

Analýza interakčních stylů učitelů 1. stupně ZŠ

Aneta Strachoňová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Aneta Strachoňová
Osobní číslo: H170416
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Analýza interakčních stylů učitelů 1. stupně ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o pedagogické interakci na 1. stupni ZŠ.
Vymezení teoretických východisek k problematice interakčního stylu učitele na 1. stupni ZŠ.
Příprava metodologie empirické části, formulace výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku QTI.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi primárního vzdělávání.

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

Seznam doporučené literatury:

- Blatchford, P., Pellegrini, A. D., & Baines, E. (2016). *The child at school: interactions with peers and teachers*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jansa, P., Kotlík, K., & Němec, J. (2018). Analýza interakčního stylu učitelů. *Tělesná kultura*, 41(1), 3-10.
- Simonds, C., & Cooper, P. J. (2014). *Communication for the classroom teacher*. Harlow: Pearson Education.
- Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Šedová, K., Salamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholik, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne **11. října 2021**

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 12.4.2022

.....

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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

3). 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 vydělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k větší vydělku dosaženému školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá analýzou interakčního stylu učitelů na 1. stupni základní školy. Cílem bylo identifikovat interakční styl učitelů 1. stupně základní školy a porovnat ho s pohledem žáků jednotlivých učitelů. Teoretická část se věnuje vymezení klíčových pojmů souvisejících s interakčním stylem. V praktické části jsem se zabývala vyhodnocením dat, kdy byl využit dotazník QTI. Do výzkumu se zapojilo 198 respondentů – 188 žáků a 10 učitelek. Výsledky ukazují interakční styl organizátor a pomáhající jako typické pro učitelky na 1. stupni základní školy. Rozdíly a určení interakčního stylu dané učitelky jsou identifikovatelné pouze při jednotlivých interpretacích každé učitelky a jejich žáků zvlášť.

Klíčová slova: výuková komunikace, pedagogická interakce, interakční styl, dotazník QTI

ABSTRACT

This thesis deals with the analysis of the interaction style of teachers at the first level of primary school. The aim was to identify the interaction style of primary school level 1 teachers and compare it with the students' perspective of each teacher. The theoretical part is devoted to the definition of key concepts related to interaction style. The practical part dealt with the data analysis where the QTI questionnaire was used. The research involved 198 respondents - 188 pupils and 10 teachers. The results show the interaction styles of organizer and helper as typical of female primary school teachers. Differences and identification of a given teacher's interaction style are only identifiable in the individual interpretations of each teacher and their pupils separately.

Keywords: instructional communication, pedagogical interaction, interaction style, QTI questionnaire

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za odborné vedení mé práce, podnětné a cenné rady. Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům za jejich přínos pro výzkumnou část této diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKACE A INTERAKCE V EDUKAČNÍM PROSTŘEDÍ	12
1.1 KOMUNIKACE	12
1.1.1 Komunikace mezi učitelem a žáky.....	14
1.1.2 Role komunikátora a komunikanta.....	16
1.1.3 Roviny komunikace mezi učitelem a žáky	17
1.1.4 Pravidla a funkce komunikace mezi učitelem a žáky	19
1.2 INTERAKCE	21
1.2.1 Interakce mezi učitelem a žáky	22
1.2.2 Roviny pedagogické interakce	24
1.2.3 Typy pedagogické interakce	24
1.2.4 Vztah učitele a žáka v interakci.....	27
2 INTERAKČNÍ STYL UČITELE	28
2.1 INTERPERSONÁLNÍ CHOVÁNÍ.....	29
2.2 DIMENZE INTERAKČNÍHO STYLU	30
2.3 TYPOLOGIE UČITELOVA INTERAKČNÍHO STYLU.....	32
3 VÝZKUMY INTERAKČNÍHO STYLU UČITELŮ V ČESKÉ REPUBLICE A ZAHRANIČÍ	34
3.1 ČESKÁ REPUBLIKA A SLOVENSKO.....	34
3.2 ČÍNA, SPOJENÉ STÁTY AMERICKÉ A ŠPANĚLSKO.....	36
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	40
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	40
4.1.1 Výzkumné cíle.....	40
4.1.2 Výzkumné otázky	40
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
4.3 VÝZKUMNÁ METODA.....	42
4.4 PŘÍPRAVA VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE.....	43
4.5 SBĚR DAT.....	43
5 CELKOVÉ VÝSLEDKY A INTERPRETACE VŠECH UČITELEK A ŽÁKŮ	45
5.1 INTERAKČNÍ STYL VŠECH UČITELEK 1.STUPNĚ ZŠ.....	45
5.2 INTERAKČNÍ STYL VŠECH UČITELEK 1. STUPNĚ ZŠ Z POHLEDU ŽÁKŮ	48
6 VÝSLEDKY A INTEPRETACE JEDNOTLIVÝCH UČITELEK A ŽÁKŮ	52
6.1 UČITELKA UKH1 A JEJÍ ŽÁCI.....	52

6.2	UČITELKA UBL2 A JEJÍ ŽÁCI.....	54
6.3	UČITELKA USB3 A JEJÍ ŽÁCI.....	56
6.4	UČITELKA UKD4 A JEJÍ ŽÁCI.....	59
6.5	UČITELKA UKM5 A JEJÍ ŽÁCI	61
6.6	UČITELKA UHH6 A JEJÍ ŽÁCI.....	63
6.7	UČITELKA USM7 A JEJÍ ŽÁCI.....	66
6.8	UČITELKA UŠI8 A JEJÍ ŽÁCI.....	69
6.9	UČITELKA UPM9 A JEJÍ ŽÁCI.....	72
6.10	UČITELKA UŽE10 A JEJÍ ŽÁCI.....	75
	DISKUZE	78
	ZÁVĚR	80
	DOPORUČENÍ PRO PRAXI NA 1.STUPNI ZŠ	83
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	84
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	87
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	88
	SEZNAM TABULEK	89
	SEZNAM PŘÍLOH	91

ÚVOD

Komunikace a interakce patří mezi základní prostředky, které probíhají v edukačním prostředí. Ke komunikaci a interakci mezi učitelem a žáky dochází každý den. Učitel je důležitým subjektem školy, který žáky vzdělává, vychovává, motivuje a předává jim své znalosti, zkušenosti, ale i morální hodnoty. Pro žáky je učitel na prvním stupni základní školy vzorem, který je zasvěcuje nejen do chodu školy, ale otevírá jim i pohled do celého světa. Učitel v rámci výuky i mimo ni určitým způsobem vystupuje, působí a chová se tak, že žáci dokážou odhadnout, jak se v některých situacích zachová. Proto existuje interakční styl učitele, který nám může odhalit, jak daný učitel působí na žáky nebo které dispozice u něj převažují. Interakční styl učitele se převážně zkoumá na 2. stupni základní školy nebo na středních školách. Výzkumů, které by odhadovaly interakční styl učitele na prvním stupni základní školy je méně, proto jsem si vědoma, že mé téma patří mezi aktuálnější.

V teoretické části se zaměřuji na vymezení základních pojmů, které souvisí s touto problematikou. První kapitola je věnována komunikaci a interakci. Nejprve přichází obecnější pojmy, které směřují k těm konkrétnějším. Druhá kapitola přibližuje interakční styl učitele, je představeno interpersonální chování podle amerického psychologa T. Learyho, jednotlivé dimenze interakčního stylu a typologie učitelova interakčního stylu. Poslední kapitola teoretické části se věnuje výzkumům interakčního stylu učitelů u nás v České republice, na Slovensku a poté v Číně, Španělsku nebo Spojených státech amerických.

V praktické části se zaměřuji na zjišťování interakčního stylu učitele na 1. stupni základní školy v rámci sebehodnocení učitelů a hodnocení z pohledu žáků. Výzkum proběhl v pátých třídách základní škol ve Zlínském kraji. Ke zjišťování interakčního stylu učitele byl vybrán dotazník QTI, který má dvě varianty. Jedna varianta je určena žákům, druhá učitelům. Po shromáždění všech dat interpretuji nejdříve celkové výsledky sebehodnocení všech učitelek, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi. Zvláště je poté uvedena interpretace výsledků jednotlivých učitelek a jejich žáků, kde se věnuji i jejich porovnání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE A INTERAKCE V EDUKAČNÍM PROSTŘEDÍ

V první kapitole se zaměříme na pojem komunikace ve všech směrech, protože je to jeden z pojmů, který má mnoho různých podob. Každou minutu, každý den se dostáváme do komunikace s lidmi v odlišných situacích, s určitými cíli a přicházíme tak k zajímavým výsledkům. Dále si vymežíme obecně pojem interakce a interakci mezi učitelem a žáky, jelikož je to jeden z klíčových faktorů této práce.

1.1 Komunikace

Když si přiblížíme samotné slovo komunikace, které pochází z latinského *communicare*, což znamená spojovat nebo společně něco sdílet. Existuje řada autorů, kteří se zabývají tímto pojmem a v odborné literatuře najdeme mnoho definic a vymezení. Sklenářová (2013, s. 7) uvádí, že pojem komunikace lze chápat v užším slova smyslu jako „*proces sdělování, výměny informací, myšlenek, představ, názorů, pocitů a hodnot*“ od jednoho člověka k druhému na základě konkrétního znakového systému. V širším smyslu znamená určitý vztah a sdílení existence s komunikačním partnerem. Mareš (2016) doplňuje, že komunikace mezi lidmi je předmětem různých vědních oborů od lingvistiky, sociologie, historie, etnografie přes literaturu, hudební, divadelní, taneční nebo filmové umění až k pedagogice s psychologií. Mikuláščík (2010) ve své publikaci uvádí prvky, které ji charakterizují.

Komunikace je podle něj nepostradatelná pro efektivní sebevyjadřování, zároveň slouží jako přenos a výměna informací ve všech možných formách ať v mluvené, psané, obrazové nebo činnosti.

Gavora (2005) uvádí, že komunikace je různorodá a rozmanitá, proto je jasné, že ji nemůžeme přesně definovat a narazíme na ni v mnoha vědních disciplínách, z nichž každá ji studuje podle svého zaměření, a proto přináší i svou vlastní terminologii. Proto zde uvedeme tři přístupy, které zkoumají teorii komunikace. Jedná se o teorii informace, teorii sociální komunikace a etnografii komunikace. Přiblížíme si první dvě, jelikož jsou spojené s tématem této práce. Teorie informace je jednou z prvních částí, kterou se budeme zabývat. Informace jsou součástí komunikace, a proto se objevují téměř v každé definici. Může se jednat o jakýkoliv fakt, údaj nebo stimul, který se přenáší skrz komunikaci. Druhou částí je teorie sociální komunikace, která zkoumá komunikaci mezi lidmi – interpersonální komunikaci.

