

Interakční styl učitele na 1. stupni ZŠ

Hana Výskalová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Hana Výskalová
Osobní číslo: H160232
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Interakční styl učitele na 1. stupni základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se interakčním stylem učitele.

Vymezení základní terminologie týkající se forem interakčních stylů učitele.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku QTI se žáky a učiteli 1. stupně základních škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101-128.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 14.4.2021

.....

1) 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 nevydělečně 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, oписy 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 vzdělávacího 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). Odpírá-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 užít 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá interakčním stylem učitele na 1. stupni základní školy. V teoretické části se věnuji vymezení klíčových pojmů souvisejících s komunikací a interakcí. Cílem výzkumu bylo zjistit úroveň interakčního stylu u vybraných učitelů na 1. stupni základní školy a porovnat ji s pohledem jejich žáků. Sběr dat probíhal pomocí dotazníku QTI. Výzkumu se zúčastnilo celkem 201 participantů – 191 žáků a 10 učitelek. Výsledky ukázaly, že rozdíly mezi sebehodnocením interakčního stylu učitelkou a hodnocením žáky se vyskytují zejména u začínajících učitelek s nízkou praxí.

Klíčová slova: interakce, komunikace, interakční styl, dotazník QTI, dimenze interakčního stylu

ABSTRACT

This thesis investigates the interaction style of primary school teachers. In the theoretical part, I define the key terms associated with communication and interaction. The goal is to find out the level of interaction style for a selected group of primary school teachers and compare the results with the perspective of the learners. The data were collected using the QTI questionnaire. 201 participants took part in the research - 191 learners and 10 teachers. The results show that the difference between the evaluation of interaction style by teachers and by learners occurred primarily with novice teachers.

Keywords: interaction, communication, interaction style, questionnaire QTI, dimension of interaction style

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za odborné vedení, podnětné rady a cenné připomínky při tvorbě diplomové práce. Dále bych také ráda poděkovala učitelkám, které mi umožnily realizovat výzkum v jejich třídách.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKACE UČITEL – ŽÁCI.....	12
1.1 CHARAKTERISTIKA KOMUNIKACE UČITEL - ŽÁCI.....	12
1.2 ROLE KOMUNIKÁTORA A KOMUNIKANTA	13
1.2.1 Role komunikátora	13
1.2.2 Role komunikanta.....	13
1.3 PRAVIDLA KOMUNIKACE UČITEL – ŽÁCI	14
1.4 FUNKCE KOMUNIKACE UČITEL – ŽÁCI	15
1.5 ROVINY KOMUNIKACE UČITEL – ŽÁCI.....	16
2 INTERAKCE UČITEL – ŽÁCI	18
2.1 CHARAKTERISTIKA INTERAKCE UČITEL - ŽÁCI	18
2.2 TYPY A FORMY INTERAKCE.....	19
2.3 VZTAHY MEZI UČITELEM A ŽÁKEM V INTERAKCI	21
3 INTERAKČNÍ STYL UČITELE	23
3.1 CHARAKTERISTIKA INTERAKČNÍHO STYLU	23
3.2 DIMENZE INTERAKČNÍHO STYLU	23
3.2.1 Organizátor.....	25
3.2.2 Napomáhající	25
3.2.3 Chápající	25
3.2.4 Vede k zodpovědnosti.....	26
3.2.5 Nejistý.....	26
3.2.6 Nespokojený.....	26
3.2.7 Kárající.....	26
3.2.8 Přísný.....	27
3.3 TYPOLOGIE INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE	27
4 VÝZKUMY INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE	29
4.1 VÝZKUMY INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE V ČESKU A NA SLOVENSKU	29
4.2 VÝZKUMY INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE VE SVĚTĚ.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	34
5.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	35
5.3 VÝZKUMNÁ METODA.....	35
5.4 PŘÍPRAVA VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE.....	36
5.5 SBĚR DAT.....	38

6	CELKOVÉ VÝSLEDKY A INTERPRETACE.....	39
6.1	CELKOVÉ VÝSLEDKY	39
7	VÝSLEDKY A INTERPRETACE SEBEHODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH UČITELEK A HODNOCENÍ JEJICH ŽÁKY.....	42
7.1	UČITELKA AU A JEJÍ ŽÁCI.....	42
7.2	UČITELKA BU A JEJÍ ŽÁCI	45
7.3	UČITELKA CU A JEJÍ ŽÁCI.....	48
7.4	UČITELKA DU A JEJÍ ŽÁCI.....	50
7.5	UČITELKA EU A JEJÍ ŽÁCI	53
7.6	UČITELKA FU A JEJÍ ŽÁCI	56
7.7	UČITELKA GU A JEJÍ ŽÁCI.....	58
7.8	UČITELKA HU A JEJÍ ŽÁCI.....	61
7.9	UČITELKA IU A JEJÍ ŽÁCI	64
7.10	UČITELKA JU A JEJÍ ŽÁCI.....	66
	DISKUZE	69
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	76
	SEZNAM GRAFŮ.....	77
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	78
	SEZNAM TABULEK	79
	SEZNAM PŘÍLOH	80

ÚVOD

Téma mé diplomové práce je zaměřeno na interakční styl učitele na 1. stupni základní školy. Čím dál častěji se můžeme setkat s výzkumy zahraničních autorů, kteří se právě zjišťováním interakčního stylu učitelů na 1. stupni základní školy zabývají. Příkladem zahraničních výzkumů využívajících dotazník QTI může být řecký výzkum autorů Kokkinos, Charalambous a Davazoglou (2009) nebo španělský výzkum autorů García Bacete, Ferrá Coll, Monjas Casares a Marande (2014). Bohužel je obtížné najít podobné výzkumy v České republice. S ohledem na světové výzkumy se domnívám, že téma mé diplomové práce je velmi aktuální.

V teoretické části mé diplomové práce se zaměřuji na vymezení teoretických východisek, která s interakčním stylem učitele souvisí. Především na komunikaci a interakci učitele se žáky. O tom, že komunikace mezi dvěma subjekty probíhá verbálně nebo neverbálně není pochyb. Pokud se však zabýváme interakčním stylem, je toto vymezení opravdu velmi elementární. Co je z mého pohledu opravdu důležité vymežit, pokud se bavíme o komunikaci mezi učitelem a žáky, jsou role účastníků. Jelikož právě ty určují úlohu učitele a žáka při komunikaci, která se může v různých situacích lišit. Dále pravidla, která je třeba mít na paměti a také funkce komunikace. Co se samotné interakce týká, podstatné je zaměřit se na typy a formy, jelikož právě pomocí nich interakce mezi učitelem a žáky probíhá. Podstatné je také uvést samotný vztah mezi komunikací a interakcí, na což se taktéž v teoretické části zaměřuji.

Interakční styl učitele tvoří samostatnou kapitolu, kde velmi podrobně popisují všechny dimenze. Značně s nimi pracuji v praktické části této práce a je nezbytné, aby bylo jasně definováno, co která dimenze obnáší. V rámci teoretické části jsem také uvedla stručný přehled výzkumů, které se zaměřují na podobné téma, jako tato diplomová práce.

Cílem mého výzkumu bylo zjistit úroveň interakčního stylu u vybraných učitelů na 1. stupni základní školy a porovnat ji s pohledem jejich žáků. Pro zjišťování interakčního stylu byl zvolen standardizovaný dotazník QTI, který je určen v obdobné verzi učitelům a jeho žákům. Na základě vyhodnocení dotazníků interpretuji celkové výsledky sebehodnocení všech učitelek a srovnávám je s hodnocením všemi žáky. Také se ale zaměřuji na interpretaci konkrétních výsledků u každé učitelky a jejích žáků zvlášť.

V diskuzi pak dávám svůj výzkum do souvislosti s podobnými výzkumy, ale také předkládám návrh možného pokračování mého výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE UČITEL – ŽÁCI

Komunikace slouží jako prostředek interakce, proto je jedním z klíčových pojmů v této diplomové práci. V nejelementárnějším významu chápeme komunikaci jako sdělování informací, bez kterých by však bylo vyučování nepředstavitelné. Komunikace mezi učitelem a žáky je specifický typ komunikace, který je typický pro školní prostředí.

1.1 Charakteristika komunikace učitel - žáci

Komunikace je nezbytnou součástí vyučovacího procesu. Gavora (2005) uvádí, že učitel se žáky a žáci navzájem spolu komunikují v průběhu celého procesu, a to jak prostřednictvím verbálních, tak i neverbálních projevů. Učitel komunikaci iniciuje za účelem realizace výchovně-vzdělávacích cílů a zároveň podněcuje komunikaci mezi žáky navzájem, aby k naplnění vytyčených cílů došlo. Z vytyčených cílů vyplývá komunikační záměr, který je konkrétnější, avšak oproti výchovně-vzdělávacím cílům nemá explicitní podobu, neboť se vynořuje přirozeně v komunikaci mezi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu.

Z hlediska komunikace mezi učitelem a žáky můžeme definovat několik pojmů. V literatuře je pevně zakotvený pojem pedagogická komunikace. Tento pojem definuje Gavora et al. (1988) jako výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacích cílů, navíc plní pedagogické funkce. Gavora (2005, s. 25) také uvádí, že komunikace mezi učitelem a žáky je „základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.“

Dále se v literatuře vyskytuje pojem výuková komunikace, který je charakterizován různými autory (Helus, 2007; Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012) jako komunikace probíhající přímo mezi učitelem a žáky, při které dochází k výměně informací, a to zejména v rámci vyučování. Výuková komunikace také napomáhá socializačnímu účelu výuky, pokud je ovšem funkční. Učitel žákům prostřednictvím výukové komunikace zprostředkovává poznatky. Dále je tuto komunikaci možno vnímat jako prostředek rozvoje myšlení žáků. Také napomáhá socializačnímu účelu výuky a stává se nástrojem utváření mezilidských vztahů ve třídě.

Ve všech popsaných pojmech jde především o komunikaci mezi učitelem a žáky, proto jsem tyto charakteristiky zahrнула pod pojem komunikace učitel – žáci, který budu v této práci používat.

1.2 Role komunikátora a komunikanta

Ve školní komunikaci mají oba subjekty, tedy učitel i žák, roli jak komunikátora, tak komunikanta. Komunikátor je osoba sdělující nějakou informaci nebo předávající sdělení, naproti tomu komunikant danou informací nebo sdělením přijímá.

Oba účastníci do komunikace vnášejí své postoje, emoce, subjektivní dojmy apod. V komunikaci účastníků se předpokládá, že mají oba podobný kódovací systém, a tedy že komunikant porozumí tomu, co mu komunikátor sděluje (Regec & Stejskalová, 2012).

1.2.1 Role komunikátora

Komunikátor vysílá určitou informaci, která může být zkreslená jeho názory a postoji. Do svého sdělení podle Mikuláščíka (2010) promítá svoji osobnost a touhu být vyslechnutý.

Učitel v roli komunikátora musí podle Nelešovské (2005) přizpůsobit jazykový kód přiměřeně věku svých žáků, avšak užívá kvalitativně vyšší formy vyjadřování. Velkou roli hraje také neverbální komunikace, která pomáhá žákům lépe pochopit sdělení. Učitel pro žáky funguje také jako komunikační a jazykový vzor, tudíž je kvalita jeho projevu klíčová.

Žák v roli komunikátora adresuje sdělení jak svým spolužákům, tak i učiteli. Nelešovská (2005) uvádí, že projev žáka v roli komunikátora před učitelem i spolužáky na něj může působit příliš oficiálně. Proto se žák může přehnaně snažit o vyšší formu komunikační úrovně, než jakou užívá běžně.

1.2.2 Role komunikanta

Úkolem komunikanta je podle Mikuláščíka (2010) přijímat zprávu vysílanou komunikátorem. Předpokladem pro správné pochopení zprávy je stejný vědomostní základ. Komunikant by si neměl domýšlet účel nebo význam sdělení.

Učitel jako komunikant podle Nelešovské (2005) žáky podněcuje k samostatnému a smysluplnému vyjadřování. Pozorně žáky poslouchá a v případě mylného projevu žáky opraví.

Žák jako komunikant přijímá sdělení od učitele a stejně tak od svých spolužáků. Sdělení učitele bere žák jako relevantní reakci, nicméně reakci spolužáků podrobuje kritice (Nelešovská, 2005). Avšak i ostatní žáci mohou rozvíjet sdělení spolužáka.

1.3 Pravidla komunikace učitel – žáci

Pravidla jsou obecně normy společnosti, která vymezují žádoucí chování jedince. Jejich nedodržování může být spojeno se sociálním trestem. Pravidla komunikace ovlivňují a upravují veškeré dění ve škole a samozřejmě i ve třídě. Školní pravidla bývají formulována školním řádem, který pro jeho rozsáhlost není žákům detailně často příliš známý. Proto je žádoucí vytvoření komunikačních pravidel dané třídy.

Spousta autorů, například Cangelosi (2009), se shodují, že pravidla by se neměla vymezovat na konkrétní situaci, jako například „Neskákej do řeči svému spolužákovi“, ale měla by vést žáky k přemýšlení a uvažování nad svým chováním. Pravidla by měla vymezovat očekávané chování žáků, proto je místo formulace „Neskákej do řeči“ vhodnější zvolit například „Mluví jen jeden“. Podobně o komunikačních pravidlech mluví i Nelešovská (2005), která navíc ještě dodává tři způsoby vytváření pravidel. Tedy pravidla stanoví učitel; pravidla stanoví žáci, nebo pravidla jsou vytvářena žáky společně s učitelem.

„Komunikační pravidla jsou osobitým druhem sociálních pravidel. Určují přijatelné chování účastníků komunikace.“ (Gavora, 2005, s. 33) Komunikační pravidla fungují také jako významný ukazatel kultury žáků. Podle komunikačních projevů je učitel schopen rozpoznat např. sociální zázemí žáků.

Podle Gavory (2005) spočívá základní charakter těchto pravidel ve dvou rovinách – organizace práce ve třídě a zabezpečení dominantního postavení role učitele.

První rovina se týká organizace práce ve třídě. Gavora (2005) uvádí, že pravidla slouží jako regulace a usměrňování chování žáků. Žáci musí pravidla dobře znát a postupně si je zautomatizovat. Pravidla usnadňují orientaci žáků ve třídě. Podle nich žáci ví, za jakých okolností mohou promluvit před třídou, kdy je prostor pro jejich otázky, kdy je potřeba pracovat a jakým způsobem bude jejich práce hodnocena.

Druhá rovina vymezuje podle Gavory (2005) zabezpečení dominantního postavení role učitele. Pokud má formálně vzniklá skupina více členů, jeden člen je vždy ten, který skupinu vede. Ve třídě je to učitel, neboť je hierarchicky žákům nadřazený – má více zkušeností, odbornou kvalifikaci apod. Ačkoli by měl ve třídě do jisté míry panovat demokratický přístup, učitel musí být vždy ten, který jde žákům příkladem, uděluje a popřípadě odebírá slovo, hodnotí jejich výsledky a celkově řídí celou skupinu.

Z hlediska původu můžeme podle Gavory (2005) komunikační pravidla rozdělit na kodifikovaná a konvenční. Kodifikovaná pravidla jsou uzákoněna nebo oficiálně definována a bývají zachycena v dokumentech. V prostředí školy je typickým příkladem kodifikovaných pravidel školní řád. Konvenční pravidla jsou vžitá pravidla, která zcela přirozeně dodržujeme v prostředí společnosti. V prostředí školy může být příkladem vykání učiteli.

Wiemann (1980, in Gavora, 2005, s. 33) vymezil 5 **bázových pravidel**, která jsou validní pro většinu dialogů v komunikaci mezi lidmi.

1. **Není dovoleno skákat do řeči** – Přerušování partnera při verbálním projevu vede k rozbití komunikace. V komunikaci je třeba použít neverbální signály jako náznak zájmu reagovat.
2. **Není přípustný paralelní hovor dvou lidí** – Při paralelním hovoru dvou lidí je znemožněno vnímat a reagovat na informace vyřčené komunikačním partnerem.
3. **Partneři se musí v roli hovořícího a naslouchajícího paralelně střídat** – Jelikož není přípustný paralelní hovor, je důležité zachovat klasický komunikační model, při kterém jeden partner mluví a druhý v zápětí reaguje.
4. **Nejsou přípustné časté a dlouhé pauzy** – Tyto pauzy narušují informační proud.
5. **Naslouchající dává najevo, že věnuje naprostou pozornost hovořícímu** – Nezáměr jednoho z partnerů komunikace může vést k jejímu ukončení.

1.4 Funkce komunikace učitel – žáci

Komunikace učitel – žáci plní různé funkce. Podle Průchy (2009) prezentuje obsah vzdělávání, je prostředkem k uskutečňování výchovně-vzdělávacích cílů, k řízení třídy, navozuje vztahy mezi učiteli a žáky, také mezi žáky navzájem a slouží ke sdělování informací.

S odkazem na další autory vymezují Mareš a Křivohlavý (1995, s. 25, 26) šest funkcí pedagogické komunikace:

- Zprostředkovává společnou činnost účastníků výchovně-vzdělávacího procesu.
- Zajišťuje vzájemné působení mezi účastníky při výměně informací, zkušeností, postojů a emocí.
- Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.

- Formuje všechny účastníky pedagogického procesu.
- Slouží jako prostředek k uskutečňování výchovy a vzdělávání, jelikož cíle, učivo, metody a formy nemohou vystupovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přímo, ale ve slovní či mimoslovní podobě.
- Konstituuje každý výchovně-vzdělávací proces a je jeho důležitou složkou. Zajišťuje jeho fungování, vývoj, dynamiku a udržuje jeho stabilitu.

1.5 Roviny komunikace učitel – žáci

V komunikaci mezi učitelem a žáky můžeme rozlišit několik rovin. Podle Gavory et al. (1988) je to rovina obsahová, procesuální a vztahová.

Obsahová rovina je podle Gavory et al. (1988) tvořena pedagogickými informacemi, které tvoří jádro komunikace mezi jejími účastníky. Pedagogickou informací můžeme označit fakta a všechny sémantické údaje, které slouží jako prostředek k dosažení výchovně-vzdělávacího cíle. Pedagogické informace můžeme dále rozčlenit na **kognitivní**, které jsou zaměřené především na rozšiřování vědomostí, tedy rozvoj poznávací stránky. Dále **afektivní**, které rozvíjí názory, postoje a hodnoty. Poslední informace jsou **regulativní**, které zahrnují organizaci, usměrňování a hodnocení činností.

Procesuální rovina zahrnuje podle Gavory et al. (1988) komunikační činnosti, které můžeme dělit podle několika hledisek. Podle druhu **použitého komunikačního prostředku** se jedná o činnosti verbální – vyjádřené slovy a neverbální – rytmus, přízvuk, intonace, pauzy při mluvení apod. Podle **charakteru činnosti** dělíme komunikační procesy na recepční – přijímání a vnitřní zpracování informací a produkční – vytváření a předávání informací. Podle **formy** rozlišujeme komunikační činnosti na monologické – tedy projev jednoho komunikanta a dialogické – komunikační projev minimálně dvou lidí, kteří si vzájemně vyměňují informace.

Vztahová rovina spočívá podle Gavory et al. (1988) ve zprostředkování vztahů mezi účastníky komunikace. Vztahová rovina je klíčová na začátku komunikace při volbě komunikačního partnera či partnerů. Volba komunikačního partnera je na komunikátorovi, který komunikaci zahájil.

V komunikaci učitel – žáci existují podle Gavory (2005) tyto modely vztahů:

- Učitel – žák
- Učitel – skupina žáků
- Učitel – třída
- Žák – žák
- Žák – žáci

Výměna informací mezi učitelem a žáky probíhá podle Sklenářové (2013) ve dvou vztahových rovinách – vztahy symetrické a asymetrické; vztahy preferenční. Vztahy asymetrické spočívají v nadřazeném postavení učitele, který může rozhodovat, mezi kým bude komunikace probíhat. Vztahy symetrické probíhají mezi účastníky na partnerské úrovni – typicky mezi žáky navzájem. Vztahy preferenční se projevují upřednostňováním vybraného žáka učitelem. Tomuto žákovi dává učitel v dané situaci přednost před ostatními žáky.

2 INTERAKCE UČITEL – ŽÁCI

Interakce mezi učitelem a žáky bývá zahrnována pod mnoho pojmů. Mezi ty nejčastější patří sociální interakce a pedagogická interakce. Každý z těchto pojmů má svá specifika, nicméně v základním významu jde o interakci dvou nebo více subjektů. Pokud nám jde přímo o interakci mezi učitelem a žáky, je důležité dodat, že tato interakce probíhá při výchovně-vzdělávacím procesu.

2.1 Charakteristika interakce učitel - žáci

Interakce mezi učitelem a žáky neprobíhá mezi izolovanými jedinci, ale v určitém sociálním prostředí, v němž má každý účastník jistou sociální roli. Linhartová (2001) uvádí, že sociální prostředí ovlivňuje charakter interakce a vynucuje si určitý typ komunikování. Proto se učitel nemůže ve všech třídách chovat k žákům stejně. Vztah interakce mezi učitelem, žáky a sociálním prostředím je vztah oboustranný. Tedy nejen, že interakce ovlivňuje sociální prostředí ve třídě, ale také sociální prostředí ve třídě významně ovlivňuje interakci.

Interakci mezi učitelem a žáky vymezuje Vališová a Kasíková (2011, s. 226) pojmem sociální interakce jako „něco, co se mezi účastníky interakce děje, vznikají určité vztahy, které tvoří další rovinu styků, tj. setkání.“ Při tomto styku může mezi účastníky dojít ke kooperaci, soupeření, vzájemné pomoci, soutěžení i hře.

Pojem sociální interakce vymezuje Mikuláščík (2010) jako nadřazený pojmu sociální komunikace. Uvádí však, že tyto dva pojmy lze označit za dva aspekty téhož procesu.

Gavora uvádí, že interakce je situace, kdy „jeden člověk působí na druhého za určitým cílem – aby něčeho dosáhl, aby něco podpořil, aby něčemu zabránil apod.“ (Gavora, 2005, s. 9) V interakci učitel – žáci jde právě o dosažení určitého cíle a snahu vyvolat pozitivní změnu.

„Pedagogická interakce v novém pojetí vyžaduje určité sociální kompetence učitele. Sociálními kompetencemi rozumíme takové sociální dovednosti, které se vztahují ke komunikaci, sociální percepci, sociálnímu poznávání, sebereflexi, k zvládání konfliktů atd. V pedagogické interakci jsou důležité pro rozvoj interpersonálních vztahů učitele a žáků. Důležitými sociálními dovednostmi učitele jsou komunikativní dovednosti, dovednosti správné percepcie, empatie, sebereflexe učitele.“ (Čejková, 2005, s. 62-63)

2.2 Typy a formy interakce

V literatuře se uvádí několik typů či forem interakce mezi učitelem a žáky. V nezákladnějším rozdělení bychom mohli interakci rozdělit na pozitivní, při které dochází především ke kooperaci, a negativní, při které dochází ke konfliktům.

