. Jak byste popsali klima ve Vaší třídě?

*Ve třídě panuje kamarádská atmosféra. Děti jsou kreativní a soutěživé ve zdravém slova smyslu, navzájem se podporují, pomáhají se a dokáží spolu bez hádek debatovat. Občasné neshody jsou přirozené a očekávané, vždy se ale vyřeší a rychle zapomenou.*

15. Jak si myslíte, že kvalita komunikace souvisí s klimatem panujícím ve Vaší třídě?

*Kvalita komunikace určitě souvisí s klimatem ve třídě. Čím méně stresu jsou děti vystaveny, tím snadnější je s nimi komunikovat. Pokud je atmosféra ve třídě uvolněná a nenáročná, žáci se necítí nuceni odpovídat na otázky, ale činí tak dobrovolně a se zapálením.*

16. Zapojují se do komunikace aktivně všichni žáci?

*Jen málokdy se učiteli podaří získat pozornost všech žáků ve třídě a někteří jedinci se i přes moji velkou snahu do společné diskuze nezapojují. Tento rok jsem však narazila na velmi komunikativní třídu a můžu říct, že se do veškerých aktivit zapojují téměř všichni žáci.*

Pokud vidíte, že žák ve vyučování nedává pozor, jak reagujete?

*Přeruším výklad, nebo napomenu. Pokud vyloženě neruší ostatní, moc to neřeším. Vždycky bude někoho bavit něco více, něco méně, něco vůbec...*

17. Dáváte žákům prostor pro podnět k interakci ze strany žáků? Proč ano? Proč ne?

*Občas si žáci mohou sami navrhnout, co chtějí v hodině dělat za aktivity a sami se organizovat. To se týká především tělocviku a výtvarné výchovy, kde není vždy potřeba držet se stanovených osnov.*

A pokud se stane, že v hodině při probírání látky vznese žák z vlastní iniciativy dotaz, který třeba není úplně k tématu, věnujete mu pozornost?

*Ve většině případů ano a potom se stane, že skončíme úplně někde jinde, než jsem měla původně v plánu.... Stává se to.*

18. Jakým způsobem podporujete rozvoj komunikačních dovedností svých žáků?

*Zadávám skupinové práce a hodně času věnuji diskuzím na v hodině právě probíraná témata. Nechávám žáky, aby diskutovali nejen semnou, ale také mezi sebou.*

19. Které faktory negativně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?

*Nevyvětraná třída, občasný časový pres, nebo taky nefungující interaktivní tabule ...*

20. Které faktory pozitivně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?

*Pozitivní naladění žáků, zajímavá témata k probírání, učební pomůcky zpestřující aktivitu v hodině ...*

21. Jak často pokládáte žákům ve vyučování otázky? Jaký typ otázek pokládáte nejčastěji (ten který vede žáky k přemýšlení, nebo ten který vede k vybavování znalostí)?

*Otázky v hodinách pokládám velmi často, nejčastěji pokládám ten typ otázek, který vede žáky k přemýšlení. Ty, které vedou k vybavování znalostí, si povětšinou nechávám na čas zkoušení nebo testu.*

22. Máte otázky, které ve vyučování vyslovíte předem připravené? Proč?

*Záleží na situaci, někdy předem připravené otázky ani nepoužiju, poněvadž v rámci diskuze odbočíme od tématu a je nutno improvizovat. Ne vždy také zbyde čas na přípravu otázek do každé jednotlivé hodiny, a tak se musím spokojit s tím, co mi přijde na mysl až během výkladu.*

Spatřujete nějaké pozitivum u předem připravených otázek?

*V hodině je to potom možná plynulejší, nemusím tolik přemýšlet, mám je připravené v nějakém sledu, abych se dostala tam, kam chci, vím také, jaká bude odpověď a tím pádem, kolik času rezervovat. Připravené otázky mám většinou na začátek, nebo závěr hodiny, jako třeba: Co jsme se minule učili? Otázky k ověření porozumění učiva. V průběhu hodiny pak většinou přijdou otázky nepřipravené.*



## **Rozhovor č. 4 - učitelka 4. ročníku**

1. Co si myslíte, že Vaše škola nabízí žákům oproti standardnímu vzdělávání?

*Větší pocit sounáležitosti. Snažíme se být jedna velká rodina. Modlíme se spolu na začátku první vyučovací hodiny, setkáváme se všichni společně na chodbě před první vyučovací hodinou, jsme informováni o úspěších našich žáků, například sportovních, výtvarných, recitačních a jiných soutěžích a svátcích v započatém týdnu. Jednu hodinu výuky náboženství mají všichni žáci. Chodíme na společné mše svaté na Popeleční středu, svátek svatého Josefa, před Vánoce, na začátku a na konci školního roku. Máme také společnou křížovou cestu a tak. Umožňujeme účastnit se misijních činností, například Adopce na dálku.*

2. Jak se projevuje spirituální charakter školy v jednotlivých vyučovacích hodinách?

*V ŠVP jsou zakotvena témata s křesťanskou tematikou jako pomoc lidem postižených živelnými katastrofami, rodina, péče a zdraví, pohled na vznik Země a života na Zemi a podobně.*

Takže díky takto sestavenému ŠVP máte možnost uplatňovat křesťanská témata napříč všech vyučovacích předmětu? Třeba v češtině matematice něco nalézáte?