Gavora (2005) uvádí, že interpersonální komunikace je vlastně komunikace mezi lidmi. Je to taková komunikace, kde komunikují členové lidské komunity, přičemž může jít

o komunikaci jak mezi dvěma nebo několika lidmi, tak i ve velké skupině lidí (např. různé přednášky, kde se nachází množství lidí, nebo kázání kněze apod.). Jak všichni moc dobře víme, každý z nás komunikuje už od narození, dokonce i úplně malé dítě, dokáže se svým okolím určitým způsobem komunikovat. Dokáže operovat s jasnými signály a tím dává najevo, že je spokojené, jestli má hlad, žízní nebo jestli zažívá bolest a postupně se jeho komunikační prostředky rozšiřují a zdokonalují.

I Janíková (2011) ve své publikaci říká, že komunikaci, která probíhá mezi lidmi je možné označit jako komunikaci sociální. Funguje formou sdělování si informací různého druhu, probíhá v sociálním prostředí a díky ní lidé na sebe vzájemně působí a současně vytvářejí mezilidské vztahy. Komunikace je podle Výrosta et al. (2019) také jednou ze specifických forem spojení mezi lidmi, jejím prostřednictvím probíhá předávání a přijímání významů. Souvisí s dalšími formami spojení mezi lidmi jako jsou společná činnost – kooperace, vzájemné působení – interakce a společenské vztahy. Plaňava (2005) přichází s tím, že veškerá lidská komunikace zahrnuje přenos sdělení a výměnu informací mezi účastníky. Tato sdělení si předáváme různými formami, a to jak verbálními, tak i neverbálními komunikačními prostředky. Mikuláščík (2010, s. 21) k tomu dodává, že komunikace patří mezi základní lidské potřeby a zároveň že je to nejběžnější aktivita člověka, jelikož jejím procesem „*získáváme i předáváme informace, popisujeme, vyjadřujeme pocity, nálady, jsme schopni vést jiné lidi, můžeme je ovlivnit a nechat se ovlivňovat, vytvářet i ničit vztahy*“.

Na komunikaci se lze dle Gavory (2005) dívat ze tří hlavních úhlů pohledu. Prvním je ten, kdy vidíme komunikaci jako **dorozumívání**. Tento přístup je odvozený od slova dorozumění, což znamená pochopení či shoda myšlenek. Aby se lidé dokázali dorozumět, je důležité, aby mluvili stejným jazykem, o stejné věci a aby došli k myšlenkovému porozumění.

Druhý pohled je zaměřený na komunikaci jako **sdělování**, kde jde v podstatě o informování, svěření poznatků. Zde už je ovšem důležité mít komunikačního partnera, který bude adresátem vyjádřené informace. Třetí vymezení je zaměřené na komunikaci jako **výměnu informací**. Jeden z účastníků vyše informaci, druhý účastník ji přijme a následně si role vymění. Během této výměny dochází kromě vysílání a přijímání informací také k tomu, že oba komunikanti vnitřně zpracovávají a analyzují informace, kterým se snaží porozumět, což má vliv na další průběh komunikování mezi nimi.

Funkce komunikace

Komunikace je dána určitými funkcemi, které však nelze nijak přesně označit, protože se často významově překrývají. Když danou funkci zrealizujeme dostává komunikace svůj smysl a konkrétní význam pro daného člověka. Vybíral (2000) uvádí čtyři základní funkce: První funkce je **informační** a jejím cílem je předávat zprávy, sdělovat fakta a oznamovat dané informace. Druhá je zaměřená na instrukce typu navést, naučit, vysvětlit význam, popsat postup či poskytnout návod, jedná se o funkci **instrukční**. Další funkce je **přesvědčovací**, která se orientuje na působení druhého člověka s cílem ovlivnit jeho názory. Poslední funkce je **zábavní**, sem spadá rozveselení sebe samého i druhého člověka nebo vyplnění času nezávazným komunikováním.

Schneiderová (2003) přidává k tomuto dělení ještě funkci exhibiční, která se zaměřuje na upoutání pozornosti na svou osobu. Ve větším rozsahu přibližuje tyto funkce Mikuláščík (2010), který kromě výše zmíněných uvádí ještě funkci edukační, socializační, osobnosti identickou, poznávací, svěřovací či únikovou.

1.1.1 Komunikace mezi učitelem a žáky

V rámci komunikace mezi učitelem a žáky můžeme definovat několik pojmů. Než si je ale uvedeme, zmíníme ještě, že Simonds & Cooper (2014) ve své publikaci informují o tom, že komunikace má dvě hlavní dimenze, a to obsahovou a vztahovou. Tudíž učitel a žáci mezi sebou nesdílí jenom obsahovou stránku, ale především vztahovou, která je jednou z nejdůležitějších v mladším školním věku. Žáci mladšího školního věku berou učitele jako svůj vzor a inspiraci, a proto je vztah mezi nimi velice důležitý pro další působení žáka ve škole.

Pedagogická komunikace

Jedním z pojmů, kterým se budeme zabývat je **pedagogická komunikace**, která má několik hledisek rozdílného obsahu i rozsahu, proto si zde uvedeme názory a vymezení od některých autorů.

Šedřová, Švaříček, Šalamounová (2012) uvádí, že se pedagogická komunikace může odehrávat v různém prostředí ať už v rodině mezi rodičem a dítětem, nebo třeba i ve sportovním klubu mezi trenérem a hráčem.

Gavora et al. (1988, s. 22) definují pedagogickou komunikaci „jako výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, které slouží k dosažení výchovně-vzdělávacích

cílů. “ Stejného názor je i Müllerová (2002), která jen doplňuje, že pedagogická komunikace má vymezený obsah a sociální role aktérů jsou stanoveny.

Jůva (2001) uvádí, že dle míry připravenosti komunikace a míry očekávání jejího průběhu můžeme určit tři typy pedagogické komunikace. Prvním typem je komunikace, na kterou se může pedagog či jiný odborný pracovník připravit, může si ji promyslet, avšak musí respektovat určitá hlediska a to **adresáta** (*komu je sdělení určeno*), **cíl komunikace** (*ujasnění toho čeho chce dosáhnout*), **obsah komunikace** (*vymezení toho, co bude sdělovat*), **forma komunikace** (*jak, jakým způsobem*) a **podmínky komunikace** (*vymezený čas, akustické podmínky v místnosti atd.*) Druhým typem je komunikace, která se dá připravit jen orientačně, to znamená, že pedagogický pracovník v našem případě učitel čerpá ze svých vlastních zkušeností a pedagogických situací, které už zažil. Třetí typ komunikace spadá do kategorie s vyšší náročností. Komunikace je nepřipravená, odehrává se v ojedinělých a neopakovatelných situacích, které nelze předvídat a jež jsou náhodné.

Svatoš (2002, s. 57) uvádí definici pedagogické komunikace jako „*záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí*“. Tento autor se také zamyslel nad tím, jaké existují vztahy mezi pojmy pedagogická komunikace a sociální komunikace. Informuje o tom, že tyto dva pojmy mají spojitost, a to konkrétně v tom, že je doprovází společenský styk, společná činnost mezi lidmi a při komunikační události jsou zřejmé role komunikujících osob. Přidává se i Sklenářová (2013), která ve své publikaci uvádí, že oba pojmy jsou spojeny s utvářením, ovlivňováním, rozvíjením, ale také s omezováním deformace mezilidských vztahů. Jak pedagogická, tak i sociální komunikace využívají prvky verbálních či neverbálních komunikačních prostředků.

Podle Sklenářové (2013) se tyto dva pojmy liší tím, že pedagogická komunikace je určena především faktory, které ji spojují se školou a účastníky edukačního procesu. Klade větší důraz na komunikační cíl a je vymezena časem a prostorem, což v sociální komunikaci tolik neplatí. Hlavní rozdíl mezi pedagogickou a sociální komunikací spočívá v tom, že pedagogická komunikace je typická asymetrií vztahů mezi učitelem a žáky.

Výuková komunikace

Dalším pojmem, který souvisí s touto problematikou je **výuková komunikace**. Janíková (2011) uvádí, že komunikace ve výuce neboli výuková komunikace slouží ke vzájemné výměně informací mezi učitelem a žáky nebo i mezi žáky navzájem, kdy se zaměřuje především na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Informace jsou zprostředkovány buď

verbálními, nebo neverbálními prostředky. Účastníci komunikace (učitel a žáci) se řídí komunikačními pravidly, která souvisí s jejich sociálními rolemi a určují pravomoc účastníků. Šalamounová et al. (2019) ve své publikaci informují o tom, že výuková komunikace je základním prostředkem, který probíhá ve školní třídě při procesu vyučování a učení žáků. Může se v průběhu vyučovacích hodin měnit, ale to závisí na konkrétní situaci, která ve třídě probíhá. Hlavním strůjcem je učitel a jeho vztahy se žáky. Dalším ukazatelem může být i vyučovací předmět s jeho aktuálním tématem a cíli, které si učitel do hodiny připravil. To všechno může výukovou komunikaci ovlivnit a ovlivňuje ji.

Účastníci pedagogické komunikace

Základními účastníky komunikace ve výuce jsou dle Janíkové (2011) především učitel a žáci, přičemž jejich počet ve školní třídě dokáže ovlivnit nejen průběh, ale i výsledky komunikace. Když narůstá počet osob možnosti interpersonální komunikace se snižují a naopak. Menší počet účastníků zprostředkuje častější kontakt učitele s jednotlivými žáky. Učitel tak díky tomu může pracovat s žáky více individuálně a tím pádem i lépe poznat jejich způsoby myšlení, strategie učení anebo jejich učební styl a zajistit tím i jejich optimální rozvoj. Gavora (2005) uvádí, že účastníci, kteří jsou součástí pedagogické komunikace mají mezi sebou určité vztahy, ať už jsou to vztahy: učitel – žák, učitel – třída, učitel – skupina žáků, žák – třída, žák – skupina, žák – žák nebo skupina žáků – skupina žáků. Jistě si všimneme, že v prvních třech vztazích se víceméně jedná o to, že učitel je v nadřazené pozici oproti jiným druhům vztahů, kde jsou vztahy mezi žáky vzájemné, ale také může dojít k situaci, kdy je v nadřazeném postavení některý z žáků, třeba když ho do této funkce určí učitel při nějaké činnosti. Nelešovská (2005) informuje o tom, že v pedagogické komunikaci nemusí komunikovat jen žáci mezi sebou nebo učitel se žáky, ale také může docházet ke komunikaci, kdy žák komunikuje sám se sebou, tento druh komunikace nazýváme intrakomunikací. Intrakomunikace se samozřejmě neváže jen k žákům, ale je neoddělitelně spojena s myšlením člověka vůbec.

1.1.2 Role komunikátora a komunikanta

V procesu komunikace se objevují dvě role, tou první je komunikátor, který informaci vysílá a druhou komunikant, který sdělení přijímá. Ve školní komunikaci se objevují obě role, jelikož jak učitel, tak i žák mohou být v roli jak komunikátora, tak i komunikanta.