Interakci mezi učitelem a žáky dělí Holeček (2014, s. 111) na tři typy:

1. **Kooperativní interakce** se realizuje na základě spolupráce. Při tomto typu kooperace je klíčové, aby žáci znali společný cíl a učitel mu podřídil svou pedagogickou činnost. Zároveň však není prospěšné, pokud je jeden z účastníků příliš autoritativní a neumí se přizpůsobit ostatním. V tomto typu interakce je nezbytné, aby spolu spolupracovali nejen žáci, ale s nimi pochopitelně i učitel.
2. **Kompetitivní interakce** spočívá v soutěžení mezi účastníky, kteří sice mají společný cíl, ale pokud ho dosáhne jeden z účastníků, znesnadní jeho dosažení ostatním. Tento typ interakce vede k nesouladu mezi učitelem a žákem. K tomuto typu interakce může nechtěně nabídat učitel například v případě, kdy používá nálepkování a označuje vybraného žáka za premianta. V takovém případě může nastat, že mezi žáky dojde k soutěžení a vzájemně si budou škodit.
3. **Konfliktní interakce** nastává ve chvíli, kdy mají účastníci odlišné cíle, přičemž úspěch jednoho účastníka vylučuje úspěch jiného. Tento typ interakce může nastat například ve chvíli, kdy se učitel snaží posílit soudržnost ve třídě skupinovým vyučováním, avšak žáci v daných skupinkách nejsou spokojeni, a proto nepracují podle zadání.

Podle Mikuláščíka (2010) může být v pozitivní podobě interakce realizována jako kooperace nebo participace, konsenzus, koordinace, akomodace nebo asimilace. V negativní podobě uvádí soutěživost, rivalitu, konflikt nebo boj.

Kasíková (in Pražská skupina školní etnografie, 2001) rozebírá interakční žánry ve 3 rovinách podle toho, jak je učitele prezentují. A to v rovině s negativním podtextem, kdy je učitelé omlouvají vlastní chvilkovou indispozicí; žánry s neutrálním podtextem, které učitelé berou jako zcela běžné a nevěnují jim větší pozornost a žánry s pozitivním podtextem, se kterými se učitelé rádi chlubí a upozorňují na ně.

Dále také Kasíková (in Pražská skupina školní etnografie, 2001) vymezuje typy interakčních žánrů:

- **Diktát** – Smysl interakce spočívá pro žáka v doslovném převzetí informací od učitele. Žák tedy nemá možnost kriticky posuzovat učivo. Příkladem je zápis do sešitu. Žák sice stíhá zapisovat, ale nemá možnost nad informacemi přemýšlet nebo se ptát na otázky.
- **Písemná zkouška** – Podstatou tohoto žánru je přesunout interakci učitel – žák na interakci žáka s textem. Učitel se snaží zabránit žákům, aby opisovali nebo vzájemně spolupracovali na řešení.
- **Propůjčení role** – Tento žánr spočívá v tom, že má žák možnost vyzkoušet si roli učitele a učitel pozorovat žáka, jak prezentuje dané učivo. Nastává změna interakce učitel – žák na interakci žák – žák a učitel z povzdálí pozoruje.
- **Kooperace** – Kooperace je ideálním interakčním žánrem, při kterém spolupracují nejen žáci, ale s nimi i učitel. Výrazná interakce probíhá převážně mezi žáky navzájem. Z hlediska organizace patří tento interakční žánr k náročnějším, proto se ho učitelé často obávají.
- **Soutěžení** – Tento žánr doplňuje Klusák (in Pražská skupina školní etnografie, 2001) a je využíván především při opakování nebo procvičování učiva. Výhodou soutěžení je, že učitel zapojí celou třídu a ve vzájemné interakci se žáci podporují. Soutěžení je pro učitele náročné v kontrole dodržování pravidel.

Molinari & Mameli (2015, s. 7) publikovaly výsledky výzkumu zaměřeného na triadické interakce ve výukové komunikaci, který realizovaly na 1. stupni italských škol. Autorky pro tento výzkum definují triadické interakce jako „*diskursivní sekvence s minimálně třemi účastníky (učitel a alespoň dva žáci)*.“

V těchto výsledcích Molinari & Mameli (2015, s. 12) interpretují tři typy triadických interakcí:

- Interakce vznikající spontánně v průběhu výměny (např. pokud probíhá rozhovor mezi učitelem a žákem, do kterého vstoupí jeden, nebo více žáků s nevyžádaným komentářem).
- Interakce vyžádané učitelem (např. pokud učitel po přednesení odpovědi jednoho žáka vyzve ostatní žáky k doplnění informací).

- Interakce, jejichž zdrojem je vrstevnická interakce (např. pokud se učitel připojí do interakční sekvence, ve které spolu mluví dva, nebo více žáků).

2.3 Vztahy mezi učitelem a žákem v interakci

Vztah mezi učitelem a žákem v interakci je specifickým druhem vztahu. O to specifičtější je pro učitele na 1. stupni základní školy a jeho žáky, jelikož jsou ve většině případů ve vzájemné interakci v průběhu celého dne. Tím se tento vztah liší od vztahu ostatních učitelů se žáky.

Pelikán (2002) upozorňuje na determinaci tohoto vztahu rolemi účastníků. Řada šetření ukázala, že učitelé často nepatří mezi osoby, kterým se žáci svěřují a řeší s nimi problémy. Uvádí, že to do jisté míry zapříčiňuje fakt, že se učitel a žák při vzájemné interakci nachází v nesourodých rolích, což nepřispívá větší vzájemné důvěře. Pelikán (2002) také uvádí, že nejvíce znatelné je to na vyšším stupni vzdělávání, kdy učitel se žáky tráví jen několik hodin týdně. Učitel na 1. stupni však ve většině případů tráví se žáky celý den, a proto je zde šance vytvoření hlubšího vztahu vyšší.

Vztah mezi učitelem a žákem je vztah specifický. Podle Linhartové (2004, s. 171) se od jiných vztahů se odlišuje těmito složkami:

1. **Oficiální složka** – Vztah mezi učitelem a žákem se tvoří ve škole. V tomto vztahu mají učitel a žák pevně vymezené funkce a úlohy.
2. **Rodičovsko-synovská složka** – Učitel ve škole přebírá spoustu úloh, které běžně ve vztahu k dítěti vykonávají rodiče. Žák u učitele může hledat oporu, pomoc nebo citovou odezvu stejně, jako u rodičů.
3. **Přátelská složka** – Učitel je pro žáka také osoba, které se může svěřit se svými názory, plány, trápením apod.
4. **Osobní a lidská složka** – Učitel se spolu se žákem zúčastňuje různých akcí, vyměňují si názory, předávají si své postoje apod.

Učitelé ke svým žákům zaujímají různé postoje, a to zejména v závislosti na jejich vědomostech, aktivitě v hodině a jejich projevech. Mareš (2013) vymezuje čtyři typy postojů učitele vůči žákům:

- **Výrazně kladný postoj k žákům** – Tento postoj zaujímá učitel především k velmi aktivním a iniciativním žákům, kteří se velmi aktivně hlásí a odpovídají převážně

správně. Těmto žákům dává prostor mluvit častěji, i když jeví zájem i ostatní žáci. Málo kdy je kritizuje a má často tendence k tzv. nálepkování. Tímto způsobem dává učitel celé třídě najevo své sympatie.

- **Mírně kladný postoj k žákům** – Učitel jej zaujímá nejčastěji v případě žáků, kteří nejsou příliš aktivní. Málo se hlásí, dopouštějí se drobných chyb, ale zpravidla s nimi nejsou kázeňské problémy. Jedná se spíše o žáky průměrné, ale podle učitelova přesvědčení má smysl vynaložit úsilí, aby se žáci zlepšili.
- **Neutrální postoj k žákům** – Učitel jej zaujímá vůči žákům, kteří jsou převážně pasivní. Na vyvolání reagují většinou přesnou odpovědí, nebo se snaží odpověď vymyslet. Žáci, vůči kterým učitel zaujímá neutrální postoj, jsou převážně tiší, vyhýbají se kontaktu s učitelem a mají průměrné výsledky.
- **Záporný postoj k žákům** – Tento postoj zaujímá učitel zpravidla k žákům, kteří jsou při vyučování velmi živí, mívají agresivní chování, kterým narušují průběh vyučování. Mají mezery ve vědomostech a nedovedou se soustředit na práci. Učitel často na žákovo nežádoucí chování reaguje napomináním, což zabraňuje oběma stranám pokusit se o zlepšení postoje.

Podle Gordona (2015) je výuka efektivnější, pokud mají učitelé dobré vztahy se svými žáky. Vztah mezi učitelem a žákem je dobrý, pokud zahrnuje 5 znaků. **Otevřenost a transparentnost**, tedy když jsou obě strany k sobě upřímné. **Zájem**, pokud oba vědí, že si jich druhý cení a mají o společnou interakci zájem. **Vzájemnou prospěšnost**, tedy že interakce je vzájemná, nikoli jednostranně prospěšná. **Samostatnost či oddělenost**, která umožní růst a rozvíjet svoji osobitost, tvořivost a individualitu. A posledním znakem je **vzájemná spokojenost**, tedy když potřeby jednoho nejsou uspokojovány na úkor druhého.

3 INTERAKČNÍ STYL UČITELE

3.1 Charakteristika interakčního stylu

Interakční styl vymezuje Gavora (2005) jako relativně stálou charakteristiku učitele, která ho dobře vystihuje. Žáci pozorují chování svého učitele a naučí se předvídat jeho chování. Interakční styl učitele ovlivňují jeho vnitřní a vnější vlastnosti. Mezi vnitřní vlastnosti můžeme zařadit osobnostní vlastnosti učitele, jeho subjektivní pojmání koncepce předmětu apod. Vnější vlastnosti mohou být např. typ předmětu, specifika žáků – jejich věk nebo chování. Proto se učitel může projevovat odlišně při interakci s různými třídami. Každý učitel je jedinečný a má osobitý interakční styl. Zkoumání interakčního stylu může probíhat např. pomocí dotazníku QTI. Dyrtrtová a Krhutová (2009) doplňují, že není možné zkoumat jej samostatně, ale v interakci učitel – žák.

„To, že interakční styl učitele je relativně trvalá charakteristika, značně pomáhá žákům, protože jim umožňuje předvídat činnost učitele a připravit se na ni, příp. takovou činnost svým chváním u učitele vyvolat. Chování učitele se jim stává předpověditelné, naplňuje jejich očekávání.“ (Mareš & Gavora, 2004, s. 107)

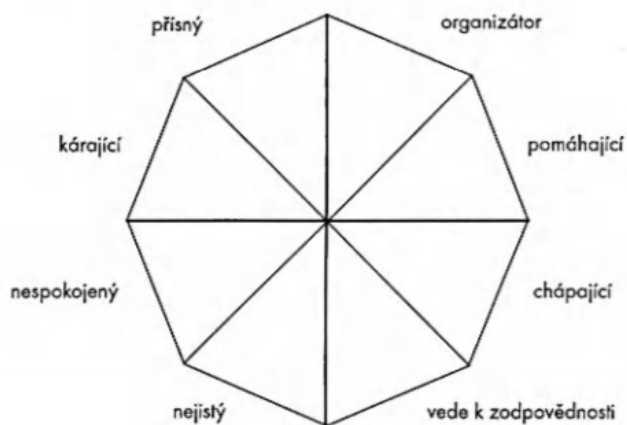
Interakční styl učitele se podle Dyrtrtové (2008) formuje postupně, v návaznosti na jeho vnitřní a vnější vlastnosti. S narůstající praxí učitele se jeho interakční styl ustaluje. Velký vliv na formování interakčního stylu učitele mají žáci. Žáci zkouší různé projevy chování vůči učiteli a na základě jeho reakcí jsou schopni odvodit reakci v případě svého budoucího podobného projevu.

3.2 Dimenze interakčního stylu

Wubbels a Levy (1993, s. 13) vymezili 8 dimenzí, které tvoří interakční styl učitele. Na základě české adaptace Mareše a Gavory (2004) pracuji s dimenzemi *organizátor* (leadership), *napomáhající* (helpful/friendly), *chápaní* (understanding), *vede k zodpovědnosti* (responsibility/freedom), *nejistý* (uncertain), *nespokojený* (dissatisfied), *kárající* (admon-ishing) a *přísný* (strict).

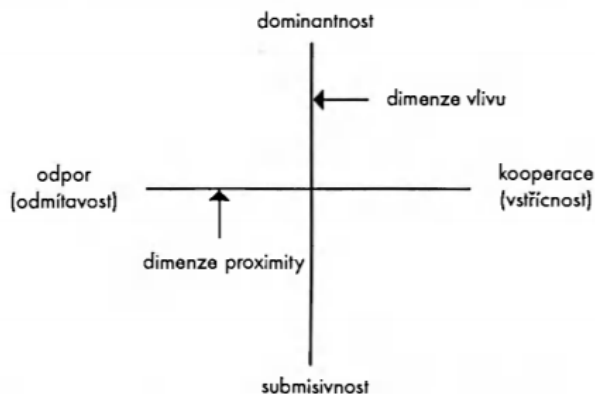
Dimenze interakčního stylu jsou zasazeny do osmiúhelníkového grafu, který můžeme vidět na obr. 1. Pozice dimenzí v osmiúhelníku nejsou náhodné. Nejbližší vztah spolu mají dimenze, které leží na osmiúhelníku vedle sebe. Nejmenší vztah mají dimenze, které leží naproti sobě. (Mareš & Gavora, 2004)

Mareš a Gavora (2004) dále uvádí, že model interakčního stylu učitele je vědecký, tedy popisuje a analyzuje interakční styl učitelů ve výuce. Nejedná se tedy o model normativní, který by určoval, jak se má učitel chovat a taktéž neposuzuje typy chování – který typ je lepší nebo horší.



Obrázek č. 1 Osm dimenzí interakčního stylu učitele

Interakční styl učitele vznikl na základě modelu *interpersonálního chování člověka*, který sestavil T. Leary (in Mareš & Gavora, 2004, s. 109). Tento model uvádím na obr. 2. Model má dvě osy. Vertikální osa modelu interpersonálního chování učitele v interakci se žáky je označena jako osa vlivu, jejími póly jsou *dominantnost* a *submisivnost*. Tato osa ukazuje míru, do které učitelovo chování při výukové interakci ovlivňuje nebo určuje chování žáků. Na horizontální ose proximita jsou krajními póly *odpor* a *kooperace*. Tato osa vyjadřuje, do jaké míry je učitelovo chování vůči žákům odmítavé, nebo přátelské. V české verzi se Gavora a Mareš (2004) rozhodli dvojici *odpor* a *kooperace* změnit na *odmítavost* a *vstřícnost*. Osy modelu interpersonálního chování nám pomáhají lépe interpretovat interakční styly učitele, proto je budu využívat při popisu výsledků.



Obrázek č. 2 Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky

3.2.1 Organizátor

Tato dimenze se nachází v dimenzi vlivu na ose dominantnost. V dimenzi proximity má blízko k ose vstřícnost (kooperace). Podle tohoto postavení můžeme organizátora charakterizovat jako velmi dominantního učitele. Zároveň je ale ke svým žákům vstřícný a umí spolupracovat.

Proměnné charakteristiky pro tuto dimenzi vymezuje Mareš a Gavora (2004, s. 109) následující: „*upozorňuje, co se bude dít; vede, organizuje, přikazuje, zadává úkoly, určuje postup, stanovuje podobu situací ve vyučovací hodině, vysvětluje, usměrňuje pozornost.*“

3.2.2 Napomáhající

Tato dimenze se nachází v dimenzi proximity na ose vstřícnost (kooperace). V dimenzi vlivu má blízko k ose dominantnost. Toto postavení ukazuje, že pro napomáhajícího učitele je charakteristická vstřícnost a ochota pomáhat. Jedná se také o dominantního učitele.

Proměnné charakteristiky jsou podle Mareše a Gavory (2004, s. 109) následující: „*pomáhá, projevuje zájem, připojuje se k probíhajícímu dění, chová se přátelsky nebo ohleduplně, taktně, dokáže žertovat.*“

3.2.3 Chápající

Dimenze *chápající* je zasazena, stejně jako dimenze *napomáhající*, na ose vstřícnost (kooperace). V dimenzi vlivu má však blízko k ose submisivnost. Podle tohoto postavení je zjevné, že jde o vstřícného učitele, který není příliš dominantní a spíše má tendenci se podřizovat.

Proměnné charakteristiky pro dimenzi *chápadící* vymezuje Mareš a Gavora (2004, s. 109) následující: „*se zájmem naslouchá, projevuje empatii, dává najevo důvěru a pochopení, přijímá omluvu, hledá způsoby, jak urovnat spory, je trpělivý, je otevřený.*“

3.2.4 Vede k zodpovědnosti

Dimenze *vede k zodpovědnosti* se na ose vlivu nachází v dimenzi submisivnost, v dimenzi proximity má nejbližší k vstřícnosti (kooperaci). Můžeme tedy charakterizovat, že se jedná o učitele, u kterého převládá ochota se podřizovat, ale zároveň je vstřícný a schopen spolupracovat.

Proměnné charakteristiky jsou podle Mareše a Gavory (2004, s. 109) pro dimenzi *vede k zodpovědnosti* následující: „*dává prostor pro samostatnou práci; čeká, až se třída odreaguje, dává volnost, svobodu spolu s odpovědností, respektuje návrhy žáků.*“

3.2.5 Nejistý

Tato dimenze se nachází v dimenzi vlivu na ose submisivnost a v dimenzi proximity na ose odmítavosti. Podle této pozice je zjevné, že se jedná o učitele, který se spíše podřizuje ostatním a chyby hledá často v sobě.

Tyto proměnné charakteristiky uvádí Mareš a Gavora (2004, s. 109) pro dimenzi *nejistý*: „*drží se stranou, nezasahuje do dění; omlouvá se, že vyčkává, jak věci dopadnou; připouští, že chyba může být v něm samotném.*“

3.2.6 Nespokojený

Dimenze je zasazena na osu odmítavosti v dimenzi proximity. Zároveň má blízko k ose submisivnosti v dimenzi vlivu. Podle této pozice je zjevné, že se jedná o učitele, který bývá nespokojený a má odmítavý postoj. Zároveň je ale poměrně poddajný.

Proměnné charakteristiky pro dimenzi *nespokojený* uvádí Mareš a Gavora (2004, s. 109) následující: „*čeká na ticho, zvažuje důvody pro a proti, vyžaduje klid, dává najevo nespokojenost; tváří se mrzutě, zamračeně, nevrle; stále se vyptává, kritizuje.*“

3.2.7 Kárající

Dimenze *kárající* je v dimenzi proximity zasazena na osu odmítavosti. V dimenzi vlivu je na ose dominantnost. Toto zasazení ukazuje, že se jedná o učitele, který bývá často nespokojený a ve svých projevech velmi výrazně převládá nad ostatními.

Tyto proměnné charakteristiky uvádí Mareš a Gavora (2004, s. 109) pro dimenzi *kárající*: „*bývá rozzlobený, dovede si žáky ‚podat‘, bývá podrážděný, vzteklý; rád zakazuje, upozorňuje na chyby, kárá, trestá.*“

3.2.8 Přísný

Dimenze *přísný* má pozici v dimenzi vlivu na ose dominantnosti, v dimenzi proximity pak na ose odmítavosti. Je zjevné, že se jedná o velmi rázného učitele, který se řídí přísnými pravidly a výrazně odmítá jejich porušování.

Proměnné charakteristiky pro dimenzi *přísný* vymezuje Mareš a Gavora (2004, s. 109) následující: „*drží žáky zkrátka, kontroluje je, přísně je přezkušuje, hodnotí, známkuje; vynutí si ve třídě ticho, udržuje v hodinách klid; je přísný, trvá na dodržování pravidel a předpisů.*“

3.3 Typologie interakčního stylu učitele

Na základě rozsáhlých studií vytvořili Wubbels a Levy se svými kolegy (1993) typologii interakčního stylu učitele. Jedná se o 8 stylů učitele, které na základě svých studií detailně charakterizovali. Těmito styly jsou direktivní (directive), autoritativní (authoritative), tolerantní a autoritativní (tolerant and authoritative), tolerantní (tolerant), nejistý a tolerantní (uncertain and tolerant), nejistý a agresivní (uncertain and aggressive), represivní (repressive) a učitel dřič (drudging).

- **Direktivní učitel** – Tento učitel je velmi dobrý organizátor. Zároveň často podněcuje diskuzi a snaží se udržet zájem žáků. Bývá velmi přátelský a chápavý vůči svým žákům. Direktivní učitel se občas rozzlobí na své žáky, kterým musí připomenout, že v hodině by měli pracovat.
- **Autoritativní učitel** – Má se žáky jasně nastavená pravidla. Žáci jsou v jeho hodinách pozorní a pracují lépe, než ve třídě s direktivním učitelem. Hodiny si dopředu plánuje a organizuje. Žáci jej považují za dobrého učitele.
- **Tolerantní a autoritativní učitel** – Tento učitel se snaží podporovat u žáků zodpovědnost a svobodu. Používá různé metody a využívá skupinovou práci. Je velmi klidný a usměvavý. Žáci v jeho hodinách příliš nevyrušují, ale soustředí se na učivo.

- **Tolerantní učitel** – Nechává žákům prostor pracovat svým vlastním tempem, což ale může ve třídě vytvořit zmatek. Tolerantní učitel není příliš organizovaný. Hodiny si spíše nepřipravuje, tudíž pro žáky nebývají velmi podnětné. Často zahájí hodinu výkladem učiva, poté nechá žáky pracovat samostatně. Zajímá se o své žáky, ale nemá od nich velká očekávání.
- **Nejistý a tolerantní učitel** – Umí skvěle spolupracovat, je kooperativní. Na druhou stranu nemá příliš schopnost vedení a jeho hodiny jsou slabě strukturované. Toleruje nepořádek a chaos ve třídě. Je ochoten opakovaně vysvětlovat věci žákům, kteří nedávají pozor. Pro žáky není příliš předvídatelný, a tak žáci nemohou očekávat, jak bude učitel reagovat na jejich nežádoucí chování.
- **Nejistý a agresivní učitel** – Tento typ učitele má stále konflikty se svými žáky. Žáci jej často vyrušují a provokují. Často řeší konflikty tresty, nebo zabavením věcí žáka, který vyrušuje (např. učebnici). Snaží se třídu organizovat.
- **Represivní učitel** – Nemá příliš organizační schopnosti, proto nejsou jeho hodiny příliš organizované. Ve třídě nevytváří příjemnou atmosféru. Žáci mají z učitele obavy až strach. To je důvod, proč žáci dodržují pravidla a jsou velmi poslušní. Učitel často reaguje přehnaně výbušně na drobné přestupky, nebo dává špatné známky.
- **Učitel dřič** – Neustále bojuje s organizováním třídy a usilovně se snaží mít třídu pod kontrolou. Žáci na jeho hodinách udržují pozornost, dokud je učitel motivuje. Nezařazuje příliš nových metod, ale spíše pracuje ve své zaběhlé rutině.