*Ne nenalézám, já prostě potřebuju ať je tam nějaké téma, které se toho může dotknout, takže mě to nejvíce vyhovuje v těch přírodopisech a taky na druhém stupni. Jako nemůžu, když probírám třeba plazy, tak co tam jako. Ne tam jako co. Takže to není uplatňováno v každé hodině.*

3. Jak dlouho působíte v praxi?

*13 let*

A působila jste dříve také v církevní škole?

*Ne, tohle je první.*

4. Do kterého výchovného stylu byste se zařadila? Autoritativní, liberální, demokratický? Proč? V čem spatřujete výhody tohoto stylu? Uvědomujete si případné nevýhody?

*Zařadila bych se napůl do demokratického a napůl do autoritativního. Je nutné pro kvalitní práci mít v hodinách dobrou kázeň, přístupem liberálním nebo příliš*

*demokratickým jí neumím dosáhnout. I tak žáci dostávají dost prostoru vyjádřit svůj názor nebo mít připomínky třeba k některým postupům výpočtů v matematice. Nevýhody asi nespátřuji.*

5. Jaké jsou charakteristické znaky tohoto vašeho vyučování?

*To je taková široká otázka no. Strašně mi vyhovuje program ActivInspire, takže si doma chystám různé materiály. Co z těch pomůcek, no já nevím, tak všechno co k tomu patří: nástěnné tabule nějaké přehledy, to co nám škola poskytuje, učebnice pracovní sešity.*

Myslíte si, že máte ráznější způsob výuky?

*No v podstatě, nemám ráda, když mi někdo skáče do řeči, když mluví bez přihlášení a když si povídají.*

6. Jaké metody používáte nejčastěji ve výuce? Proč?

*Ze slovních metod využívám metodu vysvětlování, práci s textem, rozhovor. Z metod názorně demonstračních předvádění a pozorování. Ve třídě jsou různé nástěnné mapy, přehledy učiva, didaktické pomůcky, vlastnoručně vytvořené prezentace, videa a tak dále... Dále také laborování a experimentování.*

V jakých předmětech využíváte laborování a experimentování?

*Jenom v těch přírodovědných předmětech.*

7. Jaké metody používáte nejčastěji pro aktivizaci žáků? Proč?

*Metodu předvádění a pozorování.*

Proč právě tyto metody?

*No tak proto, že jednak u toho předvádění mluvím, takže to slyší a pak to vidí, takže aspoň se tam spojí ty dva smysly.*

8. Jaké organizační formy využíváte ve výuce nejčastěji? Proč?

*Určitě hromadnou a skupinovou výuku. Při hromadné totiž oslovím všechny, při skupinové se učí kooperace a dovednosti vyslechnout, přijmout a respektovat názor druhých či obhajovat názor svůj.*

9. Jakým způsobem hodnotíte žáky?

*Klasifikací, známkou na stupnici od 1 -5, slovní pochvalou, při významném úspěchu i písemnou pochvalou nebo pochvalným listem uděleným při předávání vysvědčení., razítky smajlíky, pochvalou do sešitu, potleskem úsměvem.*

10. Jaké odměny využíváte ve výuce? (známka, úsměv, pochvala, projev sympatie, věcný dárek, nálepky, ceny, umožnění činnosti)

*Všechny, které jsem již uvedla.*

Využíváte v průběhu roku také některé celoroční hry, kde žáci sbírají nálepky či něco podobného a na konci roku toto snažení odměňujete?

*Nemáme.*

11. Jakým způsobem trestáte kázeňské prohřešky svých žáků? Uveďte prosím příklad.

*Slovním napomenutím, dála rozhovorem se žákem mezi čtyřma očima, kontaktováním rodičů. U některých žáků něco z toho zabere. Jindy při opakovaném porušování kázně zápisem do žákovské knížky. Do žákovské knížky zapisují zapomínání pomůcek a úkolů, při vícečetných poznámkách stejného druhu uděluji v pololetí napomenutí třídního učitele.*

Jaký typ kázeňských prohřešků je u Vás ve třídě nejčastější?