Učitel i žáci do komunikace vnášejí nejen své myšlenky, emoce, postoje, subjektivní dojmy, ale i fakta, která mohou být doprovázena obavami či představami apod. Komunikátor i komunikant spoléhají na to, že oba mají obdobný kódovací systém i repertoár poznatků či

vyjadřovací schopnosti a komunikant porozumí tomu, co mu chce komunikátor sdělit a naopak (Regec & Stejskalová, 2012)

V roli komunikátora je podle Mikuláščíka osoba, která vysílá nějakou zprávu, ta ovšem může být zkreslená nebo může být domyšlená. Komunikátor do toho, co chce někomu sdělit, promítá i svou osobnost, své zaujetí a hlavně chce, aby ho někdo vyslechl, pochopil, přijal, rád by změnil chování druhých. Když si představíme učitele v roli komunikátora, tak dle Nelešovské (2005) využívá kvalitativně vyšších forem, ale jeho sdělení musí i tak odpovídat přiměřenému věku žáků, a to z toho důvodu, aby zachoval srozumitelnost obsahu. V období mladšího školní věku patří učitel ke vzorům a má určitý vliv i na vyjadřovací schopnosti žáků, a proto je jeho kvalita projevu klíčová. I žák může být v roli komunikátora. Ten sděluje obsah jak učitel, tak i svým spolužákům. Nelešovská (2005) uvádí, že když se žák snaží něco sdělit, využívá spisovný jazyk, i když často volí násilné formulace a považuje svůj projev za oficiální. Protože si je vědom, že jsou ve třídě komunikanti v podobě spolužáků, má strach, aby se nezesměšnil. Tyto momenty, jako jsou oficiálnost ve vztahu k učitel, a potřeba uznání od spolužáků, můžou negativně působit na jeho obsah sdělení.

Naopak komunikant je podle Mikuláščíka (2010) ten, kdo přijímá vyslanou zprávu. Stejně jako komunikátor vnímá osobnostní pojetí, vlastní zkušenosti, prožitky i s vlastními záměry a cíli, komunikant očekává, že komunikátor má podobnou zásobu poznatků a vyjadřovacích schopností, tudíž i totožné kódování, což je ale mylný dojem. Komunikant by si neměl domýšlet sdělení, neslyšet v tom to, co chce slyšet, a měnit tím význam sděleného od komunikátora. Podle Nelešovské (2005) učitel v roli komunikanta podněcuje žáky k samostatnému vyjadřování, pozorně jim naslouchá a podporuje je, aby docílili přesnějších formulací, případně opraví nesprávné prvky v projevu žáka.

Žák v roli komunikanta přijímá sdělení oboustranně jak od svého učitele, tak i od spolužáků. Sdělení pokynů či informací od učitele přijímá většinou bez kritiky, naopak u spolužáků se schyluje už ke kritice, odhaluje jejich chyby v odpovědích (Nelešovská, 2005).

1.1.3 Roviny komunikace mezi učitelem a žáky

Všichni víme, že žáci chodí do školy, aby byly primárně naplněny cíle jako výchova a vzdělávání. Jejich realizace probíhá prostřednictvím informací a dalšího působení. Informace patří mezi nejzákladnější jednotky komunikace ve výuce.

Gavora (1988, in Šuťáková et al., 2017) uvádí tři roviny – obsahovou, procesualní a vztahovou, které tvoří komunikaci ve výuce.

První **rovina obsahová** je tvořena pedagogickými informacemi, jež jsou základem komunikace při výměně mezi účastníky. Pedagogické informace nejsou jen fakta, ale všechny sémantické údaje, které probíhají v rámci pedagogické komunikace, a tudíž se zaměřují na splnění výchovně – vzdělávacích cílů. Pedagogickými informacemi mohou být i tvrzení, která se týkají řízení procesu komunikace. Rovinu obsahovou ještě můžeme rozdělit na tři typy. První jsou **kognitivní informace**, které jsou zaměřené na rozvíjení vědomostí, dovedností a návyků. Druhé jsou **afektivní informace**, které by měly rozvíjet jak názory, postoje, motivy, zájmy, ale i potřeby. Třetím typem jsou **informace regulativní**, které se vztahují především k organizování, usměrňování nebo hodnocení činnosti.

Druhou rovinou je **rovina procesuální**, která zahrnuje komunikační činnosti a lze ji rozdělit podle několika hledisek. První je **podle druhu použitého komunikačního prostředku**, kde rozlišujeme dvě činnosti, a to verbální a neverbální. Při verbálních činnostech využíváme především slovní vyjádření. Do neverbálních spadají všechny ostatní prostředky, jako jsou neverbální prvky jazyka (*intonace, rytmus či přízvuk*), paralingvistické prostředky (*pauza v řeči, tempo řeči, barva hlasu nebo hlasitost řeči*), dále pak známá mimika, gestikulace, postoj těla atd. Druhé hledisko je **podle charakteru činností**, kde můžeme rozdělit komunikační prostředky na reciproční a produkční. Reciproční souvisí s přijímáním a vnitřním zpracováním informací. Naopak u produkčních jsou informace vytvářeny a předávány dál. Třetí hledisko je **podle formy**, kde se rozlišují především komunikační procesy na dva druhy, konkrétně na monologické, kde mluví jen jeden komunikant, a dialogické, kde probíhá výměna informací mezi dvěma či více účastníky komunikace.

Třetí je **rovina vztahová**, která zprostředkovává vztahy mezi komunikujícími, protože mezilidské vztahy vznikají a projevují se ve společenském styku, konkrétně při styku člověka s člověkem. Je to právě komunikace, během níž se mezilidské vztahy vytváří, aktivizují, upevňují nebo i mění. Můžeme je rozdělit na dva póly, a to konkrétněji na asymetrické, do nichž spadají vztahy jako učitel – žák, učitel – skupina žáků, učitel – třída, kde má učitel v komunikaci nadřazenou pozici a žák podřadnou. Do symetrických spadají tyto typy vztahů? žák – žák, žák – skupina žáků, žák – třída, skupina žáků – skupina žáků, skupina žáků – třída, což znamená, že žáci v tuto chvíli zůstávají v komunikaci v rovnocenném postavení a mají stejná práva a povinnosti. Janíková (2011) uvádí, že tyto tři roviny, které jsme si teď představili, nejsou izolované a neuplatňují se pouze ve výuce, ale jsou ovlivňovány a ovlivňují jak dění v průběhu výuky, tak i o přestávkách, ale i v mimoškolních aktivitách. Samostatně by nemohly stačit k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Komunikace zajišťuje realizační podobu těchto rovin, protože je jedním

ze základních prostředků a nutnou podmínkou k tomu, aby probíhalo učení a tím, aby se naplňovaly výchovně-vzdělávací cíle. Základní rovinou, která probíhá při výuce, je rovina obsahová, protože jak víme, důležitou roli při výuce hrají výchovně-vzdělávací cíle a obsah neboli učivo, které se podřizuje především procesualní stránce výuky. Proto rozumíme tomu, že rovina obsahová je převážně pedagogická, resp. didaktická.

1.1.4 Pravidla a funkce komunikace mezi učitelem a žáky

Pravidla jsou normy nebo předpisy, kterými se řídíme. Každý z nás dodržuje určitá pravidla, které nám někdo nastavil nebo které jsme si nastavili sami. V budoucnu je např. budeme nastavovat i své třídě a žákům, kteří do ní budou docházet. Ve školním prostředí jsou pravidla určená školním řádem, který musí žáci dodržovat. Pravidla komunikace ve škole, hlavně ve třídě působí a uspořádávají dění, které tam probíhá. Když se podíváme blíže na komunikaci, můžeme zjistit, že neprobíhá náhodně nebo chaoticky, ale podle určitých pravidel. Janíková (2011) uvádí, že komunikace ve školní třídě probíhá jako série více či méně provázaných střídajících se komunikačních jednání mezi učitelem a žáky.

Pravidla komunikace ve třídě uspořádávají organizaci práce ve třídě, jsou důležitá pro dělbu práce, kooperaci ale i pro koordinaci. Jsou důležité i proto, že usměrňují chování učitele i žáků v jednotlivých aspektech komunikace (Gavora 2005).

Cangelosi (2009) ve své publikaci uvádí strategie, které by měl učitel využít k tvorbě pravidel ve třídě. Podle něj by se pravidla neměla vymezovat na konkrétní situaci, ale měla by žáka vést k tomu, aby nad daným pravidlem přemýšlel a uvažoval nad svým jednáním a chováním. Naopak Petty (2006) je přesvědčena, že pravidla by se měla zakládat na motivech výchovných, ale i bezpečnostních či morálních a neměla by vyjít z naší povahy či osobnostních náklonností.

Vymezení pravidel je podle Nelešovské (2005) náročná a komplikovaná záležitost. Učitel se musí vyhnout tomu, aby pravidla nebyla vymezena tak obecně, že by ztrácela svůj význam. Lze vymežit tři způsoby, podle nichž je možné pravidla vytvořit. První pravidla zformuluje sám učitel. Druhé rozhodnou žáci a třetí pravidla vzniknout při spolupráci učitele se žáky. Pravidla pedagogické komunikace jsou ovlivněna dle Nelešovské (2005) ustavenými pravidly, podle nichž se komunikuje – školní řád, pravidla dané společností, také pravidly, která jsou daná výsledkem procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky. Každý učitel, který se dostane do nové třídy, to nemá ze začátku jednoduché, jelikož vždy víceméně probíhá vzájemné poznávání se žáky. Jedná se o takové období, kdy žáci vlastně zkouší, co daný učitel vydrží, a záleží jen na autoritě učitele, na jeho nárocích a požadavcích, které má vůči

žákům, ale také na žácích samotných. Proto je vhodné si hned na začátku vymezit nejdůležitější pravidla. Pravidel by nemělo být mnoho, ale měla by být jasně a stručně daná. Nejlepší formou je, když se na jejich utváření podílí obě strany, a to jak učitel, tak i žáci.

Komunikační pravidla jsou dle Gavory (2005) určitým osobitým druhem sociálních pravidel, která dokážou určit vhodné chování frekventanta komunikace. Podle něj můžeme také určit dvě roviny, které jsou základním charakterem komunikačních pravidel, konkrétně organizace práce ve třídě a dominantní role učitele.

Jako první je uvedena rovina *organizace práce ve třídě*, která spočívá v tom, že činnosti, které žáci provádí ve třídě, je potřeba usměrňovat a regulovat. Důležitou součástí je i princip koordinace či kooperace, a to z toho důvodu, že učitel musí ve třídě nastolit takový systém či pořádek, aby dokázal zabezpečit posloupnost činností a jejich hladký průběh. Při vytvoření pravidel, která si učitel se žáky určí, se může usnadnit organizace ve třídě. Žáci díky tomu budou vědět, co si můžou dovolit, jak to bude probíhat anebo podle čeho budou hodnoceni.

Naopak druhá rovina je postavená na *dominantní roli učitele*, protože v každé formální skupině, kde se nachází více osob, musí být jedna s vyššími kompetencemi, díky tomu komunikaci vede a zároveň řídí. Uvádíme to z toho důvodu, protože ve školní třídě tomu není jinak. Učitel je v dominantní pozici, oproti žákovi je funkčně i společensky nadřazený, má bohatší zkušenosti a má odbornou kvalifikaci. I když by ve třídě měl panovat demokratický přístup, právě učitel je v té roli, kdy je žákům vzorem a musí jim jít příkladem, protože právě on určuje, kdo bude mluvit, komu odebere slovo, on hodnotí výsledky komunikace a řídí celou třídu.