4 VÝZKUMY INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE

V této kapitole uvedu výzkumy interakčního stylu učitele, které byly realizovány jak v Česku a na Slovensku, tak v jiných zemích. Zaměřuji se především na výzkumy interakčního stylu učitele na 1. stupni základní školy. Nicméně si uvědomuji, že dotazník QTI není často pro zjišťování interakčního stylu učitelů na 1. stupni ZŠ využíván, proto uvádím i zajímavé výzkumy, ve kterých se zjišťoval interakční styl učitelů 2. stupně základních škol nebo učitelů středních škol.

4.1 Výzkumy interakčního stylu učitele v Česku a na Slovensku

Na poli českých a slovenských výzkumů jsem objevila dva, které se zaměřují na zjišťování interakčního stylu u učitelů prvního stupně základní školy.

Výzkum Franclové a Zvolánkové (2007): Dotazník interakčního stylu učitele

Tento výzkum Franclové a Zvolánkové (2007) je zaměřen na zjišťování interakčního stylu učitele na 1. stupni základní školy v pátém ročníku. Cílem bylo zjistit, zda lze dotazník QTI využít i na 1. stupni, ačkoli je primárně určen pro 2. stupeň ZŠ a střední školy.

Výzkumný soubor tvořilo 44 žáků pátých ročníku ZŠ a 3 učitelky. Výzkumu se zúčastnily 2 třídy. Třída T v počtu 26 žáků hodnotila jen svoji třídní učitelku. Třída Ž hodnotila svoji třídní učitelku a zvlášť učitelku anglického jazyka. Učitelky taktéž dotazník vyplnily v rámci sebehodnocení.

Autorky uvádí, že v průběhu vyplňování dotazníků se žáci ptali na významy slov, kterým v položkách nerozuměli. Autorky porovnávaly data z několika hledisek. Nejvíce mě zaujalo porovnávání hodnocení interakčního stylu učitelek u dívek a u chlapců. Výsledky ukázaly, že dívky hodnotí edukačně příznivé dimenze pozitivněji, než chlapci. Chlapci naopak hodnotí edukačně méně příznivé dimenze mírně negativněji (tedy vyšší hodnotou), než dívky. Autorkám bych doporučila porovnat interakční styl z pohledu učitele a jeho žáků, které je v interpretaci dat zmíněno velmi stručně. V závěru autorky konstatovaly, že dotazník QTI lze využít i na 1. stupni ZŠ, a to zejména u pátého ročníku.

Výzkum Mozolikové (2010): Interakční styl učitele 1. stupně ZŠ

Tento výzkum realizovala Mozoliková (2010) jako akční výzkum. Jeho výsledky byly prezentovány ve slovenském časopise *Pedagogické rozhľady*. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit názor žáků na interakční styl třídního učitele ve třetím ročníku a po uplynutí 1 roku,

tedy ve čtvrtém ročníku. Autorka výzkumu je zároveň třídní učitelka třídy, u které byl výzkum realizován. Autorka si stanovila hypotézu, na základě které se domnívala, že mezi dvěma měřeními dojde k velké pozitivní změně v dimenzích *napomáhající* a *vede k zodpovědnosti*.

Jako nástroj výzkumu byla použita slovenská verze dotazníku QTI adaptovaná Gavorou a Marešem (2002, in Gavora, Mareš, & den Brok, 2003). Dále učitelka připravila doplňkové aktivity, které v průběhu roku realizovala. Tyto aktivity se vztahovaly k dimenzím *napomáhající* a *vede k zodpovědnosti*.

Z vyhodnocení dotazníků vyplývá, že nedošlo k velké pozitivní změně u dimenze *napomáhající* (4,82 versus 4,81). U dimenze *vede k zodpovědnosti* taktéž nebyly velké rozdíly (4,26 versus 4,34). Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že se hypotéza nepovrdila. Nedošlo tedy k velké pozitivní změně u dimenzí *napomáhající* a *vede k zodpovědnosti*, ačkoli učitelka v průběhu roku zařazovala aktivity vztahující se k těmto dimenzím.

Pro mě jsou však zajímavé hodnoty u těchto dvou dimenzí, jelikož přesahují hodnotu 4. Zmiňovaný QTI dotazník má sice 5škálovou stupnici, ale stupnice začíná 0 a končí 4. Proto není možné, aby došlo k výsledku např. 4,26. Podle vyhodnocení ostatních dimenzí se nikde neobjevila hodnota < 1. Na základě toho se domnívám, že učitelka dotazník upravila, tudíž škála mohla být 1 – 5. Tato změna však nebyla při publikování tohoto výzkumu uvedena.

Výzkum Janíkové (2010): Interakční styl učitelů tělesné výchovy

Rozsáhlý výzkum interakčního stylu provedla Janíková (2011), která výsledky zveřejnila ve své publikaci *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. V tomto kvantitativním výzkumu se autorka zaměřila na odlišnosti v hodnocení interakčního stylu u učitelů a učitelek tělesné výchovy na 2. stupni základních škol.

Výzkumný soubor tvořilo 19 učitelů tělesné výchovy – 9 žen a 10 mužů. Délka praxe se pohybovala od 3 do 45 let. Výzkum byl realizován v průběhu května a června 2008. Sběr dat probíhal pomocí dotazníku QTI.

Na základě výzkumu bylo zjištěno, že učitelky ženy se oproti svým žákům hodnotí přísněji. U učitelů mužů se zjistilo, že se oproti svým žákům hodnotí jako lepší organizátoři, více pomáhající, více chápající, více vedoucí k zodpovědnosti a jako přísnější. Obecně jsou

podle výsledků muži jako učitelé tělesné výchovy o něco lepší organizátoři než ženy. Jsou ale také o něco více nejistí a kárající.

Výzkum Sklenářové (2014): Interakční a komunikační styl učitele na alternativní a standardní škole

Sklenářová (2014) realizovala v roce 2013 výzkum zaměřený na rozdíl v interakčním a komunikačním stylu mezi učiteli na alternativní a standardní škole. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda rozdílný typ školy ovlivňuje interakční a komunikační styl učitele.

Zkoumaným souborem bylo 40 učitelů (20 z alternativních a 20 ze standardních škol) a 453 žáků (202 z alternativních a 251 ze standardních škol) ze základních a středních škol. Celkem se tedy jednalo o 453 respondentů. Jako alternativní škola byla zvolena škola waldorfského typu. Sběr dat probíhal pomocí dotazníku QTI.

Výsledky výzkumu ukazují, že typ školy významně ovlivňuje interakční a komunikační styl učitele. Učitelé alternativních škol jsou více chápající a nápomocní svým žákům. Učitelé standardních škol jsou oproti tomu více přísní, kárající, nespokojení a nejistí.

4.2 Výzkumy interakčního stylu učitele ve světě

Jako zástupce zahraničních výzkumů jsem vybrala výzkumy ze španělského a řeckého prostředí. Záměrem obou výzkumů bylo adaptovat dotazník QTI na 1. stupeň základní školy v jejich zemi.

Výzkum Garcíia Bacete, Ferrá Coll, Monjas Casares a Marande (2014): Vztahy mezi učitelem a žáky v prvním a druhém ročníku ZŠ. Adaptace dotazníku interakčního stylu učitele – mladší školní věk (QTI-EP).

Výzkum realizovali španělští autoři Garcíia Bacete, Ferrá Coll, Monjas Casares a Marande (2014) s dvojitým cílem. Jednak adaptovat dotazník QTI-EP pro španělské školní prostředí. Jednak analyzovat vliv interakčního stylu učitele na studijní výsledky žáků.

Výzkumu se účastnilo 674 žáků prvních a druhých ročníků z celkem 33 tříd (14 z prvního ročníku, 19 z druhého ročníku). Sběr dat probíhal pomocí QTI-EP dotazníku, což je verze standardního QTI dotazníku zaměřená pro žáky ve věku 6-9let. V našich podmínkách bychom mohli říct, že je určen pro žáky v prvním období na 1. stupni ZŠ (tedy 1. – 3. ročník).

V dotazníku žáci odpovídali na 5bodové škále (nikdy se nevyskytuje, vyskytuje se velmi málo, vyskytuje se někdy, vyskytuje se velmi často, vyskytuje se vždy). Dotazník obsahoval 20 položek, pomocí kterých autoři zjišťovali hodnoty u dimenzí proximity a vlivu. Výsledky poté porovnávali s kombinovanou známkou ze 3 předmětů (matematika, španělština a prvouka).

Jelikož 3 školy odmítly poskytnout údaje o známkách, snížil se počet účastníku na 447 žáků, což v závěru činilo celkem 21 tříd (8 tříd prvního ročníku, 13 tříd druhého ročníku).

Výsledky výzkumu ukazují, že dotazník se dá použít ve třech různých případech. Nejčastěji při zjišťování úrovně interakčního stylu na základě sebehodnocení učitelem a hodnocením jeho žáky. Dále mohou učitelé dotazník QTI vnímat jako ukazatel obecných principů mezilidského chování ve vztahu učitel – žáci, a to především v chování oblasti proximity a vlivu. Také může učitel podle vyhodnocení položek dotazníku QTI zvolit takové způsoby chování, které budou podporovat zlepšování kvality výuky.

Výzkum Kokkinos, Charalambous a Davazoglou (2009): Mezilidské chování učitelů ve třídách na prvním stupni ZŠ: Mezikulturní ověřování řeckého překladu dotazníku QTI.

Výzkum realizovali Kokkinos, Charalambous a Davazoglou (2009) s cílem zjistit validitu dotazníku QTI pro primární vzdělávání v Řecku, tzv. dotazník G-QTIP. V článku popisují, že většina podobných výzkumů je zaměřena na 2. stupeň základních škol, proto se rozhodli zaměřit na 1. stupeň, který je v oblasti zjišťování interakčního stylu učitelů značně opomíjený.

Výzkumu se zúčastnilo 273 žáků pátých a šestých ročníků z celkem 17 tříd, stejně tak jejich třídní učitelé. Je nutno zmínit, že se v Řecku liší organizační struktura primárního vzdělávání oproti Česku. V Řecku má první stupeň 6 tříd.

Jako výzkumný nástroj autoři zvolili australskou verzi dotazníku QTI (Fisher, Henderson, & Fraser, 1995), která obsahuje 48 položek. Při výzkumu dotazník upravovali. Ve finální verzi obsahuje 27 položek, které zjišťují interakční styl učitele u 7 dimenzí, s výjimkou dimenze *nejistý*. Tato dimenze byla z dotazníku odstraněna z důvodů nízké reliability. Ze závěru výzkumu tedy vyplývá, že autoři pro 1. stupeň řeckých ZŠ potvrzují validitu 27položkového dotazníku.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole se zaměřuji na popis zvolené metodologie výzkumu, včetně výzkumných cílů a výzkumných otázek. Výzkum má kvantitativní design, a to s ohledem na zvolené téma a měřicí nástroj, který byl k dispozici.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je *„Zjistit úroveň interakčního stylu u vybraných učitelů na 1. stupni základní školy a porovnat ji s pohledem jejich žáků.“*

Dílčí výzkumné cíle:

- Popsat, jak učitelé hodnotí svůj interakční styl.
- Popsat, jak žáci hodnotí interakční styl svého učitele.
- Zjistit, ve kterých dimenzích interakčního stylu (podle QTI) jsou největší rozdíly mezi sebehodnocením učitele a hodnocením žáků.
- Zjistit, ve kterých dimenzích interakčního stylu (podle QTI) jsou nejmenší rozdíly mezi sebehodnocením učitele a hodnocením žáků.

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka je podle hlavního výzkumného cíle *„Jaké jsou rozdíly mezi sebehodnocením interakčního stylu učitelů a hodnocením jejich žáky?“*

Dílčí výzkumné otázky:

- VO1: *„Jak hodnotí učitelé svůj interakční styl?“*
- VO2: *„Jak hodnotí žáci interakční styl svého učitele?“*
- VO3: *„Ve kterých dimenzích interakčního stylu (podle QTI) jsou největší rozdíly mezi sebehodnocením učitele a hodnocením žáků?“*
- VO4: *„V kterých dimenzích interakčního stylu (podle QTI) jsou nejmenší rozdíly mezi sebehodnocením učitele a hodnocením žáků?“*

5.2 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří učitelé pátých ročníků základních škol ze Zlínského kraje a jejich žáci. Výběrový soubor tvoří 10 vybraných třídních učitelek pátých ročníků ze Zlínského kraje a jejich žáci. Celkem se výzkumu zúčastnilo 191 žáků – 93 chlapců a 98 dívek.

Kritérium pro výběr učitelů byla minimální délka praxe 2 roky a dokončené magisterské vzdělání se zaměřením na učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Délka praxe učitelek se pohybovala v rozpětí od 2 do 37 let. Všechny učitelky realizovaly při distanční formě vzdělávání on-line výuku, a to nejméně v rozsahu 5 vyučovacích hodin týdně. Jelikož se z řad učitelů výzkumu zúčastnily pouze ženy, budu v praktické části používat pojem učitelka.

5.3 Výzkumná metoda

Ve výzkumu byla použita metoda dotazníku, konkrétně standardizovaný dotazník QTI, který se používá pro zjišťování interakčního stylu učitele. Tento dotazník autoři Wubbels a Levy publikovali, mimo jiné, v monografické knize (1993). Tento dotazník později adaptovali Gavora, Mareš a den Brok (2003) na slovenské školní prostředí. Mareš a Gavora (2004) později zpracovali i jeho českou verzi. Dotazník existuje ve 2 variantách. Jedna varianta je vytvořena pro učitele, druhá pro jeho žáky.

Dotazník QTI zjišťuje interakční styl učitele pomocí 64 položek, na které učitel či žáci odpovídají pomocí 5stupňové škály od 0 do 4, přičemž 0 znamená „nikdy“ a 4 „vždy“. Každá z položek je součástí jedné z 8 dimenzí interakčního stylu učitele. Na základě vyhodnocování odpovědí na tyto položky je vytvořen osmiúhelníkový graf, který znázorňuje míru zastoupení dimenzí v interakčním stylu učitele. Učitel zpravidla pokrývá všech 8 dimenzí. Interakční styl učitelů se však liší v míře zastoupení jednotlivých dimenzí. Blíže dimenze interakčního stylu učitele popisují v kapitole 3. 2.

Dimenze interakčního stylu	Položky v dotazníku
Organizátor	1, 7, 16, 34, 42, 48, 58, 64
Napomáhající	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
Chápající	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
Vede k zodpovědnosti	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
Nejistý	5, 11, 18, 20, 39, 45, 47
Nespokojený	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
Kárající	10, 13, 15, 19, 28, 41, 44, 51, 52
Přísný	3, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63

Tabulka č. 1 Dimenze interakčního stylu a dotazníkové položky (Gavora, 2005, s. 150)

5.4 Příprava výzkumného nástroje

Sběr dat probíhal pomocí standardizovaného dotazníku QTI, který je prvotně určen pro zjišťování interakčního stylu učitelů na 2. stupni základních škol a pro učitele středních škol. Vzhledem k tomu, že téma této práce se zabývá interakčním stylem učitele na 1. stupni základní školy, musela jsem provést v dotazníku několik úprav tak, aby neovlivnily jeho validitu.

V rámci přípravy výzkumu jsem kontaktovala 2 zkušební žáky pátého ročníku ZŠ. Nejprve jsem dotazník bez úprav zadala zkušebnímu žákovi A, kterého jsem poprosila o vyplnění ve vztahu ke své třídní učitelce. Žák měl za úkol zaznačit slova, kterým nerozumí. Tímto způsobem jsem zjistila, kterým slovům žáci pátých ročníků ZŠ nemusí rozumět. Tato slova jsem v závislosti na kontextu dotazníkové položky nahradila synonymy, nebo popisem.

Původní položky	Upravené položky
5. Maskuje, když něco neví	5. Maskuje, když neumí odpovědět na naši otázku
15. Má pichlavé poznámky	15. Má útočné poznámky
39. Je plachý(á)	39. Je stydlivý(á)
42. Působí důvěryhodně	42. Můžeme mu důvěřovat
45. Je váhavý(á)	45. Je nerozhodný(á)
53. Změní svůj názor, když uvedeme argumenty	53. Změní svůj názor, když uvedeme důvody
62. Je rozmrzelý(á)	62. Je mrzutý(á)

Tabulka č. 2 Upravené dotazníkové položky (nahrazení slov synonymy)

Klíčovým zjištěním pro mě byl také fakt, že zkušební žák A zpočátku často hodnotil pouze hodnotou 0 nebo 4. Zjistila jsem, že pro žáky pátého ročníku ZŠ je hodnocení na škále obtížné, jelikož pro ně čísla nepředstavují konkrétní míru. O to víc náročné je pro ně hodnotit na škále 0 – 4, jelikož je škála opačně postavená oproti školnímu hodnocení. U hodnot 0 a 4 byla slovně naznačená míra hodnoty 0 „nikdy“ a 4 „vždy“. Proto jsem se rozhodla slovně popsat celou škálu.

Takto upravený dotazník jsem zadala zkušebnímu žákovi B, který ho vyplnil ve vztahu ke své třídní učitelce. Žák měl také za úkol zaznačit slova, kterým nerozumí. Po následném rozhovoru o vyplňování dotazníku se ukázalo, že slovní popis celé škály je pro žáky daleko konkrétnější a ví, co si mají pod kterým číslem představit. Žák označil jako nesrozumitelné slova tolerantní a shovívavý. K těmto slovům jsem však nenašla vhodná synonyma, aby nedošlo ke změně významu dotazníkové položky. Na základě tohoto označení jsem však počítala s tím, že se mě žáci na významy některých slov mohou ptát.

Oba zkušební žáci vyplňovali dotazník přibližně 25 minut, což bylo velmi důležité zjištění, a to kvůli komunikaci s participanty.

Poslední velmi důležitou úpravu jsem udělala v souvislosti s distanční výukou. Jelikož jsem do poslední chvíle nevěděla, zda bude v průběhu sběru dat výuka žáků pátých ročníků ZŠ probíhat prezenčně či distančně. Proto jsem změnila položky tak, aby byly v souladu s distanční výukou, která při přípravě výzkumu probíhala.

Původní položky	Upravené položky
7. Ví o všem, co se ve třídě děje	7. Má přehled, co se při on-line hodině děje
11. Když ve třídě vyvádíme, je zmatený(á)	11. Když při on-line hodině vyvádíme, je zmatený(á)
21. Dává nám možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy	21. Dává nám možnost rozhodovat o věcech týkajících on-line výuky
56. Bojíme se přijít do hodiny, když nemáme domácí úkol	56. Bojíme se připojit do on-line hodiny, když nemáme domácí úkol
57. Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru	57. Vytváří při on-line hodině příjemnou atmosféru

Tabulka č. 3 Upravené dotazníkové položky (distanční forma výuky)

Plné znění dotazníku QTI je uvedeno v příloze P I a P II.

5.5 Sběr dat

Sběr dat probíhal v průběhu prosince 2020 ve třídách pátého ročníku základních škol ve Zlínském kraji po návratu žáků z distančního vzdělávání zpět do škol. Před začátkem sběru dat probíhala po dobu 6,5 týdne distanční výuka. Sběr dat probíhal za dodržování všech protiepidemických opatření, nejčastěji místo hodin tělesné nebo hudební výchovy, které se z důvodu vládních nařízeních v prosinci 2020 nekonaly.

Dotazník jsem zadávala osobně. Před začátkem vyplňování dotazníku jsem se žákům i učitelce představila a také je seznámila se záměrem výzkumu. Všechny participanty jsem ujistila, že dotazník je zcela anonymní a nebude nikde uvedeno, které školy se výzkumu zúčastnily.

Na vyplnění dotazníku měli participanti dostatek času. Většinou byly dotazníky vyplněné do 30 minut. Během vyplňování dotazníků měli žáci možnost zeptat se na vysvětlení slov, u kterých si nebyli jistí s významem.

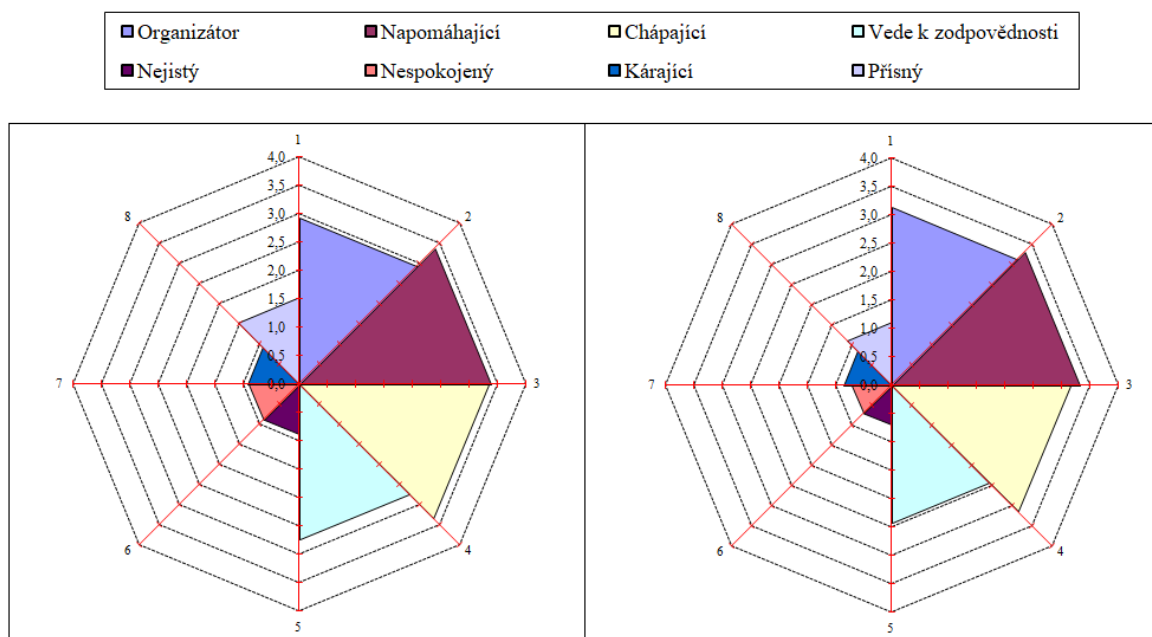
6 CELKOVÉ VÝSLEDKY A INTERPRETACE

V této kapitole se zaměřuji na interpretaci celkových výsledků, tedy sebehodnocení interakčního stylu všech učitelek. Poté budu srovnávat jejich sebehodnocení s hodnocením všech žáků. Jako kritérium velkého rozdílu jsem stanovila hodnoty, které při porovnání přesahují rozdíl 0,5.

Kvůli lepší představě o interakci učitelek se žáky budu dimenze interakčního stylu interpretovat také na základě *Learyho modelu interpersonálního chování* (in Mareš & Gavora, 2004, s. 109).

6.1 Celkové výsledky

Nejprve se podíváme na velikosti ploch dimenzí, které jsou na grafu zastoupeny. Levý graf znázorňuje výsledné sebehodnocení interakčního stylu všech 10 učitelek, které se výzkumu zúčastnily. Pravý graf znázorňuje výsledky hodnocení interakčního stylu učitelek všemi žáky.