*Bavení v hodinách, běhání o přestávkách... Nic víc. Pak už jsou výjimečnější, takové závažnější jako sprostá slova, nadávání nějaké, shazování věcí z lavice, ale tak to není každodenní věc, takže to se pak řeší poznámkou, kdežto to ostatní jenom upozorňováním.*

12. Co považujete za efektivní a pro žáka důležitou zpětnou vazbu?

*Upozornit žáka na vhodné či nevhodné chování hned po tom, co daný čin udělá.*

Jak reagujete na špatnou (chybnou) odpověď žáka?

*No nechávám ho, ať si na to přijde sám, ale když už vidím, že to trvá dlouho, tak vyvolám někoho jiného, to prostě nejde. Oni se pak začnou nudit. Takže tak.*

13. Jakým způsobem Vám žáci poskytují zpětnou vazbu? (Zda učivu porozuměli?)

*Prací na stírací tabulky. Při nepochopení učiva mají prostor se přihlásit a konzultovat čemu nerozumí.*

14. Jak byste popsali klima ve Vaší třídě?

*Vzhledem k tomu, že se jedná o první stupeň Základní školy je ve třídě klima pracovní, přátelské, spolupracující, soutěživé. Co se týče klimatu třídy, informace získávám z dotazníků dělaných v rámci třídnických hodin.*

Co všechno, jaké položky tento dotazník obsahuje?

*Asi nejvíce obsahuje otázky na klima, ty vztahy v té třídě. Když vidím, že je někdo trošku na okraji v hodině nebo aspoň při nějaké příležitosti se snažím ho vyzdvihnout v něčem, protože každé dítě je v něčem dobré, třeba kroužky nějaké že, každý neumí hrát na klavír. Umí třeba jenom 5 ze třídy hrát. Nebo na vánoční besídce ho nechám zahrát. Takže kvůli tomu to zjišťuju. Kdo je tak jako trošku na okraji, abych ho pak mohla v něčem před tou třídou vyzdvihnout. Taky jsem měla dotazník, protože tady byl problém s nějakou hodinou, kázeň u nějaké jiné učitelky. Tak jsem zjišťovala, co se v těch hodinách děje, jak se cítí v těch hodinách ty děti, jestli jim to vadí, proč jim to vadí, takové různé otázky kolem toho.*

15. Jak si myslíte, že kvalita komunikace souvisí s klimatem panujícím ve Vaší třídě?

*O dění ve třídě a případných problémech se musí mluvit.*

Myslíte si tedy, že kvalita komunikace přímo souvisí s tím, jak se žáci ve třídě cítí?

*No, otázce rozumím, ale nevím, jestli jsme to někdy zaznamenala. Jednak nevím někdy, co se mezi nimi děje, co se děje v jiných hodinách, to se může odrážet potom v té mojí hodině. Já mám dojem, že tam není nějaký velký problém v té třídě. Fakt si myslím, že celkem drží spolu. Sice je to holky - holky, kluci - kluci, pak tam mám 2 holky, které teda jdou do té společnosti těch kluků, ale nepřipadá mi tam nějaký problém, že by tam byl. Fakt ne.*

16. Zapojují se do komunikace aktivně všichni žáci?

*Většina ano, zhruba 5 z 25 žáků je dění ve třídě lhostejné.*

Máte oskoušené nějaké metody, jak upoutat zájem těchto žáků, kterým je dění ve třídě tedy lhostejné? Pracujete s nimi nějakým způsobem?

*Snažím se točit kolem těch jejich zájmů, protože za ty dva roky už celkem vím, kdo má jaký zájem, tak pokud to jde na to nějak aplikovat, aby se rozpovídal o tom svém zájmu, o tom co ho baví, ale já tom mám celkem takové... v podstatě mě se tam hlásí téměř každý. Oni jsou takoví ještě ....., to je ten první stupeň, to pak upadá s třídami.*

17. Dáváte žákům prostor pro podnět k interakci ze strany žáků? Proč ano? Proč ne?

*Ano je důležité, aby uměli říct svůj názor, ale také vyslechnout a respektovat názor jiný.*

18. Jakým způsobem podporujete rozvoj komunikačních dovedností svých žáků?

*Snažím se pokládat otevřené otázky a to spíše v přírodovědných předmětech, ve čtení a slohu.*

19. Které faktory negativně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?

*Nekázeň žáků. Někteří žáci vycítí uvolněnou atmosféru při diskuzích a začnou vyrušovat nebo schválně danou věc zesměšňovat.*

20. Které faktory pozitivně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?

*Zájmy některých žáků, radost z toho, že můžou své zážitky či názory a návrhy říci a někdo se jimi zabývá. Taky to, že většinu žáků zajímá dění ve třídě a škole a není jim lhostejné, jak se ve třídě cítí.*

21. Jak často pokládáte žákům ve vyučování otázky? Jaký typ otázek pokládáte nejčastěji (ten který vede žáky k přemýšlení, nebo ten který vede k vybavování znalostí)?