V rozdílných oblastech života společnosti platí určitá komunikační pravidla, která se aplikují na konkrétní ohraničené případy a podle jejich původu je můžeme rozdělit na kodifikované a konvenční. Gavora (2005) uvádí, že kodifikovaná pravidla jsou taková pravidla, jež jsou vázána v různých dokumentech jako jsou předpisy či různá ustanovení. Ve školním prostředí spadá do kodifikovaných pravidel především školní řád. Konvenční pravidla patří mezi vžitá a jsou to ta pravidla, která dodržujeme každý den v prostředí naší společnosti. Ve školním prostředí se jedná především o pozdravení a vykání učiteli a dalším zaměstnancům.

Funkce komunikace mezi učitelem a žáky

Komunikaci mezi učitelem a žáky vyplňují různé funkce. Nelešovská (2005) ve své publikaci uvádí dvě funkce pedagogické komunikace s odkazem na definice Gavory. První

funkce přispívá k realizaci výchovně-vzdělávacího procesu a druhá zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi aktéry komunikace, a to učitelem a žáky, nebo žáky navzájem.

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 25–26) ve své publikaci uvádějí šest funkcí pedagogické komunikace, které odkazují na další autory:

- Zprostředkovává společnou činnost aktérů při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu.
- Zprostředkovává vzájemné působení mezi aktéry při výměně informací, zkušeností i motivů, postojů a emocí.
- Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.
- Formuje všechny aktéry pedagogického procesu.
- Je prostředkem, který realizuje výchovu a vzdělávání, protože cíl, učivo ani metody nemůžou vystupovat přímo v pedagogickém procesu, ale ve slovní nebo mimoslovní podobě.
- Konstituuje každý výchovně – vzdělávací systém, protože je jednou z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, pohyb, vývoj i dynamiku, ale hlavně drží jeho stabilitu.

1.2 Interakce

Interakce velmi úzce souvisí, nebo dokonce podle některých autorů splývá s pojmem komunikace, který jsme si už představili v předchozí kapitole. Mikuláščík (2010) uvádí, že interakce je obecnějším, širším a nadřazenějším pojmem než komunikace. Interakci můžeme realizovat v kladné podobě jako kooperaci, koordinaci a asimilaci, naopak v záporné podobě je to spíše kompetice, rivalita nebo diskriminace. Se stejným názorem přichází i Schneiderová (2003), která uvádí, že interakce je globálnější proces, přičemž v ní dochází k ovlivňování chování člověka druhými lidmi. V pedagogickém slovníku je interakce vymezena velmi stručně, a to jako vzájemné působení, ovlivňování daných jedinců a skupin (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 110).

Gavora (2005) uvádí, že v interakci jde převážně o vzájemné působení nebo ovlivňování, kdy je důležité zdůraznit, že nejde jen o jednostranné působení, ale že podstatou mezilidského styku je reciproční kontakt, což vlastně znamená vazbu dvou lidí. Když to shrneme v ucelenou verzi, je jasné, že v interakci jde především o působení jednoho člověka na druhého, jehož cílem je předat určité informace, které chce dotyčnému sdělit nebo objasnit. V prostředí školy se v různých situacích objevují aktéři jako učitel, žák, malé

skupiny, ale i ty velké, jako jsou třídy nebo pedagogické sbory. Během edukačního procesu nastávají chvíle, kdy se žáci zabývají řešením nějakých úkolů, individuální činnosti, ale více či méně se objevují situace, kdy provádějí společnou činnost s učitelem. Když si uvedeme příklad, tak učitel vysvětluje žákům nové učivo nebo s nimi vede rozhovor, což Mareš s Křivohlavým (1995) pojmenovávají jako vztah, kdy se učitelé setkávají se žáky a dochází tak k sociálnímu styku. Ten se skládá ze tří složek: *činnost lidí (v našem případě učitelů a žáků)*, *interakce a společenské vztahy*. Mareš a Křivohlavý (1995) jsou zastánci toho, že činnosti, které probíhají v rámci výuky, vedou ke společné spolupráci mezi učitelem a žáky. Díky tomuto vzájemnému působení dochází i k upevnování vztahů mezi nimi. Při interakci prochází učitelé i žáci společnou cestou, kdy se navzájem nejen poznávají, komunikují a ovlivňují se, ale vytváří si i pevný vztah, který je pro žáky mladšího školního věku velmi důležitý. Zormanová (2014) ještě doplňuje, že interakce je určitou determinantou výuky, díky níž dochází k naplňování výchovně – vzdělávacích cílů, ale bez využití komunikace a interakce je to zcela nemožné.

1.2.1 Interakce mezi učitelem a žáky

Jedním z pojmů, který si v této části představíme je pedagogická interakce. Podle Sklenářové (2013) ji můžeme chápat jako „*vzájemné působení dvou a více subjektů v průběhu edukačního procesu*“. Během vyučovacího procesu dochází k tomu, že učitelé společně se žáky při různých činnostech na sebe nějakým způsobem reagují, a to jak učitel na žáky, tak žáci na učitele. Gavora (2005) tento způsob nazývá interakční epizody. Interakce vždy probíhá dvoustranně, protože se na ní podílí všichni aktéři. Při jedné vyučovací hodině se objevuje několik interakčních epizod, některé rychle plynou, jiné jsou zase pomalejší. Interakce ve výuce probíhá jak formou verbální, tak i nonverbální. Janíková (2011) ve své publikaci uvádí, že interakce se ve výuce nevyvíjí náhodně, že se poddává určitým pravidlům, které se odehrávají v určitém prostoru (školní třída), žáci a učitelé se schází pravidelně po vymezenou dobu a interakce mezi nimi je vymezena společným obsahem.

Další autoři jako Vališová s Kasíkovou (2011) nebo Mikuláščík (2010) se zabývají interakcí mezi učitelem a žáky z pohledu sociální interakce. Mikuláščík (2010) uvádí, že sociální interakce je pojmem obecnějším, a tudíž se jedná o pojem, který je nadřazený pojmu sociální komunikace, ale dodává, že tyto dva pojmy spolu souvisí a můžeme je označit jako dva aspekty jednoho procesu. Vališová s Kasíkovou (2011) se přidávají a doplňují, že pojem sociální interakce ukazuje, že se mezi aktéry interakce něco odehrává, dochází ke vzniku určitých vztahů, které jsou základem pro další důvod k setkávání.

Pedagogická interakce v „novém pojetí“ podle Čejkové (2005) potřebuje určité sociální kompetence učitele. Sociálními kompetencemi myslí autorka určité sociální dovednosti, které se vztahují k základním prostředkům výuky, a to hlavně komunikace, sociální percepce, sociální poznávání, sebereflexe a také zvládání konfliktů. Důležitou součástí pedagogické interakce je rozvoj interpersonálních vztahů, a to konkrétně učitele a žáků. Učitel má být žákův průvodce, a tudíž by měl mít dobře rozvinuté tyto sociální dovednosti: *komunikativní dovednosti, dovednost správné percepce, empatii a sebereflexi*. Blatchford, Pellegrini & Baines (2016) se na interakci mezi učitelem a žákem dívají z psychologického hlediska a uvádí, že interakce mezi učitelem a žákem by měla mít stejnou váhu jako interakce mezi žáky navzájem. Podle autorů je třída primárním místem, kde dochází k interakci mezi učitelem a žáky, a sehrává specifickou roli v jejich rozvoji, konkrétně při učení žáků.

Gillernová & Krejčová (2011) ve své práci uvádí, že interakci ve výchovně-vzdělávacím procesu mezi učitelem a žáky můžeme zkoumat pomocí dvou edukačních dimenzí. První je **dimenze edukačního vztahu**, která se charakterizuje projevy učitele vůči žákovi. Může se jednat jak o kladné, tak i záporné. Kladný edukační vztah učitele k žákům by měl být v rovině přijetí, porozumění, ale i respektování potřeb vzájemných postojů a akceptace ve školním prostředí. Naopak záporný a rozporný edukační vztah se vyznačuje především tím, že do určité míry chybí charakteristiky příznivě nastavených vztahů nebo můžou být jejich projevy pro žáka nahodilé nebo nedostatečné. Jisté ale je, že to každý žák může vnímat rozdílně. Druhá je **dimenze edukačního řízení**, která zahrnuje míru a způsob kladení požadavků učitelem, jejich kontrolu prostoru a určitou míru volnosti. Učitel tím může vytvořit dané sociální prostředí. Ve školním prostředí se může objevit *edukační řízení silného* charakteru, pokud učitel klade na žáky mnoho požadavků, které důsledně kontroluje. Naopak pro *střední edukační řízení* je klíčová vyváženost požadavků a volnost, kterou učitel žákům poskytne. Edukační řízení slabého typu minimalizuje požadavky, které ani nejsou kontrolovány, a žáci tak mají volnost při výběru úkolů i cílů. Závěrečným edukačním řízením je rozporné edukační řízení, pro něž je typická nedůslednost s ohledem na požadavky a volnost, kterou učitel žákům poskytuje v různém množství (Gillernová & Krejčová, 2011).

1.2.2 Roviny pedagogické interakce

Podle Uliča (1976, in Janíková, 2011) můžeme rozlišit tři roviny pedagogické interakce, které se mohou vzájemně ovlivňovat a prolínat v rámci výuky:

1. **Rovina společenská** – zaměřuje se především na to, jaké je umístění školy, jestli se jedná o školu vesnickou, či městskou, čím je škola typická, jaké je její zaměření, jaké jsou její ekonomické podmínky nebo školní vzdělávací program.
2. **Rovina interpersonální** – spíše zaměřená na vztahy mezi pedagogickými pracovníky, konkrétně na vztahy mezi ředitelem a učiteli, učiteli mezi sebou, ale i na vztahy mezi učiteli a žáky či žáky navzájem.
3. **Rovina individuálně psychologická** – obsahuje vrozené a získané dispozice, které se díky interakci projevují navenek jako chování jedince. Příkladem může být vnímání či očekávání.

1.2.3 Typy pedagogické interakce

Interakce mezi učitelem a žákem se participuje určitou kvantitou, ale i kvalitou veškerého edukačního procesu a tím se podílí i na jeho výsledcích. Holeček (2015) ve své publikaci dělí interakci mezi učitelem a žáky do tří typů:

1. **Kooperativní interakce** – pro tuto interakci je typická spolupráce, protože díky ní je možná její realizace. Smysl této interakce spočívá v tom, že žáci musí znát společný cíl a učitel by mu měl podřídit svou pedagogickou činnost. Žáci by se pak měli snažit o jeho naplnění.
2. **Kompetitivní interakce** – vyznačuje se soutěžením mezi aktéry, kteří sice mají společný cíl, ale jeho naplnění může dosáhnout jen jeden z nich, těm ostatním to znesnadní.
3. **Konfliktní interakce** – probíhá tehdy, když mají účastníci odlišné cíle a kdy úspěch jednoho vylučuje úspěch druhého. Příkladem může být to, že si učitel vytyčuje cíl, aby všichni žáci ve třídě byli aktivní, ale jeden ze žáků chce třeba pracovat méně.