Graf č. 1 Sebehodnocení interakčního stylu všech učitelek a hodnocení všemi žáky

Podle osy *Learyho modelu interpersonálního chování* (in Mareš & Gavora, 2004, s. 107) můžeme charakterizovat základní rozložení interakčního stylu. Podle horizontální osy proximity je zřejmé, že jsou učitelky velmi vstřícné, téměř se u nich nevyskytuje odpor nebo odmítavé chování. Podle vertikální osy vlivu je pak evidentní, že dominantnost a subisivnost se nejvýrazněji projevují v dimenzích na pravé, tedy edukačně příznivější,

straně grafu. Dominantnost se konkrétně nejvýrazněji projevuje v dimenzích *organizátor* a *napomáhající*. Submisivnost je pak charakteristická pro dimenzi *chápaající* a *vede k zodpovědnosti*.

Podívejme se, jak vypadá levý graf, tedy sebehodnocení interakčního stylu všech učitelek podle dimenzí. Již na první pohled je zřejmé, že edukačně příznivější dimenze, které se nachází v pravé polovině grafu, výrazně převyšují dimenze v levé polovině grafu.

Nejvýrazněji zastoupenými dimenzemi na pravé polovině grafu jsou *napomáhající* a *chápaající*, které v grafu zaujímají téměř stejně velkou plochu. Další vysoce zastoupenou dimenzí je *organizátor*. Nejmenší plochu z pravé poloviny grafu zaujímá dimenze *vede k zodpovědnosti*.

Z levé poloviny grafu, kde se nacházejí edukačně méně příznivé dimenze, nejvýrazněji vystupuje dimenze *přísný*. Zbylé tři dimenze, tedy *nespokojený*, *kárající* a *nejistý* zaujímají téměř stejnou plochu, která je velmi malá.

Při srovnání obou grafů je největší rozdíl patrný u dimenzí *vede k zodpovědnosti* a *přísný*. Podle stanovené hodnoty velkého rozdílu 0,5 je však nepovažuji za velké.

Číselné srovnání sebehodnocení učitelek s hodnocením žáky

V této části interpretace budu pracovat s číselnými hodnotami, které vyvstaly na základě sebehodnocení všech učitelek a hodnocení všemi žáky. Číselné hodnoty budu srovnávat u každé z dimenzí. Všechny tyto hodnoty, včetně rozdílů, jsou pro přehlednost uvedeny v tabulce č. 4.

Učitelky samy sebe hodnotí jako velmi dobré organizátory, čemuž nasvědčuje hodnota 2,94 v dimenzi *organizátor*. Stejně tak je hodnotí i žáci, u kterých hodnota dosáhla 3,14. Podle výsledků mají učitelky přehled, co se při on-line hodině děje, učivo vysvětlují jasně a zvládají udržet pozornost žáků.

Takřka nulový rozdíl je při porovnání hodnocení v dimenzi *napomáhající*. Tato dimenze je současně nejlépe hodnocenou a to jak učitelkami, kde dosahuje hodnoty 3,38, tak žáky s hodnotou 3,31. Učitelky jsou velmi ohleduplné a spolehlivé. Když si jejich žáci neví s něčím rady, vždy se jim snaží pomoci. Stejně tak pokud žáci něčemu nerozumí, učitelky jim to znovu vysvětlí.

Ze sebehodnocení učitelek vyplývá, že se hodnotí jako velmi chápající, což dokazuje hodnota 3,34. Podobně je hodnotí jejich žáci, a to hodnotou 3,15. Učitelky se snaží žáky často vyslechnout a pochopit jejich chyby a nedostatky.

Nejnižše hodnocenou dimenzí z pravé poloviny grafu je dimenze *vede k zodpovědnosti*. Mezi sebehodnocením učitelek s hodnotou 2,74 a hodnocením žáků s hodnotou 2,43 je mírný rozdíl, přičemž se učitelky hodnotí jako více vedoucí k zodpovědnosti, a to o 0,31. Tento rozdíl však není velký. Učitelky i žáci se shodli, že učitelky žákům nedávají příliš prostor rozhodovat o věcech týkajících se on-line výuky.

Při srovnání dimenzí *nejistý*, *nespokojený* a *kárající* nejsou patrné velké rozdíly. Všechny tyto dimenze dosahují v sebehodnocení učitelkami téměř shodné hodnoty přibližně 0,9. V hodnocení dimenzí žáky dosahuje dimenze *nejistý* a *nespokojený* hodnoty 0,7 a *kárající* 0,86.

Poslední dimenze je *přísný*, která je zároveň dimenzí s nejvyšším hodnocením. U sebehodnocení učitelek dosahuje hodnoty 1,54, u hodnocení žáků 1,12. Také je zde patrný největší rozdíl v porovnání mezi sebehodnocením učitelek a hodnocením žáky. Učitelky se hodnotí jako více přísné. Rozdíl činí 0,42.

V konečném výsledku lze shrnout, že zkoumané učitelky na 1. stupni základních škol hodnotí svůj interakční styl velmi podobně ve srovnání s hodnocením jejich žáky. Rozdíl je patrný jen u dimenzí *vede k zodpovědnosti* a *přísný*. Ani u jedné však nepřesáhl hodnotu 0,5. Nelze hodnotit, že by bylo sebehodnocení učitelek v těchto dimenzích odlišné od hodnocení jejich žáky. Tento malý rozdíl je možno přisoudit zprůměrování všech výsledků. Při interpretaci konkrétních učitelek rozdíly v jejich sebehodnocení a hodnocení jejich žáků viditelné jsou.

	Organi- zátor	Napomá- hající	Chápající	Vede k zodpo- vědnosti	Nejistý	Nespo- kojený	Kárající	Přísný
Učitelé	2,94	3,38	3,34	2,74	0,89	0,89	0,92	1,54
Žáci	3,14	3,31	3,15	2,43	0,70	0,70	0,86	1,12
Rozdíl	-0,2	0,07	0,19	0,31	0,19	0,19	0,06	0,42

Tabulka č. 4 Hodnoty dimenzí podle sebehodnocení všech učitelek, hodnocení žáky a rozdíly mezi nimi

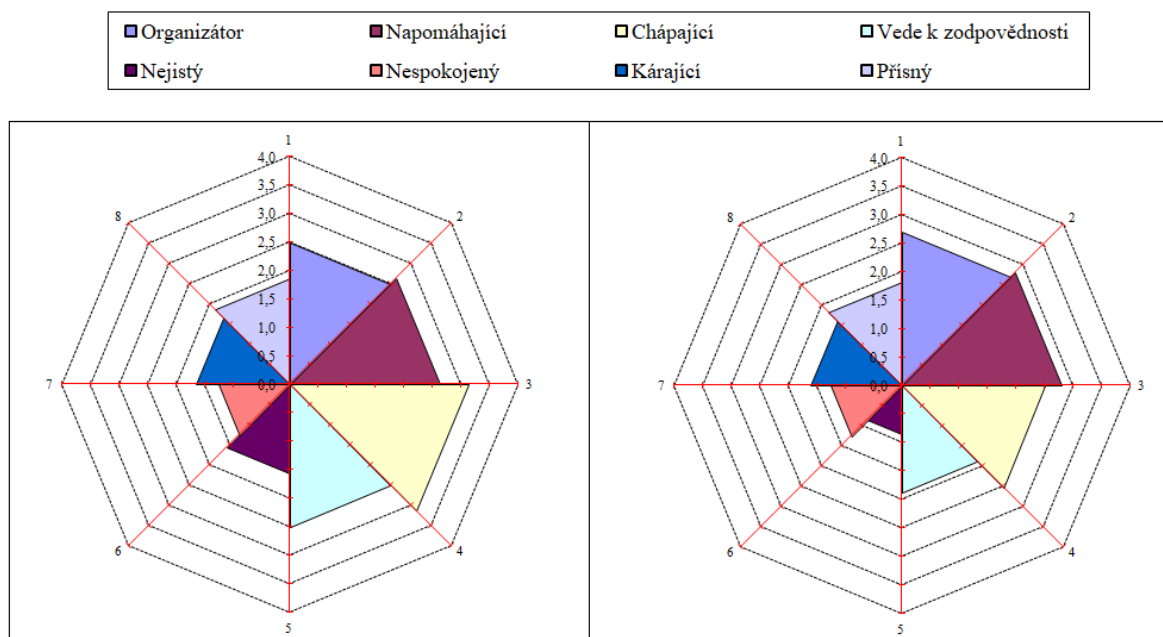
7 VÝSLEDKY A INTERPRETACE SEBEHODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH UČITELEK A HODNOCENÍ JEJICH ŽÁKY

V této kapitole budu interpretovat výsledky sebehodnocení u jednotlivých učitelek. Následně srovnám číselné hodnoty podle sebehodnocení každé učitelky s číselným hodnocením jejich žáky. Jako kritérium velkého rozdílu jsem stanovila hodnoty, které při porovnání přesahují rozdíl 0,5.

Podobně jako v předešlé kapitole budu interpretovat dimenze interakčního stylu také na základě *Learyho modelu interpersonálního chování* (in Mareš & Gavora, 2004, s. 109).

7.1 Učitelka AU a její žáci

Levý graf znázorňuje sebehodnocení interakčního stylu učitelky AU. Pravý graf pak znázorňuje výsledky hodnocení interakčního stylu učitelky všemi jejími žáky. Nejprve budu interpretovat velikosti ploch dimenzí, které jsou na grafu zastoupeny podle sebehodnocení učitelky. Poté oba grafy stručně porovnám.



Graf č. 2 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky AU a hodnocení jejími žáky

Z levého grafu, který představuje sebehodnocení učitelky, je zřejmé, že nejvíce vystupuje dimenze *chápající*, která jednoznačně zaujímá největší plochu. Podobně velkou plochu pak zabírají dimenze *napomáhající*, *organizátor* a *vede k zodpovědnosti*. Podle pozice těchto dimenzí na grafu je zjevné, že učitelka je vstřícná, ale bývá také dominantní.

Z levé poloviny grafu vystupuje nejvíce zastoupená dimenze *přísný*. Dimenze *kárající* a *nejistý* zaujímají podobně velkou plochu. Nejméně zastoupenou dimenzí je *nespokojený*.

Při srovnání obou grafů můžeme vidět, že je zde několik velkých rozdílů, a to v dimenzích *chápaní, vede k zodpovědnosti a nejistý*.

Číselné srovnání sebehodnocení učitelky AU s hodnocením jejími žáky

V této části budu interpretovat číselné hodnoty na základě sebehodnocení učitelky AU a hodnocení jejími žáky. Ty pak budu současně srovnávat u každé dimenze. Všechny tyto hodnoty, včetně rozdílů, jsou pro přehlednost uvedeny v tabulce č. 5.

Dimenze *organizátor* dosahuje podle sebehodnocení učitelky hodnoty 2,50. Podle hodnocení žáky dosahuje hodnoty 2,70. Rozdíl je tedy poměrně nízký, a to 0,20. Podle odpovědí v dotazníku je zjevné, že učitelka vysvětluje učivo jasně a jde přímo k věci. Na druhou stranu nemá příliš přehled, co se při on-line hodině děje.

Dimenze *napomáhající* podle sebehodnocení učitelky dosahuje hodnoty 2,63. Hodnocení jejími žáky pak ukazuje hodnotu 2,81. Opět zde můžeme vidět mizivé podhodnocení ze strany učitelky. Pokud žáci učivu neporozumí, učitelka znovu učivo vysvětlí a také žákům pomáhá, pokud si neví rady.

Nejvíce zastoupenou dimenzí je podle sebehodnocení učitelky *chápaní*, která dosahuje hodnoty 3,13. Podle hodnocení žáky dosahuje dimenze hodnoty 2,54. U této dimenze je patrné velké nadhodnocení ze strany učitelky, a to o 0,59. V odpovědích v dotazníku je tento rozdíl nejvíce patrný v položce „Dokážu pochopit chyby a nedostatky žáků, na kterou učitelka odpověděla „vždy“, tedy hodnota 4. Průměr žakovských odpovědí je však 2,50.

Dimenze *vede k zodpovědnosti* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 2,50. Průměr žakovských odpovědí je však 1,89. Tudíž i u této dimenze shledávám velký rozdíl, a to v nadhodnocení učitelky o 0,61. Podle odpovědí v dotazníku se učitelka domnívá, že když žáci mají jiný názor, mohou ho říct. Také se domnívá, že přijímá omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody. Na obě tyto položky odpověděla hodnotou 4 „vždy“. Průměr žáků u obou položek však dosahuje hodnoty 2,80.

Při srovnání sebehodnocení učitelky s hodnocením žáků v dimenzi *nejistý* je patrný největší rozdíl. Hodnota u sebehodnocení učitelky dosahuje 1,57, u hodnocení žáky 0,86. Učitelka se hodnotí o 0,71 více nejistá, než ji hodnotí její žáci. Podle odpovědí v dotazníku uči-

telka odpověděla, že občas neví, co má dělat – hodnota 2, průměr u odpovědí žáků je však 0,11.

Hodnoty dimenzí *nespokojený*, *kárající* a *přísný* jsou hodnoceny naprosto totožně jak učitelkou, tak žáky. U dimenze *kárající* jsou hodnoty 1,66 a 1,62, u dimenze *přísný* 1,88 a 1,82. Dokazuje to, že učitelka se v těchto dimenzích hodnotí velmi realisticky. Učitelka vyžaduje od žáků poslušnost a občas přísně trestá, pokud žáci nepracují. Na druhou stranu nemá pocit, že by se žáci báli do on-line hodiny připojit. Podle odpovědí je zjevné, že učitelka nemá pocit, že by toho žáci málo věděli nebo se málo snažili. Celkově učitelka působí spokojeně.

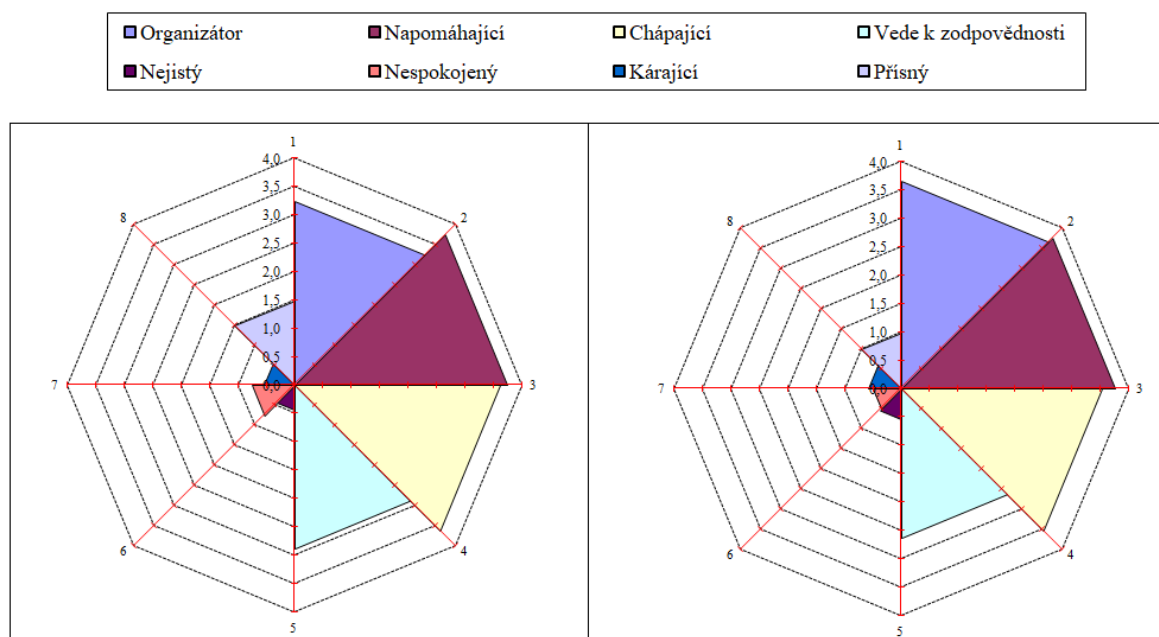
Na základě srovnání sebehodnocení učitelky s hodnocením jejími žáky je možno shrnout, že učitelka se hodnotí jako více *chápaní*, *vedoucí k zodpovědnosti* a více *nejistá* oproti hodnocení jejími žáky. U všech těchto dimenzí je možno sledovat velké rozdíly. U zbylých dimenzí se však hodnotila velmi realisticky. Učitelka má praxi 10 let.

	Organi- zátor	Napomá- hající	Chápající	Vede k zodpo- vědnosti	Nejistý	Nespo- kojený	Kárající	Přísný
Učitelka	2,50	2,63	3,13	2,5	1,57	1,25	1,66	1,88
Žáci	2,70	2,81	2,54	1,89	0,86	1,26	1,62	1,82
Rozdíl	-0,20	-0,18	0,59	0,61	0,71	-0,01	0,04	0,02

Tabulka č. 5 Hodnoty dimenzí podle učitelky AU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi

7.2 Učitelka BU a její žáci

Levý graf znázorňuje sebehodnocení interakčního stylu učitelky BU. Pravý graf znázorňuje výsledky hodnocení interakčního stylu učitelky všemi jejími žáky. Nejprve budu interpretovat velikosti ploch, které jsou na levém grafu zastoupeny, tedy podle sebehodnocení učitelky BU. Poté uvedu stručné srovnání obou grafů.



Graf č. 3 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky BU a hodnocení jejími žáky

Již na první pohled na levý graf je zřejmé, že příznivější dimenze v pravé polovině grafu výrazně převyšují dimenze v levé polovině grafu. Lze tedy tvrdit, že učitelka je velmi vstřícná.

Největší plochu v levém grafu zaujímají dimenze *napomáhající* a *chápající*. Dále se učitelka velmi dobře hodnotila v dimenzi *organizátor*. Nejméně hodnocenou dimenzí z pravé poloviny grafu je dimenze *vede k zodpovědnosti*, která je ale taktéž na grafu zastoupena poměrně výrazně.

Edukačně méně příznivé dimenze, které se nachází v levé polovině grafu, zaujímají na grafu velmi malou plochu. Vyčnívá dimenze *přísný*, která zabírá největší plochu. Druhou největší plochu z levé poloviny grafu zabírá dimenze *nespokojený*. Dimenze *kárající* a *nejistý* pak na grafu zaujímají podobnou plochu, která je velmi malá.

Při srovnání obou grafů jsou na první pohled znatelné rozdíly v dimenzích *organizátor* a *přísný*.

Číselné srovnání sebehodnocení učitelky BU s hodnocením jejími žáky

V této části budu interpretovat číselné hodnoty, které vyvstaly na základě sebehodnocení učitelky BU a hodnocení jejími žáky. U každé dimenze zároveň tyto hodnoty srovnám. Všechny číselné hodnoty, včetně rozdílů, jsou uvedeny v tabulce č. 6.

Dimenze *organizátor* dosahuje na základě sebehodnocení učitelky hodnoty 3,25, podle hodnocení žáků pak hodnoty 3,66. Rozdíl v této dimenzi je 0,41, blíží se tedy k hranici velkého rozdílu. Učitelka se v této dimenzi ve srovnání s hodnocením žáků podhodnocuje. Podle výpovědí v dotaznících můžeme uvést, že učitelka má přehled, co se na on-line hodině děje. Při srovnání odpovědí v dotazníku učitelky a žakovských odpovědí je možné identifikovat 2 položky, ve kterých se objevily největší rozdíly. Je to položka „Vyučuji své předměty s nadšením“. Učitelka odpověděla „spíše ano“, tedy hodnotu 3. Průměr žakovských odpovědí je však 3,83. A dále položka „Působím důvěryhodně“, která podle sebehodnocení učitelky dosahuje hodnoty 3, průměr odpovědí u žáků je 3,88.

Dimenze *napomáhající* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 3,75. Žáci tuto dimenzi hodnotili hodnotou 3,77. V této dimenzi tedy není patrný žádný rozdíl. Učitelka je ke svým žákům vždy ohleduplná a je jim vždy nápomocná.

Velmi vysoko hodnocenou dimenzí je *chápaní*, která na základě sebehodnocení učitelky dosahuje hodnoty 3,63. Průměr hodnocení žáků je 3,53, což ukazuje, že ani v této dimenzi není možno shledat rozdíl. Učitelka je ke svým žákům tolerantní, důvěřuje jim a umí pochopit jejich chyby a nedostatky.

Hodnoty 2,88 dosahuje podle sebehodnocení učitelky dimenze *vede k zodpovědnosti*. Hodnocení žáků v této dimenzi ukazuje hodnotu 2,64. Je zde tedy patrný mírný rozdíl, který ale nepovažuji za velký. Učitelka dává často možnost žákům spolupodílet se na jejich rozhodnutích, avšak ne v případě, týkají-li se on-line výuky. Učitelka vždy přijímá omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody.

Dimenze *nejistý* je podle sebehodnocení učitelky jednoznačně nejméně hodnocenou dimenzí. Její hodnota je 0,43 a podle průměrů žakovských odpovědí 0,54. Tyto hodnoty ukazují, že ani v této dimenzi není velký rozdíl a učitelka není nejistá.

Hodnocení dimenze *nespokojený* dosahuje ze strany učitelky hodnoty 0,75, přičemž hodnota dimenze podle hodnocení žáků je 0,51. Učitelka se tedy hodnotí více nespokojená o 0,24, avšak tento rozdíl nelze považovat za velký.

Dimenze *kárající* dosahuje velmi nízkých hodnot, a to 0,55 při sebehodnocení učitelkou a 0,59 při hodnocení jejími žáky. V této dimenzi neshledávám v hodnocení žádný rozdíl.

Poslední dimenzí je dimenze *přísný*, která vykazuje podle sebehodnocení učitelky hodnotu 1,50 a podle hodnocení jejími žáky 0,99. Tyto hodnoty ukazují, že učitelka se hodnotí o 0,51 více přísná, než ji hodnotí její žáci. Jedná se tedy o velký rozdíl. Při srovnání položek v dotazníku můžeme shledat velký rozdíl u položky „Jsem náročná“, kterou učitelka označila hodnotou 3, průměr žakovských odpovědí je však 0,41. Další položku „Jsem přísná“ označila učitelka také hodnotou 3, přičemž průměr odpovědí žáků je 1,41. U ostatních položek nebyly tak znatelné rozdíly, jako u těchto dvou.