*Otázky pokládám neustále během výkladu i při kontrole znalostí žáků. Jde o otázky, které jsou i k přemýšlení i k vybavování znalostí. Je to v závislosti na druhu učiva a na konkrétním vyučovaném předmětu.*

23. Máte otázky, které ve vyučování vyslovíte předem připravené? Proč?

*Jen některé. Nechci nic podstatného zapomenout, nebo se mi otázka zdá velice důležitá a proto si ji napíšu.*

## **Rozhovor č. 5 - učitelka 5. ročníku**

1. Co si myslíte, že Vaše škola nabízí žákům oproti standardnímu vzdělávání?

*Jako naše církevní škola? Myslím si, že jednak je tady takový rodinný duch právě, jak jsou všichni rodina, velké rodiny, hodně dětí ve více třídách. Tak je tady cítit, že jsou ty vazby, řekla bych jiné než na jiných školách a takové to duchovní soužití. Co si myslím, že je dobré je třeba to pondělní ráno, ty modlitby, kdy se řekne, co se komu povedlo, aby to věděla celá škola, že vlastně tím, že jsme si takoví bližší všichni, že se známe. Všichni znají všechny, celou školu, tak se řekne, kdo se čeho úspěšně zúčastnil a teď modlíme se spolu, ty mše svaté máme společné, myslím si, že taková ta soudržnost a rodinný duch.*

2. Jak se projevuje spirituální charakter školy v jednotlivých vyučovacích hodinách?

*No já si myslím, že se projevuje. Tak třeba ve vlastivědě, tam se to úplně nabízí. My tam máme teďka historii, takže to třeba úplně. V přírodovědě, taky, vždycky snažíme s tím, že to je to Boží stvoření, ta příroda. Hudebka tam je to taky jasné, tam se nacvičují písničky na modlitbu a v češtině, v matice tam někdy na něco naráží.*

Je to těžší?

*Je to těžší, no ale někdy, nebo já mám ještě itečko (informační technologie) na druhém stupni, tam se taky snažím dávat třeba referáty, ať vypracují nějakou prezentaci o svatém, který se jmenuje jejich jménem. Nebo podle kterého se jmenují a tak, jakože taky se to tam snažím aspoň trošku zakomplementovat. V té češtině v matice taky, není to, jakože by každou hodinu, ale taky občas aspoň něco se tam snažím někde vsunout.*

3. Jak dlouho působíte v praxi?

*Já jsem učila 5 let před mateřskou a teď učím pátý rok po mateřské. Takže 10 let učím.*

A máte zkušenosti pouze s touto církevní školou? Nebo jste už na církevní škole působila?

*No úplně po škole jsem začala na střední škole, na integrované, pak jsem teda byla na mateřské, pak jsem byla tři roky, každý rok jinde a teď jsem třetím rokem tady. Tak jsem to tak prostřídala, ale byly to státní školy.*

4. Do kterého výchovného stylu byste se zařadila? Autoritativní, liberální, demokratický?

Proč? V čem spatřujete výhody tohoto stylu? Uvědomujete si případné nevýhody?

*Já si myslím, že asi demokratický, spíš tak tíhnu. Abychom se vždycky domluvili společně. Jakože vycházím jim vstříc, ale někdy zase jenom odsud posud. Nevýhodou je, že se někdy děcka nemůžou domluvit a snažíme se najít tu cestu, je to někdy těžší, že... Když řeknu, bude to tak, tak to respektují, tak jo, ale já zas někdy třeba nevím, jestli jim to bude vyhovovat, že by možná byly lepší cesty, takže někdy je i nechávám rozhodovat. Tak v tom je asi ta hlavní nevýhoda.*

A výhoda je tedy, že se žáci domluví a táhnou za jeden provaz?

*No jo, že se musí rozhodovat, že nedělají jen - napiš A, napiš B, napiš C, ale že prostě musí trochu i nad tím pouvažovat, proč něco chtějí, nebo nechtějí.*

5. Jaké jsou charakteristické znaky tohoto vašeho vyučování?

*hm...*

Třeba používáte třeba moderní technologie ve vyučování?

