

# **Sociálně pedagogický přístup učitele směřující k prosociálnímu chování žáků**

Bc. Zita Nováková

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.

---

Diplomová práce  
H150481



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Zita Nováková**

Osobní číslo: **H150481**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sociálně pedagogický přístup učitele směřující k prosociálnímu chování žáků**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti přístupu učitele k žákovi, sociálního a prosociálního rozvíjení osobnosti, tradičních a inovativních metod rozvoje osobnosti.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou zakotvené teorie.**

**Zpracování a zhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: FFUK, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.**

**KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele. Praha 8: Portál, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-965-8.**

**PRŮCHA, Jan. Učitel. Praha 8: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-621-7.**

**RASER, Jamie. Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít. Praha 8: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-459-1.**

**VACEK, Pavel. Rozvoj morálního vědomí žáků. Praha 8: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.**

Vedoucí diplomové práce:

**doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce:

**20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

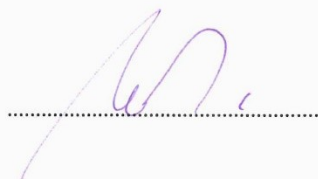
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 12.4.2017



<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce zkoumá význam sociálně pedagogického přístupu učitele ve vývoji prosociálního chování žáků. Má teoreticko - empirický charakter. Zabývá se vymezením sociálně pedagogického přístupu a jeho významu ve vyučování. Zaměřujeme se na humanistický přístup, popisujeme problémového žáka i to, jak s takovým žákem pracovat ve smyslu sociálně pedagogického přístupu. Dále uvádíme přehled odborníků pomáhajících profesí ve škole. Závěr práce je věnován rozvoji prosociálního chování žáků ve výuce, přičemž svou pozornost zaměřujeme na tematické okruhy a metody využívané ve výuce cizího jazyka.

Dominantním problémem této práce je sociálně pedagogický přístup. Okruhy a metody ve výuce jsou problémem sekundárním a práci doplňují.

Klíčová slova: školní prostředí, sociální komunikace, pedagogická komunikace, osobnost učitele, sociální dovednosti, prosociální chování, empatie, problémový žák, pomáhající profese, aktivizační metody

## **ABSTRACT**

The diploma theses explores the importance of the social- pedagogical approach of the teacher in the process of creating altruistic behaviour of the pupils. It is theoretical and empirical. The thesis investigates the description and importance of the social- pedagogical approach. We focus on humanistic approach, we describe a problematical pupil and also the way how to deal with him. We also state the main helping professions at school. The end of the theses is devoted to creating altruistic behaviour of the pupils while our attention is focused on themes and methods used in foreign language teaching.

The main problém of this theses is the social- pedagogical approach. The themes and methods only complete the theses.

Keywords: school environment, social communication, pedagogical communication, teacher's personality, social skills, prosocial behaviour, empathy, problematical pupil, helping profession, activating methods

Děkuji vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Zlatici Bakošové, CSc. za metodické vedení a rovněž za inspirativní přístup.

Dále děkuji svým kolegyním a bývalým žákům, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření.

V neposlední řadě děkuji své mamince a svým dětem za pomoc, podporu a shovívavost během mého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>12</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ.....	12
1.2 PŘEHLED PROBLEMATIKY V LITERATUŘE .....	16
1.3 VÝZNAM SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO PŘÍSTUPU VE VYUČOVÁNÍ .....	19
1.3.1 Osobnost učitele .....	20
1.3.2 Sociální dovednosti učitele .....	21
<b>2 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝ PŘÍSTUP .....</b>	<b>23</b>
2.1 HUMANISTICKÝ PŘÍSTUP .....	23
2.1.1 Humanistická psychologie Carla R. Rodgerse.....	24
2.1.2 Principy humanistického obratu k žákovi .....	24
2.1.3 Sociální a prosociální cíle při práci s dětmi .....	26
2.2 PROBLÉMOVÝ ŽÁK .....	28
2.2.1 Kázeň.....	28
2.2.2 Nevhodné chování žáků a jeho důvody .....	30
2.2.3 Kázeňská opatření .....	31
2.2.4 Jak vycházet s problémovými žáky.....	32
2.3 DALŠÍ ODBORNÍCI POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ VE ŠKOLE.....	34
<b>3 ROZVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ VE VÝUCE .....</b>	<b>38</b>
3.1 AKTIVIZAČNÍ METODY PRO ROZVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ.....	38
3.1.1 Členění aktivizačních metod .....	40
3.2 TEMATICKÉ OKRUHY A METODY VÝUKY ROZVÍJEJÍCÍ PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA .....	44
3.2.1 Tematické okruhy ve výuce anglického jazyka .....	46
3.2.2 Metody ve výuce cizího jazyka .....	47
<b>SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>49</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>51</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>52</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	52
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL .....	52
4.3 POJETÍ VÝZKUMU .....	53
4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	53
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	53
4.6 TECHNIKY VÝZKUMU .....	54
4.7 ANALÝZA A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH ÚDAJŮ .....	55
<b>5 ROZHOVORY .....</b>	<b>57</b>



5.1	INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH ÚDAJŮ .....	57
<b>6</b>	<b>POZOROVÁNÍ .....</b>	<b>63</b>
6.1	ANALÝZA ZJIŠTĚNÝCH ÚDAJŮ .....	63
6.2	INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH ÚDAJŮ .....	66
6.3	SHRnutí.....	68
<b>7</b>	<b>ANALÝZA UČEBNICE .....</b>	<b>69</b>
7.1	CHARAKTERISTIKA SOUBORU UČEBNIC A POMŮCEK.....	69
7.2	ANALÝZA A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH ÚDAJŮ .....	71
7.3	SHRnutí.....	78
<b>8</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>79</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>88</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>89</b>

## ÚVOD

**„Uvolněný, vřelý a podporující étos vyrůstá do značné míry z vašich vztahů s žáky a ze stylu a způsobu vašeho jednání s nimi.“ (Kyriacou, 1996, s. 80)**

Společnost se v posledních letech velmi rychle rozvíjí, rychlý pokrok můžeme zaznamenat snad ve všech sférách našeho života. S tímto dynamickým vývojem společnosti však dochází i k destrukci hodnot. Na jednu stranu můžeme vidět, že mladí lidé jsou odvážnější, sebevědomější a v mnoha ohledech i samostatnější, na stranu druhou však dochází k stále častějším krizovým či rizikovým situacím. Vedle rodiny, která hraje při vytváření zdravých návyků a hodnot nezastupitelnou roli, je tu škola a školní prostředí, které v této oblasti mohou sehrát výraznou úlohu. Problematika vzdělávání, hledání způsobů, jak dosáhnout návratu tradičních hodnot hlavně u nastupující generace, se tak jeví čím dál aktuálnější.

Hledají se způsoby, jak vzdělávat žáky a je třeba si uvědomit, že i žáci jsou tímto světem změněni. Oproti dřívějším generacím mají odlišný žebříček hodnot či způsob trávení volného času (Čapek, 2010).

Vlivem médií dochází ke zkracování doby, kterou děti tráví se svou rodinou při společných aktivitách, nedochází tak k dostatečnému přirozenému sociálnímu učení. Rozvoj sociálních dovedností ve škole může tento nedostatek kompenzovat. Škola rozvíjí komunikaci, vede žáky k diskusi, učí je o věcech a informacích přemýšlet. Současná generace mladých lidí nutně potřebuje vzory, které jim budou ukazovat správnou cestu a také jim pomohou zorientovat se v dnešní uspěchané době a také sami v sobě. V posledních letech se pozornost zaměřuje na sociální kvality učitelů jako jsou empatie, kladný vztah k žákům, smysl pro spravedlnost, či schopnost řešit konflikty či náročné situace bez agresivity. Je tedy zapotřebí se stále věnovat rozvoji prosociálního chování u samotných pedagogů, shromažďovat nápady, myšlenky, postupy, které by tomuto rozvoji napomáhaly, aby takovéto chování mohlo být předáváno a zakotveno u nastupující generace.

Jako učitelka anglického jazyka mám možnost ve svých hodinách vnímat nálady, postoje a charakterové vlastnosti svých žáků. Vnímám, jak citlivě reagují na vše, co jim připadá špatné, nespravedlivé, či naopak krásné, vhodné a inspirující. Myslím, že pokud je učitel motivován k sebezdokonalování, pracuje na svých schopnostech i slabostech, odráží se to

na jeho přístupu k žákům. Vlídým přístupem, komunikací a empatií můžeme v našich žácích budovat základ lidství, který bude ovlivňovat život jich samotných, jejich blízkých a potažmo celé společnosti.

Cílem naší diplomové práce je poukázat na to, jaký význam má sociálně pedagogický přístup učitele ve vyučování pro rozvoj prosociálního chování žáků. Vzhledem k tomu, že již 20 let vyučuji anglický jazyk, rozhodli jsme se využít této skutečnosti a svoji pozornost jsme zaměřili na přítomnost sociálně pedagogického přístupu učitelů v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Přestože se zabýváme i vyučovacími metodami, opíráme se o obsah sociální a prosociální výchovy.

Teoretická část se bude zabývat vymezením základních pojmů týkajících se sociálně pedagogického přístupu, uvedeme literaturu, která se stala stěžejní pro naši práci, budeme se podrobněji zabývat významem sociálně pedagogického přístupu a tento přístup rozpracujeme. Zaměříme se na humanitní přístup učitele, uvedeme způsoby řešení nekázně ve vyučovacím procesu a budeme se věnovat dalším odborníkům pomáhajících profesí ve škole a jejich kompetencím. Poslední kapitola se bude zabývat rozvojem prosociálního chování žáků ve škole, rozpracujeme aktivizační metody používané ve výuce a budeme se zabývat tematickými okruhy a metodami rozvíjejícími prosociální chování žáků ve výuce anglického jazyka na 2. stupni základních škol. V empirické části se zaměříme na vnímání sociálně pedagogického přístupu učitele žáky 2. stupně základní školy, se kterými budeme vést rozhovory. Budeme sledovat interakce učitele a žáků přímo ve vyučovacím procesu a pokusíme se o analýzu anglické učebnice Project 2 Třetí vydání, přičemž se zaměříme pouze na jeden tematický okruh.

Doufáme, že tento výzkum přispěje k uvědomění si důležitosti sociálně pedagogického přístupu učitele k žákům a napomůže k šíření prosociálního chování u nastupující generace.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Nejprve bychom rádi představili a definovali pojmy, které se vztahují k tématu naší diplomové práce. Chceme tak přispět k lepšímu pochopení problematiky sociálně pedagogického přístupu učitele a také k ujasnění pojmu prosociální chování.

### 1.1 Vymezení pojmů

#### Škola a školní prostředí

- Podílí se na vývoji a rozvoji jedince
- Plní úkoly ve vztahu ke společnosti i k jednotlivci
- Je institucí společenskou
- Základním úkolem je předávat poznatky a dovednosti vhodnými metodami, koordinovat vliv výchovně vzdělávacího působení, podílet se na rozvoji jedince i jeho socializaci
- Klade důraz na socializační působení, které je zaměřené na přípravu pro budoucnost, pro uplatnění jedinců v životě celé společnosti (Gillernová, Krejčová a kol. 2012, s. 9).

#### Klima

- Lašek (2007 in Kraus 2008, s. 106-107) jej definuje jako „trvalejší sociální a emoční naladění všech účastníků, kteří ho tvoří a prožívají v interakci třídy.“

#### Sociální komunikace

- Jedna ze tří základních složek sociálního styku.
- „Prostředek sociální interakce a vzájemného dorozumívání jejích účastníků“ (Kraus, 2008, s. 122).
- Sdělování, výměna informací
- Lidé si při společné činnosti vzájemně vyměňují představy, nálady, pocity či postoje (Mareš, Krívohlavý, 1989, s. 19).

### **Pedagogická komunikace**

- Specifická sociální komunikace, která se odvíjí od pedagogických cílů
- Vzájemná výměna sdělení mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, v níž jsou informace předávány jazykovými i neязыkovými prostředky. Tyto informace se týkají i sdělování emocí či postojů (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 13)
- Jsou v ní dány časové a prostorové podmínky i účastníci (učitelé, žáci, aj.), je stanoven obsah a pravidla interakce mezi vychovatelem a vychovávaným
- Komunikace zaměřená na dosažení daných výchovných cílů.
- Je podmíněna situačně, záleží tedy na konkrétní situaci, ve které komunikace probíhá a na pravidlech, kterými se řídí. Učitelova úloha je reagovat pohotově a rychle se rozhodovat o prostředcích i způsobu komunikace, které budou vhodné pro danou situaci.
- Proces mající zásadní vliv na výsledek výchovného působení (Kraus, 2008, s. 123 - 124).

### **Chování žáka**

- Soubor vědomostí, dovedností, schopností, návyků, který je usměrňován postoji žáka, názory a přesvědčení a stimulován jeho zájmy a potřebami. V chování se odráží celý charakter jedince (Jůva, 1997, s. 51).
- Psychologie definuje chování jako jakoukoli lidskou aktivitu, kterou můžeme pozorovat, zaznamenávat či měřit. V tomto pojetí patří k chování i vnitřní fyziologické změny. (Plháková, 2003, s. 43)

### **Sebepojetí žáka**

- Představa žáka o sobě samém, o svém vzhledu, o svém zdraví, o schopnostech studijních, fyzických, duševních, o schopnostech navazovat kontakty s druhými lidmi. Tyto představy ovlivňují chování i jednání žáka (Kalhous, Obst, 1998, s. 46).

### **Sociální a personální kompetence**

- Součást klíčových kompetencí obsažených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2013)
- Obsah: žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne druhému pomoc nebo o ni požádá, žák ovládá a řídí své jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. (RVP, 2013)

### **Prosociální kompetence**

- vyšší úroveň sociálních kompetencí
- vycházejí z altruismu
- potenciál znát a chtít dělat dobro, vyjádřit empatii, projevit zdvořilost, chránit a ochraňovat (Bakošová, 2011, s. 106).
- dobro člověka, schopnost a ochota pochopit a přijmout jiné lidi přestože z nich nemá žádný zisk (Žilinka, 1997 in Bakošová 2011, s. 106)
- Pozitivní sociální chování, které směřuje k pomoci druhému člověku. Takovým chováním člověk nepřináší užitek jen sobě, ale i jiným lidem. (Svobodová, 2010, s. 2)

### **Prosociální chování**

- jedinec projevuje soucit a pochopení s lidmi, kteří mají těžkosti
- jedinec má radost z toho, když může někoho obdarovat a těší se z úspěchů jiných Čermáková a Balačková (2009 in Bakošová 2011, s. 106)

### **Altruismus** - vyšší forma prosociálního chování

- Jednání ve prospěch jiné osoby, přičemž toto chování vyžaduje od aktéra určitou oběť, nepřináší mu však žádný výrazný prospěch.

#### **Předpoklady altruismu:**

- Vnímání situace z pohledu druhé osoby

- Schopnost morálního úsudku
- Schopnost empatie
- Znalost sociálních norem a pravidel -

(Svobodová, 2010, s. 2)

### **Empatie**

- uvědomění si pocitů, stavů, prožitků jiného člověka se snahou pochopit a porozumět jim
- snaha vidět lidi, problémy, události jinými očima, z jiné perspektivy (Zapletal, Švandová, Pernica, 2003, s. 12).
- má dvě složky: kognitivní a afektivní
- emocionální ztotožnění se s viděním, cítěním a chápáním jiného člověka jako i schopnost číst jeho neverbální projevy (Hartl, Hartlová, 2002 in Bakošová 2011, s. 105-106)

### **Pomáhající profese**

- Jsou založeny na osobnosti pomáhajícího a profesní pomoci jiným lidem (např. pedagogické profese či psychologové)
- Na jedné straně stojí pomáhající, na druhé člověk, kterému má být pomoheno

### **Sociální dovednosti**

- Vztahují se ke komunikaci, sociální percepci, sociálnímu poznávání, k sebereflexi či k zvládnutí konfliktů
- Základními prvky jsou např. důvěra, tolerance, vytváření příznivého klimatu, poskytování pomoci či podpory, přizpůsobení se změnám klimatu, vcítění do potřeb žáka nebo jeho rodičů, pozitivní orientace na žáka (Gillnerová, Krejčová a kol. 2012, s. 54).



## Pomoc

- Z hlediska sociální pedagogiky je na pomoc nahlíženo jako na „soubor činností, kterými se snažíme kompenzovat odhalené nedostatky, tj. aktivizovat člověka a pomáhat mu zajistit sociální i psychickou stabilitu a sociální nezávislost, tedy zkvalitnit jeho život.“ (Kraus, 2008, s. 135)

## 1.2 Přehled problematiky v literatuře

Prostředím školy a jeho vlivu na osobnost žáků se zabývá řada autorů. Zkoumají osobnost učitele, problémové chování žáků, jeho příčiny i způsoby, jak takovému chování předejít. Zabývají se souvislostmi mezi rodinným prostředím žáka a jeho působením ve škole, či se zabývají prospěšností „pomáhajících“ pedagogických pracovníků ve škole. Je zcela zřejmé, že v dnešní době nestačí jen předávat žákům znalosti a poznání. Je velmi důležité rozvíjet u nich i sociální dovednosti. Předkládáme nyní přehled a obsah několika publikací, které se staly základem pro naši diplomovou práci.

### **Gilnerová, I., L. Krejčová a kol., 2012. *Sociální dovednosti ve škole.***

Sociální svět školy je velmi dynamický, zajímavý a nabízí velké možnosti pro rozvíjení sociálních dovedností žáků. Gilnerová, Krejčová a kol. (2012) se ve své publikaci věnují problematice podpory a rozvíjení sociálních dovedností ve škole, což se jeví jako nutná podmínka efektivní práce v současné škole. Na základě kurikulární reformy jsou sociální kompetence řazeny mezi významné dovednosti, které si mají osvojit žáci na všech stupních studia. Pokud budou učitelé rozvíjet sociální kompetence žáků, pravděpodobně dojdou ke zjištění, že i znalosti žáků a způsob jejich prezentace se zlepší. Tato kniha pohlíží na problematiku ze sociálně psychologického úhlu. Autoři vybírají a objasňují souvislost mezi projevy sociálně psychologických fenoménů ve škole a efektivitou školních edukačních procesů. Nabízejí také postupy, jak rozvíjet sociální dovednosti žáků i učitelů v prostředí školy. Zatímco první kapitola je obecnější, zabývá se školou, sociálními vztahy a procesy, které jsou typické pro školní prostředí, druhá kapitola je věnována učitelům, jejich profesní kompetenci a autoři v ní nabízejí několik cest k podpoře sociálních dovedností. Třetí kapitola je zaměřena na žáky, na projevy sociálních dovedností žáků, přičemž nejsou opomenuty vývojové zvláš-

nosti. Publikace obsahuje i příklady aktivit, náměty na cvičení a hry, které sociální dovednosti rozvíjejí. Tato publikace je inspirativní nejen pro učitele základních a středních škol, ale poskytuje podněty i pro vychovatele, vedoucí zájmových kroužků či pro trenéry (Gillerová, Krejčová, 2012, s. 78).

**Bakošová, Z., 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky.***

Celá monografie je adresována pedagogům, především tedy sociálním pedagogům, vzdělávatelům andragogiky, sociální práce či speciálním pedagogům, kteří se v praxi střetávají s dětmi, mládeží, učiteli, rodiči a řeší problémy, jejichž kořeny lze hledat ve výchově, v komunikaci či sociálních vztazích.

Přestože jsme se inspirovali hlavně kapitolami týkajícími se školního prostředí, považujeme za důležitá východiska všech kapitol, ať už je to kapitola věnovaná tradičním i inovačním proudům sociální pedagogiky, tak kapitola o teorii výchovy, kde se autorka soustřeďuje na poznatky z tradiční výchovy, na hodnotovou orientaci i na nové poznatky, které vycházejí z potřeb společnosti i z potřeb jedince.

Vzhledem k tématu naší diplomové práce nás zaujal citlivý a osobitý přístup autorky, který uplatňuje nejen v souvislosti s náročností učitelského povolání. Popisuje osobnost učitele jako vzor sociálního a prosociálního chování a hovoří o dalších faktorech, které ve školním prostředí záměrně či nezáměrně ovlivňují utváření návyků pro sociální a prosociální kompetence.

Problematika komunikace je zde předkládána jako mnohostranný jev. Sociální zralost i kulturní vyspělost se odráží v tom, jak člověk komunikuje, jak tvoří otázky, zda je schopen naslouchat, či poskytovat zpětnou vazbu. Pohled na osobnost z aspektu komunikace pomáhá odborníkům utvářet komunikační kompetence (Bakošová, 2011).

**Kotrba, T. a L. Lacina, 2011. *Aktivizační metody ve výuce.***

Profese učitele je velmi nelehká hlavně po psychické stránce, ale zároveň je to profese velmi krásná. Hlavní náplní učitelského povolání je náročný proces výuky. Učivo lze žákům zprostředkovat různým způsobem a výsledek vždy závisí na odborných a pedagogických kvalitách konkrétního učitele. Podstatnou část metod výuky tvoří **aktivizační metody** výuky. Autoři ve své publikaci představují tyto metody nejen z teoretického hlediska, ale snaží se

spíše o vytvoření praktické příručky pedagoga, který je součástí moderní společnosti. Kniha se zabývá koučováním v pedagogické praxi, jelikož schopnost řídit diskusi stejně jako prezentovat výsledky je jedna z podmínek úspěšného provedení aktivizačních metod. Autoři se snaží také ukázat rozdíly, výhody a nevýhody různého pojetí výuky ať už frontálního, aktivizačního či kombinace obou těchto přístupů. Stěžejní částí je kapitola osmá, kde jsou jednotlivé aktivizační metody rozebrány. Nechybí zde krátký popis metody, možnosti použití i ilustrativní příklad z učební praxe. Součástí knihy je i popis vytváření metodických listů, které jsou nepostradatelnou pomůckou pedagoga (Kotrba, Lacina, 2011).

**Bendl, S., 2011. *Kázeňské problémy ve škole.***

Rodiče si stále častěji vybírají pro své děti základní školu podle toho, jestli se na ní vyskytuje šikana či zda se zde řeší problémy s drogami místo toho, aby se zaměřovali na to, co se děti ve škole dozvědí a jak je připraví na středoškolské studium. Nekázeň žáků je i důvodem, proč hodně učitelů školství opouští. Nejsou už ochotni ani schopni čelit projevům drzosti či vulgárnosti ze strany žáků. Kázeň ve škole je téma věčné a je předmětem mnoha diskusí. Rady nebo doporučení se velmi odlišují. A publikace Bendla je jen jedním z pohledů na tuto problematiku. Vychází z domácí i zahraniční literatury, ze zkušenosti učitelů, jejichž výuku mohl sledovat, z rozhovorů s řediteli škol, školními psychology, výchovnými poradci, speciálními pedagogy či s žáky a rodiči. Cílem publikace je poskytnutí orientace v otázkách kázně z teoretického i praktického hlediska. Jsou zde rozebrány i psychologické aspekty kázně (Bendl, 2011).

**Bendl, S., J. Hanušová a M. Linková, 2016. *Žák s problémovým chováním.***

Tato publikace, která předkládá institucionální postup jednání s neukázněným žákem, nám pomohla vymezit kompetence a hlavní činnosti pomáhajících pedagogických pracovníků, což vzhledem k našemu tématu považujeme za velmi důležité. Učitelé by se bez těchto profesí někdy mohli cítit bezmocní. Zvláště práce s těmi, kteří mají problémy např. s kázní často vyžaduje znalosti a zkušenosti odborníků pomáhajících profesí, kteří umějí s takovými žáky pracovat a dokážou pomoci jim a potažmo jejich učitelům.