Ve školní třídě není jasné, která interakce z výše uvedených se v dané situaci využije, protože záleží na řadě faktorů. Pro kooperativní interakci není vhodné, když je jeden z účastníků autoritativní, bezohledný či nedůvěryhodný. Ideální formou pro optimální vývoj žáků i z hlediska cílů edukačního procesu je, když učitel a žáci jsou v kooperativní interakci

a dochází k jejich spolupráci. Interakce typu kompetitivního či konfliktního jsou zdrojem napětí a nesouladu mezi učitelem a žákem. Pokud tyto dvě interakce mají převahu v edukačním procesu, můžou mít negativní vliv na osobnostní vývoj žáka. Každý den se ve školním prostředí můžeme setkat s různými typy pedagogických interakcí. Například Kasíková (1992, in Sklenářová, 2013, s. 21–22) rozlišuje typy pedagogické interakce pěti interakčními žánry, které probíhají v průběhu výuky:

- **Diktování** – typické je diktování zápisu, případně diktování učebních úloh od učitele. Projev, který učitel používá je redukovaný, heslovitý až monotónní. Pro žáky je tento typ žánru neprospěšný, protože informace, které jsou žákovi sděleny, jsou již hotové a žák nemusí vynaložit žádné úsilí a přemýšlet o nich. Při tomto typu interakčního žánru žáci nedostávají prostor k tvořivosti, kritickému myšlení ani samostatnému myšlení. Nerozvíjí se dovednosti práce s textem nebo rozlišení podstatných či nepodstatných informací. V hodinách se diktování objevuje velmi často, přičemž učitelé to obhajují tím, že je to jedna z možností, jak udržet ve třídě pořádek.
- **Písemné zkoušení** – je vhodné využívat v tom případě, že už víme, že žáci skvěle ovládají psaní. Při tomto interakčním žánru dochází k interakci mezi žákem a textem. Pokud učitel přejde k písemnému zkoušení, měli by mít všichni žáci stejnou šanci, i když pedagogická realita tomu mnohdy neodpovídá. Příkladem může být situace, kdy jeden ze žáků požádá učitele o pomoc, učitel mu pomůže, a když se poté zeptá jiný žák, který třeba není učiteli tak sympatický, učitel ho odmítne.
- **Propůjčení role** – při tomto interakčním typu dochází k záměně rolí učitele a žáka. Probíhá změna interakcí z interakce učitel – žák na interakci žák – žák. Jeden z žáků dostane v určitém čase prostor a přebere roli učitele. Příkladem může být situace, kdy si žák připravil nějaký referát, který se vztahuje k novému učivu, připravil si různé otázky a učební úlohy, které bude předávat svým spolužákům. V tuto chvíli se učitel dostává do ústraní a v poklidu sleduje dění ve třídě, do něhož zasahuje pouze tehdy, pokud je to potřeba.
- **Soutěžení** – pro tento typ interakčního žánru je typické, že zefektivňuje procvičování, ale i opakování učiva, zvyšuje žakovy výkony, případně motivuje většinu žáků k aktivitě. Při jakékoliv soutěži se učitel stává organizátorem, který musí zajistit pro všechny žáky stejné podmínky, ale hlavně docílit toho, aby každý

žák dostal prostor se vyjádřit. Ze soutěžení jako takového by se neměla stát válka, která přechází v rivalitu mezi žáky.

- **Kooperování** – ve výchovně-vzdělávacím procesu se využívá kooperativní či skupinové vyučování, při kterém dochází ke spolupráci mezi žáky. Mareš s Křivohlavým (1995, s. 124) uvádí, že spolupráce je „*řešením konfliktní situace, kdy dosažení cíle je možné pouze tehdy, když se člověk vzdá vlastních motivů a cílů, ve prospěch cílů společenských*“. Jak jsme si uvedli v interakčním žánru propůjčení rolí, i zde hraje významnou roli interakce žák – žák.

S jiným dělením přichází Slavík & Čapková (1994, in Sklenářová, 2013, s. 22), kteří zajímavým způsobem rozlišují tři typy interakce:

1. **Dílna** – dílnu autoři popisují jako místo, kde je učitel v roli „*zkušeného mistra*“ a žák je jeho „*učněm*“.
2. **Divadlo** – v tomto případě se jedná o to, že jak učitel, tak i žák zastupují různé role a jejich úkolem je jejich zvládnutí.
3. **Těžký život** – v tomto typu interakce se klade důraz především na mimoškolní realitu, kdy jejich úkol spočívá v tom, že musí vstoupit ro reálného života a zvládat jeho nástrahy.

Jeden výzkum, který souvisí s tímto tématem se realizoval na italské půdě, kdy se Molinari & Mameli (2015, s.7) zaměřily na analýzu triadických interakcí, které definují jako „*diskurzivní sekvenci s minimálně třemi účastníky (učitel a alespoň dva žáci)*.“ Vše proběhlo na italských základních školách a konkrétně na 1.stupni, kde výzkumníci pozorovali žáky a učitele během výuky. Jejich cílem bylo popsat různé typy triadických interakcí a zdůraznit, jakým způsobem můžou tyto třístranné výměny informovat o procesech vyučování a učení. Pro naši práci Molinari & Mameli (2015, s.12) interpretovaly zajímavé výsledky, kdy rozlišily tři typy triadických interakcí:

- Interakce vznikají spontánně v průběhu výměny (příkladem může být situace, kdy do rozhovoru mezi učitelem a žákem vstoupí jiný žák s nežádaným komentářem)
- Interakce vyžádané učitelem (např. učitel si vyslechne žakovy odpovědi a po nich požádá jiného žáka, aby doplnil další informace)
- Interakce, jejichž zdrojem je vrstevnická interakce (při této situaci učitel vstoupí do interakční sekvence, kde probíhá komunikace mezi dvěma nebo více žáky).

1.2.4 Vztah učitele a žáka v interakci

Vztah mezi učitelem a žákem je jedním z důležitých prvků edukačního procesu. Vztah, který se mezi nimi vytvoří, je navzájem obohacuje o nové zkušenosti. Na základě toho, jak žák vnímá chování svého učitele, se formuje jeho osobnost. Na 1. stupni základní školy je vztah mezi nimi důležitý hlavně pro žáka, protože může mít vliv na jeho učení. Jedná se o specifický vztah, protože učitel i žák na 1. stupni základní školy jsou ve vzájemné interakci po celý školní den na rozdíl od vyšších stupňů, kde se učitelé střídají.

Gillernová & Krejčová (2012) uvádí, že interpersonální (sociální) vztahy ve školním prostředí jsou pestré a rozmanité. Nelze však určit jednotný recept, tak aby učitel přesně věděl, jak to zvládnout. Každý učitel si musí najít svoji cestu, kterou se bude řídit, jež bude pro něj přijatelná a zvládne si ji vždy obhájit. Sociální vztahy, které se objevují při výuce, mohou být složité, ale zároveň i proměnlivé, protože se navzájem ovlivňují vztahy mezi těmi, kteří jsou aktuálně přítomni, mění se jejich postoje, jednání chování, ale třeba i názory. Gordon (2015) říká, že aby byl vztah mezi učitel a žákem příjemný a pozitivní, by měl zahrnovat těchto pět bodů:

1. **Otevřenost/transparentnost** (učitel i žák by měli být ve vztahu k sobě upřímní).
2. **Zájem** (navzájem se oceňují).
3. **Vzájemná prospěšnost** (interakce není ani od učitele ani od žáka jednostranná).
4. **Samostatnost/oddělenost** (umožní učiteli i žákovi růst, rozvíjet svoji osobnost či tvořit).
5. **Vzájemná spokojenost** (učitel i žák jsou si vědomi toho, že potřeby jednoho nejsou uspokojovány na úkor druhého).

Několik učitelů se podle Gordona (2015, s. 37) vyjadřuje k těmto pěti bodům slovy: „*No, to z ní pěkně, ale mohu mít také takový vztah se svými žáky?*“ Godron (2015) na to reaguje, že ano. Je pravdou, že lidé nemůžou vždy dosáhnout dokonalosti, ale každý učitel může zlepšovat své vztahy s žáky, tak aby byly najednou otevřenější, aby obsahovaly více zájmu a vzájemné prospěšnosti, aby byli samostatnější a spokojenější.

Ne každý učitel je ale nastavený takovým směrem, že by byl všemu otevřený, že by vnímal žáka jako rovnocenného partnera a snažil se s každým navázat takový vztah, který bude vyhovovat oběma. Každý jednotlivec je jistý originál, každý ze žáků je jiný, každého baví něco jiného, ale učitel musí najít takovou rovinu, aby si žáky dokázal získat a vytvořil s nimi vztah díky, němuž budou žáci rádi docházet do školy.

2 INTERAKČNÍ STYL UČITELE

V této kapitole se seznámíme s interakčním stylem učitele, zaměříme se na interpersonální chování, přiblížíme si jaké dimenze se vyskytují v interakčním stylu, jaká je jeho typologie a na závěr ukážeme některé zajímavé výzkumy interakčního stylu učitelů. V edukačním procesu dochází k vzájemné interakci a komunikaci mezi učitelem a žáky, jež je možné zachytit a pozorovat. V rámci vyučování dochází k interakci mezi učitelem a žáky pomocí vyučovacích metod a tato interakce se nazývá interakční styl učitele (Dytrtová & Krhutová, 2009). Interakční styl učitele charakterizuje Gavora (2005, s. 45) jako „*relativně trvalou charakteristiku učitele, můžeme říci, že ho dobře reprezentuje*“. Díky tomu, že interakční styl může být relativně jistá vlastnost, pomáhá žákům k tomu, aby dokázali předvídat reakci učitele a mohli se na ni připravit. Každý učitel má jiný interakční styl, a proto ho ovlivňují vnitřní a vnější činitele. Mezi vnitřní činitele jsou zařazené osobnostní vlastnosti, subjektivní koncepce vyučování učitele a subjektivní koncepce žáka. Naopak mezi vnější činitele patří typ vyučovacího předmětu, věk žáků a jejich chování. Důležitou roli u interakčního stylu podle Golenmana (1997, in Dytrtová & Krhutová, 2009) hraje také emoční inteligence člověk, protože schopnost člověka zpracovávat informace v interakčních aktivitách můžeme podle něj jen ze dvou oblastí. První jsou informace z vnitřního prostředí, kterým se říká intrapersonální. Druhé jsou informace, které se vytváří při kontaktu s jinými lidmi a jimž se říká interpersonální. Díky tomu tedy můžeme uvést, že emocionální inteligence má vliv jak na naše chování, tak i rozhodování a samozřejmě i na interakční projevy.