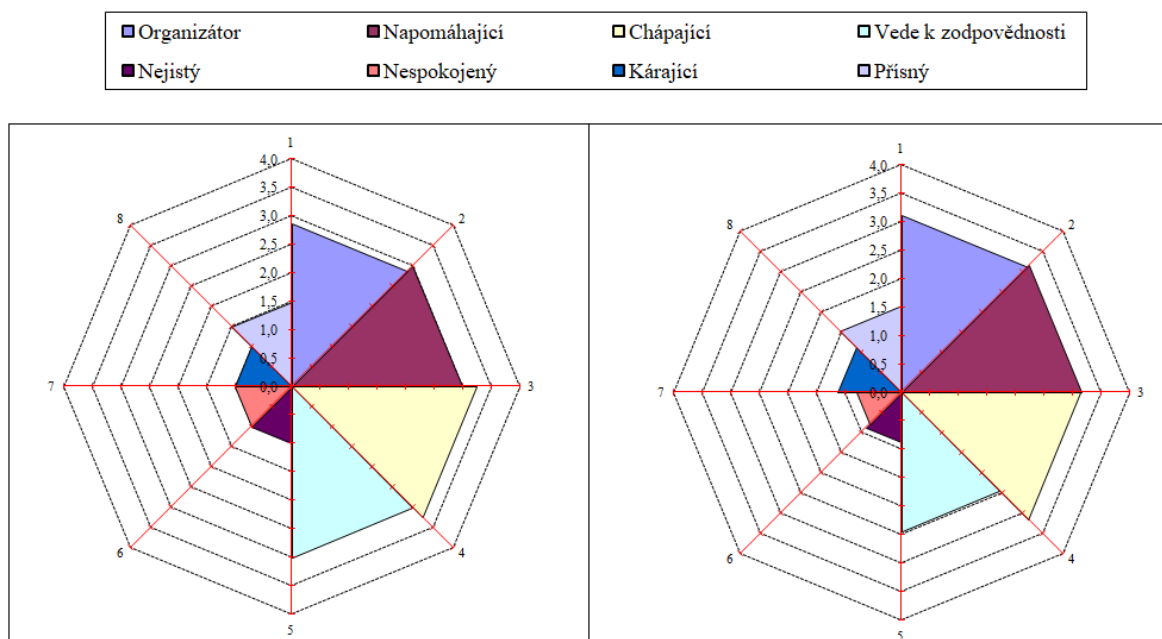
Na základě srovnání sebehodnocení učitelky BU s hodnocením jejími žáky je možno shrnout, že učitelka se téměř ve všech dimenzích hodnotí velmi realisticky. Velký rozdíl je jen u dimenze *přísný*. Fakt, že se učitelka hodnotí velmi realisticky, můžeme přikládat její dlouholeté praxi, která činí 23 let.

	Organi- zátor	Napomá- hající	Chápající	Vede k zodpo- vědnosti	Nejistý	Nespo- kojený	Kárající	Přísný
Učitelka	3,25	3,75	3,63	2,88	0,43	0,75	0,55	1,50
Žáci	3,66	3,77	3,53	2,64	0,54	0,51	0,59	0,99
Rozdíl	-0,41	-0,02	0,10	0,24	-0,11	0,24	-0,04	0,51

Tabulka č. 6 Hodnoty dimenzí podle učitelky BU, jejich žáků a rozdíly mezi nimi

7.3 Učitelka CU a její žáci

Levý graf znázorňuje sebehodnocení interakčního stylu učitelky CU. Pravý graf pak znázorňuje výsledky hodnocení interakčního stylu učitelky všemi jejími žáky. V této části budu interpretovat zastoupení velikosti ploch levého grafu. Poté oba grafy stručně srovnám.



Graf č. 4 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky CU a hodnocení jejími žáky

Při pohledu na pravou půlku levého grafu je zjevné, že všechny dimenze zaujímají poměrně velkou plochu. Největší plochu zaujímá dimenze *chápající*, dimenze *napomáhající* a *vede k zodpovědnosti* zaujímají stejně velkou plochu. Nejmenší plochu z pravé poloviny zaujímá dimenze *organizátor*.

Z levé poloviny grafu je jasně vidět, že dimenze *přísný* je nejvíce zastoupenou dimenzí. Zbylé tři dimenze, tedy *nejistý*, *nespokojený* a *kárající* zaujímají stejně velkou plochu.

Na základě zastoupení ploch všemi dimenzemi je zjevné, že učitelka je velmi vstřícná a poměrně dominantní, čemuž nasvědčuje velké zastoupení v dimenzích *organizátor*, *napomáhající* a také zastoupení dimenze *přísný*.

Při srovnání obou grafů je velký rozdíl viditelný jen v dimenzi *vede k zodpovědnosti*. U ostatních dimenzí není velký rozdíl viditelný.

Číselné srovnání sebehodnocení učitelky CU s hodnocením jejími žáky

V této části se podíváme na interpretaci číselných hodnot podle sebehodnocení učitelky CU a hodnocení jejími žáky. Zároveň uvedu srovnání těchto hodnot za každou dimenzi. Všechny hodnoty, včetně rozdílů, jsou uvedeny v tabulce č. 7.

Dimenze *organizátor* dosahuje u sebehodnocení učitelkou hodnoty 2,88. Hodnocení na základě žákovských odpovědí je 3,13. Je zde tedy zjevné mírné podhodnocení ze strany učitelky, které však není zásadní. Nicméně je velmi zajímavé, v jaké položce je rozdíl viditelný nejvýrazněji. Učitelka na položku „Vím o všem, co se při on-line hodině děje“ odpověděla hodnotou 1 „spíše ne“. Nicméně průměr u žáků je 2,55 což naznačuje, že ačkoli učitelka nemá přehled, co se v hodinách děje, žáci si to příliš neuvědomují.

Další dimenzí je *napomáhající*, ve které učitelka podle sebehodnocení dosahuje hodnoty 3. Žáci ji hodnotí o něco více napomáhající, jelikož jejich hodnocení dosahuje 3,16. Opět ale nemůžeme rozdíl hodnotit jako velký. Učitelka při on-line hodině vytváří příjemnou atmosféru. Pokud si žáci neví s něčím rady, učitelka se jim snaží pomoci.

Dimenze *chápaní* je ze strany učitelky nejvýše hodnocenou dimenzí, což ukazuje hodnota 3,25. Hodnocení této dimenze na základě hodnocení žáků je 3,15. Učitelka se tedy hodnotí realisticky i v této dimenzi. Podle odpovědí v dotazníku je zjevné, že se učitelka vždy snaží pochopit žáky a dokáže je vyslechnout.

Učitelka se hodnotí jako vedoucí k zodpovědnosti, což ukazuje hodnota 3 v jejím sebehodnocení. Oproti tomu hodnocení žáků dosahuje 2,44. Učitelka se tedy oproti hodnocení žáků výrazně nadhodnocuje, což ukazuje rozdíl 0,56.

Dimenze *nejistý*, *nespokojený* a *kárající* dosahují podle sebehodnocení učitelky shodné hodnoty 1. Průměr žákovských odpovědí je u dimenze *nejistý* 0,87, u dimenze *nespokojený* 0,80 a u dimenze *kárající* 1,12. Rozdíl u všech dimenzí nepřesáhl ani hodnotu 0,2 a je tedy patrné, že v hodnocení těchto dimenzí není velký rozdíl. Učitelka není plachá a nepůsobí váhavě. Nevyhrožuje žákům trestem, nepůsobí nespokojeně, nemá vůči žákům útočné poznámky a nebývá naštvaná.

Dimenze *přísný* je v tomto případě podle sebehodnocení učitelky zastoupena hodnotou 1,50. Průměr hodnocení žáků dosahuje hodnoty 1,53. V tomto případě je hodnocení učitelky velmi realistické, jelikož nelze hodnotit rozdíl v porovnání s hodnocením žáků. Žáci se nebojí připojit do on-line hodiny, když nemají domácí úkol, ani nejsou z učitelky vystrašení.

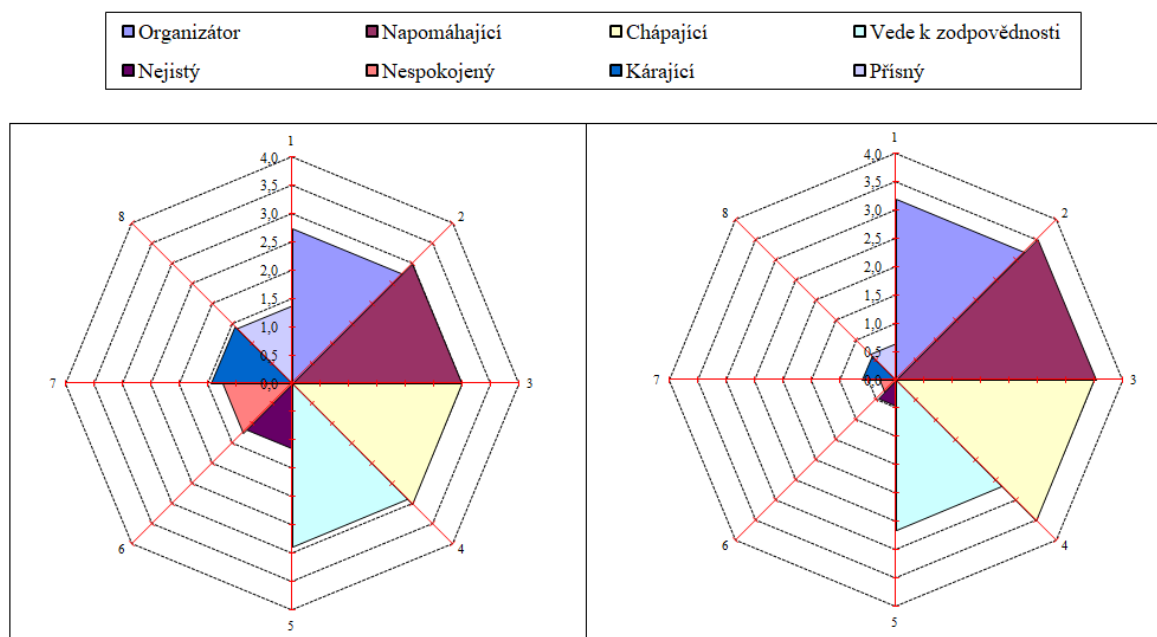
Na základě srovnání sebehodnocení učitelky s hodnocením jejími žáky je možné shrnout, že se učitelka hodnotí realisticky téměř ve všech dimenzích. Výjimku tvoří dimenze *vede k zodpovědnosti*, u které je velký rozdíl 0,56. Tato učitelka má 7letou praxi.

	Organi- zátor	Napomá- hající	Chápající	Vede k zodpo- vědnosti	Nejistý	Nespo- kojený	Kárající	Přísný
Učitelka	2,88	3,00	3,25	3,00	1,00	1,00	1,00	1,50
Žáci	3,13	3,16	3,15	2,44	0,87	0,80	1,12	1,53
Rozdíl	-0,25	-0,16	0,12	0,56	0,12	0,20	-0,12	-0,03

Tabulka č. 7 Hodnoty dimenzí podle učitelky CU, jejich žáků a rozdíly mezi nimi

7.4 Učitelka DU a její žáci

Levý graf znázorňuje sebehodnocení interakčního stylu učitelky DU. Pravý graf pak znázorňuje výsledky hodnocení interakčního stylu učitelky všemi jejími žáky. V této části budu interpretovat velikost ploch podle sebehodnocení učitelky, tedy levý graf. Poté uvedu stručné srovnání obou grafů.



Graf č. 5 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky DU a hodnocení jejími žáky

U levého grafu je vidět stejné proporční zastoupení dimenzí na jeho pravé polovině. Stejně tak všechny dimenze v jeho levé polovině zaujímají proporčně podobně velkou plochu.

Pokud si graf prohlédneme detailněji, je zřejmé, že na jeho pravé straně mírně vystupují dimenze *napomáhající* a *chápající*, které zabírají totožnou plochu. O něco menší plochu zaujímá dimenze *vede k zodpovědnosti* a *organizátor*.

V levé polovině grafu mírně vystupují dimenze *kárající* a *přísný*. O něco méně jsou zastoupeny dimenze *nespokojený* a *nejistý*.

Při srovnání obou grafů je vidět jejich velká rozdílnost, což nasvědčuje velkým rozdílům téměř ve všech dimenzích.

Číselné srovnání sebehodnocení učitelky DU s hodnocením jejími žáky

V této části se zaměřím na interpretaci číselných hodnot u sebehodnocení učitelky DU a hodnocení jejími žáky. Zároveň také u každé dimenze tyto hodnoty srovnám a uvedu rozdíly. Všechny hodnoty, včetně rozdílů, také uvádím v tabulce č. 8.

Dimenze *organizátor* dosahuje podle sebehodnocení učitelky hodnoty 2,75. Hodnocení jejími žáky ukazuje hodnotu 3,21. Vzhledem ke srovnání obou hodnot můžeme zhodnotit podhodnocení učitelky, které dokazuje rozdíl 0,46. Tento rozdíl se velmi blíží hranici 0,50, a proto jej považuji za velký. Při bližším srovnání dotazníků jsem identifikovala jednu položku, na které je tento rozdíl nejvíce patrný. Jedná se o položku „Vím o všem, co se při on-line hodině děje“, kterou učitelka hodnotila 0 „nikdy“. Průměr žákovských odpovědí je 2,47. Žáci tedy mají pocit, že má učitelka dobrý přehled. Učitelka je schopna udržet pozornost žáků a učivo vysvětluje jasně.

Učitelka se hodnotí jako velmi *napomáhající*, čemuž nasvědčuje hodnota 3,00. Hodnocení učitelky žáky v této dimenzi vykazují hodnotu 3,54. Opět je zde patrné velké podhodnocení učitelky, a to o 0,54. V dimenzi *napomáhající* jsou rozdíly u položek týkajících se spolehlivosti, přátelskosti a důvěryhodnosti. Na tyto položky učitelka shodně odpověděla hodnotou 3, žákovské průměry jsou shodně u všech položek 3,82.

Další dimenzí je *chápací*, ve které se učitelka taktéž hodnotí hodnotou 3,00. Žáci učitelku hodnotí jako více *chápací*, jelikož hodnocení žáků dosahuje hodnoty 3,50. Rozdíl je tedy velký, a to 0,50. Učitelka se oproti hodnocení žáků podhodnocuje i v této dimenzi. V dimenzi *chápací* žáci nejvíce oceňují schopnost učitelky žáky vyslechnout a pochopit. Zároveň hodnotí učitelku jako trpělivou. Tyto položky byly žáky hodnoceny průměrně o 0,80 lépe, než je hodnotila učitelka sama.

Dimenze *vede k zodpovědnosti* dosahuje na základě sebehodnocení učitelky hodnoty 2,88. Žákovské hodnocení této dimenze dosahuje hodnoty 2,65. Rozdíl v této dimenzi je pouhých 0,23. Jedná se o jedinou dimenzi, ve které není možné hodnotit velký rozdíl. Učitelka je shovívavá a ochotna změnit svůj názor, pokud žáci uvedou rozumné důvody.

Učitelka se necítí příliš *nejistá*, což dokazuje její sebehodnocení 1,14 v této dimenzi. Žáci hodnotili tuto dimenzi hodnotou 0,45. Je zde tedy patrný velký rozdíl 0,69. Položku „Je snadné mě vyvést z míry“ hodnotila učitelka hodnotou 2,00. Průměr žakovských odpovědí je však 0,65. Rozdíly jsou pochopitelně patrné i v jiných položkách, v této však nejvíce.

Další dimenzí je *nespokojený*, ve které učitelka podle sebehodnocení dosahuje hodnoty 1,24. Žakovské hodnocení této dimenze však dosahuje hodnoty 0,29. Při srovnání těchto hodnot je patrný extrémní rozdíl 0,95. Nejvíce je tento rozdíl patrný u položek v dotazníku „Vyhrožuji, že žáky potrestám“, „Myslím si, že mě žáci podvádí“ a „Vypadám nespokojeně“. U všech zmíněných položek odpověděla učitelka hodnotou 2 „občas“. Odpovědi žáků na tyto položky se pohybovaly kolem 0,20.

Dimenze *kárající* dosahuje podle sebehodnocení učitelkou hodnoty 1,44. Podle hodnocení žáky pak 0,61. I v této dimenzi je extrémní rozdíl, a to 0,83. Největší rozdíl byl v dotazníku u položky „Snadno se naštvu“, kterou učitelka ohodnotila hodnotou 2 „občas“. Průměr žakovských odpovědí je však 0,59. Dále je také velký rozdíl u položky „Jsem netrpělivá“, na kterou učitelka reagovala hodnotou 2, přičemž průměr odpovědí žáků je 0,65.

Poslední dimenzí je *přísný*, která podle sebehodnocení učitelkou dosahuje hodnoty 1,38. Hodnocení této dimenze žáky vykazuje hodnotu 0,65, proto můžeme shledat i v této dimenzi velký rozdíl, a to 0,73. Zajímavý je rozdíl v dotazníkové položce „Jsem náročná“, na kterou odpověděla učitelka hodnotou 3, přičemž průměr žakovských odpovědí je 0,35. Rozdíl v této dotazníkové položce je tedy 2,65.

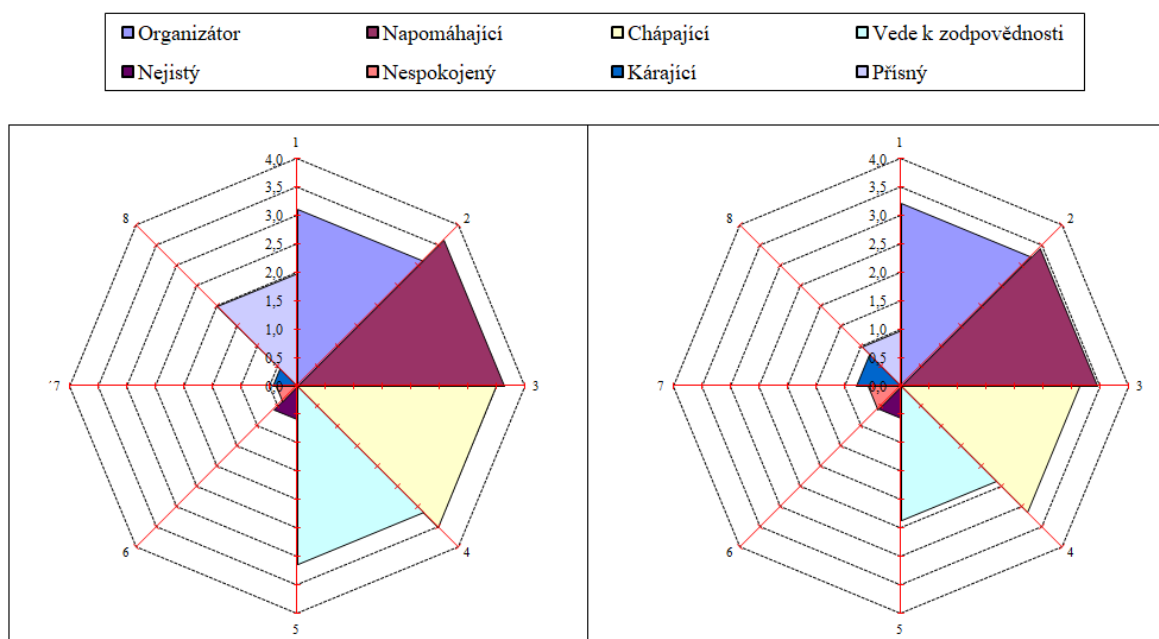
V závěrečném zhodnocení interakčního stylu této učitelky mohu shrnout, že má velkou tendenci hodnotit se podstatně hůře, než ji hodnotí její žáci. Velké rozdíly jsou takřka ve všech dimenzích, s výjimkou *vede k zodpovědnosti*. Přičemž některé rozdíly velmi výrazně přesahují hranici 0,5, kterou jsem stanovila jako hranici velkého rozdílu. Fakt, že se učitelka velmi podhodnocuje, v porovnání s hodnocením žáky, může zapříčinit její krátká praxe, která je 2 roky.

	Organi- zátor	Napomá- hající	Chápající	Vede k zodpo- vědnosti	Nejistý	Nespo- kojený	Kárající	Přísný
Učitelka	2,75	3,00	3,00	2,88	1,14	1,24	1,44	1,38
Žáci	3,21	3,54	3,50	2,65	0,45	0,29	0,61	0,65
Rozdíl	-0,46	-0,54	-0,50	0,23	0,69	0,95	0,83	0,73

Tabulka č. 8 Hodnoty dimenzí podle učitelky DU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi

7.5 Učitelka EU a její žáci

Levý graf znázorňuje sebehodnocení interakčního stylu učitelky EU. Pravý graf pak znázorňuje výsledky hodnocení interakčního stylu učitelky všemi jejími žáky. V této podkapitole nejprve uvedu interpretaci velikosti ploch levého grafu a poté oba grafy stručně srovnám.



Graf č. 6 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky EU a hodnocení jejími žáky

Při prohlédnutí levého grafu je znatelná disproporce mezi edukačně příznivějšími dimenzemi v pravé polovině a edukačně méně příznivými dimenzemi v jeho levé polovině. Na základě velkého zastoupení dimenzí v pravé polovině je zjevné, že učitelka je velmi vstřícná a kooperující. Učitelka je ale také poměrně dominantní, což dokazuje velká plocha dimenzí *organizátor*, *napomáhající* a poměrně velká plocha dimenze *přísný*.

Nejvíce zastoupenou dimenzí je v případě levého grafu dimenze *napomáhající*, o něco méně pak dimenze *chápající*. Dimenze *organizátor* a *vede k zodpovědnosti* pak zaujímají totožnou plochu.

V levé polovině levého grafu dimenze *přísný* svou plochou viditelně převyšuje zbylé 3 dimenze. Dimenze *nejistý* zaujímá druhou největší plochu z levé poloviny grafu, přesto je plocha téměř 3x menší, než u dimenze *přísný*. Další je pak podle velikosti plochy dimenze *nejistý* a nejméně zastoupenou dimenzí je dimenze *nespokojený*.

Při srovnání obou grafů jsou hned na první pohled znatelné dva rozdíly, a to v dimenzi *vede k zodpovědnosti a přísný*.

Číselné srovnání sebehodnocení učitelky EU s hodnocením jejími žáky

V této části se zaměřuji na interpretaci číselných hodnot u sebehodnocení učitelkou a hodnocením jejími žáky. Tyto hodnoty zároveň srovnávám a také uvádím rozdíly mezi nimi. Pro lepší přehlednost jsou hodnoty, včetně rozdílů, uvedeny v tabulce č. 9.

Dimenze *organizátor* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 3,13. Podle hodnocení žáků pak dimenze dosahuje hodnoty 3,22. Mezi sebehodnocením učitelky a hodnocením žáky není v této dimenzi rozdíl. Učitelka dodržuje sliby, díky dobré organizaci a zřetelnému výkladu učiva se toho žáci v jejích hodinách hodně naučí.

Nejlépe hodnocenou dimenzí je *napomáhající*, která podle sebehodnocení učitelky dosahuje hodnoty 3,63. Podle hodnocení žáky pak hodnoty 3,44. Rozdíl není velký. Učitelka je vždy spolehlivá, přátelská a nápomocná žákům. Také vždy vytváří na on-line hodině příjemnou atmosféru. Pokud žáci něčemu neporozumí, vždy učivo vysvětlí znovu.

Další dimenzí je *chápaní*, která u sebehodnocení učitelkou dosahuje hodnoty 3,50. Podle hodnocení jejími žáky dosahuje hodnoty 3,12. Učitelka se hodnotí o 0,38 více chápaní. Podle stanovené hranice velkého rozdílu 0,50 nelze považovat tento rozdíl za velký. Učitelka i žáci se shodli, že je učitelka trpělivá, žákům naslouchá a snaží se je pochopit.

Dimenze *vede k zodpovědnosti* dosahuje podle sebehodnocení učitelky hodnoty 3,13. Žákovské hodnocení této dimenze však ukazuje hodnotu 2,36, proto je zde patrný velký rozdíl 0,77, přičemž se učitelka hodnotí jako více vedoucí k zodpovědnosti. Učitelka se domnívá, že žáci mohou ovlivnit její rozhodnutí, což dokazuje její hodnocení 3 „spíše ano“ u této položky v dotazníku. Průměr odpovědí u žáků je však 1,59. Rozdíl je znatelný ve více položkách, v této položce je však rozdíl nejvyšší.