### 1.3 Význam sociálně pedagogického přístupu ve vyučování

Dítě nástupem do školy vstupuje do nového prostředí, které je tak odlišné od prostředí rodinného. Zažívá situace, na které není připraveno, setkává se s autoritou učitele, čelí novým úkolům. V tomto novém prostředí dostává šanci naučit se být samostatný i aktivní. Školní prostředí tedy představuje velký **socializační potenciál** (Procházka, 2012, s. 126 - 127).

Škola nabízí několik předmětů, které jsou přímo spjaty s utvářením **sociálních a prosociálních kompetencí** u dětí. Jde o předměty etická výchova, výchova ke zdraví, tělesná výchova či třídnická hodina a výchova ve volném čase. Nejen obsah učiva v těchto předmětech rozvíjí výše zmíněné kompetence u dětí. Existují i další faktory, které záměrně či nezáměrně ovlivňují utváření návyku pro sociální a prosociální kompetence. Jsou to:

- osobnost učitele
- sociální pedagog
- školní sociální klima
- výchova zážitkem
- kooperativní vyučování
- dramatická výchova
- kultura školy a pravidla školy
- etická výchova

(Bakošová, 2011, s. 114)

O důležitosti utváření prosociálních kompetencí u dětí v rámci školního prostředí hovoří i Henecka- Wohler (1978 in Kraus, 2008). Ti tvrdí, že škola je základním nástrojem, díky kterému se nastupující generace učí přizpůsobovat se společenským poměrům. Je důležité mladé generaci předat důležitá schémata, ze kterých oni pochopí, co se od nich bude očekávat. Tomu je potřeba přizpůsobit výchovný proces.

„**Sociálně pedagogická činnost** ve škole je pomoc učitelů při orientaci žáků v současném životě. Díky této činnosti se žáci učí adekvátně se vyrovnávat se zátěžovými životními situacemi. Taková pomoc ze strany učitele se nazývá **sociální opora**. Mareš (in Kraus, 2008) uvádí možné postupy sociální opory, kterou nabízí učitel: pomáhá výrazně, pomáhá mírně, vyčkává, až si žák o pomoc řekne, ponechá situaci „osudu“, zřekne se jakékoliv aktivity a přenechává situaci jinému (specialistovi)“. (Kraus, 2008, s. 112-113)

Z tohoto názoru i z předchozího názoru Bakošové (2011) jasně vyplývá, že učitel, potažmo jeho osobnost, je klíčovým faktorem při utváření prosociálního chování u dětí.

Následující kapitola je tedy věnována osobnosti učitele a jeho sociálním dovednostem. Zmíníme zde i jeho vliv na klima třídy.

### 1.3.1 Osobnost učitele

Existuje spousta učitelů, kteří mají nejen značné znalosti, ale také spoustu životních zkušeností, však ne všichni je dokážou předat formou, která by žáky zaujala (Kraus, 2008, s. 123-1234).

S tímto názorem se ztotožňujeme. Je všeobecně známo, že stejná třída se v hodinách různých učitelů chová různým způsobem. Žáci reagují na osobnost učitele velmi citlivě a pokud učitel dokáže žáky zaujmout a motivovat, chovat se k nim s úctou, pak žáci na tyto projevy reagují pozitivně. To, jakým vzorem učitel pro své žáky je, takovým způsobem se velmi často žáci chovají. Na druhou stranu jsme si vědomi toho, jak je učitelská profese, zvláště v dnešní době, náročná a psychicky vyčerpávající. Učitelé jsou denně vystaveni situacím, jejichž řešení bývá velmi obtížné. Je tudíž pro ně někdy nelehké být stále vlídní a plni pozitivního přístupu.

O náročnosti učitelské profese hovoří Bakošová (2011, s. 115), jejíž názor nyní předkládáme. Učitelství je velmi náročná profese a je zapotřebí vysoké profesionality. Na kvalitě učitelské profese se podepisuje nejen motivovanost učitele, ale také délka praxe, podmínky, které pro svou práci má, ale také odborné a osobnostní kvality. Učitel neustále komunikuje s žáky, jejich rodiči, kolegy i jinými odborníky. V této velmi časté interakci spočívá náročnost tohoto povolání a učitelům s delší praxí tedy hrozí syndrom vyhoření. Učitelé bývají demotivováni ekonomickým ohodnocením své práce i nízkou společenskou prestiží. I přes tyto skutečnosti však existuje spousta vlídných učitelů, kteří svou práci vykonávají s láskou a velmi zodpovědně. Právě takové vzory děti potřebují. Učitele, který je dobrý manažer, umí udržet dobré vztahy, je dobrým diagnostikem, umí používat zásady efektivní komunikace a hlavně projevuje úctu a zájem o své žáky.

Na závěr zmíníme důležitou myšlenku Wrighta (1987), který se zabývá teorií vzdělávání učitelů anglického jazyka, který říká, že osobnost obecně ovlivňuje to, jak lidé za různých okolností jednají. Je tedy zřejmé, že každý učitel nebude reagovat na určitou situaci stejně. Někteří se rozesmějí, někteří se rozčílí, jiní zůstanou v klidu. A není překvapující, že stejně

tak se chovají i děti. Když učitel žáka hubuje, některé se cítí trapně, zatímco jiné zůstane naprosto klidné.

A nyní nás myšlenka Scottové a Ytrebergové (1990) uvede do další podkapitoly, která se zabývá sociálními dovednostmi učitele. Autorky tvrdí, že člověk přichází do zaměstnání se svou osobností, která je již utvořena, ale existují dovednosti a postoje, které se lze naučit či na nich pracovat.

### 1.3.2 Sociální dovednosti učitele

Gillernová a Krejčová (2012, s. 54) hovoří o dovednostech týkajících se **komunikace, sociální percepce, sebereflexe** či o dovednosti **zvládat konflikty**. Zmiňují, že důležité je umění přizpůsobit se změnám emočního klimatu ve třídě, umět se vcítit do žáků i jejich rodičů, být vůči dětem pozitivní.

K této tematice přidává Čapek (2010, s. 20) důležité tvrzení, že učitel, který je **vnímavý**, se snaží uvolňovat závislost žáků na své osobě. Do centra dění se dostávají děti, přičemž jejich učitel je jim stále nablízku s pomocí nebo s vhodnou reakcí. Učí děti kooperaci, práci ve skupině, citlivému vnímání ostatních žáků, učí je **sociálnímu vnímání** (Čapek, 2010, s. 20).

Ze zmíněných dovedností učitele bychom se rádi zastavili u komunikace, kterou považujeme za základ interakce mezi učitelem a žáky.

#### Komunikace

Komunikace má jak společenský, tak individuální rozměr a proces sociálního učení bez komunikace probíhat nemůže. Díky komunikaci si člověk vytváří a upevňuje partnerské i pracovní vztahy, svou sociální pozici a vytváří si okruh přátel (Bakošová, 2011, s. 126).

Podobný názor vyjadřuje Mareš a Křivohlavý (1989, s. 36) v souvislosti s pedagogickou komunikací, o které tvrdí, že není jen pouhým předáváním zkušeností a informací. Může zajišťovat průběh společné činnosti, či být prostředkem v mezilidských vztazích.

Mistrík (1993 in Bakošová, 2011, s. 125) doporučuje pedagogům zavádět do komunikace řečnické otázky, příběh, fakta či události, což oživí ústní projev.

Optimální komunikace přispívá k rozvoji příznivého emočního i sociálního klimatu ve třídě i ve škole. Díky tomu lze lépe a efektivněji řídit sociálně psychologické procesy ve skupině a je lépe rozvíjena motivace žáků. Vytvářejí se tedy podmínky pro lepší úspěšnost žáků. Co se týče pravidel komunikace ve škole, vycházejí nejen z pravidel slušného chování, ale jsou

také formálně dány školním řádem či vycházejí z interakce učitele a žáka, kdy učitel stanoví pravidla podle různosti situací (Gillnerová, Krejčová a kol., 2012, s. 13).

Karnsová (1994, s. 11 - 13) říká, že schopnost komunikovat a rozvíjet vztahy je náročnější v dnešní uspěchané době a poukazuje na to, že středem tohoto rychlého světa je dospělý člověk, zatímco dítě zůstává stranou. Jako problém v komunikaci mezi vychovatelem a dítětem vidí mj. v tom, že dospělí nejsou schopni mluvit způsobem, kterému by děti byly schopny naslouchat. Říká, že obsah sdělení při komunikaci s dítětem není základem úspěchu, ale že prvořadé je vnímání vztahu. Díky tomu tak stejné sdělení může znít jinak žákovi, se kterým učitel již navázal vztah a jinak žákovi, s nímž dosud k vytvoření vzájemného vztahu nedošlo.

Líbí se nám výrok Bakošové (2011, s. 124), která říká, že ve slovech je ukryta obrovská síla. Někdy stačí pouhé slovo vyřčené v pravý čas a můžeme člověka udělat šťastným. Totéž však platí i naopak. Nevhodné slovo či projev mimiky mohou v člověku vyvolat bolest, smutek nebo napětí. Dodává, že komunikace je klíčem k úspěchu v práci i v sociálních vztazích a ten, kdo má komunikační schopnosti se může dozvědět více o sobě, o jiných, o problémech i o vztazích i emocionálních postojích.

Na závěr této podkapitoly hovořící o osobnosti učitele a jeho dovednostech je třeba zmínit, že osobnost učitele výrazně ovlivňuje **klima** celé třídy a podle Průchy (2002, s. 52) je jedním z nevýstižnějších ukazatelů kvalit učitele. Třídním a školním klimatem se podrobně zabývá i Čapek (2010), který říká, že „klimatu ve třídě lépe vyhovuje, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli a tam, kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům.“ (Čapek, 2010, s. 17) Dále uvádí slova Petláka (2006, s. 13 in Čapek, 2010), který hovoří o tom, že nestačí jen být vstřícný a dokázat se žáky komunikovat. To, aby bylo zachováno **pozitivní klima** ve třídě, vyžaduje od učitele být stále ve střehu a klima ve třídě podporovat, pozorovat, měřit a také ho interpretovat. Neméně důležité je však umět pracovat s žáky i individuálně, pomáhat jim při jejich problémech s učením, radit jim a usměrňovat je. Je zde důležitá dávka empatie, která učitelům pomůže lépe pochopit potřeby žáků a porozumět i jejich postojům.

## 2 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝ PŘÍSTUP

Jak jsme zmínili v Úvodu naší diplomové práce, svět se rychle mění a také učitelé se budou muset vyrovnat se změnou své role. Je zapotřebí nových přístupů, nových strategií, které pomohou jak rodičům, tak učitelům vytvořit bezpečné prostředí pro interakci s dětmi.

Učitel vybavuje své žáky nejen dovednostmi a znalostmi, ale snaží se v nich vypěstovat i žebříček hodnot. Je důležité nejen to, co jim předává, ale také to, jak se chová a co jeho osobnost vyzařuje. Cílem učitele by mělo být kultivování vztahů mezi žáky, mezi učiteli navzájem, vztahů mezi žáky a učiteli a také vztahy učitelů a vedení školy (Procházka, 2012, s. 128).

Školní prostředí poskytuje významnou socializační a výchovnou šanci. Je to prostor, kde může dojít k uplatnění systémů, které zvyšují odolnost dětí vůči mimoškolním negativním jevům. Na druhou stranu je škola také prostředím, ve kterém se objevují i negativní sociální jevy (Procházka, 2012, s. 126-127). V této kapitole se tedy budeme zabývat nejen pomáhajícím přístupem, ale také stručně představíme problematiku sociálně negativních jevů ve škole. Zaměříme se na problémového žáka v souvislosti s kázní ve třídě, uvedeme možná řešení, které se opět ponesou v duchu sociálně pedagogického přístupu. Na závěr této kapitoly představíme další pracovníky pomáhajících profesí, kteří se kromě pedagogů podílejí na předcházení negativních jevů ve školním prostředí, či tyto jevy přímo pomáhají řešit.

### 2.1 Humanistický přístup

Humanistický přístup je přístupem **pomáhajícím**. Je tedy zřejmé, že tento směr našel své místo ve výchově nejen rodinné, ale také školní. Učitelé by měli být pro své žáky těmi, kdo jim pomůže nejen v nesnázích učebních či osobních. Jejich pomoc spočívá také v utváření osobnosti svých žáků, učí je zacházet s emocemi, pomáhají jim zvyšovat nízké sebevědomí, učí je být v souladu se sebou samými.

Když hovoříme o humanistickém přístupu ve vyučování, nelze nezmínit **humanistickou psychologii**, ze které tento přístup vychází a v jejímž centru stojí **Carl R. Rogers** (1902-1987).



### 2.1.1 Humanistická psychologie Carla R. Rodgersa

Rodgersovská humanistická psychologie se vyznačuje několika důležitými pojmy. Jedním z těchto pojmů je **aktualizační tendence**, což je nasměrování sil člověka k tomu, aby se vyvíjel, realizoval svůj potenciál a zvyšoval autonomii (nezávislost, sebeřízení). S tímto souvisí další důležitý pojem- **kongruence**. Pokud je člověk kongruentní, je v souladu sám se sebou. Sebeaktualizace je tedy v souladu s aktualizační tendencí v člověku. Často se však stává, že člověk je s touto tendencí v rozporu a místo toho, aby byl vnímavý vůči svým potřebám, je tlačěn jinými osobami do rolí a do představ. Jsme manipulováni do přizpůsobení, která nás od sebe samých odcizují. Člověk se díky podřizování těmto tlakům necítí v souladu sám se sebou. V tomto případě se jedná o **inkongruenci** (Vymětal, Rezková, 2001 in Helus 2004, s. 59).

Rodgers dále hovoří o **nepodmíněné akceptaci**, což je empatické přijetí jedince, který se různě projevuje, druhými osobami. Tím si jedinec sám sebe ujasňuje a osvobozuje se pro svůj vývoj (Rodgers, 1961, in Helus, 2004, s. 60).

**Pomoc**, která je orientovaná **humanisticky** není pomocí direktivní, tzn. že nepřikazuje, nepoučuje ani neradí. Dává šanci člověku zažít zkušenost, že se nemusí bát projevovat se autenticky, čili takový, jaký je a jaký chce být. Tato pomoc je pomocí orientující se na klienta. Tím může být bezradný člověk, pacient nebo třeba žák (Helus, 2004, s. 60).

„Obrat k dítěti je záležitostí jeho osobnostního pojetí- tedy takového chápání dítěte a takového přístupu k němu, jež nás orientují na jeho rozvojové potenciality (možnosti) a na jeho aktivity, kterými tyto své potenciality realizuje.“ (Helus, 2004, s. 10)

Pojďme se nyní podívat na principy humanistického obratu k žákovi, jak nám je předkládá Helus (2004, s. 10).

### 2.1.2 Principy humanistického obratu k žákovi

#### - Princip učebního sebeurčení žáka

Učitel pomáhá žákovi rozvinout vnitřní zdroje. Nedirektivním, provázejícím přístupem rozvíjí jeho vnitřní motivy, které jsou hybnou silou v procesu učení. Učitel vychází ze zvědavosti žáka, z jeho nápadů i zkušeností.

- **Princip jednoty vůle učit se a vědění, jak se tomu naučit**

Aby byl jedinec schopen sám někam směřovat, je nutné v něm pěstovat nezávislost. Humanistická škola se tedy zabývá tím, jak vést žáky k tomu, aby bez cizí pomoci se s úspěchem naučili něco, co je zajímá a pro co se sami rozhodli (Helus, 2004, s. 60-61).

- **Princip samostatného sebehodnocení**

Mezi humanistickým pedagogem a žákem dochází ke stanovení kritérií, jak posuzovat výsledky žákovi práce tak, aby byl žák schopen se naučit samostatnému sebehodnocení (Cage, Berliner, 1986 in Helus, 2004, s. 61).

- **Princip důležitosti prožívání a vyjadřování emocí**

Škola má rozvíjet citový život žáků prostřednictvím učiva, průběhem a výsledky učení, učitelskou podporou, vzájemnou pomocí mezi žáky i jejich pospolitostí. Žák má ve škole zakoušet kvalitu života, nabírat zkušenosti se seberealizujícím já.

- **Princip eliminace hrozby**

Oproti tradiční škole, která vystavuje své žáky situacím, ve kterých se cítí ohroženi, ať už je to zkoušení, hodnocení, porovnávání výkonů žáků či vynucování potřebné kázně, humanistická škola se snaží ve svých žácích rozvinout vstřícné pozitivní očekávání a radost z těšení se na to, co přijde. Tím dochází k obohacení osobního růstu (Helus, 2004, s. 61).

Ztotožňujeme se s těmito myšlenkami. Je nutné zvláště dnešní době obracet svou pozornost na děti, snažit se jim porozumět a být vůči jejich projevům citliví. Učitelé kromě toho, že musejí ovládat znalosti předmětu, který vyučují, musí mít znalosti o vývoji dítěte, a především schopnosti **empatie**, aby svými výroky či chováním žáky nezraňovali a ti se tak mohli vyvíjet ve zdravé osobnosti. Děti oceňují učitele, který jim vyjadřuje pochopení a úctu, dá jim prostor k sebevyjádření bez toho, aby je odsoudil. Takoví učitelé se stávají pro své žáky dobrým vzorem. V atmosféře vzájemné blízkosti a pochopení budou i více motivovaní, což přispěje k lepším školním výsledkům.

### 2.1.3 Sociální a prosociální cíle při práci s dětmi

Vzhledem k tomu, že humanistický přístup je přístupem pomáhajícím, je důležité, aby učitel, který vyučuje v duchu tohoto přístupu, pomáhal dětem vyvíjet se ve zralou osobnost, která se bude chovat **prosociálně**. V této podkapitole tedy uvádíme některé z cílů, které v tomto ohledu považujeme za důležité.

#### Podpora sebevědomí

Děti se rodí s potřebou kladného přijetí, což je přijímání a schvalování jinými lidmi. Bez tohoto přijetí si děti nemohou vytvořit kladné přijetí vůči sobě samým. K úspěšné práci učitele patří povzbuzování dětí k tomu, aby vyjádřili svůj obraz o sobě. Měli by se snažit zjistit, jak vnímají své úspěchy i neúspěchy. Děti, které nejsou dostatečně sebevědomé, potřebují získat jistotu a sebedůvěru a učitel je ten, který pomocí určitých strategií těmto dětem může pomoci. Je důležité žákům ukládat práci, která odpovídá jejich schopnostem a věnovat pozornost jejich úspěchům. S každým úspěchem dochází ke zvýšení sebevědomí, dítě se zbavuje pocitů nejistoty či viny (Bendl, 2011, s. 122-124).

#### Rozvoj osobnosti

Úkolem učitelů je dětem pomáhat nebát se jít za svými cíli a přáními. Vopel (2008, s. 13) věří, že snadnější cesta, jak objevit své osobní cíle, je pro děti prostřednictvím uměleckého vyjádření, a to, když malují, hrají na hudební nástroj, když píší nebo hrají divadlo. Za nejdůležitější, co může škola či rodina zanechat v dětech a co si děti mohou do života odnést, autor považuje povahové vlastnosti jako je schopnost vcítění se a také schopnost nést zodpovědnost. Tyto ctnosti společně se schopností nevzdát se a nepolevit v úsilí, přestože okolnosti mohou být velmi obtížné, jsou dobrou výbavou dětí pro jejich budoucí život.

#### Rozvoj sounáležitosti

Není vždy pro děti lehké rozvinout v sobě pocit sounáležitosti. Zvláště děti, které neoplývají sebevědomím, jsou úzkostné a bázlivé se straní jiných dětí v obavách, že by děti mohly objevit jejich slabé stránky. Potřebují spoustu času k tomu, aby se naučily důvěřovat nejen spolužákům, ale i učiteli. Je dobré děti učit, že každý je zvláštní osobnost a každý má své přednosti i slabiny (Vopel, 2008, s. 11 - 12).

## Humor

Je zřejmé, že humor ve výuce má moc uvolnit žáky, zbavuje je pocitu strachu a tím pomáhá zajistit pozitivní přístup ke vzdělávání. Díky humoru ve výuce navíc dochází ke sblížení osobnosti učitele a žáků i žáků mezi sebou, což přispívá ke zlepšení celkového klimatu třídy.

V současné pedagogice není tajemstvím, že humor má pozitivní vliv na učení. Pozitivní emoce, které doprovázejí humor v konečném důsledku způsobují zvýšení motivace k učení, což vede k lepším studijním výsledkům (Martin, 2007 in Šedřová, 2013, s. 45). Pedagogickým působením humoru se velmi intenzivně věnují např. Wanzerová a kol. (2010, in Šedřová, 2013). Ti se ve svou teorii pokoušejí vysvětlit, jak žák zpracovává a také zužitkovává humorné zprávy, které vysílá učitel. Nabízejí čtyřstupňový algoritmus, podle kterého dochází ke zpracování humoru.

Většina dětí má rada společnost dospělých lidí, kteří se nebojí „odvázat“ a umějí se bavit. Ze zkušenosti Karnsové (1995, s. 63) vyplývá, že děti se nejvíce naučily, když jim byl vyprávěn zážitek, při kterém se smály. Autorka radí zabalit hru do učiva a vše probírat v atmosféře zábavy. Je dobré děti také přimět k tomu, aby raději věc udělaly, než aby o ní mluvily.

Existuje i spousta empirických výzkumů, které se zabývají otázkou, zda humor ovlivňuje proces učení, jejich výsledky však nejsou zcela jednoznačné. (Banas a kol., 2006, in Šedřová, 2013). Patří zde výzkumy např. Torokové a kol. (2004), Gorhamové a Christophelové (1990), či Wanzerová a Frymierová (1999, in Šedřová, 2013). Všechny tyto zmíněné výzkumy byly založeny na dotazníkových šetření, které byly distribuovány mezi studenty. Výsledky ukazují pozitivní vztah mezi přítomností humoru při výuce a učním, mají však také své limity (Šedřová, 2013).

Učitelé jsou často iniciátory humorných situací, přičemž pedagogický humor je zde chápán jako prostředník, díky kterému učitel dosáhne zvýšení pozornosti svých žáků či docílí lepšího pochopení probíraného učiva. Vtipní učitelé díky humoru přebírají kontrolu nad situací ve třídě a posilují své postavení (Šedřová, 2013, s. 82-83).

O důležitosti humoru ve třídě hovoří také Karnsová, 1995, s. 81, která tvrdí, že je třeba rozvíjet pozitivní vztahy, které podporují pozitivní postoje. Za nejlepší způsob, jak přimět děti ke spolupráci a navodit pocit důvěry, považuje právě humor, zábavu a hru.

## 2.2 Problémový žák

Před tím, než se budeme zabývat pojmem „problémový žák“ a hlavně způsoby, jak s takovým žákem pracovat v kontextu **sociálně pedagogického přístupu**, je zapotřebí podívat se na tuto problematiku z širšího hlediska. Budeme se tedy nejprve zabývat otázkou kázně, představíme typy nevhodného chování žáků, možné příčiny tohoto chování a neopomeneme ani kázeňská opatření, která jsou uplatňována. Budeme se však věnovat pouze nevhodnému chování žáků přímo ve vyučování, opomeneme tedy závažná riziková chování jako je např. záškoláctví, užívání návykových látek, sexuální rizikové chování či šikanu.

### 2.2.1 Kázeň

„Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.“ (Kyriacou, 1996, s. 95). Definici školní kázně představuje např. i Bendl (2011, s. 33). Ten definuje školní kázeň jako „vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy.“

Americký pedagog Bagley (1915 in Bendl, 2011, s. 26) hovoří o třech základních **funkcích školní kázně**:

1. vytváření podmínek pro školní práci,
2. příprava žáků pro život ve společnosti dospělých a
3. pěstování návyků sebeovládání.