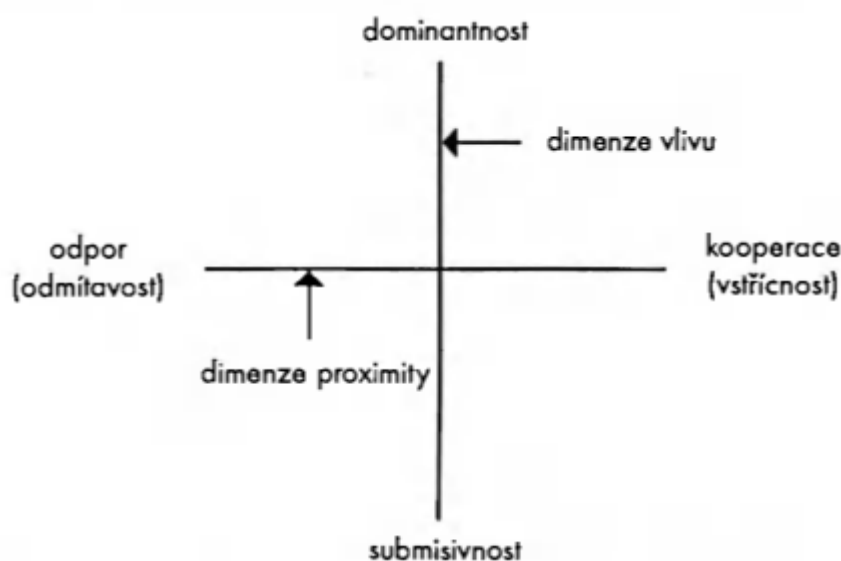
Existuje pět složek, které jsou nutné k tomu, aby rozvíjely emoční inteligenci:

- **Sebevědomí** (důležitost uvědomění si sebe sama, porozumět sobě);
- **Organizace vlastního života** (týká se především emocionální stránky člověka);
- **Motivování sebe sama**;
- **Empatie** (dokázat se vcítit do jiných osob);
- **Angažovaný kontakt** (nestavět se stranou, být v symbióze s ostatními) Mikšík (2007, in Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 26).

2.1 Interpersonální chování

Americký psycholog T. Leary se zajímal o osobnost v rámci interpersonálního chování, kdy si myslel, že způsob, jakým člověk komunikuje s druhými lidmi svědčí, o zvlášttech jeho osobnosti. Podle Learyho existují dvě hnací síly, které mohou mít vliv na jedincovo interpersonální chování. Konkrétně se jedná o redukování strachu a udržení sebeúcty. Během komunikace člověka s jinými lidmi dochází k tomu, že se člověk snaží volit takové chování, které mu pomůže vyhnout se obavám, jež třeba má, a umožní mu mít dobrý pocit sám ze sebe. Způsoby chování, jimiž se člověk liší od jiných jedinců, závisí i na osobnostních zvlášttech komunikačního partnera (Mareš & Gavora, 2004).

Mareš & Gavora (2004) se své studii uvádí, že podle Learyho může být chování člověka konzistentní, z čehož vyplývá, že se v určitých situacích jedinec chová podobným způsobem. Typické tedy pro interpersonální chování je, že se v něm projevují trvalejší vlastnosti člověka. Interakční styl, který jsme představili výše, vznikl na základě modelu výzkumníků z Utrechtu. Podle Learyho (in Mareš & Gavora, 2004, s. 107) se interpersonální chování učitele při interakci může znázornit pomocí dvou os.



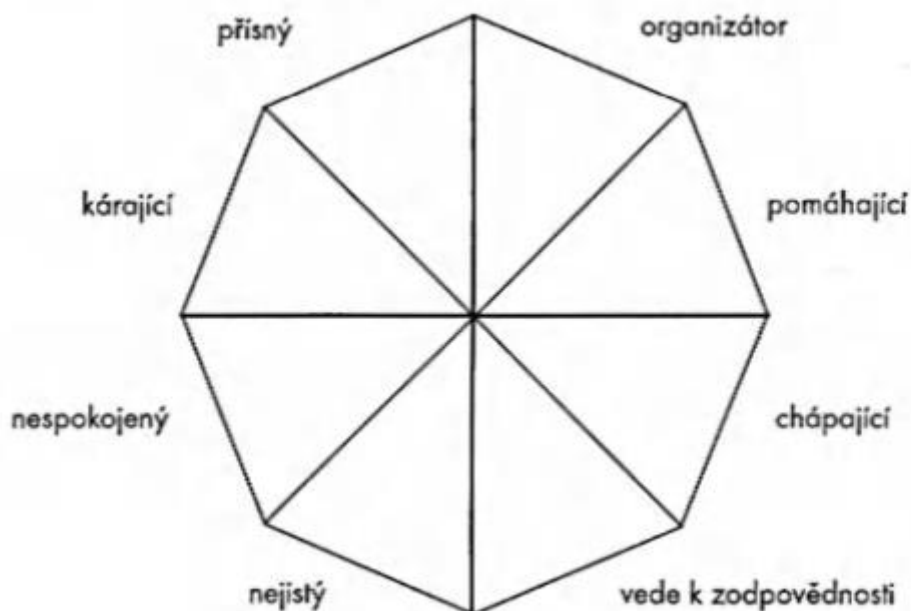
Obrázek 1 Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (Mareš & Gavora, 2004, s. 107)

Vertikální osa symbolizuje **vliv** a její póly jsou **dominantnost a submisivnost**. Osa tohoto typu určuje míru toho, jak učitelovo chování při výukové interakci má vliv na chování žáků. Horizontální osa se nazývá **proximita** a jejími krajními póly jsou **odpor a kooperace**. Na rozdíl od vertikální osy tento typ určuje, do jaké míry je učitelovo chování při výuce vůči žákům odmítavé, nebo přátelské. Mareš s Gavorou (2004, s.106) uvádí, že se rozhodli

změnit pojmenování krajních pólů na horizontální ose proximity. Místo *odpor – kooperace* uvedli jiné dva póly, a to konkrétně *odmítavost – vstřícnost*, protože díky tomuto označení se lépe vyjadřuje míra, při níž je učitel vůči žákovi nepřístupný, uzavřený, anebo naopak vychází žákům vstříc, chápe je a pomáhá jim, kdykoliv to potřebují.

2.2 Dimenze interakčního stylu

Výše jsme uvedli Learyho model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky. Wubbles (in Mareš & Gavora, 2004, s. 108) rozdělil se svými spolupracovníky rovinu dvěma základními osami. Tím stvořili osmiúhelník, který se skládá z osmi dílků, jednotlivé trojúhelníky, které se tím pádem vytvořily označili jako sektory. Každý sektor reprezentuje jednu specifickou vlastnost učitele, jak se on projevuje v rámci interakce se žáky.



Obrázek 2 Osm dimenzí interakčního stylu učitele (Mareš & Gavora, 2004, s. 108)

Na obrázku 2 jsou zobrazeny dimenze interakčního stylu učitele a jejich pozice nejsou náhodné. Jelikož dimenze, které leží vedle sebe, mají bližší vztah než ty, které leží na opačném konci. (Mareš & Gavora, 2004) Model interakčního stylu učitele je vědecký, jeho cílem je popsat a zanalyzovat interpersonální chování učitelů při výukové interakci. Tento model není normativní, což znamená, že neurčuje, jak se osoba v roli učitele má chovat, jaký typ chování je vhodný, nebo naopak nevhodný (Mareš & Gavora, 2004). Každá z dimenzí interakčního stylu učitele má nějakou charakteristiku, která je pro ni typická (tabulka 1).

Číslo	Anglický název	Český název	Charakteristika
1.	DC (<i>dominance, cooperation</i>), <i>leadership</i>	DV (<i>dominantnost, vstřícnost</i>) ORGANIZÁTOR	Upozorňuje, co se bude dít; vede, organizuje, přikazuje, zadává úkoly, určuje postup, stanovuje podobu situací ve vyučovací hodině, vysvětluje, usměrňuje pozornost.
2.	CD (<i>cooperation, dominance</i>) <i>helping friendly</i>	VD (<i>vstřícnost, dominantnost</i>) POMÁHAJÍCÍ	Pomáhá, projevuje zájem, připojuje se k probíhajícímu dění, chová se přátelsky nebo ohleduplně, taktně, dokáže žertovat.
3.	CS (<i>cooperation, submission</i>) <i>understanding</i>	VS (<i>vstřícnost, submisivnost</i>) CHÁPAJÍCÍ	Se zájmem naslouchá, projevuje empatii, dává najevo důvěru a pochopení, přijímá omluvu, hledá způsoby, jak urovnat spory, je trpělivý, je otevřený.
4.	SC (<i>submission, cooperation</i>) <i>student responsibility/freedom</i>	SV (<i>submisivnost, vstřícnost</i>) VEDE K ZODPOVĚDNOSTI	Dává prostor pro samostatnou práci; čeká, až se třída odreaguje, dává volnost, svobodu spolu s odpovědností, respektuje návrhy žáků.
5.	SO (<i>submission, opposition</i>) <i>uncertain</i>	SO (<i>submisivnost, odmítavost</i>) NEJISTÝ	Drží se stranou, nezasahuje do dění; omlouvá se, že vyčkává, jak věci dopadnou; připouští, že chyba může být v něm samotném.
6.	OS (<i>opposition, submission</i>) <i>dissatisfied</i>	OS (<i>odmítavost, submisivnost</i>) NESPOKOJENÝ	Čeká na ticho, zvažuje důvody pro a proti, vyžaduje klid, dává najevo nespokojenost; tváří se mrzutě, zamračeně, nevrle; stále se vyptává, kritizuje.
7.	OD (<i>opposition, dominance</i>) <i>admonishing</i>	OD (<i>odmítavost, dominantnost</i>) KÁRAJÍCÍ	Bývá rozzlobený, dovede si žáky „podat“, bývá podrážděný, vzteklý; rád zakazuje, upozorňuje na chyby, kárá, trestá.
8.	DO (<i>dominance, opposition</i>) <i>strict</i>	DO (<i>dominantnost, odmítavost</i>) PŘÍSNÝ	Drží žáky zkrátka, kontroluje je, přísně je přezkazuje, hodnotí, známkuje; vynutí si ve třídě ticho, udržuje v hodinách klid; je přísný, trvá na dodržování pravidel a předpisů.