Naopak dimenzí, ve které je sebehodnocení učitelky a hodnocení žáky naprosto totožné, je dimenze *nejistý*, kde je v obou případech hodnota 0,57. Učitelka tedy není při interakci se žáky nejistá.

Dimenze *nespokojený* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 0,38, u hodnocení žáky hodnoty 0,58. Ani v tomto případě tedy neshledávám velký rozdíl. Na základě těchto nízkých hodnot je zjevné, že učitelka v interakci se žáky není nespokojená.

Dimenze *kárající* dosahuje podle sebehodnocení učitelky hodnoty 0,44. Žáci pak tuto dimenzi hodnotili hodnotou 0,80. Je zde patrné, že žáci hodnotí svoji učitelku o 0,36 více *kárající*, nicméně rozdíl není velký. Žáci hodnotí, že učitelku je občas snadné rozčlít.

Poslední dimenzí je *přísný*, která je také dimenzí s největším rozdílem mezi sebehodnocením učitelkou a hodnocením jejími žáky. Sebehodnocení učitelky v této dimenzi dosahuje hodnoty 2,00. Žáci však učitelku hodnotí jako méně přísnou, čemuž nasvědčuje hodnota 0,98. Rozdíl je tedy extrémní, a to 1,02. Nejvíce viditelný je tento rozdíl u položky v dotazníku „Jsem náročná“, na kterou učitelka odpověděla hodnotou 3 „spíše ano“. Průměr žákovských odpovědí je přitom 0,50. A dále u položky „Moje požadavky jsou velmi vysoké“, kde je rozdíl mezi odpovědí učitelky a žáky 2,05. Ačkoli má tedy učitelka pocit, že má na žáky vysoké nároky, žáci si to nemyslí.

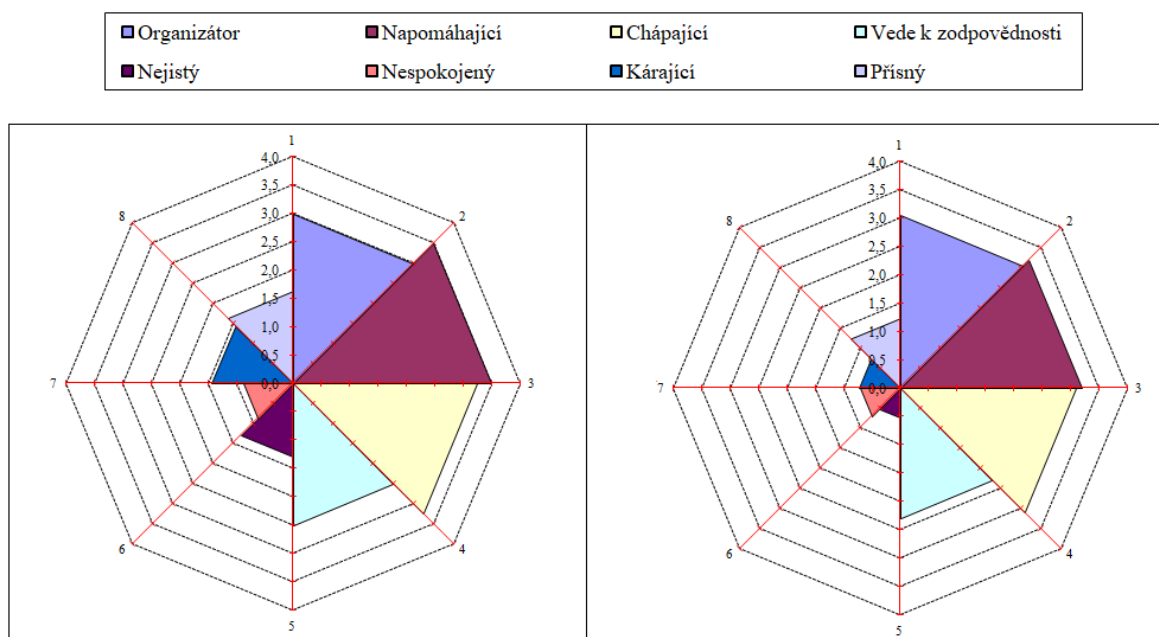
Při závěrečném zhodnocení interakčního stylu této učitelky je zjevné, že má v porovnání s hodnocením svými žáky zcela odlišné představy o interakci se žáky týkající se dimenzí *vede k zodpovědnosti* a *přísný*. U obou dimenzí jsou velké rozdíly, což mě vzhledem k dlouholeté praxi, která činí 27 let, velmi překvapilo.

	Organi- zátor	Napomá- hající	Chápající	Vede k zodpo- vědnosti	Nejistý	Nespo- kojený	Kárající	Přísný
Učitelka	3,13	3,63	3,50	3,13	0,57	0,38	0,44	2,00
Žáci	3,22	3,44	3,12	2,36	0,57	0,58	0,80	0,98
Rozdíl	-0,09	0,19	0,38	0,77	0,00	-0,20	-0,36	1,02

Tabulka č. 9 Hodnoty dimenzí podle učitelky EU, jejich žáků a rozdíly mezi nimi

7.6 Učitelka FU a její žáci

Levý graf znázorňuje sebehodnocení interakčního stylu učitelky FU. Pravý graf pak znázorňuje výsledky hodnocení interakčního stylu učitelky všemi jejími žáky. Nejprve se zaměřím na interpretaci levého grafu z hlediska velikosti ploch u všech dimenzí. Poté oba grafy stručně srovnám.



Graf č. 7 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky FU a hodnocení jejími žáky

Při prohlédnutí levého grafu, který znázorňuje dimenze na základě sebehodnocení učitelky je zjevné, že edukačně příznivější dimenze v pravé polovině grafu zastupují poměrně velkou plochu. Největší plochu zastupuje dimenze *napomáhající*, dále *chápající* a *organizátor*. Nejmenší plochu z pravé poloviny grafu zaujímá dimenze *vede k zodpovědnosti*.

V levé polovině grafu největší plochu zaujímá dimenze *přísný*, o něco menší plochu dimenze *kárající* a *nejistý*. Jednoznačně nejmenší plochu z celého grafu zaujímá dimenze *nespokojený*.

Při srovnání obou grafů, tedy grafu znázorňujícího sebehodnocení učitelky a hodnocení jejími žáky, můžeme sledovat dva viditelné rozdíly, a to v dimenzi *nejistý* a *kárající*.

Číselné srovnání sebehodnocení učitelky FU s hodnocením jejími žáky

V této části se zaměřuji na interpretaci číselných hodnot na základě sebehodnocení učitelky a také hodnocení jejími žáky. Tyto hodnoty u všech dimenzí srovnám a uvedu rozdíly. Všechny hodnoty, včetně rozdílů, také uvádím v tabulce č. 10.

Dimenze *organizátor* je vysoce hodnocenou dimenzí jak učitelkou, tak jejími žáky. U sebehodnocení učitelkou dosahuje hodnoty 3,00. U hodnocení žáky dosahuje hodnoty 3,10. Rozdíl v této dimenzi je tedy velmi nepatrný. Učitelka má přehled, co se na on-line hodinách děje, učivo vysvětluje jasně a zvládá udržet pozornost žáků.

Nejvýše hodnocenou dimenzí je *napomáhající*, která má hodnotu 3,50 u sebehodnocení učitelkou, hodnotu 3,20 u hodnocení žáky. Učitelka se tedy hodnotí o 0,30 více napomáhající, oproti hodnocení jejími žáky. Učitelka je vždy ke svým žákům ohleduplná, nápomocná, přátelská a na on-line hodinách vždy vytváří příjemnou atmosféru.

Dále se učitelka hodnotí velmi dobře v dimenzi *chápaní*, čemuž nasvědčuje hodnota 3,25. Hodnocení žáky v této dimenzi dosahuje hodnoty 3,09. Rozdíl je tedy nepatrný. Učitelka se vždy snaží pochopit své žáky a vždy je vyslechne. Svým žákům důvěřuje a je také velmi trpělivá.

Dimenze *vede k zodpovědnosti* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnotu 2,50, u hodnocení žáků pak 2,30. Z tohoto hodnocení je patrné, že se jedná o nejnižší hodnocenou edukačně příznivou dimenzi. Rozdíl v této dimenzi není velký. Učitelka respektuje, pokud mají žáci jiný názor a přijímá omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody. Na druhou stranu žákům spíše nedává možnost rozhodovat o věcech týkajících se on-line výuky.

Dimenze *nejistý* je jednou z dimenzí, u které můžeme shledat velký rozdíl v sebehodnocení učitelkou a hodnocením jejími žáky. Sebehodnocení učitelkou dosahuje hodnoty 1,29. Žáci však hodnotili tuto dimenzi hodnotou 0,52. Rozdíl činí 0,77 a lze ho označit za velký. Rozdíl je nejvíce patrný u položky „Jsem váhavá“, na kterou učitelka odpověděla „občas“, tedy hodnota 2. Průměr žakovských odpovědí je však 0,70. Další položkou v dotazníku, u které je patrný rozdíl je „Jsem plachá“, na kterou učitelka odpověděla hodnotou 1. Průměr žakovských odpovědí u této položky je 0,17. Je tedy zjevné, že ačkoli se učitelka občas hodnotí jako nejistá, žáci to na ní nepoznají.

Dimenze *nespokojený* dosahuje podle sebehodnocení učitelky hodnoty 0,88. Žáci tuto dimenzi hodnotili o něco níže, a to hodnotou 0,70. Rozdíl však není velký. Učitelka není ke svým žákům podezřívavá a nepůsobí nespokojeně.

Dimenze *kárající* vykazuje dle sebehodnocení učitelky hodnotu 1,44, žáci ji hodnotí podstatně níže, a to hodnotou 0,74. Rozdíl tedy činí 0,70 a lze ho považovat za velký. Při detailnější analýze odpovědí na položky v dotaznících je zajímavé, že na položku „Jsem netrpělivá“ odpověděla učitelka hodnotou 4 „vždy“. Podle žáků se ale u učitelky spíše netrpě-

livost neobjevuje, jelikož průměr žákovských odpovědí dosahuje hodnoty 0,74. Podle žáků učitelka nemívá špatnou náladu a nebývá naštvaná.

Dimenze *přísný* dosahuje u sebehodnocení učitelkou hodnoty 1,63. Podle hodnocení žáky má hodnotu o něco nižší, a sice 1,24. Učitelka se tedy hodnotí více přísná, než ji hodnotí její žáci, rozdíl však nepovažují za velký.

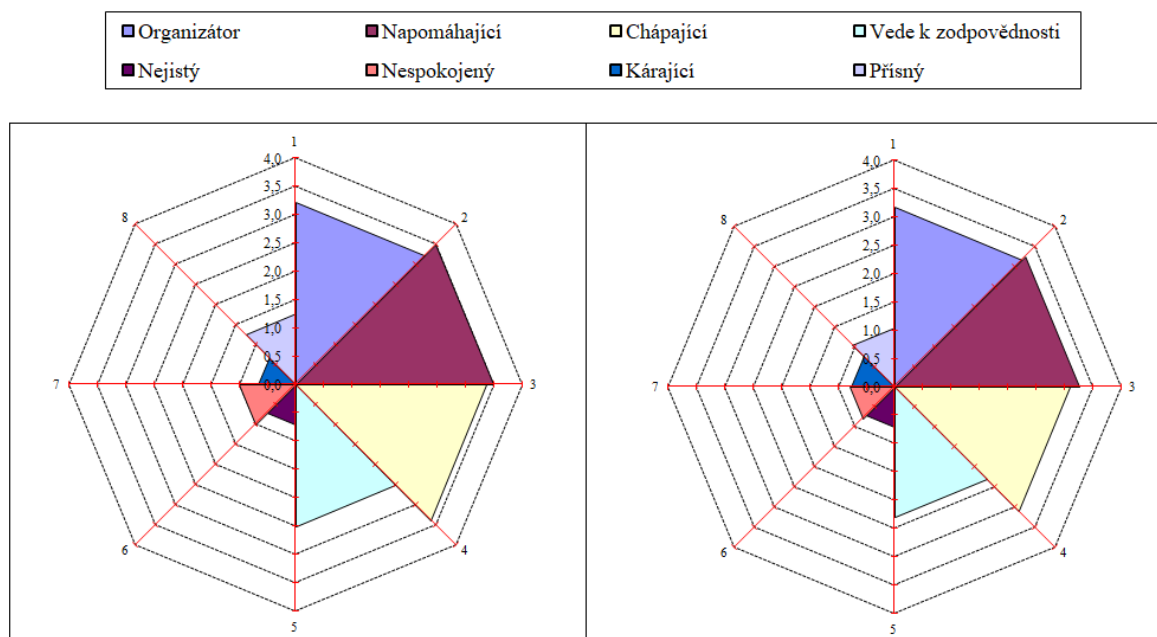
Po srovnání dimenzí podle sebehodnocení učitelky a hodnocení jejími žáky je zjevné, že se objevily jen dva velké rozdíly, a to v edukačně méně příznivých dimenzích *nejistý* a *kárající*. Učitelka se v obou dimenzích hodnotila hůře, než ji hodnotili její žáci. Vzhledem k poměrně krátké praxi učitelky, která činí 5 let, je tento výsledek velmi pozitivní.

	Organi- zátor	Napomá- hající	Chápající	Vede k zodpo- vědnosti	Nejistý	Nespo- kojený	Kárající	Přísný
Učitelka	3,00	3,50	3,25	2,50	1,29	0,88	1,44	1,63
Žáci	3,10	3,20	3,09	2,30	0,52	0,70	0,74	1,24
Rozdíl	-0,10	0,30	0,16	0,20	0,77	0,18	0,70	0,39

Tabulka č. 10 Hodnoty dimenzí podle učitelky FU, jejich žáků a rozdíly mezi nimi

7.7 Učitelka GU a její žáci

Levý graf znázorňuje sebehodnocení interakčního stylu učitelky GU. Pravý graf pak znázorňuje výsledky hodnocení interakčního stylu učitelky jejími žáky. V této části se zaměruji na interpretaci ploch dimenzí u levého grafu. Následně oba grafy stručně srovnám.



Graf č. 8 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky GU a hodnocení jejími žáky

U levého grafu znázorňujícího sebehodnocení interakčního stylu učitelkou je zjevné, že dimenze v pravé polovině jsou zastoupeny velmi výrazně. Zastoupení těchto dimenzí ukazuje, že učitelka je velmi vstřícná a také se projevuje dominantně ve vztahu k dimenzím *organizátor* a *napomáhající*.

V pravé polovině levého grafu zaujímá největší plochu dimenze *napomáhající*. O něco menší plochu zaujímá dimenze *chápaní* a *organizátor*. Nemenší plochu z edukačně příznivých dimenzí zaujímá dimenze *vede k zodpovědnosti*.

Z levé poloviny grafu nejvíce vystupuje dimenze *přísný* a *nespokojený*. Téměř stejnou plochu pak zaujímají dimenze *nejistý* a *kárající*. Edukačně méně příznivé dimenze zaujímají na grafu poměrně malou plochu, proto je zjevné, že učitelka není vůči svým žákům odmítavá.

Při srovnání obou grafů na první pohled nejsou znatelné žádné velké rozdíly. Všechny dimenze zaujímají podobnou plochu na obou grafech.

Číselné srovnání sebehodnocení učitelky GU s hodnocením jejími žáky

V této části budu pracovat s číselnými hodnotami, které vyvstaly na základě sebehodnocení učitelky GU a hodnocení jejími žáky. Číselné hodnoty budu srovnávat u každé z dimenzí. Všechny tyto hodnoty, včetně rozdílů, uvádím pro přehlednost také v tabulce č. 11.

Dimenze *organizátor* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 3,13. Téměř stejné hodnoty 3,18 dosahuje tato dimenze u hodnocení žáky. Učitelka vyučuje s nadšením, učivo vysvětluje vždy jasně a žáci se toho u ní vždy hodně naučí. Většinou má také přehled, co se na on-line hodinách děje.

Dimenze *napomáhající* je nejvýše hodnocenou dimenzí. U sebehodnocení učitelky dosahuje hodnoty 3,50, u hodnocení žáky 3,27. Rozdíl v této dimenzi není velký. Učitelka je při interakci se žáky velmi nápomocná, spolehlivá a působí na žáky důvěryhodně. Také na on-line hodinách vždy vytváří příjemnou atmosféru.

Dimenze *chápaní* je také hodnocena velmi vysoko, což dokazuje hodnota 3,38 u sebehodnocení učitelky. U hodnocení žáky dosahuje hodnoty 3,10. Ani v této dimenzi nemůžeme shledat velký rozdíl. Učitelka žákům naslouchá, je trpělivá a také dává žákům možnost diskutovat, pokud s ní v něčem nesouhlasí.

Dimenze *vede k zodpovědnosti* dosahuje u sebehodnocení učitelky pouze hodnotu 2,50. U hodnocení žáky pouze 2,30. Obě tyto hodnoty jsou ve srovnání s předchozími dimenzemi nízké. Jedná se tak o nejnižše hodnocenou edukačně příznivou dimenzi. Rozdíl u hodnocení však není velký. Pokud mají žáci jiný názor než učitelka, mohou ho vždy říct. Když jsou důvody žáků rozumné, je učitelka ochotna svůj názor přehodnotit. Na druhé straně dává učitelka žákům možnost podílet se na jejich rozhodnutích, nebo rozhodovat o věcech týkajících se on-line výuky jen občas.

Dimenze *nejistý* dosahuje prakticky stejných výsledků jak u sebehodnocení učitelky, tak u hodnocení jejími žáky a to 0,71 a 0,70. Můžeme tedy říct, že učitelka GU se v této dimenzi hodnotí naprosto realisticky.

Dimenze *nespokojený* má na základě sebehodnocení učitelky hodnotu 1,00. Podle hodnocení žáky má tato dimenze hodnotu 0,79. Je tedy zřejmé, že mezi těmito dvěma hodnotami není velký rozdíl. Učitelka tedy není v interakci se žáky nejistá.

Dimenze *kárající* je podle sebehodnocení učitelkou s hodnotou 0,67 nejnižše hodnocenou dimenzí. Žáci tuto dimenzi hodnotili také velmi nízko, a to 0,78. Rozdíl nespátrují ani v této dimenzi, tudíž je možno shrnout, že učitelka není kárající.

Poslední dimenze *přísný* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 1,25. Žáci ji hodnotili o něco níže, a to 1,05. Rozdíl však ani v tomto případě není velký. Podle odpovědí v dotaznících se u učitelky přísné chování vyskytuje spíše výjimečně.

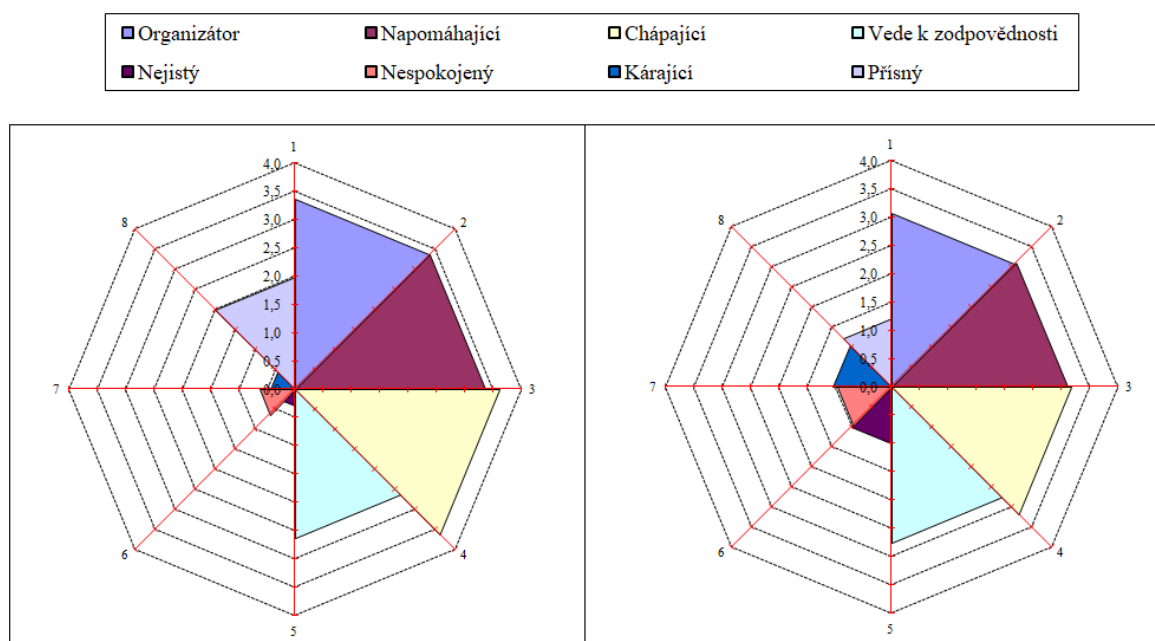
Při srovnání sebehodnocení učitelky a hodnocení žáky je zajímavé, že ani v jedné dimenzi není možné identifikovat velký rozdíl. Učitelka se ve všech dimenzích hodnotí velmi realisticky, což může být zapříčiněno bohatými zkušenostmi a dlouhou praxí, která činí 36 let.

	Organi- zátor	Napomá- hající	Chápající	Vede k zodpo- vědnosti	Nejistý	Nespo- kojený	Kárající	Přísný
Učitelka	3,13	3,50	3,38	2,50	0,71	1,00	0,67	1,25
Žáci	3,18	3,27	3,10	2,30	0,70	0,79	0,78	1,05
Rozdíl	-0,05	0,23	0,28	0,20	0,01	0,21	-0,11	0,20

Tabulka č. 11 Hodnoty dimenzí podle učitelky GU, jejich žáků a rozdíly mezi nimi

7.8 Učitelka HU a její žáci

Levý graf znázorňuje sebehodnocení interakčního stylu učitelky HU. Pravý graf pak znázorňuje výsledky hodnocení interakčního stylu učitelky všemi jejími žáky. Nejprve se podíváme na velikosti ploch dimenzí u levého grafu. Poté oba grafy stručně srovnám.



Graf č. 9 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky HU a hodnocení jejími žáky.

V levém grafu, který ukazuje sebehodnocení interakčního stylu učitelkou, zabírají velkou plochu dimenze v pravé polovině, tedy edukačně příznivější. Na základě tohoto zastoupení je zjevné, že učitelka je k žákům vstřícná. Hodnotí se také jako poměrně dominantní, čemuž nasvědčuje vysoké hodnocení příznivých dimenzí *organizátor* a *napomáhající*, tak poměrně velké zastoupení dimenze *přísrný*.

Největší plochu v pravé polovině levého grafu zastupuje dimenze *chápající*. Shodnou plochu zaujímají dimenze *organizátor* a *napomáhající*. Dimenze *vede k zodpovědnosti* pak zaujímá nejmenší plochu z pravé poloviny grafu.