Oproti tomu Bendl (2011, s. 26-28) uvádí dvě **funkce kázně** uvnitř školy, které se zdůrazňují v současnosti:

#### 1. zajištění bezpečí žákům i učitelům

- kázeň je nástrojem ochrany žáků před šikanou a násilím, je naplněním jedné ze základních potřeb - potřeby bezpečí a jistoty
- učitelé se oproti dřívějšímu stávají terčem vulgárních útoků žáků i obětí násilí

#### 2. vytváření prostředí podporující učení

Problematika kázně je i jedním z témat, o která se velmi zajímají studenti učitelství (Kyriacou, 1995, s. 15). Je tedy zřejmé, že tematika problémových žáků a jejich učitelů je jedna z těch, na které se zaměřuje nejen příprava budoucích pedagogů, ale je i součástí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Auger, Boucharlat, 2005, s. 8).

Je důležité si uvědomit, že schopnost udržet kázeň ve vyučování mnohem více souvisí s dovedností **efektivně vyučovat** než s přístupem učitele k nežádoucímu chování. Jestliže je hodina dobře naplánována, jestliže díky podnětným činnostem představuje pro žáky výzvu jejich schopnostem a také možnost úspěchu, pak pořádek v hodině bude důsledkem takového kvalitního vyučování. Je chybou, když se učitel snaží zachovat kázeň snahou o získání nadvlády a vyvoláním strachu ve svých žácích. Nejenže tím znemožňuje rozvíjení pozitivního klimatu ve třídě, ale navíc učitele odvádí od myšlenek, jak zvýšit kvalitu vyučování, aby byl zajištěn ve třídě pořádek. Hodina, která je dobře řízena a mezi učitelem a žáky panuje dobrý vztah založený na vzájemné úctě, má velký vliv na omezení rušivého chování žáků (Kyriacou, 1996, s. 95, 96).

Přechod od mocenského přístupu k respektování autority popisuje i Auger a Boucharlat (2005, s. 75). Uvádí, že pokud učitel uplatňuje **mocenský přístup**, vyvolává u svých žáků buď aktivní vzepření, což se projevuje jako revolta nebo touha mstít se nebo způsobuje podřízení, které je vyvoláno strachem. Navíc tento přístup neumožní žákům, aby se naučili být samostatní. Nejsou schopni naučit se sebekázní a jsou vlastně na učiteli závislí.

K zavedení dobré kázně je zapotřebí, aby žáci přijali postavení svého učitele opravňující řídit jejich chování i průběh učení. Jak již bylo výše zmíněno, učitelé by neměli být nositelé mocenského vztahu, ale měli by vystupovat jako manažeři učení svých žáků. (Kyriacou, 1996).

Občas se ale s nekázní setká i zkušený učitel a je tedy třeba umět na tyto situace reagovat. Kyriacou (1996, s 95).

Vzhledem k tomu, že naše diplomová práce je zaměřena na žáky základní školy, je třeba si uvědomit, že žák se v tomto období prochází rychlými vývojovými změnami a strategie, které jsou vhodné k řešení obtížných situací ve 4. třídě, nebudou fungovat u žáků v 8. či 9. třídě.

V následující podkapitole představíme **typy nevhodného chování žáků** ve vyučování, které narušují klima třídy a mohou vést až ke konfliktům mezi učitelem a žáky a zmíníme možné **důvody** takového chování. Dále pak uvedeme **možnosti řešení** nevhodného chování žáků.

### 2.2.2 Nevhodné chování žáků a jeho důvody

Podle Bendla (2011, s 38) není zcela možné vyjmenovat všechny projevy nekázně, se kterými se setkáváme na základních školách. Svůj výčet omezuje na hlavní formy nekázně. Přestupky rozděluje do dvou základních kategorií:

- **Nekázeň vůči učitelům či škole** (např. drzost, krádeže, šikana, konzumace drog, používání taháků, vykřikování při hodině, nepřezouvání se a mnoho jiných)
- **Nekázeň vůči spolužákům** (např. pomluvy, vulgárnost, šikana, svalování viny na druhé, či např. odmítání pomoci spolužákům)

Jiné rozdělení a popis nevhodného chování předkládá Kyriacou (1996, s. 96). Mezi typy **nevhodného chování** žáků řadí:

- Povídání nebo mluvení bez vyvolání
- Hlučnost (verbální i neverbální)
- Nevěnování pozornosti učiteli
- Neplnění zadaných úkolů
- Pozdní příchody do hodiny

Tyto projevy lze minimalizovat dovedným vyučováním, jak již bylo zmíněno. Existují však i **závažnější projevy nevhodného chování**, které jsou však méně časté:

- Agrese vůči jinému žákovi
- Drzost
- Poškození majetku školy
- Fyzická agresivita
- Odmítání podřídit se autoritě

Takové projevy se často objevují tehdy, když učitel dovolí, aby se drobné projevy nekázně staly běžnými. Nesmíme opomenout také to, že někdy tyto závažnější projevy nekázně úzce souvisí s osobními či školními problémy dětí (Kyriacou, 1996, s. 96).

Jiný popis „**problémového**“ žáka předkládají Auger a Boucharlat (2005, s. 11- 13). Uvádějí 2 typy:

- Žák, který vyrušuje při hodině (neklidný, konfliktní, provokující žák)
- Žák, který odmítá pracovat (odmítá jít k tabuli, vypracovat cvičení, nosit pomůcky či odpovědět na otázku)

Co se týče **problémové třídy**, zde zmiňují hlavně hluk ve třídě, neochotu k práci a pasivitu.

### Důvody nekázně

Aby bylo možno projevům nekázně předcházet, je dobré zamyslet se nad konkrétními **důvody**, které mohou nevhodné chování žáků vyvolat:

- Nuda
- Dlouhotrvající duševní námaha
- Neschopnost splnit zadaný úkol
- Projevy sociálního chování
- Nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci
- Problémy v emoční oblasti
- Špatné postoje
- Nepřítomnost negativních důsledků

(Auger a Boucharlat, 2005, s. 11 - 13).

Jak tvrdí Bendl (2011, s. 18), „kázeňský systém ve škole odráží systém, který se nachází v širší společnosti.“ Mezi společnostmi a výchovně vzdělávacím systémem existují pevné vazby. Společensky a také dobově jsou podmíněny kázeňské metody, prostředky a přístupy. Nekázeň žáků je záležitostí řady faktorů, není tedy monokauzálním jevem. Tyto faktory mohou být vnitřní (biologické), vnější (výchova, prostředí) nebo situační a tyto se navíc vzájemně kombinují. Je důležité diagnostikovat příčiny nekázně. Díky tomu je možné nastolit preventivní opatření a volit kázeňská opatření. Pokud příčiny nevhodného chování nejsou dobře určeny, veškeré snahy o nápravu se mohou minout účinkem. (Bendl, 2011, s. 69)

### 2.2.3 Kázeňská opatření

#### Napomenutí

Nežádoucí projevy žáků, které se nepodařily odstranit preventivními strategiemi, lze řešit napomenutím. Učitel ústně upozornění žáka na to, že jeho nežádoucí chování neschvaluje. Je však důležité uplatňovat napomenutí uvážlivě, protože pokud k němu dochází příliš často, je pak málo účinné a podlamuje snahu o vytvoření pozitivního klimatu třídy. Žádoucí je, aby si byl učitel vědom zásad pro užívání tohoto kázeňského opatření. Mezi tyto zásady patří správná identifikace původce nevhodného chování, pevnost tónu hlasu i obsahu, umění vyhnout se hněvu a vyjádřit zájem o užitek žáka či žáků. Někdy je vhodnější udělit napomenutí „mezi čtyřma očima“, což snižuje veřejné zahanbení žáka a navodí bližší osobní kontakt (Kyriacou, 1996, s. 107-110).



## Trest

Pokud nežádoucí chování přetrvává i přesto, že učitel dovedně užívá napomenutí, může být požití trestů účinným prostředkem, jak obnovit ve třídě kázeň. „Trest je v podstatě formální čin, po kterém chceme, aby byl pro žáka nepříjemný, a který má pomoci žákovi, aby se v budoucnu choval přijatelným způsobem.“ (Kyriacou, 1996, s. 110)

Hlavní účel trestání ve školách je zjevně účel výchovný. Měl by pomoci žákovi, aby se příště v podobné situaci rozhodl chovat se vhodněji.

Trestání má však i své nedostatky. Mezi ty zásadní patří to, že nejsou vhodným modelem mezilidských vztahů. Vytvářejí úzkost a zášť a tím, že jen slouží k potlačení nevhodného chování, neřeší jeho příčiny.

Stejně jako napomenutí je potřeba využívat tresty dovedně. K běžně užívaným trestům patří např. písemné úkoly, kdy žáci mohou opisovat krátkou větu či psát slohový úkol na „kázeňské“ téma, ztráta výhod, kdy žák může být požádán, aby seděl odděleně od ostatních či je mu odepřena účast na třídním výletu. Podobu závažného trestu má také informování osob pro žáka významných, kdy takovou osobou může být třídní učitel, ředitel, či rodiče žáka (Kyriacou, 1996).

Je důležité, aby díky trestu žák pochopil dosah svého jednání. Aby mladého člověka vychoval k zodpovědnosti a naučil ho respektovat ostatní. Jedině pak má trest smysl. Nesmí být chápán jako ponižující čin. Pokud je trest uložen ve vzteku, hrozí, že bude nespravedlivý či nepřiměřený (Auger, Boucharlat, 2005, s. 74).

V závěru této podkapitoly je nutno upozornit na to, že často je to učitel, který může rozpoznat různé poruchy chování žáků, které signalizují **ohrožení zdravého vývoje** žáka, které může mít dopad na jeho sociální začleňování. Je nutno na tyto problémy upozornit specialisty (psycholog, psychiatr), spolupracovat s nimi při řešení těchto problémů a tím i předcházet dalším těžkostem (Kohoutek a kol., 1996, s. 75).

### 2.2.4 Jak vycházet s problémovými žáky

Je třeba si uvědomit fakt, že určitá míra nekázně je přirozená. Lidem se nelíbí, když se jim něco přikazuje, nemají rádi omezení. Existují vývojová období v životě každého člověka, pro která je vzdorovitost či odpor k normám typické. Přesto není cílem tolerovat školní nekázeň, protože je vlastně přirozená. Spíš je důležité nedělat z malých přestupků závěry o zkažených dětech a „nevinné“ přestupky netrestat příliš tvrdě (Bendl, 2011, s.194).

Nyní uvádíme dvě východiska, která nabízejí způsob, jak konkrétně přistupovat k problémovým žákům a jak předcházet problémovému chování, která my považujeme za zásadní.

### **Pozitivní přístup**

V kapitole 2.2.2 jsme zmínili, kdo je problémový žák. V anketě, kterou vytvořili Auger a Boucharlat (2005, s. 63) byly učitelé dotazováni, jak vlastně vnímají problémového žáka a jak mu čelí. Učitelé viděli takového žáka jako mladého člověka, který má trápení a v důsledku svých školních neúspěchů se u něj objevují další pocity úzkosti. K tomuto stavu se často připojuje i tíživá rodinná situace. Učitelé se snaží vnímat jejich potřeby, porozumět tomu, proč se žák chová agresivně, své okolí provokuje, či používá slovní násilí.

Je zapotřebí učitelů, kteří agresivní chování svých žáků nepovažují za ohrožující a nepřikládají tomuto chování velký význam. Svým pozitivním postojem dávají žákům najevo, že nejenže rozumí jeho problémům, ale je tu i od toho, aby mu pomohl. Pokud učitel věří v to, že každého žáka je možno vychovat a vzdělat, dokáže některé žáky pobídnout ke změně a to mu dále dodává odvalu pokračovat v tomto procesu i s žáky, kteří jsou prozatím uzavřeni v bolestných a tíživých problémech (Auger, Boucharlat 2005, s. 63- 64).

„Mladý člověk, který zcela nutně potřebuje získat od svého okolí uznání, může změnit své chování a zlepšit své výsledky, pokud k němu učitel přistupuje pozitivně.“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 64) K žákům, kteří se jeví jako „problémoví, je velmi těžké a někdy až vyčerpávající chovat se pozitivně. Tito žáci často odmítají spolupracovat a každodenně se snaží přesvědčit učitele, že nemá smysl se jim věnovat či důvěřovat jim. Pokud učitel vytrvá, přinese pozitivní přístup výsledky. Učitel může u svých žáků podpořit jejich vývoj tím, že oceňuje jejich práci, jejich úsilí. Tímto je možné pomáhat žákům překonávat pocity méněcennosti a změnit představu o sobě samém. Může v nich nastartovat proces změny. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 64 - 65).

### **Pravidla ve třídě**

K tomu, aby učitel mohl úspěšně pracovat s problémovými žáky, je nezbytné, aby byla ve třídě zavedena pravidla, která budou žáci dobře znát a která učitel bude uplatňovat. Díky těmto pravidlům a řádu se žáci budou cítit bezpečně a jistě. Nároky, které jsou na žáky kladeny jim pomáhají vytvářet vlastní osobnost (Auger, Boucharlat, 2005, s. 70).

Vzhledem k tomu, že třída představuje jakousi mikrosocietu, probíhá v ní proces **socializace**. Čím více jsou žáci s odlišných kulturních a sociálních zázemí, tím více je nutné na socializaci žáků klást požadavek. Je zapotřebí, aby byla přijata společná pravidla, např. **pravidla slušného chování**. Úloha učitele je mimo jiné monitorovat způsob, jakým žáci mezi sebou hovoří a dbát na to, aby socializace neprobíhala za použití násilí. To by mělo být nahrazeno vzájemným respektem a dialogem. Jak už bylo dříve řečeno, učitel by měl svým žákům být dobrým modelem a pokud on sám žáky ponižuje, či vytváří vztahy založené na násilí, zneužívá své moci, podporuje tím v nich submisivitu a poddajnost, čímž jistě nepodporuje respekt k druhým či k pravidlům (Auger, Boucharlat, s. 2005, 70 - 77).

Je vhodné, aby se žáci podíleli na vzniku pravidel. Taková pravidla pak lépe respektují, než když mají pocit, že se jen podřizují dospělým. Pokud jsou pravidla porušena, je nutná konfrontace se sankcemi a s nápravou (Auger, Boucharlat, 2005).

Bendl (2001, in Bendl, Hanušová, Linková, 2016, s. 17) nabízí tzv. mozaikový princip ke zlepšení kázně, kdy se učitelé snaží pracovat systémově, přistupují k řešení komplexně tím, že vkládají do kázeňské mozaiky kamínky po kamínku. Zmiňuje projektové vyučování s metodami a přístupy, které zahrnují jednak komunikaci mezi žáky, jednak chování učitele k žákům. Mluví o spolupráci, vzájemné pomoci, solidaritě či o motivaci, pochvale a povzbuzení. K tomu přidává i oboustrannou komunikaci mezi učiteli a žáky, společné návrhy i společné hledání řešení.

Závěrem je nutno podotknout, že pokud chtějí učitelé předcházet nekázní svých žáků a vést je ke slušnosti a prosociálnímu chování, musejí své žáky dobře znát, vědět o jejich potřebách a zkoumat příčiny nevhodného chování (Bendl, 2011, s. 69).

Na řešení problémů se žáky ať už výchovnými či problémy souvisejícími s učením není učitel sám. Problém, který přerůstá kompetence učitele, je třeba řešit ve spolupráci s odbornými pedagogickými pracovníky. V následující podkapitole tyto pomáhající pedagogické pracovníky uvádíme.

### 2.3 Další odborníci pomáhajících profesí ve škole

Kromě ředitele školy, učitele, třídního učitele, vychovatele ve školní družině, pracují ve škole také další pedagogičtí pracovníci, kteří se snaží nejen pracovat s problémovými žáky

či řešit jejich neukázněnost, ale také se zabývají prevencí těchto jevů či poradenstvím. V návaznosti na předchozí kapitolu, ve které jsme se věnovali problémovým žákům a přístupu k nim, se nyní podíváme na činnosti těchto dalších odborníků.

Zákon 563/2004, který se zabývá pedagogickými pracovníky, hovoří o pracovnících škol, kteří se zabývají nejen přímou činností (učením), ale také činností nepřímou. Jsou to např. vychovatel, speciální pedagog, psycholog nebo asistent pedagoga. Tito odborníci jsou odborně připraveni k výchově sociálních kompetencí ve škole. A to především u těch žáků, kteří mají nízkou úroveň sociálních kompetencí. Úkolem těchto pedagogických pracovníků je tvořit programy, hry, aktivity, které umožní výchovu a hlavně upevnění uvedených zručností (Bakošová, 2011, s. 116).

### **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga je v ČR zapojen do výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od devadesátých let minulého století. Zpočátku tuto funkci vykonávali hlavně mladí muži v rámci civilní vojenské služby. Práce asistenta pedagoga v současnosti vychází ze Školského zákona č. 561/ 2004 Sb. Pozici asistenta pedagoga definuje vyhláška č. 147/2011 Sb.

#### **Hlavní činnosti asistenta pedagoga:**

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc žákům přizpůsobit se školnímu prostředí
- pomoc žákům při výuce i při přípravě na vyučování
- pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu ve vyučování i při akcích pořádaných školou

(Bendl, Hanušová, Linková, 2016, s. 38 - 39).

### **Výchovný poradce**

Pozice výchovného poradce je vymezena § 34 zákona č. 395/1991 Sb., o školských zařízeních a vyhláškou č. 130/1980. Výchovný poradce je obvykle učitelem příslušné školy a vedle své učitelské činnosti se zabývá úkoly pedagogického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a volby studia či povolání žáků.

#### **Další úkoly výchovného poradce:**

- péče o psychický a sociální vývoj žáků.

- působí i v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů.
- svou pozornost soustřeďuje hlavně na žáky s poruchami chování, na děti, které trpí vnitřním konfliktem a na žáky, kteří se ocitají v náročných životních situacích
- spolupráce s učiteli, žáky, s jejich rodiči, s pedagogicko - psychologickou poradnou a dalšími zařízeními, které jsou zaměřeny na pomoc dětem
- příprava a organizace preventivních programů, sociometrických šetření, zvou na besedy odborníky např. na šikanu (Bendl, Hanušová, Linková, 2016, s. 52-53).

### Školní metodik prevence

Tuto funkci vymezuje Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Funkce školního metodika prevence je povinně zavedena na každé škole a jeho hlavním úkolem je poskytování poradenství žákům i jejich rodičům.

#### Hlavní činnosti metodika prevence:

- koordinuje přípravu a zavádění Minimálního preventivního programu, inovuje jej, podílí se na jeho realizaci a vyhodnocuje, jak je tento program účinný
- učitelům a ostatním pracovníkům školy poskytuje informace z oblasti prevence
- sleduje rizika vzniku i samotné projevy sociálně nežádoucích jevů, doporučuje opatření řešení těchto jevů
- spolupracuje s dalšími preventivními, poradenskými i krizovými zařízeními
- zajišťuje informovanost žáků i jejich zákonných zástupců a pracovníků školy o těchto institucích

(Bendl, Hanušová, Linková, 2016)

O roli školního metodika hovoří i Procházka (2012, s. 129- 130). Ten vyzdvihuje jeho činnost v oblasti realizace preventivních programů i složitost této funkce, která vyžaduje systematickou přípravu. V souvislosti s prací v oblasti primární prevence hovoří o funkci **sociálního pedagoga**, který taktéž může v této oblasti přinést řadu efektů.

#### Sociální pedagog

- je znalcem různých preventivních přístupů
- může připravit a vést kurzy, které jsou zaměřené na prevenci či kurzy sociálních dovedností (Procházka, 2012, s. 130)

Bakošová (2011, s.116) vidí sociální pedagogy jako odborníky v oblasti rozvoje **sociálních kompetencí** u žáků, hlavně tedy u těch, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí či u žáků, u kterých je patrná nízká úroveň sociálních kompetencí. Sociální pedagogové realizují kurzy pro děti, rodiče či učitele a také dbají na to, aby v každodenním životě dětí ve škole byla rozvíjena sociální a personální stránka jejich osobnosti. Autorka zmiňuje Valentu (2006), díky kterému byl ve školách zaveden předmět Osobnostní a sociální výchova. Valenta (2006, s. 9- 14 in Bakošová 2011, s. 116) v souvislosti s osobnostní a sociální výchovou hovoří o rozvoji klíčových kompetencí v oblasti osobního života, ať už v rámci sebepojetí či v rámci mezilidských vztahů.

### **Školní psycholog**

- vykonává činnost konzultační, poradenskou i diagnostickou pro žáky, pedagogy i rodiče
- spolupracuje s dalšími školskými i poradenskými zařízeními
- podílí se na péči o integrované žáky
- pomáhá při volbě povolání
- zajišťuje krizovou intervenci
- pracují nejen s jednotlivými žáky, ale také s celými třídními kolektivy (Bendl, Hanušová, Linková, 2016, s. 54- 56).

### 3 ROZVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ VE VÝUCE

Stejně jako rodina se podílí na rozvoji svých dětí, tak i školní prostředí, konkrétně pedagogové dbají na to, aby se děti vyvíjely ve zdravé socializované jedince, kteří budou úspěšní v životě osobním i pracovním. Práce pedagogů je tedy velmi přínosná a jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, také velmi náročná. Pedagogická práce ale nespočívá jen v přímé pedagogické činnosti ve třídě. Učitelé se na své hodiny připravují, přemýšlejí o tom, jakým způsobem předat svým žákům učivo a jaké metody k tomu využít. Myslíme si, že učitelé už vědí, že v dnešní době nestačí jen předat žákům určité informace o daném učivu. Je potřeba se k žákům přiblížit, poznat je. Snažit se je pochopit, ukazovat jim správný směr, prokazovat jim úctu a být vzorem, který oni budou moci následovat. Aktivizační metody, které jsou náplní následující podkapitoly, považujeme za způsob, jak vnést do vyučovacího procesu uvolnění, humor, spolupráci, díky kterým učitel bude moci snáze rozvíjet ve svých žácích prosociální chování. Totéž platí i o vhodně zvolených tématech, která ve spojení se zmíněnými metodami mohou změnit přístup žáků k procesu učení či k vyučujícím. Kapitulu 3.2 jsme se rozhodli věnovat tématům a metodám, které se uplatňují při výuce anglického jazyka na druhém stupni základních škol. Myslíme si, že výuka cizího jazyka přímo vybízí k využívání zajímavých aktivizačních metod výuky. A témata zabývající se člověkem, který se ocitá v nejrůznějších situacích či interakcích, jsou při výuce cizího jazyka přirozená a nezbytná.

#### 3.1 Aktivizační metody pro rozvoj prosociálního chování

Díky realizaci tzv. **kurikulární reformy**, která zdůrazňuje vyšší aktivitu žáka ve výukovém procesu a posílení role učitele, který pomáhá budovat celkovou osobnost žáka, se hodně diskutuje o výuce, která využívá aktivizační metody. Zařazují se způsoby výuky, kde nedochází pouze k předávání poznatků, ale klade se důraz na aktivní práci žáků pracujících ve skupinách a také na propojení poznatků z různých předmětů (Kotrba, Lacina, 2011, s. 47).

Z poznatků historie je známo, že již Komenský se snažil o **aktivní učení**. Zdůrazňoval účinek hry ve výchově. Cíl viděl ve vzdělávání, výchově a dodávání odvahy prostřednictvím hry a zábavy bez učitelského ponaučování. Dle Kotrby a Laciny (2011, s. 49) aktivizační

metody nepřímo z přístupu Komenského vycházejí. Východiskem těchto metod je pak skutečnost, že si žák zapamatuje více, pokud využije více smyslových orgánů, či přímo něco prožije a pocítí tzv. na vlastní kůži.

Dříve než se budeme aktivizačním metodám věnovat podrobněji, krátce zmíníme **klasickou vyučovací hodinu**, která prvky aktivizačních metod nezahrnuje.