Tabulka 1 Charakteristika jednotlivých dimenzí interakčního stylu ((Mareš & Gavora, 2004, s. 109)

2.3 Typologie učitelova interakčního stylu

Brekelmansová, Levy & Rodriguez (1993, in Lukas, 2010, s. 5) informují o osmi typech učitelova interakčního stylu:

- **Direktivní učitel** – zaměřuje se především na úkoly, práci ve třídě má správně a účinně organizovanou i na delší časové období. Učitel ve třídě působí dominantně a obvykle dokáže udržet pozornost žáků.
- **Autoritativní učitel** – žáci ho často označují jako dobrého učitele. Také se orientuje na úkol, ale na rozdíl od direktivního učitele se snaží vytvářet pozitivní a přátelské klima. Ve třídě má jasně nastavená pravidla i role, ale k žákům je laskavější, a právě díky tomu povzbuzuje žáky k lepšímu výkonu.
- **Tolerantně-autoritativní učitel** – využívá různé přístupy, jimiž podporuje odpovědnost a svobodu žáků. Jeho prioritou je využívat skupinovou práci uvnitř třídy. Oproti autoritativnímu učiteli chce se žáky mít ještě bližší vztah a jeho hodiny jsou plné zábavy, žáci do nich chodí s radostí.
- **Tolerantní učitel** – vytváří ve třídě takovou atmosféru, jakou žáci mají rádi. Občas sice působí dezorganizovaně, nemá naplánované vyučovací hodiny a žáky neomezuje. Jeho zájem o žáky je zaměřený především na vztah a zajímá ho jejich osobní život.
- **Nejistý – tolerantní učitel** – je vstřícný k žákům, chce jim ve všem pomáhat, ale jeho vedení třídy je slabší. Vyučovací proces je nestrukturovaný, učivo je nekompletní a nenavazuje na sebe. Učitel tohoto typu je někdy nečitelný a žáci neví, co mají čekat.
- **Nejistý – agresivní učitel** – typ, který chce soupeřit se žáky, každodenně je mezi nimi nějaký konflikt, kdy učitel žáky trestá, ti ho o to víc provokují a zlobí. Svě nejisté prosazování autority nahrazuje prudkostí reakcí a agresivní komunikací vůči žákům.
- **Represivní učitel** – chce po žácích absolutní poslušnost a striktní dodržování pravidel. Často reaguje přehnaně, i když žáci poruší nějaké drobné pravidlo, tak je sarkastický nebo je potrestá špatnými známkami. Zaměřuje se především na výkon, kterého ho však žáci dosahují obtížně, jelikož se jim nedostane podpory od učitele.

- **Učitel „dříc“** – typ, který se pohybuje někde mezi nejistým tolerantním a nejistým – agresivním typem. Má s nimi společnou neustálou snahu o prosazení své autority, avšak na rozdíl od nich je úspěšný v řízení třídy, ale za cenu vynaložení veškerých svých sil. Žáci v jeho třídě jsou pozorní jen do té doby, dokud je aktivně motivuje.

3 VÝZKUMY INTERAKČNÍHO STYLU UČITELŮ V ČESKÉ REPUBLICE A ZAHRANIČÍ

V České republice, na Slovensku nebo i v dalších zemích proběhlo několik výzkumů interakčního stylu učitelů na I. stupni ZŠ. Avšak dotazník, kterým se interakční styl učitele zjišťuje, se více využívá na vyšších stupních, proto jsem vybrala několik výzkumů, které se týkají interakčního stylu učitele jak na I. stupni, tak i na 2. stupni ZŠ, případně na středních školách.

3.1 Česká republika a Slovensko

Interakční a komunikační styl učitele na alternativní a standardní škole (Sklenářová, 2014) je název prvního výzkumu, který v roce 2013 realizovala právě Sklenářová. Tento výzkum se vztahoval k pedagogické komunikaci a interakci, kde byl důležitým faktorem projev interakčního stylu učitele ve výuce na alternativní a standardní škole. Cíl tohoto výzkumu spočíval v tom, že autorka chtěla zjistit, jestli existují rozdíly v projevech pedagogické komunikace a interakce učitelů tradičních škol a učitelů alternativních škol.

Sklenářová (2014) realizovala tento výzkum na čtyřech školách Moravskoslezského kraje, zastoupeny byly jak základní, tak i střední školy. Respondenti, kteří se zapojili do výzkumného šetření byli vybíráni záměrně podle určitých kvót: věk 35–45 let, pedagogická praxe 10–20 let, probační předměty: humanitní vědy.

Výzkumný soubor prvního typu tvořilo 40 učitelů, konkrétně 20 učitelů z tradiční školy a 20 učitelů z alternativní školy. Druhý typ výzkumného souboru tvořili žáci, kteří byli zastoupeni v počtu 453, kdy 251 žáků bylo z tradičních škol a 202 z alternativních. Souhrnný rozsah tvořilo 493 respondenti (učitelů a žáků). Pro tento výzkum byla zvolena alternativní škola waldorfského typu. Data byla zjišťována pomocí dotazníku interakčního stylu učitele – QTI.

Autorce se povedlo dojít k zajímavým výsledkům, konkrétně k tomu, že rozdílný typ školy má vliv na projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů. Sklenářová (2014, s. 165) také uvádí, že interakční a komunikační projevy učitelů alternativních škol jsou v rámci výuky posuzovány a hodnoceny lépe než u učitelů tradičních škol. Dále informuje o tom, že učitelé tradičních škol jsou často nejistí, nespokojení, přísní a často žáky kárají, naopak učitelé alternativních škol jsou více chápající a pomáhající svým žákům.

Druhým výzkumem je **Dotazník interakčního stylu učitele (Franclová & Zvolánková, 2007)**.

Tento výzkum se zabýval především aplikací dotazníků interakčního stylu učitele – QTI na 1.stupeň ZŠ, konkrétně žákům 5.tříd. Dotazník byl realizovaný ve dvou třídách základní školy. Jednalo se o základní školy v Jihočeském kraji a v Kraji Vysočina. Výzkumný soubor tvořily 3 učitelky a celkem 44 žáků. Ve třídě X se nacházelo 26 žáků, z toho 14 chlapců. Žáci hodnotili pouze svoji třídní učitelku, která žáky vyučuje soustavně od 3. třídy.

Ve třídě Y bylo 18 žáků, z toho 7 chlapců. Tato třída hodnotila jak svoji třídní učitelku, tak i učitelku anglického jazyka. Dotazník vyplňovali nejen žáci, ale vyplňovaly ho i učitelky, které měly stejný dotazník, ale jen ve formě sebehodnocení.

Během vyplňování dotazníků se žáci mohli autorek zeptat, pokud některému z výrazů nerozuměli. Autorky se ve výsledcích snažily identifikovat několik hledisek: hodnocení učitelek celou třídou, hodnocení učitelek chlapci a dívkami, rozdíly mezi učitelkami – z pohledu dětí, porovnávání sebehodnocení jednotlivých učitelek.

Výsledkem tohoto výzkumu je především zjištění, že dotazník QTI se dá využít na I. stupni ZŠ konkrétně u žáků 5. tříd.

Předposlední výzkum nese název **Interakční styl učitele tělesné a sportovní výchovy na základních a středních školách (Šmela & Saly, 2017)**.

Tento výzkum byl realizován na Slovensku, konkrétně v městech Dunajská Streda, Veľký Meder, Šamorín, Nové Zámky, Gabčíkovo a Bratislava. Výzkumný soubor tvořilo kolem 300 žáků odpovídajícímu věku žáků základních i středních škol. Do výzkumu bylo zapojeno 5 základních a 5 středních škol. Cílem výzkumu bylo rozšířit poznatky o interakčním stylu vybraných učitelů tělesné a sportovní výchovy na základních a středních školách. Na základě odlišné věkové kategorie žáků autoři očekávali významné rozdíly v interakčním stylu učitelů na základních a středních školách.

Pro získání všech údajů byla využita slovenská verze dotazníku QTI. Autoři dle analýzy interakčního stylu učitele tělesné výchovy a sportovní výchovy na základních a středních školách ve výsledcích uvádí, že byla potvrzena nulová hypotéza, která uváděla nevýznamné rozdíly v jednotlivých dimenzích interakčního stylu.

Žáci základních a středních škol shodně považovali své učitele za dobré organizátory, pomáhající, chápající, vedoucí k zodpovědnosti, ale i přísné.

Podobný výzkum realizovali **Jansa, Kotlík & Němec (2018): Analýza interakčního stylu učitelů.**

Autoři se zaměřili především na učitele na druhém a třetím stupni, jejich cílem bylo analyzovat interakční styl učitele ve vztahu k výchovně vzdělávacímu procesu, jaký realizují učitelé tělesné výchovy, ale i jiných aprobací na základních a středních školách.

Výzkumný soubor byl vybrán tzv. dvoustupňovým stratifikovaným postupem, kdy proběhl los mezi kraji a obcemi ČR, poté byly losem vybrány i jednotlivé školy v daných obcích. Dotazník QTI byl využit na druhém stupni ZŠ.

Lukas s Šerkem (2009, in Jansa, Kotlík & Němec, 2018) standardizovali dotazník QTI pro druhý stupeň ZŠ, kdy využili soubor 26 učitelů a 794 žáků.

Výsledkem tohoto výzkumu bylo, že dotazovaní muži i ženy vyučující tělesnou výchovu se hodnotí z hlediska své interakce s žáky spíše kladně. Dimenze dominance je ve výsledném hodnocení souboru nadměru vyrovnaná, naopak v proximitě jsou určité rozdíly. Muži i ženy, kteří byli v rámci výzkumu dotazováni, vnímali svoji interakci pozitivně, mírně lepší skóre dosahovaly ženy, a to téměř ve všech hodnocených oktantech.

Dále autoři uvádějí, že učitelé tělesné výchovy jsou víceméně hodnoceni ve svých interakčních stylech homogenněji než jejich kolegové bez této aprobace. Pořadí jednotlivých oktantů bylo z hlediska dosaženého skóre neměnné a nezáleželo přitom na aprobaci. Jejich zjištěné výsledky vytvářejí vhodné zázemí pro budoucí tvorbu typologie učitelů všech aprobací.

3.2 Čína, Spojené státy americké a Španělsko

V Číně realizovali výzkum autoři **Sun, Mainhard & Wubbles (2017): Vývoj a vyhodnocení čínské verze dotazníku o interakci učitelů (QTI).**

Autoři uvádějí, že existují dvě čínské verze QTI dotazníků pro použití u žáků, které ale zdědily i nějaké slabiny předchozích anglických verzí, např. položky, které se zaměřují na chování ve třídě, místo na chování učitele, nebo které zahrnují podmíněnost a negaci. Cílem tohoto výzkumu bylo vyvinout vylepšenou verzi dotazníku QTI, který bude koncepčně paralelní s původním dotazníkem QTI a s použitím optimálního znění položek. Proces obsahoval několik kroků, včetně panelů odborníků a pohovorů s učiteli.

Konečná verze Čínské verze dotazníku QTI byla hodnocena na vzorku 2 000 žáků na čtyřech školách v Číně, kteří hodnotili celkem 80 učitelů. Výsledná verze čínského QTI dotazníku

měla adekvátní validitu, spolehlivost a jasně rozlišovala mezi učiteli. Platnost dotazníku QTI byla podpořena vztahem mezi tím, jak žáci vnímají své učitele, a jejich emocemi ve třídě. Přestože se doporučují další změny k vylepšení nástroje, lze jej podle autorů použít ke studiu interpersonálního chování učitelů v Číně a pomoci tak zlepšit výuku čínských učitelů.