*Určitě interaktivní tabuli, vlastně do mé třídy byla namontována někdy loni touto dobou, tak to vlastně se úplně změnil můj přístup. To jsem se zaradovala, i když někdy nás zlobí sluníčko, že to nefunguje a tál, ale už bych bez interaktivní tabule pomalu nemohla učit. Bez toho už si to neumím představit. To je moje pomůcka jakoby číslo jedna. A jinak nevím. Myslím si, že tak celkem klasicky kombinujeme, někdy něco donesu. Takové ty kartičky to mám celkem ráda, že se děcka hledají dvojice, nebo se rozdělují do skupin podle já nevím, že mají podstatné jméno, přídavné jméno ... Tak různě.*

6. Jaké metody používáte nejčastěji ve výuce? Proč?

*Tak já asi, mám teda i ten výklad. Takový ten kdy sama, oni se mi do toho hlásí a to je většinou přerušuju. S tou demonstrací nějakou většinou se snažím mít buď aspoň prezentaci, nebo obrázek, nebo prostě něco k tomu co by viděli a potom teda dochází až k tomu rozhovoru, jakože potom když oni teda něco potřebují. Hlavně oni mají třeba rádi takové ty právě vlastivěda, přírodovědy, tady ty přemýšleci jakoby, že tam mám takové žáky, kteří mají široký záběr, tak hned mají doplňující otázky: „A jak se to vlastně stalo a proč Marie Terezie“ a takové.*

A třeba praktické činnosti taky hodně využíváte?

*Že by něco vytvářeli? Spíš jenom, já mám tu češtinu, matiku, ČS, tam většinou jen píšou. Ted'ka třeba dostali omalovánku k baroku a tak takže moc často ne. Ted' se třeba chystáme dělat nástěnku k přírodovědě k nějakému tématu, budou to ty podnebná pásma, takže k tomu budu něco vytvářet to jako jo. A spíš v té 5. třídě spíš méně bych řekla, že to nijak nepřevažuje. Navíc tam nemám ani výtvarku, pracovku, že bych to nějak kombinovala ráda i s tím, že někdy si říkám. Jé to bychom mohli ve výtvarce, ale tak nemám tam takže ...*

7. Jaké metody používáte nejčastěji pro aktivizaci žáků? Proč?

*My většinou na začátku máme takového plyšového pejska, kterého si házeme na násobilku, protože ted' máme dělení, tak musíme umět násobilku. Takže házou si pejska a jdeme násobilku, jdeme řadu že... Nebo třeba slovní druhy, když jsme měli taky, hází si a vyjmenovávají. Takže tady toto to mají rádi s tím pejskem, nebo různé číselné řady jenom tak jako počítat v hlavě, že říkám za sebou příklady, nebo taky takové různé kartičky, že donesu a mají se rozdělit na ženský rod, mužský rod, střední rod třeba, nebo podle něčeho takto a mají nějaká slova na těch kartičkách, dělí se nebo hledají spolu dvojice třeba v maticе. Hledají dvojice, aby dali dohromady součet tisíc.*

8. Jaké organizační formy využíváte ve výuce nejčastěji? Proč?

*Asi nejčastěji frontální, ale potom taková ta práce ve skupinách, že aby i v té dvojici se snažili nějak společně to najít tu správnou odpověď. Zrovna jsme měli ve slohu nějaké hledání odpovědí v odborném textu.*

A můžu se zeptat spíše větší skupinky nebo ta párová výuka

*Spíš ta párová, většinou dvojice. Málo kdy větší skupinky. Sem tam se stane, ale není to zase tak často, protože ono už to celkově tam naruší ten .... je tam takový šrumeč a už zas ti pářáci jak už jsou větší, tak mi připadá, že už to stačí.*

Vyžíváte třeba individualizovanou výuku, že třídě zadáte práci a některým žákům přizpůsobíte práci individuálním možnostem?

*No já tam mám tu třídu jako dost vyrovnanou, že jsou tam všichni šikovní, pár je slabších tak ty obcházím, dívám se. Jeden je tam teda mimořádně nadaný žák a tak ten tam má k dispozici nějakou práci navíc ale mu se moc nechce, většinou si to berou ti ostatní tu práci navíc, co tam je nachystaná. Takže oni už tak sami jsou naučení, že když už to mají hotové, třeba vezmou si něco navíc a tam dělají nějaké křížovky nebo něco.*



## 9. Jakým způsobem hodnotíte žáky?

*Já ráda chválím jako slovně – šikovný, výborně, všem se vám to povedlo, když donesou pětiminutovku. Jo chválím celou třídu, jenom pár se to nepovedlo, ty samozřejmě nejmenuju. Když má někdo jedničku s hvězdičkou tak jmenuju před třídou, řeknu, ten má jedničku dneska. Zvlášť když jsou to takoví, u kterých se to nečeká. Ti co mají tu hvězdičku skoro vždycky, tak to skoro už nemusím říkat, ale když mě to překvapí samotnou tak jako ráda to řeknu před celou třídou. Pak jako klasicky máme známky, zapisuje se zapominání. Fakt ta třída je celkem šikovná tam ani nějaké to trestání, nebo kritizování jen v mírné podobě.*

Máte ve třídě nějaký motivační celoroční systém?