### **Klasická vyučovací hodina**

- Pedagog využívá především monologickou frontální metodu, např. výklad či popis, žáci poslouchají a většinou nejsou vedeni k tvořivému či analytickému myšlení.
- Postavení pedagoga je dominantní, usměrňuje a kontroluje veškeré činnosti žáků.
- Výuka je zaměřena hlavně na kognitivní procesy.
- Posláním je vysvětlit žákům logicky utříděné pojmy, vztahy mezi nimi (Kotrba, Lacina, 2011, s. 29).

**Hlavním posláním aktivizačních metod** je snaha o změnu přístupu žáka k vyučování. Je potřeba proměnit jej z pasivního posluchače v partnera učitele, který se bude aktivně zapojovat do výuky. Přičemž role pedagoga se nemění ve smyslu toho, že i nadále je zodpovědný za dosažení znalostí svých žáků. I u aktivizačních metod tedy platí, že základním cílem je zvyšování vědomostí žáků (Kotrba, Lacina, 2011, s. 50).

### **Další důvody pro zavádění aktivizačních metod**

- Žáci se naučí **spolupracovat** s ostatními a společně řešit problémové úlohy
- Rozvíjí se **komunikace, sebeprezentace, argumentace** (rozvoj sociálních dovedností)
- **Motivují** žáky, probouzejí zájem o problematiku
- Interaktivní způsob opakování probraného učiva
- Pomáhají přípravě na studium na vysokých škole
- Doplnění či nahrazení frontální výuky
- Žák se učí **samostatnosti** v jednání, myšlení, učí se kreativě, umění **jednat a vcítit se** do různých rolí



### 3.1.1 Členění aktivizačních metod

Dle Kotrby a Laciny (2011) se aktivizační metody člení na:

- **Problémové vyučování**
- **Hry**
- **Diskusní metody**
- **Situační metody**
- **Inscenační metody**

#### **Problémové vyučování**

Základem všech aktivizačních metod jsou problémové úlohy, ve kterých se řeší určitý problém. Učitelé většinou problémovou výuku využívají tak, že žákům pokládají problémové otázky. Např.: Jak bys vysvětlil...? Proč...? Dokaž... Co je příčinou...? Čím se liší...? Takové otázky také oživují výklad učitele a zpestřují výuku.

Problémové úlohy lze podle způsobu řešení dělit na:

- Skupinové řešení problému (žáci řeší stejný problém, poté zástupci všech skupin prezentují řešení, na závěr učitel provede shrnutí všech řešení)
- Individuální řešení problému (každý žák musí samostatně vyřešit zadanou problémovou úlohu)

(Kotrba, Lacina, 2011, s. 98-101)

#### **Hra**

Prostřednictvím her dítě může poznávat nejen okolní svět, své kamarády, ale také sebe samo. Rozvíjí se řeč, obohacuje se slovní zásoba, zdokonaluje se jemná i hrubá motorika, smyslové vnímání i myšlení. Díky hrám se děti učí **naslouchat** druhým lidem a **komunikovat** s nimi. Důležitým přínosem her je dar v podobě schopnosti vidět věci z více stran či přistupovat k řešení úkolů a problémů tvořivým způsobem a uplatňovat vlastní myšlenky a nápady. Učitel díky tvořivé činnosti dítě také blíže poznává. Velmi záleží na osobnosti učitele. Je žádoucí, aby byl zapojen do hry buď jako jeden z přímých účastníků hry nebo jako rádce (Špačková, 1998, s. 7).

Janovcová (1988 in Kotrba, Lacina, 2011, s. 116) definuje hru jako „soubor realizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými, předem domluvenými pravidly, a jejichž primárním cílem není materiální zájem ani užitek.“

Ve vyučování se nejčastěji setkáváme s využíváním tzv. **didaktických her**. Jsou vhodné hlavně pro účely motivace, opakování učiva či jeho procvičování.

Dle Maňáka (1997 in Kotrba, Lacina, 2011, s. 118) by měla každá didaktická hra obsahovat následující komponenty:

- Didaktický cíl
- Pravidla
- Obsah

Existují typy her, které jsou zaměřeny na rozvoj konkrétních kompetencí. Vzhledem k zaměření naší diplomové práce nyní předkládáme přehled Šimanovského a Mertina (1996), kteří se zabývají rozvíjením kompetencí u žáků s různými poruchami, **problémy či nedostatky v sociální komunikaci**.

### **Hry pro rozvoj komunikačních dovedností, sebevyjádření**

Tyto hry rozvíjejí sebevědomí a důvěru. Jsou velmi vhodné pro děti **málomluvné, obracející se do sebe**. Tyto děti se nezapojují do her, obtížně si zvykají na nové prostředí. Těmto dětem pravděpodobně scházejí potřebné sociální dovednosti. Mohou trpět i pocitem méněcennosti kvůli nějaké vadě, mohou mít velmi nízké sebevědomí, které je zahání do izolace. Tyto děti je potřebné vést k tomu, aby se měly rády. Je dobré, když se u nich vzbudí chuť být pohromadě s vrstevníky.

### **Hry na rozvoj smyslového vnímání, fantazie, empatie**

Tyto hry jsou velmi vhodné pro děti **vážné, melancholické**. Tyto děti bývají hodné, přijímají hodnoty dospělých, napodobují jejich způsob chování. Takové chování může být zapříčiněno chronickým vnitřním problémem, obavou či strachem. Často se podobně chovají děti zneužívané či šikanované. Je důležité u těchto dětí podporovat zájem o odpovídající dětské činnosti, umožnit jim sdílet svět s jinými dětmi.

### **Hry orientované na relaxaci, hry podporující představivost, vnitřní kázeň**

Tento typ her je orientován na zklidnění dětí **hyperaktivních, neklidných**. Tyto děti „lítají“ po místnosti, rychle střídají činnosti, neustále se pohybují a když se od nich vyžaduje klid, tak aspoň pohybují částmi těla, či třeba poklepávají prsty. Vychovatele tím někdy přivádí až

k nepřičetnosti. Příčinou může být lehká mozková dysfunkce, ale zdroj potíží může být také ve výchově dítěte a v přístupu blízkých dospělých. Je velmi přínosné takové děti zaměstnávat, umožnit střídání činností. Důslednost čili životní řád a režim je pro tyto děti nejdůležitější (Šimanovský, Mertin, 1996, s. 25 - 28).

### **Hry rozvíjející empatii, pozitivní sebepojetí, souhru s partnerem i se skupinou, estetické cítění**

Tyto hry jsou určeny především pro děti **vzdorovité, odmítavé, vztahovačné**. Tyto děti dovádějí své vychovatele k nepřičetnosti svými gesty či slovy, odmítají přijmout rady či doporučení od dospělých, na vše mají svůj jasný názor. Je zřejmé, že ve vývoji každého dítěte existují období, kdy je vzdorovitější než jindy. Je třeba respektovat to, že dítě má na určitý vztek právo. Někdy stačí nedělat nic. Je dobré navrhnout řešení, které zachová tvář vychovateli i dítěti. Velmi důležité je pěstovat **úctu a respekt k dítěti**, aby cítilo, že není jen předmětem péče, ale také vážený dětský partner (Šimanovský, Mertin, 1996, s. 34-38).

### **Hry, které rozvíjejí schopnost reakce, sociální a komunikační schopnosti**

Pro děti, které jsou **pomalé a nemotorné** v řeči i jednání jsou tyto hry velmi vhodné. Tyto děti bývají celkově těžkopádné, pomaleji chápou a obtížně se zapojují mezi své vrstevníky. Nebývají moc oblíbení. Příčiny mohou být ve výchově, kdy rodiče dítě rozmazlují, vše dělají za něj, podřizují mu denní režim. Nejdůležitější je tyto děti podporovat v aktivitě.

Tento typ her je vhodný i pro děti, které mají **problém s přizpůsobením** v kolektivu, mezi novými lidmi či v nových životních podmínkách. Tyto děti trpí nadměrnými ochrannými tendencemi ze strany svých rodičů. Dítěti můžeme pomoci tím, že ho pověříme různými úkoly, které bude samostatně plnit, ale které nejsou nad jeho síly. Je dobré být mu na blízku, abychom v případě potřeby pomohli (Šimanovský, Mertin, 1996, s. 44-46).

### **Diskusní metody**

Jsou to metody tzv. dialogické. Cílem těchto metod je naučit žáky **vyjadřovat své myšlenky, pocity, umět druhým naslouchat a vnímat je**. Učí tedy žáky vzájemné komunikaci, což napomáhá utužit kolektiv. Diskuse, která probíhá před výkladem, žáky motivuje. Pokud je využívána při výkladu, zvyšuje jejich pozornost. Po výkladu je diskuse využívána k poskytování zpětné vazby o tom, zda žáci učivo pochopili, či jaký mají na danou problematiku názor. Je velmi vhodné použít diskusní metodu, když je probrané učivo procvičováno.

### Průběh diskusních metod

Je vhodné, když pedagog podněcuje žáky k diskusi a zasahuje do diskusí v případě, že žáci nejsou na diskusní metody zvyklí. Pokud učitel vyučuje žáky, kteří jsou v užívání těchto metod pokročilejší, vytvoří pouze úvod k diskusi, rozvine ji a dále žáky jen metodicky usměrňuje. Na závěr pedagog výsledky diskuse zhodnotí a diskusi uzavírá (Kotrba, Lacina, 2011, s. 122-123).

### Situační metody

Situační metody jsou založeny na problémové situaci, která je řešitelná, je přehledná, přiměřená a vychází z reálných událostí. Úkolem je situaci vyřešit, žáci však nemají dostatek informací. Tím, že si vyzkouší simulovanou situaci, připraví se na to, až se v ní někdy ocitnou ve skutečném životě. Žáci diskutují ve skupině, navrhují různá řešení situace, přičemž cílem je rozbor konkrétní situace. Ta může být prezentována v podobě **textu** (odborný článek, úryvek z knihy), **audio ukázky** (nahrávka rozhovoru, popisem konkrétní situace) nebo může mít formu **video ukázky** (divadelní ukázka, reklama) a také lze využít **počítačové podpory** (powerpointová prezentace) (Kotrba a Lacina, 2011, s. 142-143).

Žáci shromažďují informace, snaží se stanovit příčiny problému a také navrhnout různá řešení, která současný stav řeší. Pokouší se stanovit preventivní opatření, aby se tato situace neopakovala v budoucnu. Na závěr se vybere jedna z variant, která by měla být realizována v praxi (Kotrba a Lacina, 2011, s. 143-144).

### Inscenační metody

Můžeme je označit jako metody **hraní sociálních rolí**. Během života lidé plní spoustu sociálních rolí. Jsou např. synem, kamarádem, partnerem, dospělým, či kolegou). Jejich role ovlivňuje jejich okolí, ale i oni samotní jsou svou rolí ovlivňováni. (Maňák, 2003, in Kotrba a Lacina, 2011, s. 147).

Žáci hrají sociální role a případně se s nimi ztotožňují. Musí zaujmout správné postoje. Tím, že si určitou roli zahrají, naučí se mnohem více, než když je jim zprostředkována. Žáci získají zkušenost i emotivní prožitek, dochází u nich k formování názorů a postojů. Přesto, jak upozorňuje Sitná (2009 in Kotrba a Lacina, 2011, s. 148), v českých školách se těchto metod dostatečně nevyužívá.

Hraní inscenací je velmi vhodné využít ve výuce literatury (dramatizace básně či poezie) nebo cizích jazyků (scénky ze života, seznamování se, nákupy nebo třeba cestování) (Maňák, 1997 in Kotrba a Lacina, 2011, s. 148).

### **Speciální metody**

Paří mezi ně všechny metody, které není možno zařadit do předchozích kategorií, či jsou kombinací zmíněných metod. Kotrba a Lacina (2011, s. 155) zmiňují jen čtyři z těchto metod. My si z nich vybíráme metodu **Projektové vyučování**, kterou vzhledem k našemu výzkumu považujeme za nejdůležitější.

### **Projektové vyučování**

Maňák (1998, in Kotrba, Lacina, 2011) o projektu hovoří jako o činnosti, do které jsou zapojeni všichni žáci dané třídy nebo celé školy a která se zaměřuje na řešení otázek, které jsou pro žáky zajímavé. Projektem může být např. výstava kreseb, literárních děl či vytvoření časopisu.

Na závěr této kapitoly bychom rádi ještě zmínili uplatnění **zážitkové pedagogiky** ve škole. Jak uvádí Holec (1994, s. 49 in Bakošová, 2011 s. 118), zážitková pedagogika umožňuje **rozvíjení sociálních dovedností** jako je schopnost diskutovat, argumentovat či vede žáky ke zodpovědnosti i asertivnímu chování. Prvky zážitkové pedagogiky lze uplatnit ve školních předmětech jako je např. tělesná výchova, díky které je u dětí posilována a rozvíjena nejen fyzická stránka, ale dochází i k upevňování morálky, rozvíjení sociálních kompetencí a která přináší prožitky radosti i dobrodružství.

## **3.2 Tematické okruhy a metody výuky rozvíjející prosociální chování ve výuce cizího jazyka**

Jak jsme již zmínili v úvodu, vzhledem k tomu, že již dvacet let pracuji jako učitelka anglického jazyka, rozhodli jsme se zaměřit se na rozvoj prosociálního chování žáků v hodinách anglického jazyka. Dle našeho názoru výuka cizího jazyka skýtá možnost zařazovat do výuky rozmanité metody výuky, díky nimž učitel může ve svých žácích rozvíjet **prosociální chování**. Výuka jazyka je vzhledem k množství probíraných tematických okruhů plná interakcí, díky nimž může učitel své žáky lépe poznat. Dochází také k vzájemnému poznávání

mezi žáky navzájem. Angličtina je navíc komunikačním prostředkem na celém světě a je tedy vhodné a důležité učit děti tomuto jazyku už od mala, kdy se učí nejsnáze. Díky znalosti anglického jazyka mají mladí lidé usnadněn přístup k informacím a mohou studovat či v budoucnu pracovat v zahraničí. Je tedy důležité probudit v žácích o cizí jazyk zájem, čemuž může napomoci právě **sociálně pedagogický přístup** učitele k žákům.

„Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání MŠMT Praha 2013)

### **Cílová zaměření ve výuce cizího jazyka**

- pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a **respektování kulturní rozmanitosti**
- vnímání a postupné osvojování jazyka jako prostředku k **získávání a předávání informací**, k **vyjádření potřeb i prožitků** a ke **sdělování názorů**
- zvládnutí pravidel **mezilidské komunikace** daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci **interkulturní komunikace**
- získávání **sebedůvěry** při vystupování na veřejnosti a ke **kultivovanému projevu** jako prostředku **prosazení sebe sama**
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke **sdílení** čtenářských zážitků, k rozvíjení **pozitivního vztahu** k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení **emocionálního a estetického vnímání**

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání MŠMT Praha 2013).

Zajímavou myšlenku v souvislosti s výukou jazyka u dětí, se kterou se ztotožňujeme, předkládají Cameron a McKay (2010, s. 12). Tvrdí, že pozorování toho, co dělá dítě v hodinách zblízka, pomáhá učitelům v ujištění, že žáci dělají ve studiu jazyka pokrok. Učitelé potřebují vidět, že jejich žáci jsou přítomni, že se účastní a že rozumějí. Autoři ale nezapomínají na

to, že kromě toho, že jsou děti žáky, jsou to také **osobnosti se svými zájmy**. A učitel potřebuje informace o celém žákovi, protože je pak může využít k poznání jeho učebních potřeb (Cameron and McKay, 2010).

Podobný názor vyjadřuje i Samsonová (1997, s. 9), která radí, aby učitelé nechali žáka mluvit o sobě, o nejbližším okolí, o tom, co má rád, čím se baví. Tím se může učitel inspirovat při vytváření situací při výuce, které budou pro žáky motivující. Samsonová dále předkládá svůj návrh, jakby měla vypadat výuka jazyka, aby učitelé rozvinuli a využili všechny informační kanály a také **pocity dítěte**.

### 3.2.1 Tematické okruhy ve výuce anglického jazyka

Budeme vycházet z **Rámcového vzdělávacího programu**, a to ze vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**. Zaměříme se konkrétně na vzdělávací obor **Cizí jazyk**. Nyní předkládáme **výňatek z dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**.

„Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje **komunikačních kompetencí**, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“

„Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání MŠMT Praha 2013)

Naší cílovou skupinou jsou žáci druhého stupně základní školy a **tematické okruhy**, které by se měly prolínat výukou na tomto stupni jsou následující:

**Domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, realie zemí příslušných jazykových oblastí.**

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání MŠMT Praha 2013).

### 3.2.2 Metody ve výuce cizího jazyka

V kapitole 3.1 jsme hovořili o aktivizačních metodách výuky a zmínili jsme také klasické vyučování. Metody ve výuce anglického jazyka se víceméně shodují s uvedenými metodami. My nyní předkládáme 4 metody, které při výuce cizího jazyka považujeme za důležité ve smyslu rozvíjení **prosociálního chování žáků**.

#### Komunikativní výuka

Samsonová (1997, s. 9) ve své publikaci plné nápadů pro výuku anglického jazyka na základní škole radí: „Naučte žáka **komunikovat prostřednictvím komunikace**.“ Komunikace je nacvičována skrze aktivity, kdy se jazyk uvádí v činnost. Osvojování jazyka je jako učení zacházet s nástrojem. Díky osvojení jazyka jsme schopni plnit úkoly, jednat či přesvědčovat, čelit různým situacím. Umíme se představit, požádat o informace popřát někomu, projevit opačný názor či k něčemu svolit. Komunikace znamená vyměňování informací, zvažování možností či srovnávání. Ve výuce cizího jazyka je nutné vytvářet strategie, jak s malou slovní zásobou vyjádřit maximum záměrů. Je velmi důležité učit děti překonávat strach z chybování, z toho, že jim nebude porozuměno. Je nezbytné dostávat žáky hned od počátku do jednoduchých komunikačních situací (Samsonová, 1997, s. 8-9).

#### Práce ve dvojicích či skupinkách

Starší děti mohou být někdy frustrovány požadavky, které jsou na ně kladeny ve spojení s cizím jazykem. A jak dospívají mohou se cítit i trapně, když mají mluvit anglicky. Pro děti v tomto věku je tedy vhodné, když jsou trénováni na to, aby uměly produktivně pracovat ve skupinkách po čtyřech nebo po pěti (Cameron and McKay, 2010).

Interakce žáků ve dvojicích či ve skupinách podporuje **samostatnost** žáků a také umožňuje lépe využít čas, který je vyhrazen pro ústní projev. A co je také velmi důležité, cílem práce ve skupině je **osobní, citový i společenský rozvoj** žáků (Samsonová, 1997, s. 9).

#### „Holistická“ výuka

Výuka jazyka mobilizuje nejen žakovy zájmy, představy či schopnosti intelektuální. Učitelé by měli brát v potaz i vizuální, auditivní či pohybovou paměť, či umělecký smysl a žakovy emoce. Měli by mít na vědomí všechny jeho složky osobnosti. Tímto způsobem výuky učitelé nejen povzbudí řečové dovednosti svých žáků, ale také značně rozšíří pole jejich **vní-**



**mání**. S tím souvisí i to, jak žáci **pohlížejí na jiné lidi**. Tím, že se učí cizímu jazyku, poznávají díky reáliím cizích zemí **jinou kulturu, jiné zvyky**. Tím se výuka cizího jazyka stává oporou při rozvoji **tolerance** žáků a učí žáky přijímat odlišnosti.

### **Projektová výuka**

Při projektovém vyučování děti pracují aktivně a cizí jazyk používají přirozeně. Výuka může být organizována tak, že děti budou při společné práci procvičovat všechny dovednosti. Jazykové projekty pomáhají žákům rozvinout nabyté vědomosti, umožní jim **spolupráci** s ostatními žáky. Každý žák má tak příležitost podílet se na společném díle a může nabýt pocit, že tvoří něco smysluplného. Práce na projektu tak dává žákům **pocit sebedůvěry**. Učitelé při projektové výuce by měli podporovat kreativitu žáků a povzbuzovat je (Slattery a Willis, 2006, s. 116-118).

## SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Současná společnost je velmi nestabilní, a tak generace mladých lidí se ocitá ve světě, který jim sice na jednu stranu poskytuje rozvoj kompetencí jako je samostatnost, sebevědomí, ale na druhou stranu je uvádí do nelehkých sociálních situací, kdy mohou cítit až pocity ohrožení. Rodina pomalu přestává plnit tradiční funkci, zvyšuje se rozvodovost, rodiče v důsledku velkého pracovního nasazení nemají čas na své děti, na komunikaci s nimi, na řešení nelehkých situací, do kterých se jejich děti dostávají. Děti jsou emocionálně přetíženy, cítí se často osamoceny a hledají útočiště a řešení svých problémů v různých partách, kde často dochází k projevům rizikového chování. Škola a školní prostředí může být prostředím, které může pomoci dítěti rozvíjet se správným směrem a lépe se orientovat v dnešním světě. Může zde navazovat zdravá přátelství se spolužáky, vnímat různorodost osobností svých učitelů. A ať už je přímým účastníkem různých interakcí ve školním prostředí či jen jejich pozorovatelem, to vše vede k rozvíjení jeho **sociálních a prosociálních kompetencí**.

Teoretická část naší diplomové práce se zabývala sociálně pedagogickým přístupem učitele, jeho významem při rozvoji sociálních kompetencí žáků. Vymezili jsme zde základní pojmy, které se objevují v naší práci a které považujeme za důležité objasnit hned na začátku naší práce. Stavebním kamenem pro nás bylo několik základních publikací, kde jsme hledali zdroje poznání problematiky sociálně pedagogického přístupu. Shrnuli jsme význam tohoto přístupu s odkazem na osobnost učitele, a hlavně jeho sociální dovednosti. Máme za to, že pokud učitel má rozvíjet prosociální chování ve svých žácích, je zapotřebí, aby i on oplýval dovednostmi a osobnostními charakteristikami jako je empatie, ohleduplnost, tolerance, pokora či citlivost. Vycházíme z humanistického pojetí C. R. Rodgerse, který je nedirektivní, provázející a nastoluje obrat k dítěti, k jeho potřebám. Vzhledem k tomu, že ve školním prostředí se často setkáváme také s projevy nekázně až rizikového chování, což je jeden z důvodů, proč i mnoho učitelů opouští školství, považovali jsme za důležité popsat nekázeň, problémového žáka, a hlavně jsme se soustředili na způsoby, jak nejen řešit tyto nelehké situace, ale také jak jim předcházet. Zde jsme opět uplatnili důležitost sociálně pedagogického přístupu. V souvislosti s řešením složitých situací ve školním prostředí jsme uvedli odborníky pomáhajících profesí, kteří pomáhají učitelům, žákům, jejich rodičům a celkově pečují o zdravé klima ve škole. Závěr teoretické části je věnován rozvoji prosociálního chování žáků. Předpokládáme, že učitelé mohou přispět k rozvoji prosociálního chování nejen tím, že budou pro své žáky vzory takového chování, ale také vhodně zvolenými metodami výuky, které budou prosociální kompetence žáků upevňovat. Zde jsme se tedy zabývali popisem

aktivizačních metod. Poslední kapitoly jsme věnovali rozvoji prosociálního chování ve výuce cizího jazyka, kde zmiňujeme tematické okruhy dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a metody, o kterých předpokládáme, že jejich využití v hodinách cizího jazyka společně s vlídným a pomáhajícím přístupem pedagoga přispívá k rozvoji prosociálního chování žáků.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této části se zaměříme na důležitost sociálně pedagogického přístupu učitele z empirického hlediska.