Z levé poloviny grafu zřetelně vystupuje dimenze *přísrný*, která zastupuje několika násobně větší plochu, než zbylé dimenze. Podstatně menší plochu zaujímají dimenze *nespokojený* a *kárající*. Nejmenší plochu dimenze *nejistý*. Podle sebehodnocení se učitelka nehodnotí takřka vůbec nejistě, jelikož plocha této dimenze není na grafu téměř vidět.

Při srovnání obou grafů jsou znatelné velké rozdíly v zastoupení ploch dimenzí *přísrný*, *nejistý*, *kárající* a *chápající*.

Číselné srovnání sebehodnocení učitelky HU s hodnocením jejími žáky

V této části interpretace uvádím číselné hodnoty u sebehodnocení učitelky a hodnocení jejími žáky. Tyto hodnoty zároveň také u každé dimenze srovnávám a uvádím rozdíly. Všechny hodnoty, včetně rozdílů, jsou také uvedeny v tabulce č. 12.

Dimenze *organizátor* dosahuje podle sebehodnocení učitelky hodnoty 3,38. Žáci tuto dimenzi hodnotili o něco níže, a to 3,08. Tento rozdíl však nepovažuji za velký. Učitelka vyučuje s nadšením a učivo vysvětluje jasně. Také má přehled, co se na on-line hodině děje a zvládá udržet pozornost žáků.

Dimenze *napomáhající* dosahuje u sebehodnocení učitelky taktéž hodnoty 3,38, u hodnocení žáky pak 3,11. Ani zde není patrný velký rozdíl. Učitelka se snaží své sliby vždy dodržet, vytváří příjemnou atmosféru, je ohleduplná, žáci jí důvěřují a také má smysl pro humor. Její smysl pro humor je evidentní, jelikož k položce „U mě se hodně naučí“ rukou dopsala „to doufám“. Velmi mě však překvapila odpověď na položku „Když si žáci nedokážou s něčím poradit, pomůžu jim“, na kterou odpověděla hodnotou 0 „nikdy“, průměr žakovských odpovědí dosahoval hodnoty 3,88. Oproti tomu na položku „Když hned žáci něco nepochopí, vysvětlím to ještě jednou“ odpověděla hodnotou 4 „vždy“. Domnívám se, že v tomto případě se mohla při vyplňování dotazníku učitelka splést, nicméně je možné, že to je součást její strategie při výuce.

Dimenze *chápaní* je hodnocena nejvýše. U sebehodnocení učitelky dosahuje hodnoty 3,63, u hodnocení žáky 3,18. V této dimenzi je viditelný rozdíl 0,45, který se blíží ke stanovené hranici velkého rozdílu 0,5, a proto jej považuji za velký. I přes tento rozdíl ale z odpovědí učitelky i žáků v dotaznících vyplývá, že je učitelka trpělivá, naslouchá žákům a dokáže je vyslechnout.

Dimenze *vede k zodpovědnosti* je velmi podobně hodnocena jak učitelkou, tak jejími žáky. U sebehodnocení učitelky dosahuje hodnoty 2,63, u hodnocení žáky 2,75. Učitelka je shovívavá a dává možnost spolupodílet se na jejich rozhodnutích. Také přijímá jejich názory, i když jsou odlišné.

Dimenze *nejistý* je nejnižší hodnocenou dimenzí. U sebehodnocení učitelky dosahuje hodnoty 0,29, u hodnocení žáky 0,99. Učitelka se tedy hodnotí méně nejistá, než ji hodnotí její žáci. Rozdíl 0,70 v této dimenzi je velký. Nelze jednoznačně určit, u které položky v dotazníku byly největší rozdíly, jelikož rozdíly jsou téměř u všech položek a odpovídají výšce rozdílu 0,70.

Dimenze *nespokojený* dosahuje podle sebehodnocení učitelky hodnoty 0,63. Podle hodnocení žáky pak dosahuje hodnoty 0,96. Žáci tedy učitelku hodnotí jako více nespokojenou, než se hodnotí ona sama, ale rozdíl nepovažují za velký. Učitelka nemá pocit, že žáci podvádí, ani žákům nevyhrožuje trestem. Žáci i učitelka se shodli, že si učitelka občas myslí, že toho žáci málo ví.

Dimenze *kárající* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 0,44. U hodnocení žáky je hodnota podstatně vyšší, a to 1,05. Rozdíl v této dimenzi tedy činí 0,61 a lze ho považovat za velký. Nelze jednoznačně určit, u kterých položek v dotazníku je rozdíl znatelný nejvíce. Odpovědi na všechny otázky u participantů se pohybují v rozmezí hodnot 0 – 1. I přes velký rozdíl se ale kárající chování u učitelky objevuje spíše výjimečně.

Dimenze *přísný* dosahuje u sebehodnocení učitelkou poměrně vysoké hodnoty 2,00. Žáci učitelku hodnotí ale výrazně méně přísnou, což ukazuje hodnota 1,22. Rozdíl v této dimenzi je velký, a to 0,78. Nejvíce je tento rozdíl patrný u dotazníkové položky „Přísně trestám opisování“, na kterou učitelka odpověděla hodnotou 3. Průměr odpovědí žáků je však 0,55. Podobný rozdíl se vyskytuje také u položky „Jsem náročná“.

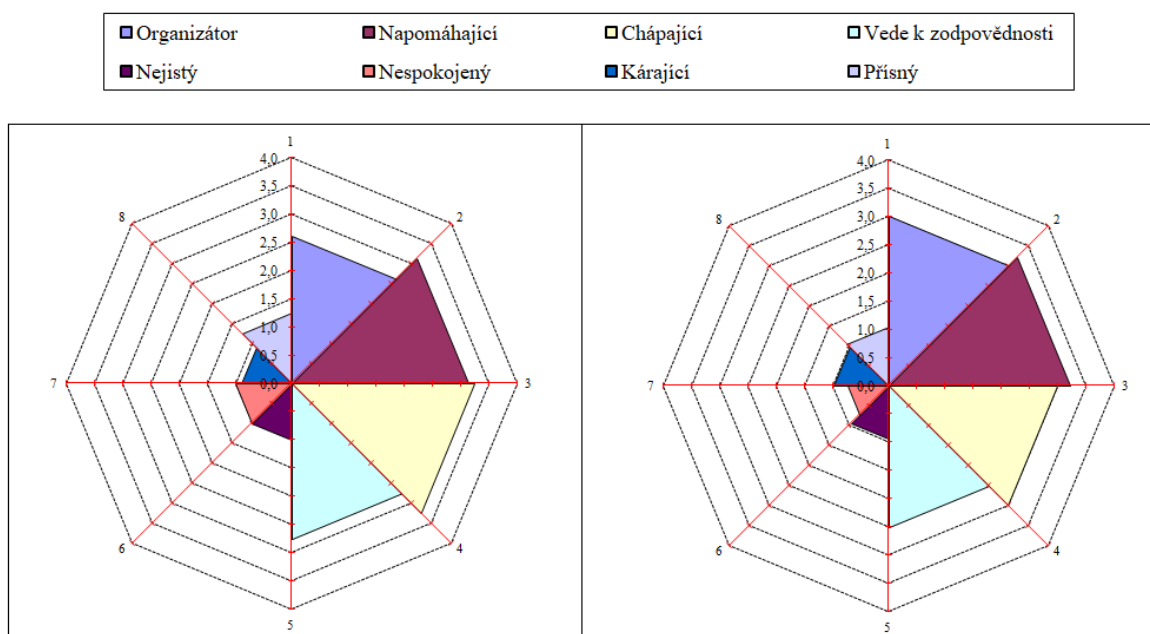
Po srovnání sebehodnocení učitelky a hodnocení žáky je možno shrnout, že se učitelka hodnotí oproti hodnocení žáky pozitivněji ve všech dimenzích, s výjimkou dimenze *přísný*. Velké rozdíly se vyskytují v dimenzích *chárající*, *nejistý*, *kárající* a *přísný*. Učitelka má dlouholetou praxi 20 let, což je vzhledem k velkým rozdílům v hodnocení dimenzí překvapivé.

	Organi- zátor	Napomá- hající	Chárající	Vede k zodpo- vědnosti	Nejistý	Nespo- kojený	Kárající	Přísný
Učitelka	3,38	3,38	3,63	2,63	0,29	0,63	0,44	2,00
Žáci	3,08	3,11	3,18	2,75	0,99	0,96	1,05	1,22
Rozdíl	0,30	0,27	0,45	-0,12	-0,70	-0,33	-0,61	0,78

Tabulka č. 12 Hodnoty dimenzí podle učitelky HU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi

7.9 Učitelka IU a její žáci

Levý graf znázorňuje sebehodnocení interakčního stylu učitelky IU. Pravý graf pak znázorňuje výsledky hodnocení interakčního stylu učitelky všemi jejími žáky. V této části se podíváme na velikosti ploch všech dimenzí levého grafu. Následně oba grafy stručně srovnám.



Graf č. 10 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky IU a hodnocení jejími žáky

Při pohledu na levý graf je zřejmé, že dimenze v pravé polovině zaujímají větší plochu, než dimenze v levé polovině grafu.

Největší plochu zaujímá dimenze *chápající*, o něco menší plochu pak zaujímá dimenze *napomáhající*. Dimenze *vede k zodpovědnosti* a *organizátor* zaujímají na grafu podobně velkou plochu.

Z levé poloviny grafu vystupuje dimenze *přísný*. O něco menší plochu pak zaujímají dimenze *nejistý* a *nespokojený*. Tyto dvě dimenze zaujímají na grafu totožnou plochu. Nejmenší plochu na grafu zaujímá dimenze *kárající*.

Při porovnání obou grafů není patrný žádný velký rozdíl. Na první pohled je znatelný rozdíl u dimenze *organizátor*, ale při porovnání grafů je zjevné, že rozdíl se neblíží stanované hranici velkého rozdílu 0,5.

Číselné srovnání sebehodnocení učitelky IU s hodnocením jejími žáky

V této části uvedu konkrétní číselné hodnoty dimenzí jak u sebehodnocení učitelky, tak u hodnocení jejími žáky. Tyto hodnoty budu taktéž srovnávat. Všechny hodnoty, včetně rozdílů, jsou uvedeny v tabulce č. 13.

Dimenze *organizátor* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 2,63. Žáci učitelku však hodnotí jako lepší organizátorku, což dokazuje hodnota 3,01 u žákovského hodnocení. Rozdíl je tedy 0,38, ale nepovažuji jej za velký. Učitelka vyučuje s nadšením, výjimečně má potíže s udržením pozornosti žáků. Také občas nemá přehled, co se na on-line hodině děje. Nicméně učivo vysvětluje jasně a žáci se toho u ní hodně naučí.

Dimenze *napomáhající* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 3,13, u hodnocení žáky pak 3,23. Rozdíl tedy není příliš znatelný. Učitelka je přátelská a spolehlivá, žáci jí důvěřují. Při jejích on-line hodinách panuje příjemná atmosféra. Žákům se snaží být nápomocná. Pokud žáci něčemu nerozumí, znovu učivo vysvětlí.

Dimenze *chápatící* u sebehodnocení učitelky vykazuje hodnotu 3,25. Žáci ji hodnotili o něco níže, a sice 2,99. Rozdíl v této dimenzi taktéž není velký. Učitelka je trpělivá, žákům naslouchá a dokáže pochopit jejich nedostatky.

Dimenze *vede k zodpovědnosti* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 2,75. U hodnocení žáky pak dosahuje hodnoty 2,51. Učitelka se hodnotí jako více vedoucí k zodpovědnosti, avšak rozdíl není velký. Učitelka občas dává žákům možnost rozhodovat o věcech týkajících se on-line výuky. Když mají žáci jiný názor, mají prostor jej říct. Stejně tak učitelka přijímá omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody.

Dimenze *nejistý* dosahuje podobné hodnoty jak u sebehodnocení učitelky, tak hodnocení žáky. U sebehodnocení učitelkou dosahuje tato dimenze hodnoty 1,00, u hodnocení žáky hodnoty 0,94. U učitelky se tedy nejisté chování v interakci se žáky neobjevuje.

Dimenze *nespokojený* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 1,00. Podle hodnocení žáky pak dosahuje hodnoty 0,73. Vzhledem k velmi nízkému rozdílu u této dimenze je zřejmé, že učitelka se hodnotí velmi realisticky. Taktéž je možno zhodnotit, že učitelka nebývá v interakci se svými žáky nespokojená.

Dimenze *kárající* dosahuje na základě sebehodnocení učitelky hodnoty 0,89, na základě hodnocení žáky pak hodnoty 0,98. I v této dimenzi se učitelka hodnotí velmi realisticky. Učitelka při interakci se žáky tedy nebývá kárající.

Poslední dimenze *přísný* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnotu 1,25. Žáci tuto dimenzi hodnotili o něco níže, což ukazuje hodnota 1,06. Rozdíl ale ani v této dimenzi není velký. Učitelka nemá na žáky přehnané nároky a nepoužívá přísné tresty. Občas se však za přísnou považuje.

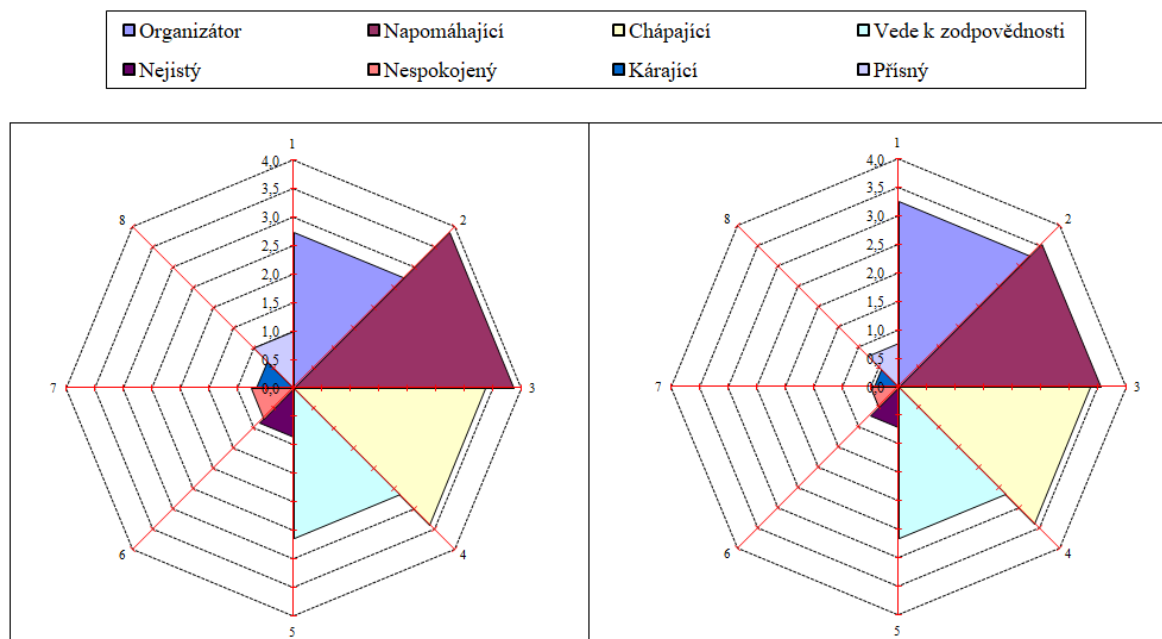
Na základě tohoto porovnání můžu zhodnotit, že učitelka hodnotí svůj interakční styl realisticky. Učitelka má 20letou praxi. Její dlouholeté zkušenosti tedy mohou být důvodem pro realistické hodnocení jejího interakčního stylu.

	Organi- zátor	Napomá- hající	Chápající	Vede k zodpo- vědnosti	Nejistý	Nespo- kojený	Kárající	Přísný
Učitelka	2,63	3,13	3,25	2,75	1,00	1,00	0,89	1,25
Žáci	3,01	3,23	2,99	2,51	0,94	0,73	0,98	1,06
Rozdíl	-0,38	-0,01	0,26	0,24	0,06	0,27	-0,09	0,19

Tabulka č. 13 Hodnoty dimenzí podle učitelky IU, jejich žáků a rozdíly mezi nimi

7.10 Učitelka JU a její žáci

Levý graf znázorňuje sebehodnocení interakčního stylu učitelky JU. Pravý graf pak znázorňuje výsledky hodnocení interakčního stylu učitelky všemi jejími žáky. V této podkapitole interpretuji velikosti ploch dimenzí, které jsou zastoupeny na levém grafu. Oba grafy následně stručně porovnám.



Graf č. 11 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky JU a hodnocení jejími žáky

Při pohledu na levý graf je evidentní, že největší plochu zaujímá dimenze *napomáhající*, která se téměř blíží k hranici grafu. O něco menší plochu zaujímá dimenze *chápaní*. Velké zastoupení těchto dimenzí jasně dokazuje vstřícnost učitelky. Dimenze *organizátor* a *vede k zodpovědnosti* pak zaujímají podobně velkou plochu.

Dimenze v levé polovině grafu zaujímají podstatně menší plochu, než dimenze v pravé polovině. Z grafu nejvíce vystupuje dimenze *přísný*. O něco menší plochu zaujímá dimenze *nejistý*, následně *nespokojený* a *kárající*.

Při porovnání obou grafů je na první pohled patrný jeden velký rozdíl na pravé polovině, a to v dimenzi *organizátor*. U dimenzí edukačně méně příznivých, tedy v levé polovině grafů nejsou viditelné žádné velké rozdíly, proto je zřejmé, že tyto projevy se v interakci učitelky se žáky spíše neobjevují.

Číselné srovnání sebehodnocení učitelky JU s hodnocením jejími žáky

V této části interpretace budu pracovat s číselnými hodnotami, které vyvstaly na základě sebehodnocení učitelky JU a hodnocení jejími žáky. Číselné hodnoty budu srovnávat u každé z dimenzí. Všechny hodnoty, včetně rozdílů jsou také uvedeny v tabulce č. 14.

Dimenze *organizátor* dosahuje u sebehodnocení učitelky hodnoty 2,75. Hodnocení žáky je podstatně vyšší, a to 3,26. Jedná se zároveň o jedinou dimenzi, ve které hodnotím velký rozdíl a to 0,51. Nejvíce je tento rozdíl patrný u položky „Vím o všem, co se při on-line hodině děje“. Učitelka na tuto položku odpověděla 0 „nikdy“. Průměr žákovských odpovědí je však 2,59. Učitelka vyučuje svůj předmět s nadšením a žáci se v jejich hodinách hodně naučí.

Dimenze *napomáhající* je nejvýše hodnocenou dimenzí. U sebehodnocení učitelkou dosahuje hodnoty 3,88, u hodnocení žáky hodnoty 3,56. Ačkoli se učitelka hodnotí více napomáhající, než ji hodnotí její žáci, rozdíl není velký. Učitelka je velmi ohleduplná a nápomocná svým žákům, kteří se na ni mohou vždy spolehnout.

Dimenze *chápaní* dosahuje naprosto stejné hodnoty jak u sebehodnocení učitelky, tak u hodnocení žáky. Hodnota v obou případech je tedy 3,38. Učitelka žákům naslouchá, má pochopení pro nedostatky žáků, dokáže žáky vyslechnout a pochopit.

Dimenze *vede k zodpovědnosti* dosahuje v obou případech téměř stejné hodnoty. U sebehodnocení učitelky 2,63, u hodnocení žáky 2,66. Učitelka dává možnost žákům říct svůj názor, i když je odlišný od jejího. Učitelka od žáků přijímá omluvu, pokud uvedou

rozumný důvod. Učitelka hodnotila, že žákům spíše nedává možnost rozhodovat o věcech týkajících se on-line výuky, ale podle odpovědí v dotaznících žáků je to pro ně dostačující.

Dimenze *nejistý* dosahuje u sebehodnocení nízké hodnoty 0,86. Podle hodnocení žáky pak 0,70. V této dimenzi není znatelný velký rozdíl. Vzhledem k nízkému hodnocení je zjevné, že se nejisté projevy chování u učitelky v interakci se žáky objevují spíše výjimečně.

Dimenze *nespokojený* je taktéž hodnocena nízko. U sebehodnocení učitelky dosahuje hodnoty 0,75, u hodnocení žáky pouze 0,49. Podle těchto hodnot je zjevné, že se nespokojené chování u učitelky v interakci se žáky neobjevuje.

Dimenze *kárající* je nejnižše hodnocenou dimenzí. U sebehodnocení učitelky dosahuje hodnoty 0,67. Podle hodnocení žáky hodnoty 0,44. V této dimenzi taktéž není rozdíl mezi sebehodnocením učitelkou a hodnocením jejími žáky. Učitelka tedy ke svým žákům není kárající, nemá k nim útočné poznámky a ani jimi nepohrdá.

Poslední dimenze *přísný* dosahuje u sebehodnocení učitelkou hodnoty 1,00. Podle hodnocení žáky dosahuje hodnoty 0,78. Učitelka nemá na žáky příliš vysoké požadavky a žáky neznámkuje příliš tvrdě. Žáci se nebojí připojit do on-line hodiny, pokud nemají domácí úkol.

Při závěrečném zhodnocení je možno uvést, že velký rozdíl se objevil pouze v dimenzi *organizátor*, ve které se učitelka hodnotí hůře, než ji hodnotili její žáci. Při srovnání zbylých dimenzí se velký rozdíl nevyskytuje. Méně příznivé dimenze byly hodnoceny velmi nízko, což ukazuje, že se tyto projevy učitelky v interakci se žáky spíše neobjevují. Učitelka má 8letou praxi.

	Organi- zátor	Napomá- hající	Chápající	Vede k zodpo- vědnosti	Nejistý	Nespo- kojený	Kárající	Přísný
Učitelka	2,75	3,88	3,38	2,63	0,86	0,75	0,67	1,00
Žáci	3,26	3,56	3,38	2,66	0,70	0,49	0,44	0,78
Rozdíl	-0,51	0,32	0,00	-0,03	0,16	0,26	0,23	0,22

Tabulka č. 14 Hodnoty dimenzí podle učitelky JU, jejich žáků a rozdíly mezi nimi

DISKUZE

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit úroveň interakčního stylu u vybraných učitelů na 1. stupni základní školy a porovnat ji s pohledem jejich žáků. Výzkum probíhal v pátých třídách ZŠ ve Zlínském kraji. Zúčastnilo se celkem 10 tříd a jejich třídní učitelky. Výzkumný soubor tedy tvořilo 191 žáků a 10 učitelek. Vzhledem k pandemickým opatřením, které byly nastaveny v době sběru dat, bylo velmi komplikované zajistit pro výzkum dostatek participantů.

Jako výzkumná metoda ke zkoumání interakčního stylu učitelek byl použit standardizovaný dotazník QTI. Při vyplňování dotazníků žáky se stávalo, že se žáci ptali na významy některých slov. Ačkoli jsem dotazník pro žáky upravila, aby byl co nejsrozumitelnější, očekávala jsem, že žáci neporozumí všemu. Obdobně tomu bylo také u výzkumu Franclová a Zvolánková (2007), který je zmíněn v teoretické části.