*Nemáme v té pětce, akorát jako dávala jsem smajlíky, jakože když udělá něco navíc a nebo naopak, když někdo překročí pravidla třídy tak na začátku roku měli jsme takovou tabulku, kde jsem dělala smajlíky jako usmátý smajlík x zamračený smajlík. Ale oni jsou jako takoví ani nedělají moc navíc a ani nijak moc nezlobí. Oni jsou takoví v normě, co se týče toho chování, takže nemáme, v té pětce už nemáme nic takového.*

10. Jaké odměny využíváte ve výuce? (známka, úsměv, pochvala, projev sympatie, věcný dárek, nálepky, ceny, umožnění činnosti)

*Hlavě ty pochvaly, sem tam nějaké dobroty, že donesu, ale to je fakt párkrát za rok, když jsme brali zlomky, tak jsem donesla čokoládu, že jsme lámali, aby na každého vyšlo. Spíš jako asi slovně, ať to jako ode mě slyší.*

11. Jakým způsobem trestáte kázeňské prohřešky svých žáků? Uveďte prosím příklad.

*Říkám, tam toho moc není, a když teda už se něco doslechnu, když je to přímo v hodině, tak zrovna řeknu, že to se nedělá, ale když mi někdo přijde říct, že někdo něco, tak si ho vezmu bokem a snažím se to s ním v soukromí řešit.*

Jaké nejčastější prohřešky v hodině trestáte?

*Zatím bylo nějaké, že si na prvňáka někdo dovoloval, někomu se něco ztratilo, to se nám ani nepodařilo teda vyšetřit, tak ale možná, že to byl jen nepořádník, kdo ví. Jak tam toho fakt moc není, tak když tak nějaká hádka nebo pošťuchování nebo takové jako, ale řekla bych, že to je v mezích věku. Ještě jsem chtěla k tomu hodnocení, že teda*

*domácí úkoly teda neznámkuju, tam dávám jenom smajlíky jako hodně se směje, méně se směje, nesměje se, mračí.*

12. Co považujete za efektivní a pro žáka důležitou zpětnou vazbu?

*No, tak oni jako hodně ty známky, i když si člověk řekne, že já jako učitelka bych klidně mohla učit bez známek, já ty známky nepotřebuju, ale pro ty děcka asi pořád je to jakoby taková ta zpětná vazba, že vidím, že fakt mají radost, když tam ta jednička je. Anebo, ježda dvojka, nepovedlo se to. Pořád si myslím, že ještě ty známky jsou pro ně asi důležité, že to berou jako nějakou odpověď jak jim to jde. Jinak doufám, že i to moje slovní hodnocení, že to беру jako zpětnou vazbu ode mě.*

A jak pracujete s chybou?

*Snažím se hned to napsat na tabuli, ukážu, ať vidí, jakože to teda projdeme, k čemu mohli někteří dojít. Dneska taky jsme zrovna něco hledali a hodně jich to chybovalo, takže jsme to potom rozebírali na tabuli, jak to teda vlastně byla a tak.*

13. Jakým způsobem Vám žáci poskytují zpětnou vazbu? (Zda učivu porozuměli?)

*No, teďka to mě taky potěšilo, měli jsme asi před měsícem římská číslíčka, že jsem jim to vysvětlovala a ukazovala a popisoval teď mi jedna ta žákyně, zrovna taková slabší říká: " Já jsem to nikdy nechápala římská čísla a teď to konečně od Vás chápu". Ach to bylo... Já, mě zahřálo, takže když ty děcka řeknou, že něčemu rozumí, nebo že to bylo jednoduché, tak si říkám, že jsem jim to asi podala tak, že jim to připadá jednoduchém, takže to je dobré.*

Využíváte někdy ve výuce formativní prvky hodnocení?

*Jo někdy používáme paleček, že je něco bavilo, že se jim to líbilo. Komu hodně, si stoupne, komu středně - třeba i když jsme byli na divadle, že si sedne. Nebo pomocí palečku – dobrý – nic moc - špatný. Sem tam taky.*

14. Jak byste popsali klima ve Vaší třídě?

*To jsou páťáci, takže je tam takové to kluci s klukama, holky s holkama. To už tam funguje. Tam akorát jsou dvojčata, kluk a holka, zrovna, takže to je bych řekla styčný bod mezi těmi pohlavími, ale jinak se tak drží od sebe, ale to je asi s věkem normální. Jinak bych řekla, že celkem přátelské. Holky se trochu někdy skupinkujou, ale tak bych řekla, že to odpovídá*

*tomu věku, že to není nějak ... Teď máme i nového žáka od pololetí a zdá se, že ho taky kluci vzali mezi sebe, takže jako řekla bych, že to je celkem pohoda.*

A jsou třeba soutěživí?