### 4.1 Výzkumný problém

Výzkum v oblasti přístupu učitele k žákům je rozsáhlý a vzhledem k měnící se společnosti i měnícím se hodnotám je stále potřebný. Učitelé jsou nejen těmi, kteří předávají svým žákům informace týkající se předmětu, jež vyučují. Jsou pro své žáky vzory, které vetkávají do žáků své rysy osobnosti, přístupy a ovlivňují tak nejen žakovu přítomnost, ale také budoucnost. Při každodenním setkávání se se žáky si učitelé často ani neuvědomují, jak pozitivně, ale i negativně mohou ovlivnit osobnost dítěte. Učitelé jsou někdy jedinými dospělými, kterým dítě důvěřuje a je tedy důležité, aby byly takovými osobnostmi, které budou vést své žáky po cestě laskavosti, ohleduplnosti a lidskosti. I malá změna v přístupu k žákům může napomoci dobrému vývoji jednotlivých žáků, zlepšení celkového klimatu třídy, potažmo celé školy.

Smyslem našeho výzkumu je poukázat na důležitost sociálně pedagogického přístupu učitele ve vyučování, hledat souvislosti mezi přístupem učitele k žákovi a jeho chováním. Protože jsme pozitivně naladěni, věříme, že v každé hodině probíhají interakce, které ovlivňují žáky směrem k rozvoji prosociálního chování. Rozhodli jsme se tedy všimnout si hlavně těchto projevů, na ně poukazovat a tím šířit povědomí o nezbytnosti vzdělávání učitelů v oblasti sociálně pedagogické.

### 4.2 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak vybraní žáci 2. stupně základní školy vnímají sociálně pedagogický přístup svých učitelů. Dále si klademe za cíl vypořádat a popsat determinanty sociálně pedagogického přístupu učitele, které přispívají k rozvoji prosociálního chování žáků přímo ve vyučovacích hodinách anglického jazyka. V této souvislosti budeme sledovat i reakce žáků na učitelův přístup. Posledním cílem našeho výzkumu je pokus o analýzu jedné kapitoly anglické učebnice využívané pro výuku angličtiny na 2. stupni základní školy, přičemž se zaměříme na tematické okruhy a metody rozvíjející prosociální chování žáků.

Všechny zjištěné poznatky chceme shrnout a popsat a tím poukázat na důležitost sociálně pedagogického přístupu učitele k žákům.

### 4.3 Pojetí výzkumu

Vzhledem k výběru tématu a cílům výzkumu jsme pro naši diplomovou práci vybrali kvalitativní výzkum. S tímto typem výzkumu už máme zkušenosti z bakalářské práce a uvědomujeme si, jak je u kvalitativního přístupu důležitý a podstatný vztah mezi výzkumníkem a zkoumaným jedincem. Chceme nahlédnout do subjektivního světa zkoumaných jedinců, což nám právě kvalitativní výzkum umožňuje (Gavora, 2010). Výzkumník má díky tomu možnost podrobně zkoumat situaci, emotivně reagovat či měnit podmínky, aby byly příznivější pro respondenta. Přičemž výsledky neztrácí na hodnověrnosti (Hendl, 2012).

Vzhledem k tomu, že naše výzkumné otázky jsou zaměřeny na zkoumání procesu, zvolili jsme pro náš výzkum prvky designu zakotvené teorie. Tato metoda je charakteristická nejen procesualitou, ale také objektivnějším hlediskem. Během výzkumu je nutné odpoutání se od postojů respondentů, je zapotřebí nezaujatého postoje (Švaříček, Šed'ová, 2007).

### 4.4 Výzkumné otázky

1. Jaké jsou nejčastější projevy sociálně pedagogického přístupu učitele?
2. Jak žáci vnímají sociálně pedagogický přístup učitele?
3. Jak sociálně pedagogický přístup učitele působí na chování žáků a klima třídy?
4. Jaká témata, metody výuky a aktivity ve zvolené anglické učebnici mohou napomáhat rozvoji prosociálního chování žáků?

### 4.5 Výzkumný soubor

Pro náš výzkum jsme pomocí záměrného výběru stanovili výzkumný soubor. Vybrali jsme tedy 3 třídy 2. stupně základní školy. Jedná se o třídy 6., 7. a 9. ročníku. V každé ze tříd je jeden nebo dva žáci se speciálními výukovými potřebami, v jedné ze tříd pracuje s žákem

asistentka pedagoga. V těchto třídách jsme pozorovali práci pedagogů, všímali jsme si prosociálního chování a sledovali jsme reakce žáků na prosociální chování učitele. Dále byli součástí našeho výzkumu 4 respondenti, 3 z nich jsou žáky základní školy, jeden je žákem kvarty na osmiletém gymnáziu. Pro analýzu anglické učebnice jsme vybrali třetí vydání anglické učebnice Project 2, která je určena pro žáky šestých tříd základních škol.

#### 4.6 Techniky výzkumu

Využívali jsme techniku **polostrukurovaného rozhovoru**. Připravili jsme si okruhy témat s otázkami, které měly být zodpovězeny a které jsme podle potřeby a průběhu rozhovoru měnili, rozšiřovali či prohlubovali. Rozhovory probíhaly v mém domě, využívali jsme počítačovou techniku. Jako metodu analýzy dat jsme zvolili prvek metody **zakotvené teorie**, otevřené kódování. Za použití této teorie jsme chtěli objevit nové poznatky, které poukážou na důležitost sociálně pedagogického přístupu učitele k žákům v souvislosti s rozvojem prosociálního chování žáků. Výhodou této teorie je, jak zmiňuje Miovský (2006, s. 226 - 228), že data lze při výzkumu získat různými přístupy a metodami a to samé platí i pro analýzu dat. Otevřeným kódováním označuje první fázi procesu kódování, což jsou „operace, pomocí nichž jsou zjištěné údaje analyzovány, konceptualizovány a opět skládány novým způsobem.“ (Miovský, 2006, s. 226 - 228)

Vzhledem k tomu, že naším cílem bylo vypořádat přítomnost a rozmanitost jevů, které se pojí se sociálně pedagogickým přístupem a chtěli jsme sledovat práci učitele i reakce žáků přímo v terénu, rozhodli jsme se využít techniku **zúčastněného pozorování** (Švaříček, Šedřová, 2007). Pozorování probíhalo v měsících leden až březen. Vstupovali jsme do každé ze tří tříd vždy jednou týdně. Do záznamového archu jsme vypsali jevy, které jsme se rozhodli pozorovat a jednotlivé postřehy jsme do archů zapisovali. Zaměřili jsme se hlavně na jevy vyjadřující prosociální chování učitele. Všímali jsme si osobnosti učitele, interakcí mezi učitelem a žákem či žáky a interakcí žáků mezi sebou. Další aspekt pozorování byly vyučovací metody, které učitel uplatňuje zvláště při rozvoji prosociálního chování žáků a zajímalo nás také celkové klima třídy.

Poslední technikou využívanou v naší diplomové práci byla **analýza učebnice** anglického jazyka, která nám pomůže doplnit náš výzkum o poznání, zda učebnice může svým obsahem

přispět k rozvoji prosociálního chování žáků. Vybrali jsme jednu kapitolu, čili jeden tematický okruh anglické učebnice Project 2 (třetí vydání) a zkoumali jsme tematické okruhy a metody výuky zde obsažené. Přičemž nás zajímalo hlavně jejich možné využití při rozvoji prosociálního chování žáků.

Z dat, která získáme díky této triangulaci metod, chceme vyvodit závěr, který ukáže důležitost sociálně pedagogického přístupu ve vzdělávacím procesu.

V našem výzkumu samozřejmě nezapomínáme na etickou stránku. Obzvláště u rozhovorů jsme dbali na to, aby byla zachována anonymita respondentů. Jména všech účastníků našeho výzkumu jsou pozměněna a všichni byli požádáni o souhlas se zveřejněním dat.

## 4.7 Analýza a interpretace zjištěných údajů

### Polostrukturovaný rozhovor

Nahráný rozhovor jsme přepsali do počítače. Jak již bylo řečeno, ke zpracování dat jsme využili metodu **otevřeného kódování**. Text jsme rozložili na dílčí části, ke kterým jsme přidělili kódy, které jsme vepisovali do vytištěných rozhovorů a pro naši lepší přehlednost jsme využívali barevné fixy, což ve své publikaci doporučují Švaříček a Šedřová,(2007). Kódy jsme roztrídili do tří kategorií.

### Pozorování

Z jevů, které jsme získali pozorováním výuky anglického jazyka ve třech třídách v průběhu ledna až března tohoto roku, jsme provedli analýzu těchto dat a vyvodili závěry pro každou třídu zvlášť. Na úplný závěr jsme zhodnotili pozorované jevy celkově.

### Analýza učebnice

S pomocí „učitelské učebnice“, která je učitelům vyučujícím podle anglické učebnice Project k dispozici a v níž najdou přesný popis všech aktivit z učebnice, jsme v tematických okruzích i doporučených metodách pátrali po zdrojích, které by pomáhaly učitelům uplatňovat sociálně pedagogický přístup k žákům, či které by přímo rozvíjely prosociální myšlení či chování žáků. Tyto zdroje jsme se snažili obohatit o aktivizační metody výuky a konkrétní



aktivity, o kterých předpokládáme, že vybranou učebnici doplní ve smyslu rozvoje a upevnování prosociální chování žáků.

## 5 ROZHOVORY

První technikou, kterou jsme v empirické části naší práce využili, byla technika polostrukturovaného rozhovoru (viz. příloha P I. a P II.).

### 5.1 Interpretace zjištěných údajů

Interpretace dat, která jsme získali pomocí prvku zakotvené teorie *otevřené kódování* a techniky *polostrukturovaného rozhovoru* má za cíl představit výsledky výzkumného šetření této části výzkumu. Pokusíme se interpretovat 4 hloubkové polostrukturované rozhovory, jejichž ústřední téma je **sociálně pedagogický přístup učitele**. Díky analýze získaných dat jsme vytyčili **tři základní kategorie**:

- **Učitelé ovlivňují, ale nejsou vzory**
- **Sociálně pedagogický přístup- často jen sen**
- **Ach ty konflikty!**

Tyto kategorie reprezentují všechny rozhovory a tvoří strukturu následující části, která je stěžejní kapitolou této diplomové práce.

#### **Ovlivňujete nás, ale nejste vzory.**

Vzhledem k tomu, že naším hlavním zájmem byl sociálně pedagogický přístup učitele a vnímání tohoto přístupu žáky, zajímalo nás nejdříve, zda se děti cítí svými učiteli jakkoli ovlivnění. Z odpovědí žáků je patrné, že se velmi cítí ovlivnění tím, jak se k nim učitel **chová** nebo jak je celkově „**naladěn**“. Líbí se nám výrok Elišky, která tvrdí, že když ji učí vyučující, která je chápavá a ona ví, že za ní může přijít, když má problém, tak že se cítí „odvážnější“. Děti vyjadřují radost nad tím, když je učí „dobří učitelé“. Uvědomují si vliv učitelů na své chování přímo výuce, kdy přístup učitele ovlivňuje například ukázněnost žáků. „...*když samozřejmě je **hodný** nebo se nám snaží nějakým způsobem pomoci, tak potom se snažíme taky být k němu **hodnější**.*“ „...*jsme **hodní**, protože z ní máme **respekt**.*“ „...*toho učitele budeme **mít radši** nebo se něco **naučíme**. A dokážeme spolu prostě jako **komunikovat**.*“

Bohužel ne všechny pocity ovlivnění učitelem jsou tak pozitivní. Eliška vyjadřuje velké obavy z jednání se svým třídním učitelem. „*Tak já se ho bojím, všichni se ho bojíme, nemůžeme mu **nic říct**.*“ Strach ze své učitelky není cizí ani Viktorii, jejíž třída se cítí být přísným

chováním učitelky negativně ovlivněna. „...*je taková hodně přísná...my se jí spíš bojíme...v té matice se jako nechceme s ní bavit, nechceme s ní komunikovat.*“ Pobavila nás rozporuplná odpověď Aleše, který na adresu vnímání ovlivnění učitelem s rozhodností sobě a svému věku vlastní říká: „...*mě takový věci nějak neovlivní, kdo je ke mně hnusnej nebo hodnej.*“ „*je to o příjemnosti a nepříjemnosti komunikace s tím člověkem, nějak mě to ale neutváří. Když na mě bude hnusnej, tak na mě bude hnusnej a já na něho taky.*“ Čímž nevědomky připouští, že ho jednání učitele vlastně ovlivňuje.

Přístup učitele ovlivňuje nejen pocity a jednání jednotlivých žáků, ale může způsobit, že vnímání nespravedlnosti např. ve známkování, může v žácích vyvolat pocity až rivality k někomu, kdo byl ohodnocen lépe a nevědomky rozpoutat konflikt mezi žáky. O tom hovoří opět náš informátor Aleš. „...*zkouší někoho...z těžké látky a prostě, že vyzkouší dva a že ty dva to třeba umí stejně akorát ten jeden, jednomu dá lepší známku a jednomu horší, tak tam je samozřejmě ta rivalita.*“

V souvislosti s ovlivňováním žáků nás napadlo, jestli žáci své učitelky vůli něčemu obdivují, jestli jsou pro ně určitým vzorem chování, jednání, který by chtěli následovat. Předpokládali jsme, že žáci své učitele vnímají jako někoho, od koho mohou čerpat nejen informace a rady, ale právě také způsob, jakým pedagogové jednájí či jaké hodnoty uznávají. V našem předpokladu jsme se ale mýlili. Např. Viktorie na nich neobdivuje nic. Tvrdí, že není nic, co by si z učitelů mohla vzít. „*Asi by nemohli být mým vzorem.*“ Podobný názor sdílí i další dvě děvčata. Naštěstí Bára zmiňuje, že pro ni je vzorem to, jak jedna učitelka **dokáže řešit problémy**. „...*jak řeší ty problémy, jak se k tomu staví a že bych vlastně v té situaci se chtěla zachovat stejně jako ona...*“ Aleš, který se zdá být na svůj věk velmi vyspělý, k této tematice říká: „...*o tom nepřemýšlím takhle.*“ „...*Já vzory prostě nemám, že bych měl někoho jako vzor. Když jsem byl malý dítě, tak možná.*“

### **Sociálně pedagogický přístup - často jen sen**

Vzhledem k tomu, že sociálně pedagogický přístup vychází z humanistického pojetí a vyznačuje se obratem k dítěti, zajímalo nás, zda učitelé přistupují k žákům individuálně, respektive, zda žáci vnímají, že každý z nich je pro učitele důležitý a také, zda mohou přijít za učitelem osobně pro radu. Opět jsme byli překvapeni spíše negativními odpověďmi, ze kterých byl cítit smutek, ale i jízlivost či určitá našťvanost. Žáci mají spíše pocit, že je učitelé

berou jako masu lidí a že nevnímají jejich osobnosti a potřeby. Že je zkrátka nezajímají a že by jim jejich problémy nepomohli řešit. „... *nemají chuť.*“ „...*nevidí fakt, že by potřeboval poradit...a nesnaží se mu nějak pomoci.*“

Viktorie v souvislosti s touto tematikou navíc zmiňuje, že učitelé uplatňují individuální přístup spíš ve smyslu, že mají své oblíbené žáky, které upřednostňují. Aleš říká, že na jeho škole jsou učitelé, za kterými by **mohl přijít s problémem** i Ti, o kterých si myslí, že by ho nevyslechli a odmítli by ho. Hodně nás zaujal jeho názor, kdy odpovídal na právě zmíněnou problematiku, zda může přijít za učitelem s osobním problémem a ten ho neodmítne. „*To určitě. Hlavně je to jeho povinnost toho učitele.*“ Tato odpověď nás přinutila více nad touto problematikou přemýšlet. Přestože zní tak nekompromisně, souhlasíme s ní. Učitel nemá být pro své žáky jen někým, kdo předává informace, ale i někým, kdo svou radou a pomocí nejen nasměruje dítě v ten daný okamžik, ale také mu naznačuje, že je tady pro něho. A to jistě ocení zejména děti, které žijí v neuspořádaných poměrech a mají pocit, že jsou úplně sami. Ochota pomoci žákovi třeba jen vyslechnutím jeho problému by tedy i podle nás měla být povinností učitele. Aleš pak ještě dodal, že si myslí, že na jeho škole je více učitelů, za kterými by mohl přijít s problémem než těch, kteří by ho odmítli, což zní uspokojivě.

V návaznosti na možnost přijít za svým učitelem s nějakým problémem nás zajímalo, zda jsou učitelé ochotni pomoci třídě jako celku, když s ním žáci potřebují vyřešit nějakou záležitost či nelehkou situaci, která se ve třídě vyskytla. Odpovědi byly jednoznačné a pro učitele velmi nelichotivé. Jen jeden respondent udal, že se učitelé **snaží problémy řešit**. Jinak žáci vyjadřují názor, že učitelé jejich třídní problémy nezajímají. „*Oni se s tím nechcou asi nějak trápit nebo to řešit, zabývat se tím.*“ „...*kdybychom to řekli, tak on by nám stejně jako nijak...*“ „...*ho to ani tak jako nezajímá. Vždycky řekne: Ale sedněte si...*“ Výsledkem je to, že si žáci tedy problémy řeší sami, což potvrdila i Viktorie. „...*my to asi spíš neřešíme s učiteli.*“ Na otázku: proč? Odpověděla, že vlastně ani neví. Řeší si to prý sami. Obecně naši respondenti vyjádřili, že jim chybí, že nic nemohou s učiteli řešit. Domníváme se, že na jednu stranu není špatné, když se děti naučí určité záležitosti či nelehké situace řešit svépomocí, ale jsou situace, které již vyžadují přítomnost a pohled, či zásah dospělé osoby a pokud děti nemohou z jakéhokoli důvodu požádat o pomoc svého učitele, může se situace zbytečně dále zhoršovat. Jako sociální pedagogové nemůžeme pominout ani fakt, že učitel tím, že dává dětem najevo, že ho jejich problémy nezajímají, v nich snižuje pocit sebedůvěry a může naopak zvýšit nedůvěru k učitelům, potažmo k dospělým obecně.

Jak by tedy podle žáků jednal učitel, který by uplatňoval **sociálně pedagogický přístup**? Nejvíce žáci touží po **komunikaci**. To v různých podobách zmínili všichni naši respondenti. Dále by si přáli učitele **chápacího, hodného**, který by uměl **řešit problémy, vážil si svých žáků** a byla s ním občas **legrace**. „...*chápací, hodná učitelka*.“ „...*že by nám vždycky všechno vysvětlil, že bychom za ním vždycky mohli přijít*.“ „...*jako nemusí být sranda jako sranda, ale aby to bylo jako odlehčený ta hodina může být*.“ „...*mluvit, se snažit komunikovat s tím žákem prostě*.“ „...*Aby si nás prostě jako aspoň trochu vážil*.“ Žáci si však očividně uvědomují, že je zapotřebí i pravidel, aby výuka mohla probíhat v klidu a aby si žáci „odnesli“ co nejvíce. „...*někdy přísná*.“ „...*ne zas tak moc přísná, ale ne abych úplně neřešila, co v té hodině dělají, takže něco jako mezi*.“ „...*aby byl hodnej...někdy přísněj...a abychom se toho hodně naučili*...“

A jak by tedy žáci vnímali, kdyby je takový (podle nich zřejmě ideální) učitel učil?

„...*potom bude určitě oblíbený a budu mít k němu jiné vztah, než kteří jsou prostě takoví, že nepomůžou, neporadí*.“

„...*toho učitele budeme mít radši nebo se něco naučíme. A dokážeme spolu prostě jako komunikovat*.“

Přestože z odpovědí našich respondentů tedy vyplývá, že učitelé, kteří skutečně uplatňují sociálně pedagogický přístup, který žáci vnímají, jsou spíše jen v touhách a snech žáků než v reálných situacích, měly jsme velkou radost ze zjištění, že každé dítě ve škole má snad aspoň jednoho učitele, který **je zdrojem jeho radosti** a kterého vnímá jako učitele **pomáhajícího a vlídného**. Většinou se jednalo o učitele „výchov“ ať je to už výchova ke zdraví či hudební výchova, tedy předměty, které učitele přímo vybízejí k většímu vnímání jednotlivých žáků a rozvíjení prosociálního chování. Totéž platí o výuce cizích jazyků, kde děti v této souvislosti také vyzdvihují využití odlišných metody výuky, které podle všeho přispívají k uvolnění žáků, k větší otevřenosti mezi učitelem a žáky, což jistě přispívá k větší motivaci žáků a k pocitu uspokojení. Odpovědi, které děti v souvislosti s vědomím **pomáhajícího přístupu** u učitelů uváděly, měly několik společných jmenovatelů: **komunikace, pomoc, pochvala, přátelství, humor, pochopení**. Z odpovědí, které žáci uvedly, vybíráme ty, které nás nejvíce potěšily:

„...*komunikuje s námi, jak bysme byly rovni*.“

„**Bere ohledy na všechny a chová se tak kamarádsky...**“

„...že se mi třeba nepovedla písemka, a tak **mi dal druhou šanci** si to opravit...“

„...je taková jako **rodinná...**“...že se s ní prostě **hezky povídá** a že je taková **hrozně chápavá...**“ „**Taková maminka.**“

„...je třeba **příjemná**, baví se s náma jako spíš na **přátelské úrovni...**“

„...že mě **pochválil**, že ze mě si mají brát příklad, tak to bylo hezké.“

„Paní Y mi říká **Alešku.**“

„...třeba v angličtině si hodně **povídáme...**“

„...je **férovej, dodržuje pravidla.**“

„Líbilo se mi, že se k tomu postavil jako chlap, že to s nama chtěl **vyřešit...**“

„...s každou vědomostí je člověk **chytřejší, inteligentnější** a když se učíme **komunikovat** a tak dál. **Všechno je k dobru.**“

„...je s ním **sranda.**“

„Máme vlastně z matiky a ta to tak uplatňuje“... „je taková jakože **drsná...ale** když ví, že prostě **potřebujeme pomoct**, tak jde, třeba aj o přestávce a **ptá se nás** a tak...takže to **ji mám ráda** skrz to, že je taková...“

„...ona je taková, že **pomůže.**“

### **Ach ty konflikty!**

V teoretické části naší diplomové práce jsme se mimo jiné zabývali problémovým žákem a hlavně tím, jak s takovým žákem, potažmo s celou třídou pracovat v duchu sociálně pedagogického přístupu a jak problémovým situacím ve třídách předcházet. V našem výzkumu nás tedy také zajímalo, zda učitelé na základních školách umějí pracovat s problémovými žáky a řešit náročnější situace. K naší nelibosti musíme konstatovat, že náš optimismus,

který jsme měli před realizací výzkumu, byl asi trochu předčasný. Naši respondenti si stěžovali, že je učitelé vůbec nechápou, když se jim snaží nějakou situaci vysvětlit, nadávají jim a spory řeší křikem. Viktorie dokonce zmínila i fyzický trest, kterého byla svědkem. „...mám problém s tím, že nikdo mě nepochopí“ „...nadá mi za to, co sem tak třeba vůbec nemyslela a nesnaží se pochopit, jak já jsem to myslela a jenom prostě si říká to svoje.“ „...je strašně urážlivá, jako nepochopí nic.“ „...ve třetí třídě jedna paní učitelka, když jiná holka nechtěla něco prostě dělat v tělocviku, tak jí dala facku.“ „...někdo nadá tomu, kdo ten konflikt začal.“ „...většina prostě to, křičí a jsou naštvaní, prostě.“ Žákům se také zdá, že jim učitelé často při konfliktech dávají najevo, že jen oni mají pravdu a neberou názory žáků na danou situaci. „...třídni, tak jako pořád musí mít pravdu ona...to není příjemný pro mě...“ „A ne jenom prostě si říkat...to svoje.“

Bára hovoří i o pocitu, že učitelé často ani nevědí, jak konflikty řešit. „...většinou jakože nebo prostě neví sami, jak to mají řešit, tak jsou z toho takoví nervózní, ale většina prostě křičí.“ Tento pocit měli i ostatní respondenti. To pak někdy vede i k tomu, že se díky tomuto nedostatku u svých žáků shazují. „...vždycky jdou za třídním a dá se říct, že mu to požalují.“ (smích) Takové řešení ukazuje učitelovu určitou slabost, což děti vnímají a zřejmě to nepříspěvá k důvěře dětí ve své učitele. Rozhodně si z takového postupu učitele žáci nebudou chtít brát příklad a nebudou učitele považovat za svůj vzor. Ten samý pocit v žácích vzbuzují i situace, kdy žáci cítí, že učitel rozhodl nesprávně. „...řekla, že slyšela mě, jak jsem mluvila a že sem prostě nedělala, co jsem měla a nechala mě „po škole“, i když jsem jí říkala, že jsem to prostě neudělala.“ „...já jsem jí řekla, že jsem to nebyla já, ale ona řekla, že příště teda bude „po škole“ někdo jiný.“ „...snaží se zjistit, kdo to udělal, kdo to začal a když to nezjistí, tak samozřejmě trpí celá třída.“

Informanti dále hovořili i o učitelích, kteří se ke konfliktům či nekázni žáků staví naprosto pasivně. „některý to třeba vůbec neřeší“ „...dva učitelé, co mám, jakože ty to třeba ignorují“ „...ho to ani tak jako nezajímá. Vždycky řekne: Ale sedněte si...“ „...tak všichni tam prostě hrajou na mobilu...já nevím, jestli to on nevidí nebo jestli to nechce řešit. Já to nechápu prostě, ale my to vidíme, že tam prostě mají ty telefony normálně mají tam vytáhlý...“ Myslíme si, že učitelův pasivní postoj je pro žáky těžce pochopitelný, protože oni v tom spatřují jeho nezájem o ně. Na druhou stranu chápeme, že při náročnosti učitelské profese a každodenním řešení konfliktních situací, dochází jistě k určité „otupělosti“ či naopak vyčerpání a pasivita učitele může být důsledkem těchto stavů.