Ačkoli je dotazník QTI určen spíše pro žáky 2. stupně základních škol a žáky středních škol, Franclová a Zvolánková (2007) se snažily zjistit, zda je tento dotazník využitelný jako nástroj pro zjišťování interakčního stylu i na 1. stupni základní školy. Z jejich výzkumu jasně vyplývá, že ano. Já s tímto zjištěním souhlasím a mohu potvrdit, že je využitelný zejména u žáků pátých ročníků, kde jsem realizovala svůj výzkum. Žáci pátých ročníků jsou schopni soustředit se po celou dobu vyplňování dotazníku. Dotazování žáků na významy slov dokazuje, že nad dotazníkem kriticky přemýšlí, proto jsou data výzkumu relevantní.

Když se podíváme na celkové výsledky výzkumu, je zjevné, že podle průměru sebehodnocení všech učitelek a průměru hodnocení všemi žáky zde nejsou velké rozdíly. Při individuální interpretaci každé učitelky zvlášť jsou však v některých dimenzích velké rozdíly, a to především u učitelek s nižší praxí 2, 5, 7 a 8 let. Tyto učitelky se v porovnání s hodnocením žáky podhodnocovaly v 1 nebo 2 dimenzích. U začínající učitelky DU s praxí 2 roky, je podhodnocování viditelné dokonce u 7 dimenzí.

Nejvíce je podhodnocování učitelek v porovnání s hodnocením jejich žáky viditelné u dimenze *přísný a nejistý*, ve kterých došlo k velkému podhodnocení u 4 učitelek. Zajímavé je, že jako přísnější, v porovnání s hodnocením žáků, se hodnotí spíše učitelky s dlouholetou praxí > 20 let. Naopak více nejisté, v porovnání s hodnocením žáků, se hodnotí učitelky s praxí 2 – 10 let. To, že se ženy učitelky, v porovnání s učiteli muži, hodnotí

jako více přísné, uvádí v závěrech svého výzkumu zaměřeného na učitele tělesné výchovy i Janíková (2011).

Dimenze s největšími rozdíly mezi sebehodnocením učitelek a hodnocením jejich žáky se vyskytují v edukačně méně příznivých dimenzích, tedy *nejistý*, *kárající* a *přísný*. U dimenze *nespokojený* je rozdíl možné zhodnotit pouze u učitelky DU.

Naopak dimenzemi s nejmenšími rozdíly mezi sebehodnocením učitelky a hodnocením jejími žáky jsou edukačně příznivější dimenze *organizátor*, *napomáhající* a *chápatí*. U všech zmíněných dimenzí je možné zhodnotit podhodnocení u začínající učitelky DU. U dimenze *organizátor* pak ještě u učitelky JU, která má 8letou praxí. Je tedy možno shrnout, že dimenze *napomáhající* a *chápatí* jsou nejlépe hodnocenými dimenzemi.

Jako námět pro pokračování mého výzkumu uvádím zaměřit se přímo na vztah mezi délkou praxe učitelů a možným odlišným hodnocením interakčního stylu u sebehodnocení učitelky a hodnocení žáky. Podle výsledků mého výzkumu očekávám, že by mohla být zjištěna korelace mezi těmito hodnotami.

V průběhu realizace výzkumu jsem identifikovala dva možné limity výzkumu. Prvním limitem byla ztížená komunikace s učiteli. Vzhledem k aktuální pandemické situaci nebyli výzkumu nakloněni. Nakonec se ale podařilo výzkum realizovat u 10 tříd tak, jak bylo stanoveno dle projektu výzkumu. Druhý limit je možno identifikovat v souvislosti se sběrem dat, tedy vyplňováním dotazníků. Vzhledem k náročnosti významů některých slov v jednotlivých položkách někteří žáci potřebovali na vyplnění dotazníku o něco větší časovou dotaci.

ZÁVĚR

Téma mé diplomové práce je zaměřeno na interakční styl učitele 1. stupně základní školy. Ačkoli se interakční styl u učitelů zkoumá již poměrně dlouhou dobu, rozhodně se nejedná o časté téma, a to především na poli 1. stupně základních škol. České a slovenské literatury je k tomuto tématu pořád poměrně málo, ačkoli autorů zabývajících se tímto tématem postupně přibývá.

V teoretické části jsem se zaměřila na přiblížení kontextu tohoto tématu, proto jsem se věnovala zejména oblastem komunikace a interakce mezi učitelem a žáky. Obě tato témata tvoří samostatnou kapitolu. Další kapitolu pak tvoří interakční styl učitele a výzkumy zkoumající interakční styl učitele na různých stupních škol. V teoretické části nevymezuji pouze základní pojmy, ačkoli jejich vymezení je klíčové, ale uvádím je do souvislosti právě s učitelem 1. stupně.

Výzkumná část diplomové práce má kvantitativní design, a to s ohledem na dané téma a dostupný měřicí nástroj. Výzkum jsem realizovala v pátých ročnících základních škol pomocí dotazníku QTI. Dotazník QTI je určen pro zjišťování interakčního stylu učitelů na 2. stupni základních škol a středních škol. Proto bylo v tomto případě v rámci přípravy výzkumné metody klíčové dotazník upravit tak, aby byly položky v dotazníku pro žáky pátých ročníků co nejsrozumitelnější. Druhá úprava reflektovala aktuální formu výuky, což byla distanční výuka, na kterou jsem se zaměřila.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit úroveň interakčního stylu u vybraných učitelů na 1. stupni základní školy a porovnat ji s pohledem jejich žáků. Pomocí výzkumných otázek bylo zjištěno, že rozdíly v hodnocení interakčního stylu se objevují převážně u učitelek s nižší praxí, které mají tendenci se podhodnocovat. Podhodnocování bylo zjevné téměř u všech dotazovaných učitelek, ale rozdíl mezi sebehodnocením učitelek a hodnocením jejich žáků ve většině případů nebyl velký.

Rozdílnost v hodnocení žáky a sebehodnocením dimenzí interakčního stylu učitelkami, která se projevuje převážně podhodnocováním, je nejvíce patrné u edukačně méně příznivých dimenzí, tedy *nejistý, kárající a přísný*. U edukačně příznivých dimenzí, tedy *organizátor, napomáhající a chápaní* se učitelky hodnotí více realisticky. Ačkoli i u těchto dimenzí jsou v některých případech znatelné velmi rozdílné hodnoty při porovnání sebehodnocení učitelky s hodnocením žáků. Tento rozdíl se objevuje převážně, jak jsem již zmínila, u učitelek s nižší praxí.

Při interpretaci výsledků výzkumu shrnuji celkové výsledky za všechny učitelky a porovnávám je s hodnocením všemi žáky. Interpretuji také konkrétní výsledky u každé učitelky a jejích žáků zvlášť. Důvodem pro tuto detailní interpretaci výsledků je snaha ukázat konkrétní rozdíly v hodnocení dimenzí interakčního stylu u konkrétních učitelek a jejích žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Cangelosi, J. S. (2009). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- [2] Čejková, I. (2005). Současné trendy v pojetí pedagogické interakce. *Pedagogická orientace*, 15(2), 60-64.
- [3] Dyrtrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- [4] Dyrtrtová, R. (2008). *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno: Tribun EU.
- [5] Fisher, D., Henderson, D., & Fraser, B. (1995). Interpersonal behaviour in senior high school biology classes. *Research in Science Education*, 25, 25-133.
- [6] Franclová, M., & Zvolánková, J. (2007). Dotazník interakčního stylu učitele. In R. Jandová, & J. Kropáčková. *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu* (35). České Budějovice: Česká asociace pedagogického výzkumu.
- [7] García Bacete, F. J., Ferrá Coll, P., Monjas Casares, M. I., & Marande, G. (2014). Teacher-students relationships in first and second grade classrooms. Adaptation of the questionnaire on teacher interaction-early primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211-231.
- [8] Gavora, P., et al. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- [9] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- [10] Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126-145.
- [11] Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- [12] Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.
- [13] Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- [14] Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- [15] Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- [16] Kokkinos, C. M., Charalambous, K., & Davazoglou, A. M. (2009). Interpersonal teacher behaviour in primary school classrooms: A cross-cultural validation of a

- Greek translation of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 12(1), 101-114.
- [17] Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- [18] Linhartová, D. (2001). *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
- [19] Linhartová, D. (2004). *Psychologie pro učitele I. Obecná, vývojová a pedagogická psychologie*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
- [20] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- [21] Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101-128.
- [22] Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- [23] Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- [24] Molinari, L., & Mameli, C. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia pedagogica*, 20(3), 7-19.
- [25] Mozolíková, Z. (2010). Interakční štýl učiteľa 1. stupňa ZŠ. *Pedagogické rozhľady*, 19(5), 24-27.
- [26] Müllerová, S. (2002). *Komunikace ve škole*. Liberec: Technická univerzita.
- [27] Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- [28] Pelikán, J. (2002). *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum.
- [29] Pražská skupina školní etnografie. (2001). „Co se v mládí naučíš...“ Zpráva z terénního výzkumu. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- [30] Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- [31] Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- [32] Regec, V., & Stejskalová, K. (2012). *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [33] Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- [34] Sklenářová, N. (2014). Interakční a komunikační styl učitele na alternativní a standardní škole. In J. Poláchová Vašátková, & P. Vyhnálková, (Eds.), *Pedagogický výzkum spojnice mezi teorií a praxí* (68). Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu.

- [35] Šeďová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
- [36] Šeďová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- [37] Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- [38] Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer press.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
G-QTIP	Greek translation of the questionnaire on teacher interaction primary (Řecký překlad dotazníku interakčního stylu učitele pro první stupeň ZŠ)
Např.	Například
QTI	Questionnaire on teacher interaction (Dotazník interakčního stylu učitele)
QTI-EP	Questionnaire on teacher interaction-early primary (Dotazník interakčního stylu učitele pro mladší školní věk)
ZŠ	Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf č. 1 Sebehodnocení interakčního stylu všech učitelek a hodnocení všemi žáky</i>	<i>39</i>
<i>Graf č. 2 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky AU a hodnocení jejími žáky</i>	<i>42</i>
<i>Graf č. 3 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky BU a hodnocení jejími žáky</i>	<i>45</i>
<i>Graf č. 4 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky CU a hodnocení jejími žáky</i>	<i>48</i>
<i>Graf č. 5 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky DU a hodnocení jejími žáky</i>	<i>50</i>
<i>Graf č. 6 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky EU a hodnocení jejími žáky</i>	<i>53</i>
<i>Graf č. 7 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky FU a hodnocení jejími žáky</i>	<i>56</i>
<i>Graf č. 8 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky GU a hodnocení jejími žáky</i>	<i>58</i>
<i>Graf č. 9 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky HU a hodnocení jejími žáky.</i>	<i>61</i>
<i>Graf č. 10 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky IU a hodnocení jejími žáky</i>	<i>64</i>
<i>Graf č. 11 Sebehodnocení interakčního stylu učitelky JU a hodnocení jejími žáky</i>	<i>66</i>

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek č. 1 Osm dimenzí interakčního stylu učitele</i>	<i>24</i>
<i>Obrázek č. 2 Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky</i>	<i>25</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka č. 1 Dimenze interakčního stylu a dotazníkové položky (Gavora, 2005, s. 150)...</i>	36
<i>Tabulka č. 2 Upravené dotazníkové položky (nahrazení slov synonymy)</i>	36
<i>Tabulka č. 3 Upravené dotazníkové položky (distanční forma výuky)</i>	37
<i>Tabulka č. 4 Hodnoty dimenzí podle sebehodnocení všech učitelek, hodnocení žáky a rozdíly mezi nimi</i>	41
<i>Tabulka č. 5 Hodnoty dimenzí podle učitelky AU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi</i>	44
<i>Tabulka č. 6 Hodnoty dimenzí podle učitelky BU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi</i>	47
<i>Tabulka č. 7 Hodnoty dimenzí podle učitelky CU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi</i>	50
<i>Tabulka č. 8 Hodnoty dimenzí podle učitelky DU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi</i>	52
<i>Tabulka č. 9 Hodnoty dimenzí podle učitelky EU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi</i>	55
<i>Tabulka č. 10 Hodnoty dimenzí podle učitelky FU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi</i>	58
<i>Tabulka č. 11 Hodnoty dimenzí podle učitelky GU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi</i>	60
<i>Tabulka č. 12 Hodnoty dimenzí podle učitelky HU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi</i>	63
<i>Tabulka č. 13 Hodnoty dimenzí podle učitelky IU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi</i>	66
<i>Tabulka č. 14 Hodnoty dimenzí podle učitelky JU, jejích žáků a rozdíly mezi nimi</i>	68

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník interakčního stylu učitele: verze pro žáky

Příloha P II: Dotazník interakčního stylu učitele: verze pro učitele

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK INTERAKČNÍH STYLU UČITELE: VERZE PRO ŽÁKY

Můj učitel

žák

V dotazníku vyjádří svůj názor na činnost a chování učitele ve vyučování tak, jak ho vidíš a vnímáš.

Jméno a příjmení učitele, kterého budeš posuzovat:	Předměty, které v tvojí třídě učí:	Škola:
Třída:	Jsem: Chlapec - dívka	Datum:

V tomto dotazníku Ti předložíme několik tvrzení- u každého prosím zakroužkuj číslo podle Tvého názoru.

Například: nikdy spíše ne občas spíše ano vždy

Učitel vytváří při on-line hodině příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

Pokud si myslíš, že tento učitel vždy při on-line hodině vytváří příjemnou atmosféru, zakroužkuj 4. Pokud si myslíš, že tento učitel při on-line hodině nikdy nevytváří příjemnou atmosféru, zakroužkuj 0. Podle toho, jak často tento učitel při on-line hodině vytváří příjemnou atmosféru, můžeš zakroužkovat 0, 1, 2, 3 nebo 4.

Pokud se zmýlíš, číslo škrtni a zakroužkuj číslo, které platí.

Tento učitel... nikdy spíše ne občas spíše ano vždy

1 Vyučuje svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4
2 Když s ním v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
3 Vyžaduje od nás bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4
4 Je trpělivý(á)	0	1	2	3	4
5 Maskuje, když neumí odpovědět na naši otázku	0	1	2	3	4
6 Je ohleduplný(á)	0	1	2	3	4
7 Má přehled, co se při on-line hodině děje.	0	1	2	3	4
8 Když mu chceme něco říct, dá nám slovo	0	1	2	3	4
9 Můžeme ovlivnit jeho rozhodnutí	0	1	2	3	4
10 Je netrpělivý(á)	0	1	2	3	4
11 Když při on-line hodině vyvádíme, je zmatený(á)	0	1	2	3	4
12 Věří nám	0	1	2	3	4
13 Je lehké ho (ji) rozčítit	0	1	2	3	4
14 Je tolerantní	0	1	2	3	4
15 Má útočné poznámky	0	1	2	3	4
16 U něho(ní) se hodně naučíme	0	1	2	3	4
17 Dokáže pochopit naše chyby a nedostatky	0	1	2	3	4
18 Vypadá, jako by pořád nevěděl(a), co má dál dělat	0	1	2	3	4
19 Pohrdá námi	0	1	2	3	4
20 Vidíme, že je nejistý(á)	0	1	2	3	4

	nikdy	spíše ne	občas	spíše ano	vždy
21 Dává nám možnost rozhodovat o věcech týkajících on-line výuky	0	1	2	3	4
22 Vyhrožuje, že nás potrestá	0	1	2	3	4
23 Je přísný(á)	0	1	2	3	4
24 Když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám	0	1	2	3	4
25 Můžeme se spolupodílet na jeho (jejích) rozhodnutích	0	1	2	3	4
26 Myslí si, že podvádíme	0	1	2	3	4
27 Myslí si, že toho málo víme	0	1	2	3	4
28 Když se rozzlobí, přestane se ovládat	0	1	2	3	4
29 Můžeme se na něj (ni) spolehnout	0	1	2	3	4
30 Jeho (její) požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31 Je přátelský(á)	0	1	2	3	4
32 Přísně trestá opisování	0	1	2	3	4
33 Důvěřujeme mu(jí)	0	1	2	3	4
34 Učivo jasně vysvětluje	0	1	2	3	4
35 Je velkorysý(á)	0	1	2	3	4
36 Má smysl pro humor	0	1	2	3	4
37 Působí nespokojeně	0	1	2	3	4
38 Je náročný(á)	0	1	2	3	4
39 Je stydlivý(á)	0	1	2	3	4
40 Když máme na věc jiný názor, můžeme ho říci	0	1	2	3	4
41 Mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
42 Můžeme mu(jí) důvěřovat	0	1	2	3	4
43 Snaží se nás pochopit	0	1	2	3	4
44 Bývá našťavaný(á)	0	1	2	3	4
45 Je nerozhodný(á)	0	1	2	3	4
46 Dokáže nás vyslechnout	0	1	2	3	4
47 Je snadné ho(ji) vyvést z míry	0	1	2	3	4
48 Jde přímo k věci	0	1	2	3	4
49 Přijímá omluvu, když uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
50 Vypadá nešťastně	0	1	2	3	4
51 Snadno se našťve	0	1	2	3	4
52 Chová se povýšeně	0	1	2	3	4
53 Změní svůj názor, když uvedeme důvody	0	1	2	3	4
54 Cokoli uděláme, je to podle něho(ní) špatně	0	1	2	3	4
55 Je podezřívavý(á)	0	1	2	3	4
56 Bojíme se připojit do on-line hodiny, když nemáme domácí úkol	0	1	2	3	4
57 Vytváří při on-line hodině příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58 Udrží naši pozornost	0	1	2	3	4
59 Je shovívavý(á)	0	1	2	3	4
60 Tvrdě známkuje	0	1	2	3	4
61 Když hned něco nepochopíme, vysvětlí to ještě jednou	0	1	2	3	4
62 Je mrzutý(á)	0	1	2	3	4
63 Jsme z něho(ní) vystrašení	0	1	2	3	4
64 Svoje sliby dodrží	0	1	2	3	4

PŘÍLOHA P 2: DOTAZNÍK INTERAKČNÍH STYLU UČITELE: VERZE PRO UČITELE

Já jako učitel

učitel

V dotazníku vyjádříte svůj názor na svou učitelskou činnost a chování ve vyučování tak, jak ho vidíte a vnímáte.

Jméno a příjmení:	Předměty, které v této třídě vyučujete:	Délka Vaší pedagogické praxe:
Třída:	Škola:	Datum:

V tomto dotazníku Vám předložíme několik tvrzení- u každého prosím zakroužkujte číslo podle Vašeho názoru.

Například: nikdy spíše ne občas spíše ano vždy

Vytvářím při on-line hodině příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

Pokud si myslíte, že vždy při on-line hodině vytváříte příjemnou atmosféru, zakroužkujte číslo 4. Pokud si myslíte, že při on-line hodině nikdy nevytváříte příjemnou atmosféru, zakroužkujte číslo 0. Podle toho, jak často při on-line výuce vytváříte příjemnou atmosféru, můžete zakroužkovat 0, 1, 2, 3 nebo 4.

Pokud se zmýlíte, číslici škrtněte a zakroužkujte tu, která platí.

Já jako učitel... nikdy spíše ne občas spíše ano vždy

1 Vyučuji svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4
2 Když se mnou žáci v něčem nesouhlasí, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
3 Vyžaduji bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4
4 Jsem trpělivý(á)	0	1	2	3	4
5 Mlžím, když něco nevím	0	1	2	3	4
6 Jsem ohleduplný(á)	0	1	2	3	4
7 Vím o všem, co se při on-line hodině děje	0	1	2	3	4
8 Naslouchám, když žáci chtějí něco říct	0	1	2	3	4
9 Žáci mohou ovlivnit moje rozhodnutí	0	1	2	3	4
10 Jsem netrpělivý(á)	0	1	2	3	4
11 Když žáci při on-line hodině vyvádí, jsem zmatený(á)	0	1	2	3	4
12 Věřím žákům	0	1	2	3	4
13 Je lehké mě rozčlít	0	1	2	3	4
14 Jsem tolerantní	0	1	2	3	4
15 Mám útočné poznámky	0	1	2	3	4
16 U mě se hodně naučí	0	1	2	3	4
17 Dokážu pochopit chyby a nedostatky žáků	0	1	2	3	4
18 Vypadám, jako bych pořád nevěděl(a), co mám dál dělat	0	1	2	3	4
19 Pohrdám žáky	0	1	2	3	4
20 Jsem nejistý(á)	0	1	2	3	4

	nikdy	spíše ne	občas	spíše ano	vždy
21 Dávám žákům možnost rozhodovat o věcech týkajících on-line výuky	0	1	2	3	4
22 Vyhrožuji, že žáky potrestám	0	1	2	3	4
23 Jsem přísný(á)	0	1	2	3	4
24 Když si žáci nedokážou s něčím poradit, pomůžu jim	0	1	2	3	4
25 Žáci se mohou spolupodílet na mých rozhodnutích	0	1	2	3	4
26 Myslím si, že mě žáci podvádí	0	1	2	3	4
27 Myslím si, že toho žáci málo ví	0	1	2	3	4
28 Když se rozzlobím, přestanu se ovládat	0	1	2	3	4
29 Žáci se můžou na mě spolehnout	0	1	2	3	4
30 Moje požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31 Jsem přátelský(á)	0	1	2	3	4
32 Přísně trestám opisování	0	1	2	3	4
33 Žáci mi důvěřují	0	1	2	3	4
34 Učivo jasně vysvětluji	0	1	2	3	4
35 Jsem velkorysý(á)	0	1	2	3	4
36 Mám smysl pro humor	0	1	2	3	4
37 Vypadám nespokojeně	0	1	2	3	4
38 Jsem náročný(á)	0	1	2	3	4
39 Jsem plachý(á)	0	1	2	3	4
40 Když žáci mají na věc jiný názor, mohou to říci	0	1	2	3	4
41 Mívám špatnou náladu	0	1	2	3	4
42 Působím důvěryhodně	0	1	2	3	4
43 Snažím se pochopit žáky	0	1	2	3	4
44 Bývám našťvaný(á)	0	1	2	3	4
45 Jsem váhavý(á)	0	1	2	3	4
46 Dokážu žáky vyslechnout	0	1	2	3	4
47 Je snadné vyvést mě z míry	0	1	2	3	4
48 Jdu přímo k věci	0	1	2	3	4
49 Přijímám omluvu, když žáci uvedou rozumné důvody	0	1	2	3	4
50 Vypadám nešťastně	0	1	2	3	4
51 Snadno se naštvu	0	1	2	3	4
52 Chovám se povýšeně	0	1	2	3	4
53 Změním svůj názor, když žáci uvedou důvody	0	1	2	3	4
54 Cokoli žáci udělají, je to podle mě špatně	0	1	2	3	4
55 Jsem podezřívavý(á)	0	1	2	3	4
56 Žáci se bojí připojit do on-line hodiny, když nemají domácí úkol	0	1	2	3	4
57 Vytvářím při on-line hodině příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58 Udržím pozornost žáků	0	1	2	3	4
59 Jsem shovívavý(á)	0	1	2	3	4
60 Tvrdě známkuji	0	1	2	3	4
61 Když hned žáci něco nepochopí, vysvětlím to ještě jednou	0	1	2	3	4
62 Jsem mrzutý(á)	0	1	2	3	4
63 Žáci jsou ze mě vystrašení	0	1	2	3	4
64 Svoje sliby dodržím	0	1	2	3	4