*No jak kdo, někdo někdy, ale ne jako přehnaně, že by někdo honem, honem utíkám, tak jako oni. Jak říkám nejsou zlobiví, ani jako moc až že by byli sami od sebe, že by byli aktivní nebo hrr do něčeho to jako, to tak v klidu.*

15. Jak si myslíte, že kvalita komunikace souvisí s klimatem panujícím ve Vaší třídě?

*No, to si myslí že, jo, že jako kdybych se uzavřela, že bych je neposlouchala to si myslím, že by asi mělo vliv. Že oni se nahnou a paní učitelko to a paní učitelko to, že někdy řeknu: „Děcka nemůžu, mám dozor, fakt mi to teďka neříkejte, musíme jít.“ Nebo oni najednou něco se učíme a najednou má někdo potřebu mi sdělit, že něco někde se stalo, co s tím\_ vůbec nesouvisí. Tak mu říkám počkej, až to dokončíme, ale myslím si, že jsem jako otevřená k tomu, aby řekli, co potřebují a vyslechla si je.*

A když se v hodině něco stane, že musíte být na někoho přísnější, že se stane v třídě nějaký incident. Naruší to kvalitu komunikace?

*No to asi jo, že je to jako vyruší, že je to odpoutá od toho. Oni ale dokážou se celkem brzo vrátit zase zpátky. Jo, když to teda vyřešíme, nějak to uzavřeme. Dobrý, já nevím vylije se pití nebo takové ty drobnosti, co se dějou, tak tedy všichni se jim chvílku věnujeme, ale potom jsou zase schopni se celkem rychle znovu naskočit.*

16. Zapojují se do komunikace aktivně všichni žáci?

*No, ne úplně všichni žáci stejně. Já tam mám vpředu dvě holčičky, které se hlásí furt. Ty furt, jak když máme něco číst nebo cokoliv tak ony se pořád hlásí, takže ty by nejradši komunikovaly furt. Takže já občas čekám, až se přihlásí někdo jiný, abych nevyvolávala pořád jenom ty dvě, aby nemluvily jenom ony dvě. Řekla bych, že je to tak celkem jakože... Není někdo, kdo by se vůbec nikdy jako nedostal ke slovu. A když už teda se mi dlouho nehlásí tak se zeptám sama od sebe. Jako snažím se, aby měli prostor všichni a abych i já věděla, jak kdo na co reaguje.*

17. Dáváte žákům prostor pro podnět k interakci ze strany žáků? Proč ano? Proč ne? (Když je vyučovací hodina a přihlásí se žák a začne nové téma)

*No právě, to se stává docela často, takže pokud to aspoň trochu jakoby se k tomu blíží, takto třeba .... nebo je to takové, že se na to odpoví Ano/ ne, nebo jako krátce tak jo. ale pokud je to ... tak řeknu: „Ne, necháme to až do hodiny, do které se to bude víc hodit“. nebo: „Počkej s tím za chvíli, dokončím tady tu myšlenku.“  
Nebo ani nevyvolám, když teda něco říkám, tak řeknu: Ne, teďka se nehlas, chvíličku počkej a potom.“ Ale ne vždycky se mi to podaří. Je fakt, že někdy se nechám unést, že oni začnou něco, co tak trochu uhne, ale zase jsme ráda, že ty děcka jakoby mají ke mně důvěru řekla bych, nebo jako беру to tak jakože když, chtějí říct i něco co s tím nesouvisí tak to беру, jako zase mají někdy volnější den.*

A jsou to většinou organizační záležitosti nebo zkušenosti dětí?

*Často to jsou zkušenosti, že někde byli, že naše babička a že náš pes, a takové tadyty. Takže takové ty ze života většinou.*

18. Jakým způsobem podporujete rozvoj komunikačních dovedností svých žáků?

*Oooh... No říkám, dávám jim prostor, aby všichni mohli něco říkat, když se teda o něčem bavíme a je to taková více diskuze, tak se snažím pustit ke slovu jich co nejvíce, aby teda dokázali tu větu nějak.... nebo se ptám, co něco znamená, aby to zkusili vysvětlit nějak svými slovy a tak asi. No tak snad jim ten prostor dávám, no. Snažím se.*

19. Které faktory negativně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?

*No... Někdy jsou takové situace, že nám přestane právě ta tabule fungovat, že kvůli sluníčku, nebo teďka nám došly baterky v peru. Jako jinak já myslím, že nám to celkem funguje docela dobře. Tam snad žádné negativní faktory nemáme.*

20. Které faktory pozitivně ovlivňují komunikaci ve Vašem vyučování?

*To, že oni jsou takoví, že právě rádi se svěřují a rádi to jako všechno řeknou, co, kdo, kde, viděl. Já myslím, že to je taková ta dětská bezprostřednost. Co jako oni ještě mají.*

No a třeba souvisí to, jak komunikace probíhá s i třeba s tím, že je pěkné nebo škaredé počasí? Pozorujete třeba takové vlivy?