## 6 POZOROVÁNÍ

Při našem pozorování jsme se zaměřili na následující aspekty:

1. Interakce učitel- žák/ žáci
2. Interakce žák- žák/ žáci- kooperace mezi nimi
3. Témata a metody rozvíjející prosociální chování žáků
4. Klima třídy

(viz. příloha P III.)

### 6.1 Analýza zjištěných údajů

#### 9. ročník

##### **Osobnost učitele:**

Učitel vykazoval autoritářské charakterové rysy: vyžadoval disciplínu, maximální kázeň, často zvyšoval hlas, křičel. Na druhou stranu se jevil jako empatický, měl smysl pro humor, žáky při úspěchu chválil a projevoval až mateřský zájem o žáky a jejich problémy.

##### **Metody výuky:**

Učitel využíval převážně frontální výuku, metody slovní jako je výklad, otázky, četba, poslech nahrávek z učebnice, rozhovor s žákem, rozhovor mezi žáky ve dvojicích.

##### **Interakce učitel-žák:**

Zaznamenali jsme individuální přístup učitele, zájem o to, zda všichni rozumějí probírané látce i konkrétním cvičením. Byl však nekompromisní k chybám, žáci museli odpovídat na otázky naprosto přesně, stále byli opravováni, což jsme vnímali jako stály tlak na ně. Pokud žák nerozuměl, či nechápal nějaké cvičení či gramatiku, snažil se mu však pomoci. Když žáci vyrušovali, bavili se, učitel ihned zvýšil hlas, byl nepříjemný, křičel či dotyčného vyvolal k tabuli. V případě nevypracování domácího úkolu učitel opět křičel a žákům nadával, zapisoval poznámky do žákovské knížky

##### **Interakce žák-žák- kooperace mezi nimi**

Žáci občas pracovali ve dvojicích při rozhovoru, mluvili potichu, občas se smáli, když někdo řekl při rozhovoru něco vtipného a pomáhali si, když si s něčím ten druhý nevěděl rady.



**Klima třídy:**

Třída byla po většinu času velmi tichá, přestože byli přítomni žáci, kteří jsou známí svou nekázní, občas někdo vyrušoval mluvením, ale byl ihned „srovnán“ vyučujícím. Třída se jevila jako plná obav, panovalo zde napětí. Ve chvílích, kdy byl vyučující nespokojen s jejich prací či chováním a křičel na ně, měli všichni hlavy skloněné, „zabořené“ do učebnic. Přítomnost strachu zřejmě bránila žákům v uvolněném projevu, takže se moc v hodinách neprojevovali.

**7. ročník****Osobnost učitele:**

Učitel byl ve všech sledovaných hodinách vlídný, příjemný, usměvavý, pozitivně naladěný, vtipný. Projevoval zájem o žáky, byl značně tolerantní a velmi empatický. Občas na nás působil, že je až příliš hodný, což se občas projevovalo v těžkostech s udržením kázně žáků.

**Metody:**

Učitel využíval metodu slovní jako je vysvětlování, četba, rozhovory se žáky, rozhovory žáků mezi sebou ve dvojicích nebo skupinkách, diskuse, dále metodu názorně demonstrační, kde pracoval s různými kartičkami, metodu inscenační, hry, projektovou výuku, či relaxační metodu.

**Interakce učitel- žák:**

Učitel v hodinách uplatňoval individuální přístup ke všem žákům, projevoval zájem o žáky s IVP, kteří měli různé úlevy (mohli si vybírat, jestli chtějí být zkoušeni písemně či ústně), učitel se ujišťoval, zda všemu rozumí a zapojoval je do výuky. Snažil se pomoci žákům porozumět probírané látce, často se ptal, zda rozumějí tomu, co říká. Co se týče zapomínání pomůcek či domácích úkolů, snažil se zjistit, proč dotyčný žák úkol nevypracoval a promlouval k žákům o důležitosti domácí přípravy. Poté si jména zaznamenal do svých poznámek. Občas se stalo, že se některý žák jinému žákovi posmíval. V těchto momentech ho učitel usměrnil rázným ale klidným způsobem. Prvky nekázně, které se tu a tam objevily, řešil „zlým“ pohledem, používal „já“ výrok, či za dotyčným přišel, podíval se na něj zpřímá do očí a řekl mu, že se mu toto chování nelíbí. Jedna dívka měla stále potřebu zpívat si či pohybovat rukami do rytmu písničky, což zpočátku učitel víceméně toleroval, ale pak to i

pro něj bylo neúnosné a zvyšoval hlas, či si dotyčnou zavolal ke stolu a klidným, ale důrazným hlasem vysvětlil, že se takto chovat nemůže. Při aktivitách, kdy žáci pracovali samostatně či ve skupinkách, byl učitel v roli facilitátora, chodil k žákům blízko, přičapl si k nim, poslouchal je a občas jim poskytl radu či pomoc.

### **Interakce žák- žák- kooperace mezi nimi**

Žáci jsou zvyklí pracovat samostatně, pomáhají si, když někdo něco neví, opravují se navzájem, když někdo vyrušuje, okřiknou ho. Někdy si stěžují, že ten, s kým pracují „nic neumí“ nebo že „nemluví“ (učitel jim vysvětlí, jak je důležité zapojit i takového žáka, jak mu s tím pomoci, poradit mu). Při práci na projektu si pomáhají a podporují se, umí se vzájemně pochválit.

### **Klima třídy:**

Celou dobu panovala příjemná uvolněná atmosféra, žáci se dotazovali, když něčemu nerozuměli a bylo patrné, že se v hodině cítí dobře. V průběhu hodin docházelo i k humorným situacím, které inscenoval buď učitel či některý z žáků. Když byli žáci v nepohodě, učitel je někdy vyzval, aby pohovořili o svých trápeních, která je tíží, což se žákům očividně líbilo, pak jim učitel poskytl informaci, jak to vidí on. Občas zde panoval ruch, žáci někdy vykřikovali a bavili se ve dvojicích.

## **5.ročník**

### **Osobnost učitele:**

Učitel se zdál mírný, přívětivý, občas byl náladový, projevoval autoritářské rysy osobnosti. Byl empatický, vstřícný, ochotný pomáhat.

### **Metody:**

Učitel využíval metody slovní jako je výklad, vysvětlování, četba nebo diskuse, metody názorně demonstrační, inscenační, hry, pracoval s interaktivní tabulí

### **Interakce učitel- žák- kooperace mezi nimi:**

Učitel ve vztahu k žákům uplatňoval individuální přístup, často je chválil, povzbuzoval. Byl kreativní. Chybování žáků bral jako přirozené, občas je opravoval, ale klidným hlasem.

V případě nepřipravenosti žáka na vyučování učitel zvyšoval hlas a dával poznámku do žákovské knížky. Nekázeň řešil rozčilením se, občas křikem, občas používal zraňující slova či výhružky.

### **Interakce žák- žák**

Při práci ve dvojicích žáci spolupracovali, pomáhali si, podporovali se, při hrách si fandili. Občas se posmívali spolužákovi, který něco řekl špatně.

### **Klima třídy**

Ve třídě je žák s podpůrným programem, který pracuje s asistentkou pedagoga.

Třída je pracovitá, snaživá, žáci jsou aktivní, hlásí se, občas je zde mírná nekázeň, většinou při práci s interaktivní tabulí. Dva chlapci se často spolu baví, což nedobře nese vyučující, takže je tu díky tomuto jevu často slyšet křik učitele. Žáci se zapojují do výuky, je vidět, že se nebojí vyjádřit v cizím jazyce a jsou uvolnění.

## **6.2 Interpretace zjištěných údajů**

### **9. ročník**

Během všech pozorovaných hodin pedagog vykazoval autoritářské rysy osobnosti a četnost rysů sociálně pedagogického přístupu byla tudíž ze tří pozorovaných učitelů nejnižší, zato však intenzivní. Jeho celkový přístup k žákům bychom nazvali humanistický přístup s pravidly. Vzhledem k tomu, že výuka probíhala frontálně a byla zaměřena výslovně na přesnost použití anglického jazyka, žáci neměli příliš možnost projevit svou osobnost. Velmi jsme postrádali přítomnost jakýchkoli aktivizačních metod. Přestože žáci probírali témata, která jsou jim velmi blízká (např. Média) a tudíž mohli v hodinách hodně diskutovat, sdělovat své názory a poznatky nebo využívat projektovou výuku či např. inscenační metody, vyučovací hodiny byly založeny na výkladu učitele, zápisu gramatiky a na cvičeních (převážně gramatických) z učebnice a pracovního sešitu. Na závěr hodiny neprobíhala žádná zpětná vazba.

**Závěrem** můžeme k této výuce říct, že když pomíneme až nevhodné autoritářské chování, které je zřejmě výsledkem charakterového rysu učitele a určitým vyčerpáním, **učitel disponuje lidskými charakterovými vlastnostmi, je empatický, umí projevovat emoce a má zájem o žáka.** Tím může být pro své žáky modelem prosociálního chování. Méně už však

využívá svých schopností i probíraných témat k tomu, aby rozvíjel prosociální chování v žácích. Doporučovali bychom zapojit do výuky aktivizační metody, díky kterým by se žáci mohli více v hodinách projevit, vyjádřit svou osobnost, naučili se spolupráci či se navzájem lépe poznávali.

## 7. ročník

Během všech pozorovaných hodin výuky cizího jazyka v této třídě jsme se setkávali s **příkladným sociálně pedagogickým přístupem učitele. Vlídlost a chápavost učitele** byla přítomna od prvních chvil, kdy s **úsměvem a pozitivním naladěním** vcházel do třídy. V hodinách jsme se setkávali s různými metodami výuky. Líbilo se nám využití inscenačních metod, byla probírána témata jako je např. první láska a problémy s ní spojené, která k této metodě přímo vybízela. Do výuky byla zařazena i projektová výuka, kdy žáci ve dvojicích zpracovávali téma Velká Británie. Na závěr hodiny většinou proběhlo shrnutí probraného učiva a učitele také zajímalo, jak se žáci při různých aktivitách cítili a co jim tyto aktivity přinesly.

Pravdou zůstává, že v hodinách u tohoto vyučujícího občas panovala nekázeň, která i učitelé byla nepříjemná, když se opakovala.

**Závěrem** tedy můžeme říct, že navzdory tomu, že ve třídě občas panovala nekázeň ve smyslu vyrušování, vykřikování, se kterou si občas vyučující nevěděl rady, jsme byli svědky opravdu **mnoha interakcí, které v sobě nesly rysy sociálně pedagogického přístupu** a učitel tímto **přístupem, svou osobností** a také **vhodně zvolenými metodami výuky** v žácích **pěstoval a rozvíjel sociální kompetence**. Žáci tyto získané kompetence uplatňovali při práci v hodině a předpokládáme, že je uplatňují i v reálném životě.

## 6.ročník

Po celou dobu, kdy jsme výuku pozorovali, panovala ve třídě příjemná atmosféra, žáci se snaží zapojovat se do výuky, velmi je baví práce s interaktivní tabulí. Učitel se snaží vše pečlivě vysvětlit, propojuje témata v učebnici s reálným životem, což motivuje žáky. Spolupracuje s asistentkou pedagoga, připravuje pro chlapce s podpůrným programem zjednodušená cvičení, ale moc jej do výuky nezapojuje. Líbil se nám humor, který občas probleskoval hodinami i schopnost učitele přiznat své nedostatky, když udělal chybu. Konfliktní situace

však někdy nebyly dostatečně zvládnuty. Někdy učitel odcházel z výuky naštvaný, což nepovažujeme za profesionální. Na závěr výuky neprobíhala žádná zpětná vazba.

**Závěrem** tedy můžeme říci, že přestože došlo v průběhu pozorování k několika situacím, které nebyly učitelem úplně dobře zvládnuty, myslíme si, že vzhledem ke **vhodně zvoleným metodám výuky**, schopnosti vyučujícího **komunikovat a individuálně přistupovat k žákům**, **schopností přiznat chybu a udělat si ze sebe legraci**, si myslíme, že žáci mohou v hodinách anglického jazyka **rozvíjet prosociální chování** velmi dobře.

### 6.3 Shrnutí

Ve všech třech třídách v průběhu navštívených hodin proběhly interakce, o kterých můžeme tvrdit, že vykazovaly rysy **sociálně pedagogického přístupu**. Byly jsme svědky situací plných **porozumění, empatie, individuálního přístupu, snahy pomoci, humoru, vstřícnosti i vlídnosti**. Četnost tohoto přístupu se však v jednotlivých třídách odlišovala. Bylo patrné, že tato skutečnost má souvislost s **osobností učitele**, potažmo s jeho charakterovými vlastnostmi a také s **aktuálním naladěním učitele**. Vzhledem k tomu, že naším záměrem bylo všimnout si hlavně **pozitivních interakcí**, které se odehrávaly v hodinách cizího jazyka, neklademe příliš velký důraz na situace, které podle nás nebyly dobře pedagogicky zvládnuty. Co se týče **klimatu tříd**, nejpříjemnější atmosféra, uvolnění a aktivní přístup žáků, absence obav a celkové pozitivní naladění třídy bylo patrné při hodinách, které vedl učitel, který sám se choval **uvolněně**, byl **usměvavý, vlídný, ochoten pomoci**. **Zajímal se o své žáky** nejen z hlediska učebního procesu, ale zajímal se i o osobnosti dětí. Do své výuky zahrnoval své zážitky, které souvisely s tématy výuky, čímž obohacoval výuku a lidsky se přibližoval ke svým žákům. Problémy a konflikty, ke kterým v hodinách občas došlo, řešil klidně, ale pevně a jeho celkový přístup bychom s jistotou mohli nazvat **sociálně pedagogický**.

Naš výzkumu dále ukázal, že přestože učitel plně nedisponuje osobnostními charakterovými rysy jako je dávka empatie, citlivost, touha pomáhat, což jsou rysy typické pro sociálně pedagogický přístup, může být silný např. v **kreativitě**. A prostřednictvím **zajímavých tematických okruhů a metod výuky**, při kterých děti **spolupracují, posilují sebevědomí či se učí slušnému a ohleduplnému chování**, v nich takový učitel může také vhodně rozvíjet **sociální kompetence**.

## 7 ANALÝZA UČEBNICE

Vzhledem k tomu, že vyučuji anglický jazyk na základní škole, rozhodli jsme se opět využít této skutečnosti a jako třetí techniku, která náš výzkum doplní, jsme zvolili **analýzu anglické učebnice Project 2 (třetí vydání)**. Vzhledem k náročnosti této metody jsme si pro doplnění našeho výzkumu vybrali pouze **jeden tematický okruh z této učebnice**, a to okruh **Můj život**. K učebnici náleží pracovní sešit a učitelská učebnice, CD a DVD. Vzhledem k tomu, že pracovní sešit je zaměřen téměř zcela na procvičování gramatiky, nebudeme ho pro náš záměr využívat. Při analýze učebnice budeme sledovat několik aspektů. Především nás bude zajímat, **jaká témata** určená ke **komunikaci** jsou v učebnici obsažena, zda **rozdvíjejí sociální a personální kompetence obsažené v RVP ZV** a zda tato témata tedy mohou přispět k **utváření prosociálního chování žáků**. **Metody výuky**, které nám předkládá „učitelská učebnice“ jsme doplňovali o další metody a aktivity, které by mohly přispět k dalšímu **rozvoji prosociálního chování**. Naše poznámky či doporučení jsou součástí podkapitoly 7.2 Analýza a interpretace dat, kde jsme je pro lepší rozlišení psali „kurzívou“.

Tato část výzkumu by nám měla pomoci zjistit, zda je zvolená učebnice přínosem nejen v oblasti rozvíjení kognitivních znalostí žáků, ale zda v nich rozvíjí i **lidství, schopnosti kooperace** či přispívá k vytvoření **dobrého třídního klimatu**. Předpokládáme, že tato část dokreslí náš výzkum a pomůže nám tak zodpovědět naše výzkumné otázky.

Jak jsme zmínili v teoretické části naší diplomové práce, témata, která by se měla prolínat učivem cizího jazyka 2. stupně jsou **domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, reálie zemí příslušných jazykových oblastí**.

Vzhledem k tomu, že jsme si k naší analýze vybrali okruh **Můj život**, předpokládáme, že by mohla být do tohoto okruhu zahrnuta většina témat z výše zmíněných.

### 7.1 Charakteristika souboru učebnic a pomůcek

Jde o pětiletý kurz anglického jazyka pro žáky od 10 do 15 let. Zahrnuje úroveň od začátečnicků po lehce pokročilé. Dle autorů Hutchinsona a Gaulta (2008) tato řada učebnic kombi-

nuje nejlepší současné a tradiční přístupy. Zahrnuje tak metody situačního učení, problémového učení, hraní rolí, obsahem jsou kurikulární témata podporující mezipředmětové vazby, poskytuje gramatický rámec, procvičování slovíček a slovních spojení.

Jak již bylo víckrát zmíněno, pro náš výzkum jsme zvolili řadu učebnic a učebních pomůcek **Project 2 Třetí vydání**, která je určena dětem šestých tříd základních škol.

**Učebnice žáka** obsahuje 6 kapitol plus jednu kapitolu úvodní, přičemž každá kapitola obsahuje 8 stránek plných slovíček, gramatiky, výslovnosti, komunikačních aktivit, které rozvíjejí jazykové dovednosti, „kulturní“ stránku, stránku představující učivo jiných školních předmětů v anglickém jazyce, „opakovací“ stránku, kde si žáci zopakují a procvičí gramatické jevy dané lekce, projekt a písničku

Nás z pohledu rozvoje **sociálních dovedností** žáků zajímají především následující tři části kapitol, které si nyní trochu blíže vymežíme.

### **Komunikace a jazykové dovednosti**

V této části žáci používají nabyté a procvičené gramatické vědomosti a slovní zásobu v různých aktivitách, díky nimž procvičují nejen jazykové dovednosti jako je čtení poslech mluvení a psaní. Tyto aktivity rozvíjejí reálnou **komunikaci** a také schopnost vyjádřit se efektivně v anglickém jazyce.

### **Kultura**

Na těchto stránkách se žáci dočtou a o **aspektech života** v anglicky mluvících zemích, dozvědí se o školním systému, o sportu a také odkud lidé žijící v Británii pocházejí. Žáci jsou podněcováni spojovat věci, které se naučí o životě v Británii s životem v jejich zemi.

### **Projekt**

Snahou projektů je spojit dohromady různé aspekty jazyka a tématu, které byly naučeny v dané kapitole. V části nazvané „What to do box“ žáci najdou detailní instrukce, jak projekt vypracovat. Díky projektům jsou žáci **motivováni**, jsou pobízeni použít škálu **komunikačních dovedností**, žáci mají možnost **komunikovat o jejich vlastním světě** a učí je uvědomit si, že angličtina neslouží jen k tomu, aby uměli umluvit o anglicky mluvícím světě, ale že také oni mohou světu **vyprávět o jejich vlastní kultuře**.

**Pracovní sešit** obsahuje aktivity k dalšímu procvičování, gramatická cvičení, procvičování slovní zásoby. Nalezneme zde zábavné aktivity, např. křížovky. Na konci lekce je vždy cvičení na „ověření pokroku“. Součástí pracovního sešitu je i přehled gramatických pravidel a

tabulek korespondující s probraným učivem v každé lekci, je zde i slovníček se všemi novými slovíčky, které jsou rozděleny podle kapitol a podkapitol. K pracovnímu sešitu náleží i **CD- Rom**, který obsahuje další cvičení na procvičení slovní zásoby, gramatiky a situací i krátké videoklipy z oblasti kultury.

Na **CD** je nahrán všechnen poslechový materiál pro učebnici, nalezneme zde aktivity na procvičování poslechových dovedností, gramatické „drily“, aktivity na procvičení výslovnosti včetně básniček a jazykolamů či písničky.

**Učebnice pro učitele předkládá** ucelené poznámky k vyučovacím hodinám s klíči pro všechny aktivity obsažené v učebnici pro žáky a všechny přepisy poslechových aktivit, aktivity navíc pro ty žáky, kteří jsou rychlejší než ostatní, aktivity k rozvoji komunikace, které jsou kopírovatelné. Jsou zde pracovní listy, které lze také kopírovat a které jsou určené pro práci s **DVD**, které doplňuje stránky o kultuře. V „učitelské“ učebnici nalezneme i všechny testy s „klíči“ i „klíč“ pro všechny aktivity z Pracovního sešitu (Hutchinson, Gault 2008, s. 3 - 4).

## 7.2 Analýza a interpretace zjištěných údajů

Jak jsme již uváděli, naše analýza se bude týkat pouze **1. kapitoly učebnice Project 2** (třetí vydání). Tato kapitola nese název **Můj život** a najdeme ji na str. 8 - 19. Tématem této kapitoly je **moje škola, narozeniny, každodenní život**. V „kulturní“ části se žáci dozvědí **informace o svátcích v Británii**, konkrétně o Vánocích, Novém roce a Velikonocích. V rámci rozvoje znalostí z jiných předmětů se žáci dočtou informace z oblasti matematiky a přírodních věd, konkrétně o měření času. V projektové části budou žáci vytvářet projekt na téma **Rok v mém životě**, vytvoří kalendář, kde do jednotlivých měsíců zapisovat pro ně důležitá data, svátky či popíšu, proč ten konkrétní měsíc mají rádi.

### Podkapitola č. 1 - Moje škola

V této podkapitole se setkáváme s dívkou Jessicou, která popisuje typický školní den svůj i svého bratra. Zde je učitelskou učebnicí navržena metoda dotazování se, jejíž snahou je podnítit žákovu představivost.



Zde bychom uvítali i metodu **diskuse**, která rozvíjí **sociální schopnosti** jako je **důvěra, spolupráce, sebedůvěra**. Žáci se dozvědí, **co je důležité pro ostatní, jak jiní smýšlejí**, upevňuje se **sounáležitost, sebepojetí či sebeprosazení**.