*No, myslím, že ani .... No, někdy jsou ospalí, tak to spíš že tam není vzduch, to jsem teďka zrovna kterýsi den šla honem otevřít okno, protože mi připadlo, že tam všichni usnou,*

*ale jinak my teda právě kvůli té tabuli máme okna zadělaná, takže tam je takové šero pořád. Snažím se, aby alespoň ten čerstvý vzduch ve třídě byl. Je pravda, že právě toto má na ně vliv takový negativní. Ten vzduch, když to není vyvětrané.*

21. Jak často pokládáte žákům ve vyučování otázky? Jaký typ otázek pokládáte nejčastěji (ten který vede žáky k přemýšlení, nebo ten který vede k vybavování znalostí)?

*Já si myslím, že často, Já myslím, že dost se jich, furt něco ptám. Otázky pokládám, jak kdy, právě když je to třeba na začátku hodiny, tak s třeba s tím jasným cílem k vybavení znalostí, ale když třeba probíráme nové téma, tak se snažím k němu jakoby dojít téma otázkami, takže dávám takové různé – Byli jste někdy tam....? Abych se prostě dostala třeba k tomu tropickému pásu. Byl někdo někdy u moře? A máte rádi teplo? Jíte tropické ovoce? A tak, jako takové ty různé, abychom se k tomu jakoby dostali třeba oklikou.*

23. Máte otázky, které ve vyučování vyslovíte předem připravené? Proč?

*Někdy takové ty třeba na ten začátek to jo to mám, abych právě si to sama urovnala, k čemu vlastně chci dojít, ale někdy takové ty spontánní mívám, jakože se někdy stane, že prostě mě napadne, jo to bych se jich mohla zeptat, jestli o tom třeba něco vědí, nebo jestli to znají, nebo jestli o tom někdy slyšeli....*

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Anežka Žilinská
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph. D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Specifikace komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí církevní školy
<b>Název v angličtině:</b>	Specification of communication between the teacher and the pupil in the ecclesiastical school environment
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na způsob komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí církevní školy. Cílem práce je analyzovat, popsat a porozumět způsobu komunikace mezi učitelem a žákem v prostředí církevní školy skrze dílčí determinanty výchovně vzdělávacího procesu církevní školy, jako spirituální charakter, vyučovací metody a organizační formy, způsob hodnocení, odměn a trestů, způsob poskytování zpětné vazby, volba otázek, jejich typ a připravenost, možnosti rozvíjení komunikačních dovedností žáků apod. Teoretická část kloubí poznatky z pedagogické komunikace a interakce, dokumentů církevního školství a Základní školy Salvátor. Empirická část popisuje průběh výzkumného šetření a za využití konkrétních metod prezentuje způsoby, jakými se uskutečňuje komunikace mezi učitelem žákem v prostředí konkrétní církevní školy - Základní školy Salvátor.
<b>Klíčová slova:</b>	Pedagogická interakce, pedagogická komunikace, církevní školství, duchovní rozměr, hodnocení, zpětná vazba, odměna a trest, vyučovací metody, organizační formy vyučování,

	klima třídy
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis focuses on the methods of communication between a teacher and pupils in a church school environment. The aim of this thesis is to analyse, describe and comprehend the methods of communication between a teacher and pupils in the environment of church school through partial determinants of educational process of church school such as spiritual character, teaching methods and organizational norms, methods of evaluation, rewards and punishments, approach to providing feedback, choice of questions, its type and readiness, possibilities to develop pupils' communication skills etc. The theoretical part combines knowledge of pedagogical communication and interaction, documents of church education and Elementary school Salvator. The empirical part describes the process of the research and uses specific methods to present the methods of communication between teachers and the pupils in the environment of a particular church school - Elementary School Salvator.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Pedagogical interaction, pedagogical communication, ecclesiastical education, spiritual dimension, evaluation, feedback, reward and punishment, teaching methods, modes of classroom organization, classroom climate
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	5 číslovaných příloh
<b>Rozsah práce</b>	102 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český