Následující otázky nám mohou pomoci rozvinout probírané téma: *Proč chodíme do školy? Co všechno se ve škole naučíme? Co nás ve škole baví? Co nás nebaví? Proč? Jaké jsou naše oblíbené předměty? Neoblíbené předměty? Proč? Jak řešíme problémy s učitelem? Se spolužáky? Jaký by byl náš ideální den ve škole?*

Další metodou, která by mohla být pro tuto podkapitolu vhodná, je metoda **hry**. Vybrali jsme následující hru, která nese název **Recept na kamaráda**. Cílem této hry je dozvědět se co nejvíce o svém kamarádovi nebo o někom, koho moc neznáme, o jeho vlastnostech, zálibách i o pocitech či myšlenkách. Při této aktivitě se žáci ve třídě mohou vzájemně **sblížit**, naučit se **naslouchat**, zažít pocit **vzájemnosti** a užijí si legraci. Je rozvíjeno **pozitivní sebepojetí i souhra s partnerem**.

#### **Postup:**

1. Žáci utvoří dvojice, povídají si spolu, snaží se dozvědět co nejvíce informací o tom druhém. Ptají se, jak se dnes cítí, na co myslí, co rád jí, jaké rád nosí oblečení, kam jezdí na výlety, apod.

2. Napíšíou na papír **kuchařský recept** se „surovinami“, které jsou potřebné k „vytvoření“ spolužáka. Název bude znít např. „Recept na Petra“ a bude vypadat následovně.

*Suroviny: Krátké hnědé vlasy, 2 hnědé oči, 1 malá ústa s 32 krásnými bílými zuby, atd.*

*Postup: Učeš vlasy a uprostřed udělej pěšinku, natoč hlavu tak, aby oči mířily ke slunci a krásně zářily. Nezapomeň mu nazout jezdecké boty, jinak nikdy nevznikne kluk jako je Petr...*

*Na závěr si žáci recepty předají, společně přečtou v kruhu. Mohou hádat, koho recept popisuje.*

V rámci **zpětné vazby** nás bude zajímat, co nového žáci zjistili o svých spolužácích, zda se nám líbil recept, který o nás ten druhý napsal, která „surovina“ je pro nás nejdůležitější, či který recept se jednotlivým žákům nejvíce líbil. (Vopel, 2007, s. 50, 51)

*Jako poslední aktivitu, kterou bychom se snažili obohatit podkapitolu s názvem Moje škola, jsme zvolili práci s pracovním listem. Aktivita nese název „Co o Tobě vím“. Žáci se pomocí této aktivity učí **naslouchat**, rozvíjí se **vzájemnost**, **schopnost sdílet**, **důvěra**, **sebedůvěra**.*

*Postup:*

*1. Žáci si vylosují dvojice. Mají sedm minut na vzájemné dotazování, aby se dozvěděli co nejvíce o tom druhém.*

*2. Každý žák dostane pracovní list a písemně odpovídá na otázky o svém kamarádovi. Na závěr si spoluhráči vymění formuláře a dopíší správné odpovědi.*

*V rámci **zpětné vazby** se budeme žáků dotazovat např.: Nakolik jsi byl úspěšný při vyplňování? Bylo těžké naslouchat? Co brzdilo mé sdílení? Bylo zajímavé poslouchat spolužáka? Proč ano, proč ne? (Briřchová, Matějčková, Navrátilová, 2014, s. 22).*

## **Podkapitola č. 2 - Narozenyiny**

V této podkapitole je nabízena hra na procvičení slovní zásoby (měsíce v roce). Všichni žáci stojí, učitel začne s měsícem leden a řekne žákovi, aby mu sdělil název měsíce, který je např. o dva měsíce později a žák musí říct březen. Pokud udělá chybu, vypadává ze hry a sedne si. Vyhrává ten, kdo jediný zůstane stát.

*My navrhuje me zařadit i metodu **diskuse**, která rozvíjí pocit **jedinečnosti**, **sebeprosazení**, **sounáležitost**.*

*V diskusi se můžeme zaměřit na následující dotazy, které diskusi rozvinou: Jaký máš rád měsíc? Jaký ne? Proč? Jak si pamatuješ důležitá data? Co děláš pro to, abys nezapomněl na něco důležitého? Jak slavíte v rodině narozeniny? Jak se cítíš, když máš narozeniny? Jaký by sis přál dárek? Kdo je ve vaší rodině nejstarší? Kdo je nejmladší?*

*Dále navrhuje me využít aktivitu ve skupině, která nese název „**Jaký jsem**“. Tato aktivita rozvíjí **sociální schopnosti** jako je **důvěra**, **spolupráce**, **sebedůvěra**.*

*Postup:*

*1. Děti dostanou formulář s otázkami nebo mohou společně vymyslet i otázky. Např.: Co bylo Tvým největším zážitkem v minulém roce? S kterým dospělým nejlépe vycházíš? Kdy Tě baví učení? Jaký by měl být spolužák, se kterým bys chtěl kamarádit?*

2. Děti vyplní formulář, pak si sednou do skupinek a čtou, co napsali a vzájemně své odpovědi porovnávají.

3. V rámci zpětné vazby nás bude zajímat, s kterými kamarády toho máme nejvíce společného, či na co bylo obtížné odpovědět (Vopel, 2007, s. 120.)

Následující aktivita, která rozvíjí **sebedůvěru, spolupráci, vztah učitel- žák, smysl pro humor, toleranci**, je aktivita „**Dívej se, jak rostu**“

Postup:

1. Učitel požádá děti, aby doma vyzpovídali maminku nebo tatínka, aby zjistili co nejvíce informací o sobě, když byli malíci. Např. váha, délka, první zoubek, první slovo, první krůčky či první jídlo. Děti si to zapíší a přinesou do školy.

2. V hodině děti doplní potřebné informace do pracovního listu.

3. Ustříhnou proužek papíru, který bude mít stejnou délku, jako když se narodili. Poté každého žáka učitel změří a ustříhnou pruh papíru v délce, kolik měří žák nyní. Obě délky porovnájí a změří, kolik od narození vyrostli a hodnotu zapíší do pracovního listu. Poté žáci doplní zbylé informace (Calabrese, Rampone, 2007 s. 65)

Jako další aktivitu vhodnou k rozvíjení **kladného sebepojetí, vzájemného poznávání, fantazie, empatie i důvěry** jsme vybrali aktivitu s názvem **Oslava narozenin**. Zde je využita **inscenační metoda**, která v sobě nese i prvky **relaxační**.

Postup:

1. Děti uspořádají oslavu narozenin, jeden bude oslavenec, ostatní členové rodiny a přátelé, kteří přijdou blahopřát.

2. Každé dítě vybere dárek z množství „dárků“, které si dopředu připravil vyučující, přeje oslavenci, předává mu dárek, který vybere a zdůvodňuje, proč mu vybral zrovna tento dárek.

3. Na závěr děti zazpívají písničku Happy birthday a můžou poslouchat písničky a tancovat.

Vzhledem k tomu, že s oslavou narozenin se pojí narozeninová přáníčka, jako další metodu, která doplní tuto podkapitolu jsme zvolili metodu **dovednostně- praktickou**. Aktivitu jsme

nazvali *Narozeninové přáníčko* a rozvíjíme v ní *fantazii, sebevyjádření, sebejistotu*. Žáci si vylosují, pro koho vyrobí přání k narozeninám, vyzdobí jej a napíše přání a každý žák ho předá dotyčnému spolužákovi.

### Podkapitola č. 3 - Sourozenci

Děti čtou komiksový příběh o sourozencích a o jejich pejskovi, který se neustále na něco ptá. Je zde použita metoda **dramatizace**, děti dostanou roli a sehrají příběh. Díky této metodě je rozvíjen **smysl pro humor, sebevědomí, schopnost spolupráce**.

*Použili bychom i metodu **diskuse**, pomocí které bychom rozvíjeli **sebevyjádření, empatii, úctu**. Otázky k diskusi by mohly vypadat následovně: Když máš nějaký problém, kdo Ti poradí s řešením? Jak tě vnímají sourozenci? Kdybys měl nějaký problém, šel bys požádat o radu svého učitele? Proč ano? Proč ne? Komu jsi naposledy pomohl s nějakým problémem? Myslíš, že Tvoji rodiče také občas potřebují pomoc?*

*Vzhledem k tomu, že se domníváme, že je zapotřebí do výuky občas vnést i metodu, díky které by se žáci zklidnili a nečerpali nové síly, zařazujeme i metodu **relaxační**. Aktivita s názvem „**Pomáháme si**“ je založena na vyprávění imaginárního příběhu. V tomto příběhu dítě může prožít krásu pocitu, když někomu **pomáhá**. Rozvíjíme zde **fantazii, touhu pomáhat lidem, schopnost koncentrace a relaxace, spolupráci, sebedůvěru, smyslovou vnímavost, kreativitu**.*

*Postup:*

*1. Děti poslouchají příběh, sedí pohodlně a mají zavřené oči. Představují si to, co jim učitel vypráví. Jsou jakoby součástí příběhu. Příběh je o chlapci, který upadl a pláče. Děti mu v představách pomáhají vstát, utěšují ho, pomáhají mu, aby se cítil lépe.*

*2. Děti poté utvoří trojice a společně namalují příběh, který v představách prožili.*

*V rámci zpětné vazby učitel pokládá žákům následující otázky: Myslíš, že už jsi dost velký, abys mohl pomáhat jiným? Co bys mohl udělat pro někoho z rodiny, abys ho potěšil? Jak pomáhají rodiče nebo sourozenci Tobě? Jak se cítíš, když někomu pomůžeš?*

*(Vopel, 2008, s. 106 - 107)*

*V další aktivitě žáci budou pracovat ve skupinkách. Aktivita „Sourozenecké konstelace“ žáky učí **uvědomění sebe sama**, upevňují si **mysl pro spolupráci, sebedůvěru**.*

*Postup:*

*1. Žáci si napíší do pracovního listu své postavení ze čtyř možných: jedináček, nejstarší, nejmladší, prostřední. Každý sám napíše výhody a nevýhody svého postavení.*

*2. Učitel žáky rozdělí do skupin podle jejich postavení. Každá skupina si zvolí svého mluvčího. Společně ve skupině si přečtou, co napsali a zobecní šest výhod a nevýhod svého postavení. Zapiší je do tabulky.*

*3. Mluvčí seznámí zbytek třídy s výsledky.*

*V rámci zpětné vazby učitel žákům pokládá otázky: Co sis uvědomil? Co by se dalo dělat, aby vztahy se sourozenci byli ještě lepší? Jak ses cítil ve skupině?*

*Jako další vhodnou aktivitu zařazujeme **hru „Koho chci mít v rodině“** Žáci se díky této aktivitě zamýšlí, kdo je jejich **vzorem v rodině**. Upevňuje se **sebeaktualizace, spolupráce**.*

*Postup:*

*1. Žáci dostanou kartičku se jménem a pomocí pantomimy hledají ostatní členy své rodiny (podle příjmení). Každá rodina má předem určené dítě s vymezeným věkem. V utvořených skupinách si další role v rodině žáci určí sami. Určí i věk. Zamyslí se nad tím, jak by volilo členy rodiny dítě ve věku, který mají udaný na kartičce, koho by chtělo v rodině.*

*2. Žáci si připraví zdůvodnění, proč vybrali právě tyto role. Každá rodina se představí ostatním rodinám.*

*Zpětnou vazbu docílíme pokládáním následujících otázek: Bylo těžké vybrat jednotlivé role? Souhlasili s výběrem všichni? Podle čeho jste volili jednotlivé role? Máte ve vaší rodině nějaký vzor?*

*(Brichová, Matějcová, Navrátilová, 2014, s. 186)*

#### **Podkapitola č. 4 - Každodenní život**

Děti čtou příběh o každodenních domácích pracích. Píšou o sobě, které domácí práce dělají často, o víkendech či které práce nedělají nikdy.

Uplatnili bychom metodu **diskuse** s následujícími tématy: *Proč je nutné dělat drobné domácí práce? Které domácí práce máme rádi a které ne? Kdo v naší rodině dělá nejvíce domácích prací? Proč je důležité už v dětství mít nějaké povinnosti?*

**Metoda hry** se zapojením pantomimy je zde také velmi vhodná. Rozvíjíme tím **smysl pro humor, fantazii, improvizaci, sebejistotu**. Děti ve dvojicích mimicky ztvárňují různé domácí práce a vzájemně hádají, co je to za práci.

K tématu *Každodenní život volíme i metodu **projektové výuky**, díky níž si žáci posílí **spolupráci, estetické cítění, toleranci, pomoc**. Žáci vytvoří ve dvojicích projekt na téma *Ideální den, kde popíší a výtvarně ztvární aktivity, které by vystihovaly jejich ideální den.**

### Podkapitola č. 5 - Kultura

Cílem této podkapitoly je poskytnout dětem informace o svátcích v Británii, konkrétně o Vánocích, Novém roce a Velikonocích. Žáci pracují s textem, odpovídají na otázky, zapisují informace do tabulky. Zde nám učitelská učebnice předkládá využití metody **diskuse**. Žáci diskutují o rozdílech mezi svátečními zvyky a tradicemi u nás a v Británii.

Navrhujeme využít i metodu **dovednostně - praktickou**, díky níž u žáků posílíme **spolupráci, sebedůvěru, sounáležitost, důvěru**. Děti připraví společně s učitelem „Christmas pudding“ (dezert, který se jí o Vánocích v Británii), přitom si povídají o zvycích u nich doma.

### Podkapitola č. 6 - Projekt

Žáci vyrábějí ilustrovaný kalendář jejich roku s informacemi ke každému měsíci, které doplní kresbami a obrázky, které budou tyto informace ilustrovat. Budou mít příležitost použít **umělecké a organizační schopnosti**. *Domníváme se, že touto aktivitou žáci upevní **spolupráci, poznávají se navzájem, posilují sebedůvěru, ohleduplnost, toleranci, ochotu pomoci**.*

### DVD- Můj život

Úkolem této aktivity je shrnutí vědomostí z celé kapitoly a správně vyplnit pracovní list. DVD obsahuje rozhovory na téma narozeniny a zabývá se tematikou narozeninových přání v Británii.

Postup:

1. Před tím, než učitel pustí aktivity na DVD, žáci vytvoří tabulku s různými svátky, které se slaví během roku a napíší také to, co žáci v těchto svátečních dnech dělají.
2. Učitel pustí DVD a žáci doplňují pracovní list informacemi, které získají sledováním. DVD obsahuje rozhovory na téma narozeniny, poskytuje informace, které z dětí na videu posílá narozeninová přání a zabývá se tematikou narozeninových přání v Británii.
3. Po shlédnutí DVD a vyplnění listu žáci dělají 3 doplňkové aktivity. V první z nich využívají **představivost**, druhá je zaměřena na procvičení paměti a třetí je zaměřena na **komunikaci** ve dvojicích a **představivost**.

*Myslíme si, že by bylo dobré na závěr zahrnout i metodu **inscenační**, kde by žáci byli v rolích dětí na DVD a dělali by podobné rozhovory, přičemž ostatní žáci by mohli být v roli „režiséra“, „kameramana“ a celého „filmového štábu“.*

### 7.3 Shrnutí

**Učebnice Projekt 2 (třetí vydání)** dle naší analýzy, která spočívala v rozboru jednoho okruhu (kapitoly), jako zdroj pro rozvoj prosociálního chování žáků **vyhovuje jen částečně**. Co se týče témat obsažených v učebnici je pravdou, že korespondují s tématy obsaženými v RVP ZV. Ovšem z hlediska metod, které nám předkládá „učitelská učebnice“, se domníváme, že je zde určitý nedostatek. Věvodí zde především metody slovní, kdy učitel využívá především monologickou frontální metodu, vykládá, popisuje a žáci poslouchají. Dále je zde využita metoda rozhovoru učitele se žáky či žáků mezi sebou. Domníváme se, že použití těchto metod nedostatečně rozvíjí sociální a prosociální chování žáků. Nemají příliš možnost rozvíjet komunikaci, argumentaci, sebeprezentaci, či smysl pro spolupráci a vzájemnou pomoc. V tomto ohledu zde postrádáme větší variabilitu aktivizačních metod. Ty jsou zúženy jen na občasné hry a projektovou výuku. Chyběly nám tu tedy metody inscenační či diskusní, které by zvláště u některých aktivit byly velmi vhodné. Domníváme se, že by pomohly rozvíjet více složek osobnosti žáků. Pokusili jsme se tedy analýzu tematického okruhu Můj život doplnit a obohatit o metody i konkrétní aktivity, které by mohly dobře doplnit metody a aktivity nabízené „učitelskou“ učebnicí a přispět nejen k **rozvoji prosociálního chování žáků**, ale také k pestřejší výuce a větší motivaci žáků.

## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V dnešní době se často setkáváme s názory střední i starší generace, které poukazují na to, jak dnešní mládež je nevychovaná, jak nemají úctu k nikomu a k ničemu, jak se vytratily hodnoty, které jsou spojovány s lidstvem. Slýcháme učitele, kteří jsou často až zoufalí a nevědí si rady s dětmi, které jsou velmi neukázněné, nezdvořilé až drzé, téměř o nic nejeví zájem, nejsou schopni naslouchat a zdá se, že se situace nelepší. Přestože prostředí, které nejvíce ovlivňuje vývoj a výchovu dítě je prostředí rodiny, je tu ještě prostředí školy, která může pomoci napravit či kompenzovat nedostatky, které se právě v rodinném prostředí mohou vyskytovat. Naše diplomová práce si kladla za hlavní cíl poukázat na důležitost sociálně pedagogického přístupu učitele, který pomůže budovat či upevňovat prosociální chování žáků. Domníváme se totiž, že pokud se žáci budou vzdělávat v přítomnosti laskavého a vnímavého učitele, který navíc dokáže své žáky zaujmout a motivovat ke spolupráci, může se toto chování a jednání stát vzorem a může být šířeno a předáváno dál. Z našeho výzkumu však vyplývá, že sociálně pedagogický přístup učitelů na základní škole se až na výjimky děje spíše v touhách dětí než v realitě. Domníváme se, že jestliže chceme, aby nastupující generace spatřovala krásu v hodnotách jako je pomoc druhým, tolerance, empatie, a tyto hodnoty rozvíjela, je zapotřebí učitelů, kteří sami budou oplývat takovými ctnostmi. Učitelů, kteří pochopí, že je zapotřebí s dnešní mladou generací pracovat jinak, než tomu bylo dříve. Že křik a mocenský přístup k žákům situaci nezlepší a nenaučí děti jednat prosociálně. Je třeba pedagogy stále vzdělávat, pořádat pro ně semináře či kurzy, na kterých by se dozvídali o nových poznacích týkajících se výuky dětí, o nových přístupech, či se prakticky učili a „osvěžovali si“ zásady efektivní komunikace, kterou považujeme v této problematice za klíčovou. Uvítali bychom i možnost supervize, kterou by učitelé nebrali jako nechtěnou kontrolu své práce, ale která by jim pomohla vidět svou práci očima jiného člověka a nastartovala je směrem, který bude pro ně i pro děti radostnější. Velká zátěž, kterou učitelé každodenně cítí, se přenáší i na děti, které už tak jsou často pod vlivem velké zátěže z rodiny a může tudíž napáchat velké škody na zdraví nejen učitelů, ale právě i jejich žáků. Myslíme si, že by bylo pro učitele také velmi motivující, kdyby měli možnost jednou za čas navštěvovat své kolegy v jiných městech, či dokonce v jiných zemích, kde by mohli sledovat jejich práci ve stejných, podobných i úplně odlišných typech škol a odnášeli si odtud nové poznatky a zkušenosti.

Co se týče výukového materiálu, který by mohl pomoci napomoci učitelům s rozvojem prosociálního chování žáků, domníváme se, že ač naše analýza tematického celku ve vybrané



anglické učebnice ukázala, že rozvíjí prosociální kompetence žáků jen částečně, předpokládáme, že učitelé většinou mají kromě učebnice k dispozici další zdroje, které mohou při výuce využít. Máme na mysli publikace přímo zaměřené na **rozvoj komunikace** či přímo **prosociálního chování**, časopisy, videa a samozřejmě je v dnešní době i využití internetu jako neomezeného zdroje aktivit.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo poukázat na důležitost sociálně pedagogického přístupu učitele rozvíjejícího prosociální chování žáků, zjistit, jaké jsou nejčastější projevy tohoto přístupu, jak jej žáci vnímají a také jaký má vliv na klima třídy. Dále nás zajímalo, zda jsou ve vybrané anglické učebnici přítomny tematické okruhy, které by mohly ve spojení s vhodnými metodami výuky napomáhat rozvoji prosociálního chování žáků. Primárním problémem této diplomové práce je sociálně pedagogický přístup učitele, přičemž tematické okruhy a metody jsou problémem sekundárním a naši práci pouze doplňují.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První z nich se zabývá teoretickými východisky, kde definujeme základní pojmy, které se vztahují k našemu tématu. Dále zde uvádíme přehled literatury, která se stala základem pro vypracování této práce a zabýváme se významem sociálně pedagogického přístupu. Na první kapitolu navazuje kapitola druhá, kde se sociálně pedagogickým přístupem zabýváme podrobněji. Vycházíme z humanistického pojetí, kde sledujeme principy humanistického přístupu k žákovi i sociální a prosociální cíle výuky, definujeme pojem „problémový žák“, přičemž se na tuto problematiku díváme také z pohledu sociálně pedagogického. Tuto kapitolu pak doplňujeme tematikou dalších pomáhajících pracovníků ve škole a jejich kompetencemi. Poslední kapitola teoretické části sleduje problematiku rozvoje prosociálního chování žáků ve vyučování. Zde jsme se zaměřili na aktivizační metody, prostřednictvím kterých lze u žáků rozvíjet prosociální chování. Vzhledem k tomu, že prosociální chování lze velmi dobře rozvíjet prostřednictvím výuky cizího jazyka, uvádíme na závěr teoretické části diplomové práce tematické celky a metody výuky, které ve spojení se sociálně pedagogickým přístupem velmi dobře upevňují prosociální chování v žácích.

Výzkumné šetření spočívalo v kvalitativním výzkumu, který jsme zaměřili na rozvoj prosociálního chování žáků druhého stupně základní školy prostřednictvím sociálně pedagogického přístupu učitele. Inspirovali jsme se prvky zakotvené teorie. S použitím techniky hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování jsme se snažili odpovědět na základní výzkumné otázky. K doplnění našeho výzkumu jsme využili i techniku analýzy učebnice, která nám pomohla zodpovědět poslední výzkumnou otázku.

Rozhovory, které jsme realizovali pomocí techniky polostrukturovaného rozhovoru a pozorování nám pomohly zodpovědět první tři výzkumné otázky. Zjistili jsme, že ve vyučovacích hodinách skutečně probíhají interakce mezi učitelem a žáky, které **vykazují prvky sociálně**

**pedagogického přístupu**, ze kterých dítě může čerpat zdroje pro budování prosociálního chování. Žáci uvádějí, že mezi tyto projevy patří zejména **schopnost komunikace se žáky na úrovni, která jim dává pocit, že učitele zajímají, že je učitel bere, jako by s ním byli rovni**. Mezi další projevy sociálně pedagogického přístupu, které žáci u svých učitelů zaznamenávají, je **ochota pomoci žákům, schopnost pochválit, když se žákovi něco podaří, chápavost a ohled na každého žáka**. Zmiňují také „**Férovost**“, **smysl pro humor a schopnost dodržet pravidla**. I my můžeme konstatovat, že jsme se v rámci našeho pozorování ve všech třech pozorovaných třídách setkávali s interakcemi mezi učitelem a žáky, které vykazovaly prvky **sociálně pedagogického přístupu**. Byly jsme svědky situací plných **porozumění, empatie, individuálního přístupu, snahy pomoci, humoru, vstřícnosti i vlídnosti**. Četnost tohoto přístupu se však v jednotlivých třídách odlišovala. Bylo patrné, že tato skutečnost má souvislost s osobností učitele, s jeho charakterovými vlastnostmi a také s aktuálním „naladěním“ učitele.

Co se týče obecného **vnímání sociálně pedagogického přístupu učitelů k žákům**, či dokonce pocit, že učitelé by mohli díky svému chování a jednání být pro své žáky vzorem, zde musíme bohužel konstatovat, že **učitelů, kteří skutečně uplatňují sociálně pedagogický přístup, je poskrovnu a jsou spíše jen v touhách a snech žáků než v reálných situacích**. Žáci udávají, že **sociálně pedagogický přístup vnímají jen výjimečně**, a to spíše jen u jednoho učitele na škole, který je pro ně díky této skutečnosti oblíbený. Ve svých učitelích většinou tedy nespátřují vzor, který by chtěli následovat. Chtějí se svými učiteli více **kommunikovat**. Přejí si, aby si jich učitelé **vážili**, aby byli **chápaví**, uměli vše vysvětlit, aby s nimi byla **legrace**. Zároveň si uvědomují, že je potřeba, aby byl učitel i **přísný**. Na co všichni naši respondenti poukazují je jejich pocit, že učitelé neumějí a často ani nechtějí řešit problémy žáků. Křičí, jsou urážliví, naštvaní, mají pocit, že musejí mít vždy pravdu a nesnaží se žáky pochopit. Žáci mají dokonce občas pocit, že své učitele vůbec nezajímají. Proto za nimi se svými problémy spíše nechodí a často nelehké situace raději řeší sami. Díky našemu pozorování musíme konstatovat, že i my jsme se občas setkali s nepřilíš vlídným a někdy až agresivním chováním ze strany učitele, který řešil problémy ve třídě či nekázeň žáků. Na druhou stranu je však třeba zmínit, že pozorování učitelé většinou problémy řešili konstruktivně a s ohledem na žáky, uplatňovali individuální přístup, projevovali o ně zájem a snažili se být jim nápomocni. Do jaké míry však byli ovlivněni tím, že jsme v hodinách byli přítomni my, je otázkou.

V odpovědi na třetí výzkumnou otázku, která se zabývá tím, **jak sociálně pedagogický přístup ovlivňuje chování žáků** nám velmi pomohlo naše pozorování. Sledovali jsme, jak se **mění klima třídy v závislosti na přístupu učitele**. Sledovali jsme tak práci učitele, který vykazoval autoritářské a mocenské chování vůči svým žákům i učitele, který byl vlídný, chápavý, k žákům přistupoval individuálně, uplatňoval prvky efektivní komunikace a byl ochoten pomoci jim nejen s problémy, které se týkaly výuky. V hodinách, kde jsme mohli sledovat interakce, které v sobě nesly **prvky prosociálního chování, byla příjemná atmosféra a bylo patrné, že se žáci cítí v hodině dobře a uvolněně**. Sledovali jsme žáky, jak **spolupracují, učí se toleranci, ohleduplnosti, efektivní komunikaci či vzájemné pomoci**. Na druhou stranu zde občas panoval ruch, žáci vykřikovali a občas se ve dvojicích bavili. Oproti tomu ve výuce, kterou vedl učitel, který projevoval autoritářské rysy osobnosti a uplatňoval spíše mocenský přístup, panoval v průběhu hodiny naprostý klid. Třída se však jevila jako plná obav, panovalo zde napětí. Přítomnost strachu zřejmě bránila žákům v uvolněném projevu, takže se moc v hodinách neprojevovali. I naši informanti poukazují na skutečnost, že **každý učitel v nich probouzí jiné pocity, které potom vedou k odlišnému chování jednotlivců i celé třídy ve výuce**. Žáci občas uvádějí, že se svých učitelů bojí, proto raději mlčí.

Vzhledem k tomu, že ne všichni učitelé z jakéhokoli důvodu ve své výuce uplatňují prvky sociálně pedagogického přístupu, který by pomohl rozvíjet prosociální chování žáků, zajímalo nás, zda učebnice, jako základní zdroj výuky, může napomoci tento nedostatek kompenzovat. V anglické učebnici Project2 (třetí vydání) jsme tedy pátrali po tématech i aktivitách, které by ve spojení s vhodnými výukovými metodami mohli učitelé na druhém stupni základních škol pomoci rozvíjet ve svých žácích hodnoty jako je např. **ohleduplnost, touha pomoci druhému, schopnost spolupráce či tolerance**. Zjistili jsme, že tematické celky korespondují s tématy obsaženými v RVP ZV a jsou vhodné k rozvoji prosociálního chování žáků. Jsou to např. témata týkající se **přírody, zvířat, cestování, dovolené, jídla, geografie, počasí, kultury, zábavy a trávení volného času**. My jsme se pokusili analyzovat tematický celek s názvem **Můj život**. Přestože je tento celek plný zajímavých podkapitol, zaznamenali jsem zde určitý nedostatek v nízké rozmanitosti výukových metod i aktivit předkládaných „učitelskou“ učebnicí, které by mohly lépe učit žáky zmíněnému **prosociálnímu chování**. Postrádali jsme větší variabilitu aktivizačních metod, které zde byly zastoupeny pouze projektovou výukou a několika málo hrami. Z tohoto důvodu se domníváme, že **učebnice Project 2 (třetí vydání) jako zdroj pro rozvoj prosociálního chování žáků vyhovuje pouze**

částečně. Na druhou stranu předpokládáme, že učitelé, kteří budou mít zájem rozvíjet takové chování ve svých žácích, mohou předkládané metody doplnit a výuku tak obohatit. O to jsme se pokusili i my a navrhujeme aktivity, které využívají výukové metody **diskuse, inscenační metody, projektovou výuku, či hru**, o který předpokládáme, že mohou napomoci **v rozvoji prosociálního chování žáků, mohou rozvíjet fantazii, sebeuplatnění, sebedůvěru, touhu pomáhat, toleranci či schopnost spolupráce.**

Jak bylo již řečeno v úvodu, lidé v dnešní uspěchané době pomalu zapomínají na tradiční hodnoty, které v sobě nesou lásku a lidskost. Do školy děti čím dál častěji přicházejí z rodinného prostředí, které není příliš harmonické a učitelé by mohli být nejen těmto svým žákům oporou a tím, kdo je bude vést po správné cestě. Je tedy zapotřebí, aby učitelé i při náročnosti svého povolání sami nezapomínali na tradiční hodnoty, stále je v sobě rozvíjeli a také se vzdělávali v této oblasti, aby tyto hodnoty mohli dál předávat svým žákům. Věříme, že učitelé ve spolupráci s dalšími pracovníky pomáhajících profesí na školách budou schopni nacházet tu nejlepší cestu, která pomůže mladým lidem vyžít ve zdravé dospělé osobnosti, které budou uznávat hodnoty **lásky, ohleduplnosti, úcty, sounáležitosti či vzájemné pomoci**. K tomuto cíli by měla posloužit i naše diplomová práce.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

AUGER, Marie Thérèse a Christiane BOUCHARLAT, 2005. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV. ISBN 978-80-970675-0-2.

BENDL, Stanislav, 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Tritton. ISBN 978-80-7387-436-0.

BENDL, S., J. HANUŠOVÁ a M. LINKOVÁ, 2016. *Žák s problémovým chováním*. Praha: Tritton. ISBN 978-80-7387-703-3.

CALLABRESE, Immacolata a Silvana RAMPONE, 2007. *Cross- Curricular Resources for Young Learners*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-442588-9.

CAMERON, Lynne a Penny McKEY, 2010. *Bringing creative teaching into the young learner classroom*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-442248-2.

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

GAVORA, Petr, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GILLERNOVÁ, I, L. KREJČOVÁ a kol., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3472-9.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.

HUTCHINSON, Tom, 2008. *Project*. 3. vydání. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978 0 19 4764155.

HUTCHINSON, Tom a James GAULT, 2008. *Project. Third edition. Teachers book*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978 0 19 476307 3.

JŮVA, Vladimír, sen. a Vladimír JŮVA, jun., 1997. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-39-7.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 1998. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-920-4-

- KARNSOVÁ, Michelle, 1995. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-032-4.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA, 2011. *Aktivizační metody ve výuce*. Brno: Barrister a Principal. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KYRIACOU, Chris, 2004. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 70-7178-965-8.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1989. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN. ISBN 80-04-21854-7.
- MŠMT, 2016. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha.
- NAVRÁTILOVÁ, M., H. BRICHTOVÁ a M. MATĚJCOVÁ, 2014. *Etická výchova. Metodika*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-87449-53-0.
- PLHÁKOVÁ, Alena, 2010. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- SAMSONOVÁ, Colett, 1997. *333 Nápadů pro angličtinu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-129-0.
- SCOTT, Wendy, A. a Lisbeth, H., Ytreberg, 1990. *Teaching English to Children*. New York: Longman Group UK. ISBN 0582 74606 X.
- SLATTERY, Mary a Jane WILLIS, 2006. *English for primary teachers*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-442266-6.
- SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha. Raabe. ISBN 978-80-87553-64-0.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN, 1996. *Hry pomáhající s problémy*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-93-3.
- ŠEĎOVÁ, Klára, 2013. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6205-4.

ŠPAČKOVÁ, Renata, 1998. *111 námětů pro tvořivou hru dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-222-X.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VOPEL, Klaus W., 2007. *Skupinové hry pro život 1*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-286-7.

WRIGHT, Tony, 1987. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0194371336.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Např.      Například

Z            Zita

B            Bára

m. j.        mimo jiné

RVP ZV    Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

## SEZNAM PŘÍLOH

- P I. Polostrukturovaný rozhovor – otázky
- P II. Polostrukturovaný rozhovor – přepis
- P III. Pozorovací arch

## **PŘÍLOHA P I: POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR - OTÁZKY**

Chodíš rád do školy?

Na co se ve škole nejvíc těšíš?

Máš oblíbeného učitele?

Proč je zrovna on Tvůj nej...?

Co dělá jinak než ostatní učitelé?

Jaký nejhezčí zážitek se svým učitelem si pamatuješ?

Jak Tě učitelé oslovují?

Jak řeší konflikty?

Ublížil Ti někdy nějaký učitel? Nebo byl jsi svědkem, kdy ubližoval?

Bývají náladoví?

Používají učitelé nějaké zajímavé metody učení?

Přístupují k žákům individuálně?

Když se někomu nedaří, jak s ním učitel jedná?

Jaký si myslíš, že je učitel, který uplatňuje pomáhající přístup ke svým žákům?

Pomáhají vám učitelé řešit vaše třídní problémy? Jsou ochotni vám pomoci se situacemi, se kterými si nevíte rady?

Můžete za svým učitelem přijít individuálně pro radu?

Chováte se jako třída u každého učitele stejně?

V čem jsou učitelé Tvým vzorem? Je něco, co na nich obdivuješ?

Myslíš, že když se učitel ve Vaší třídě necítí dobře, že byste mu mohli vy jako žáci nějak pomoci?

Kdybys byl učitel, co bys dělal jinak?

Čím bys chtěl být?

## **PŘÍLOHA P II: POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR - PŘEPIS**

**Bára**

Z: Takže Bari, kolik máš roků?

B: 15.

Z: 15 let. Chodíš ráda do školy?

B: Jo, chodím. (smích)

Z: A na co se nejvíc těšíš ve škole?

B: Tak na kamarády a... asi nejvíc na ty kamarády.

Z: Jo jo... A máš nějakého oblíbeného učitele?

B: Učitele hudebky.

Z: Ano. A proč ho máš ráda?

B: Protože se chová tak jako že jinak... Já...

Z: Zkus to specifikovat. Máš čas... V klidu. Rozmysli si. Zkus říct, jak jinak se chová.

B: Jakože bere ohledy na všechny a chová se tak kamarádsky a tak no.

Z: Dobře. A co teda dělá jinak než ostatní učitelé, jsi řekla. Že se chová kamarádsky a je takovej jinej... A jaký nejhezčí zážitek se svým učitelem si pamatuješ? Nemusí to být s tímto, může to být kdykoliv, třeba ve druhé třídě klidně. Vzpomeň si jestli si zažila takový hezký pocit, že třeba...

B: Tak že se mi třeba nepovedla písemka a tak mi dal druhou šanci si to opravit, tak asi...

Z: Jo, to se Ti líbilo...A jak Tě učitelé oslovují?

B: Barčo, Báro...

Z: Mhm, takže většinou takhle, tak jako hezky.

B: Jo.

Z: A jak řeší učitelé konflikty? Představ si, že máte nějaký konflikt s tím učitelem a jak to Ti učitelé většinou řeší?

B: Tak, snaží se zjistit, kdo to tam udělal, kdo to začal a když to nezjistí, tak samozřejmě trpí celá třída. A tak no.

Z: Mhm. A je třeba někdo, kdo to řeší úplně jinak? Většinou... Já nevím, jak většinou bys to třeba popsala, jestli jsou naštvaní nebo jestli křičí nebo naopak jsou vlídni, jako...

B: Podle povahy toho učitele. Ale většinou jakože křičí nebo prostě neví sami, jak to mají řešit, tak jsou z toho takoví nervózní, ale většina prostě křičí.

Z: A někdo třeba je tam... nebo někdo Tě učil, kdo to dělal jinak? Kdo se třeba vymykal úplně, že bys třeba řekla: úplně jinak to dělá?

B: Třeba jo, jakože dva učitelé, co mám, jakože ty to třeba ignorují nebo třeba pak řeknou: děcka, už toho nechte, takoví jako že jiní sou, že to berou jinak, ale většina prostě to křičí a jsou naštvaní, prostě.

Z: Jo... A ublížil Ti někdy nějaký učitel? Anebo bylas někdy svědkem, že by někomu někdo ublížil? Ať už třeba psychicky, fyzicky.

B: Tak, jakože ublížil, jakože...

Z: Cítila ses někdy třeba Ty někdy, že Ti třeba někdo tak vnitřně ublížil nějaký učitel, že Ti třeba řekl něco nebo Tě něčím prostě naštvál, takže měla pocit, že ti ublížil.

B: No... Jo, jako třeba třídní, tak jako pořád musí mít pravdu ona a samozřejmě to není příjemný pro mě nebo jako když vím, že to pravda není, tak asi tohle, ale že by mi nějak ublížil, to asi ne.

Z: Mhm... A bylas třeba svědkem, že by někomu někdo takhle ublížil?

B: Tak třeba když je nějaká ta situace, že dělají binec, tak třeba vím, že za to nemůže ten dotyčný a oni mu nadají, takže...

Z: A bývají někdy náladoví učitelé?

B: Jo, jo, bývají.

Z: A jak se to projevuje?

B: Tak.. jakože jsou veselí, je jim to tak jako jedno, trošku sranda a tak a pak zase přijdou a prostě cokoliv, co je, tak chyba a...

Z: A používají učitelé nějaké zajímavé metody učení? Takové jiné než takovou tu frontální výuku, že stojí a...

B: Mmmm... moc ne.

Z: Moc ne.

B: Nee.

Z: Myslíš, že to je dobré používat takové jiné metody? Jako třeba hraní rolí...Diskuse...

B: Jo, bylo by to dobrý.

Z: Ale diskuse to někdy míváte v některých předmětech.

B: Jo, třeba v občance nebo tak, ale to málokdy.

Z: Ale bylo by to dobré, že asi? Bylo by to takové osvěžení... A přistupují učitelé k žákům individuálně?

B: Ne.

Z: Nebo máš pocit, že vás berou jako masu?

B: Jo, takhle. Jakože spíš takhle. Jakože...

Z: Máš pocit, že málokdy... Mhm... A když se někomu nedaří, tak jak s ním ten učitel jedná?

B: Tak většinou si třeba myslí, že se neučí nebo prostě, že je to jeho vina a nevidí fakt, že by potřeboval poradit, prostě tomu nerozumí a nesnaží se mu nějak pomoci.

Z: A třeba zase někdo, kdo to dělá jinak? A myslíš si, že někdo se třeba snaží? Je tam někdo?...Nemusíš jako jmenovat.

B: Jo.

Z: Že by ses setkala s tím, že měl ten přístup jiný?

B: Jo, jakože, jo. Jednou, snažil se taky jakože pomoci a rozebrat to nějak a tak. Jako, no, to bylo asi jednou. (smích)

Z: To je smutné...Jaký si myslíš, že je učitel, který uplatňuje takový pomáhající přístup ke svým žákům? Takový pomáhající, jakože Ti pomáhá, snaží se, abys tomu rozuměla. Jaký je ten učitel?

B: Tak já si myslím, že potom bude určitě oblíbený a budu mít k němu jinej vztah než k těm, kteří jsou prostě takoví, že nepomůžou, neporadí, tak samozřejmě se to potom bude nějak odrážet.

Z: A máte takové třeba učitele, kteří fakt mají takový ten pomáhající přístup?

B: Jo... Máme jednu vlastně z matiky a ta to tak uplatňuje, že třeba, jo je taková jakože drsná nebo jak to říct, ale když ví, že prostě potřebujeme pomoci, tak jde, třeba aj o přestávce a ptá se nás a tak, takže to ji mám ráda skrz to, že je taková jako...

Z: Mhm. A pomáhají vám učitelé třeba řešit nějaké třídní problémy?

B: Nee. Jenom vždycky jdou za třídním a dá se říct, že mu to požalují. (smích) A potom...

Z: Takže nemají tu tendenci...

B: Nee. Oni se s tím nechcú asi nějak trápit nebo to řešit, zabývat se tím.

Z: A máš pocit, že za nějakým učitelem můžeš přijít i individuálně pro nějakou radu? Že bys prostě zaťukala na ten kabinet...

B: Mhm.

Z: A řekla mu, že máš třeba nějaké trápení?

B: Jo třeba ta paní učitelka z té matiky, tak ta je taková, že se snaží ty problémy řešit, takže tady třeba u této jo.

Z: Jo, takže jako najde se někdo.

B: Jo.

Z: A kdybys měla říct, jestli je víc takových...

B: Ne...

Z: Ne... je tam jedna, z celé školy... A chováte se jako třída u každého učitele stejně?

B: Nee, samozřejmě, je to taky...

Z: Jak to je?"

B: Tak samozřejmě má každý nějakého toho svojeho, ale když samozřejmě je hodný nebo se nám snaží nějakým způsobem pomoci, tak potom se snažíme taky být k němu hodnější a prostě tak, ale myslím si, že je to u každého jinak.

Z: A kdy máš pocit... U jakého učitele jste jako takový hodní?

B: Mmmmm.

Z: Takový hrozně moc hodní.

B: Třeba v té matice nejsme hodní, protože prostě máme respekt. Jo, že ona je taková, že pomůže. A... Nebo...

Z: Naopak...

B: Naopak (smích)... Jo, jsme hodní, protože z ní máme respekt a tak, ale třeba zase u druhé paní učitelky, ta je taky hodná, tak si tam víc kluci dovolí, protože k ní asi takový respekt nemají než k té z matiky.

Z: To je jasný...A myslíš si, že učitelé můžou být Tvým vzorem ? V něčem?

B: Tak třeba v tom, no tak třeba ta paní učitelka z matiky, že se... vzorem tím, jak řeší ty problémy, jak se k tomu staví a že bych vlastně v té situaci se chtěla zachovat stejně jako ona, takže...

Z: Mhm... A kdybys byla učitelka, co bys třeba dělala jinak?

B: Tak kdyby třeba děti dělaly ten binec nebo tak, tak bych se samozřejmě chtěla dozvědět od nich, kdo to dělá, ale to se asi nedá, když je tam třicet děcek. (smích) A teďka to řešit... Ale, prostě bych se to snažila nějak vyřešit a kdybych se to dozvěděla, tak bych potrestala jenom toho jedince a ne celou třídu a nebo bych to dělala naopak prostě, kdyby zlobily, tak prostě... já nevím no... já nevím, jak bych to vyřešila... (smích)

Z: (smích)

B: To je strašně složitý...

Z: Takže to je to, co tě nejvíc trápí? Jako že máš pocit, že učitelé toto nezvládají?

B: Že dou to... do pytle..

Z: Jasně, jasně... A čím chceš být, Barunko?

B: Já? Já bych chtěla být asi paní učitelkou. (smích)

Z: Co bys chtěla učit?

B: Na prvním stupni.

Z: Na prvním stupni...

B: Prvňáky a druháky.

Z: Jo...To by bylo hezký...

B: To jo.

Z: Oni jsou ještě takový... miminka...

B: Právě. Na druhým stupni bych nechtěla učit ani za nic.



Z: Ale má to všechno svoje pro a proti.

B: Mhm.

Z: Dobře. Tak jo, děkuji moc za rozhovor.

B: Jo (smích).

Z: Děkuju.

## **PŘÍLOHA P III: POZOROVACÍ ARCH**

**Třída: 6.**

**Téma: Zvířata v Zoo**

**Učitel:** Usmívá se, je důsledný, dává šanci i slabším žákům, snaží se být nápomocný, při nekázní zvyšuje hlas a napomíná žáky, když žáci opakovaně vyrušují, je na ně nepříjemný a jízlivý.

**Interakce učitel - žáci:**

Žák má roztrženou půjčenou učebnici. Učitel nabídne pomoc: „Na konci hodiny mi to dáš, já Ti to slepím.“

Žáci, kteří nemají domácí úkol jsou velmi hlasitě pokáráni: „Jak to, že nemáš úkol?“ „Takže vážení, takhle tedy ne! Úkoly budete prostě plnit!“ Zapiše si do svého deníčku ty, kteří DŮ nemají.

Povídání o ZOO. Zajímá se, jestli žáci chodívají do ZOO a jaká zvířata tam viděli, jestli vědí, co zvířata jedí, atd.

Žáci chodí k tabuli a dopisují informace na interaktivní tabuli, které zaznamenali v posledním cvičení. Učitel je často chválí. „Jste šikovní.“

Ptá se chlapce, který má asi červené oči.: „Pavle, co máš s očima? Nemáš zánět spojivek?“ (třída se směje)

Ptá se slabého žáka: Do you understand ? (pozn. Rozumíš?) „Co to znamená?“ „Víš? Nevíš?“ (třída se směje)

Vysvětluje česky, zajímá se o to, jestli všichni rozumějí. Když někdo udělá chybu, navede jiného žáka, aby mu pomohl nebo navede žáka na správnou odpověď, snaží se, aby si na to přišli sami.

Přistupuje k chlapci, který má u sebe asistentku a ptá se, jestli je vše v pořádku a jestli práci zvládá.

Při práci v pracovním sešitě se ptá žáka, jestli všemu rozumí. Chválí ho, když žák ví.

Když se žáci v lavici baví, napomene je: „Nemám problém s tím, když se bavíte o angličtině nebo když si pomáháte, ale nebudete se tady vybavovat.“ Později: „Nebav se a pracuj, zase

pak nebudeš nic vědět!“ „Co hledíš?“ „Co říkáš? Prosím Tě, to nikoho nezajímá, Ty vůbec nevíš, co teď děláme.“

**Interakce žák - žák:** pracují ve dvojicích, dělají spolu rozhovor z učebnice, pomáhají si. Když někdo ve třídě řekne něco špatně, pár žáků se posmívá.

**Klima třídy:** Žáci se zdáli uvolnění, atmosféra byla příjemná, žáci samostatně pracovali, byli snaživí, jen ve chvílích, kdy učitel hlasitě domlouval některým žákům, zde panovalo nepřirozené ticho a dotyční žáci měli svěšené hlavy.

**Metody rozvíjející prosociální chování:** rozhovor ve dvojicích, diskuse