Naopak v USA proběhl výzkum autorů **Fraser & Walberg (2005): Výzkum vztahů učitel – žák a vzdělávacího prostředí: kontext, zpětný pohled a výhled.**

Dotazník o interakci s učitelem (QTI) je hlavním nástrojem použitým v tomto výzkumu, který navazuje na silnou tradici ve výzkumu vzdělávacího prostředí pomocí vjemů účastníků ve třídě. Přestože si jsou autoři vědomi toho, že výzkumný program vznikl v Nizozemsku, je nyní skutečně mezinárodní. Dotazník QTI byl přeložen a ověřen do více než tuctu jazyků. Nejenže výzkum replikoval výhody pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky ve smyslu podpory lepších výsledků žáků, ale pozitivní vztah mezi učitelem a žákem jsou podle autorů také hodnotnými cíli vzdělávání.

Podle autorů se ukázalo, že dotazník QTI je užitečný a platný na mnoha úrovních v mnoha zemích. U některých mladších respondentů však čtivost položek byla výzvou, jelikož to pro některé bylo těžší. Dotazník QTI má nějaké teoretické základy a vyžaduje použití všech osmi stupnic. Někteří výzkumníci a praktici, kteří měli zájem o hodnocení interakce učitel – žák, chtěli dotazník zkrátit a mít tak menší počet škál, ale to bohužel nelze, jelikož by dotazník ztratil význam.

Fraser & Walberg (2005) rovněž uvádí, že v budoucnu by bylo žádoucí, aby dotazník QTI učitelé používali častěji jako nástroj zpětné vazby pro vedení a zlepšení vztahů ve třídě s jejich žáky.

Ve Španělsku proběhl výzkum autorů **García & Remíreze (2021): Ověření dotazníku o interakci učitelů ve vyšších ročnících primárního vzdělávání (QTI-P) ve španělštině a o tom, jak tato interakce ovlivňuje akademický výkon.**

Cílem výzkumu bylo ověřit QTI – P ve španělštině a analyzovat vliv těchto interakcí na výkon žáka. QTI–P bylo poskytnuto 397 žákům 4. a 6. ročníku základní školy ze čtyř náhodně vybraných veřejných škol.

Položky dotazník QTI–P měly zdůraznit sdílené vjemy žáka na úroveň třídy s výroky: „*Tento učitel je přátelský*“ místo „*Tento učitel se mi zdá přátelský*“. Položky, které obsahovaly tento dotazník, byly uspořádány v osmi 6 položkových škálách cyklického pořadí tak, že první, druhá, ... a osmá položka v každé skupině posuzovala jedno z osmi

měřitek modelu. Dodatek představuje 48 položek QTI-P ve španělštině spolu se stupnicí, do které patří. Položky byly adaptovány z angličtiny do španělštiny prostřednictvím procesu zpětného překladu za účasti pěti odborníků, z nichž jeden byl rodilý anglický profesionál. Žáci měli odpovídat na otázky o svém učiteli na pěti bodové Likertově škále („*nikdy se to nestane*“, „*stane se velmi málo*“, „*stane se někdy*“, „*stane se velmi často*“, „*vždy se stane*“)

Jako měřítko studijního výkonu byly použity závěrečné známky ze čtyř předmětů. K ověření cílů byly použity modely víceúrovňových strukturních rovnic. Spolehlivost a mezitřídní korelace měřítek a rozměrů vyšly pozitivně. Faktoriální, kruhová a víceúrovňová struktura navržená MITB byla potvrzena. Vliv sociálního prostředí třídy bylo také ověřováno jak ve skóre každého žáka, tak i v každé škále QTI-P. Autoři na závěr uvedli, že se jedná se o vhodný nástroj k měření sociálního prostředí ve třídě a k predikcím studijních výsledků každého žáka.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na zjišťování interakčního stylu učitele. Tato kapitola vymezuje cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky. Přibližuje výzkumný soubor a metodu, která byla využita při sběru dat. Jedná se o kvantitativní výzkum, kde byl využit již hotový měřicí nástroj.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

4.1.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem je: „*Popsat interakční styly učitelů 1. stupně základní školy.*“

Mezi **dílčí výzkumné cíle** patří:

1. Identifikovat interakční styl vybraných učitelů 1. stupně ZŠ z jejich vlastního pohledu (sebehodnocení).
2. Identifikovat interakční styl vybraných učitelů 1. stupně ZŠ z pohledu žáků.
3. Porovnat interakční styl vybraných učitelů z perspektivy učitelů a jejich žáků.

4.1.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: „*Jaké jsou interakční styly učitelů 1. stupně základní školy?*“

Mezi **dílčí výzkumné otázky** patří:

1. Výzkumná otázka vztahující se k prvnímu dílčímu cíli:

1.1. Jaký je interakční styl vybraných učitelů 1. stupně ZŠ z jejich vlastního pohledu?

2. Výzkumná otázka vztahující se ke druhému dílčímu cíli:

1.2. Jaký je interakční styl vybraných učitelů 1. stupně ZŠ hodnocený z pohledu žáků?

3. Výzkumná otázka vztahující se ke třetímu dílčímu cíli:

1.3. Jak se liší interakční styl z perspektivy učitelů a jejich žáků?

4.2 Výzkumný soubor

Výběrovým souborem tohoto výzkumu bylo 10 třídních učitelek pátých ročníků základní škol ze Zlínského kraje a jejich žáci. Ve výzkumu jsou zastoupeny pouze ženy – učitelky, všechny mají vystudovanou vysokou školu, jejich věk se pohybuje mezi 29–58 lety a délka

pedagogické praxe je v rozpětí 4–34 let, proto se v praktické části bude víceméně objevovat popis učitelka.

Učitelce UKH1 je 55 let, vystudovala vysokou školu a její pedagogická praxe činí už 31 let. Počet žáků, kteří vyplňovali dotazník je 19. Učitelce UBL2 je 40 let, rovněž vystudovala vysokou školu, učí 17 let a počet žáků je 19. Učitelky USB3 a UKD4 jsou ve věku 45 a 46 let, obě mají vystudovanou vysokou školu a jejich praxe je 21 a 22 let. Počet žáků u USB3 je 17, u učitelky UKD4 20. UKM5 je nemladší účastnicí výzkumu ve věku 29 let, má vystudovanou vysokou školu, délka její praxe je 4 roky a počet žáků 19. Nejstarší účastnicí výzkumu je učitelka UHH6, ve věku 58 let, učí 34 let a počet žáků, kteří vyplňovali dotazník, je 17. USM7 je 32 let, vystudovala vysokou školu, má 8-letou praxi a počet žáků je 21. Učitelka UŠI8 má vystudovanou vysokou školu, je jí 49 let, učí už 25 let a počet žáků činí 20. Učitelce UPM9 je 56 let, má vystudovanou vysokou školu, v praxi je už 32 let a počet žáků 18. Učitelka UŽE10 má 9-letou praxi, je jí 33 let, vystudovala vysokou školu a počet žáků je 18. Všechny učitelky mají vystudovaný magisterský obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Do výzkumu se zapojilo 188 žáků – 98 dívek a 90 chlapců.

Učitel	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka pedagogické praxe	Počet žáků
UKH1	Žena	55	VŠ	31	19
UBL2	Žena	40	VŠ	17	19
USB3	Žena	45	VŠ	21	17
UKD4	Žena	46	VŠ	22	20
UKM5	Žena	29	VŠ	4	19
UHH6	Žena	58	VŠ	34	17
USM7	Žena	32	VŠ	8	21
UŠI8	Žena	49	VŠ	25	20
UPM9	Žena	56	VŠ	32	18
UŽE10	Žena	33	VŠ	9	18
Průměr	-	44,3	-	20,3	18,8

Tabulka 2 Účastníci výzkumu – učitelky a počet žáků

4.3 Výzkumná metoda

Ve výzkumu byla využita metoda dotazníku, aplikoval se dotazník QTI na I. stupeň ZŠ, který slouží ke zjišťování interakčního stylu učitelů. Tento dotazník vytvořili autoři T. Wubbels a J. Levy (1993) na základě Learyho teorie interpersonálního chování. Později tento dotazník pro slovenské školní prostředí upravili Gavora, Mareš a den Brok (2003). V dalších letech došlo i na českou verzi, kterou adaptovali opět Gavora s Marešem (2004). Dotazník má dvě varianty. První je určená pro učitele, druhá pro jejich žáky.

Dotazník QTI obsahuje 64 položek (tabulka č.3), které interpretují výroky vypovídající o třídním učiteli. Žáci i učitelé odpovídají na dané výroky pomocí pěti-stupňové škály od 0–4 (0 = nikdy; 4 = vždy). Každá jednotlivá položka spadá do jednoho z osmi sektorů interakčního stylu učitele (organizátor, pomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající, přísný). Díky vyhodnocení všech položek se vytvoří osmiúhelníkový graf, kde je znázorněna míra zastoupení jednotlivých dimenzí interakčního stylu učitele.

Dimenze interakčního stylu	Položky 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 3 Dimenze interakčního stylu učitele a položky z dotazníku (Gavora, 2005, s. 150)

Tento druh dotazníku má pouze deskriptivní charakter, což znamená, že není dané, který z interakčních stylů by měl u učitelů převládat, ani neumožňuje přesný obraz, jak by měl učitel se svými žáky jednat (Mareš & Gavora, 2003).

4.4 Příprava výzkumného nástroje

K výzkumu byl využit dotazník QTI, který je určen především ke zjišťování interakčního stylu učitele na 2.stupni ZŠ nebo na středních školách. Téma této práce je, ale zaměřeno na zjišťování interakčního stylu učitele na 1.stupni ZŠ, konkrétně v pátých třídách, proto jsem musela přejít k úpravě některých položek, aby nedošlo k ovlivnění jejich validity.

Při přípravě výzkumného nástroje jsem nejprve využila neupravený dotazník, který jsem poskytla pěti žákům pátého ročníku základní školy. Každý žák měl za úkol ho vyplnit ve vztahu ke své třídní učitelce a podtrhnout slova, kterým nerozumí. Díky této přípravě se mi dostal do ruky materiál, kde byla zaznačená slova, kterým žáci pátého ročníku nerozuměli. Tato slova jsem nahradila synonymy nebo popisem, aby byl dotazník pro žáky jednodušší a zároveň to bylo v kontextu s původními položkami. Poté jsem znovu dotazník ukázala žákům a tam už jim dával smysl.

Původní dotazníkové položky	Upravené dotazníkové položky
4. Maskuje, když něco neví	5. Skrývá, když něco neví
15. Má pichlavé otázky	15. Má útočné otázky
19. Pohrdá námi	19. Neváží si nás
35. Je velkorysý	35. Je štedrá/ý
39. Je plachý	39. Je stydlivá/ý
45. Je váhavý	45. Je nerozhodná/ý
59. Je k nám shovívavý	59. Je k nám laskavá/ý

Tabulka 4 Upravené položky dotazníku QTI

Plné znění dotazníků je uvedeno v příloze I a II.

4.5 Sběr dat

Sběr dat probíhal v měsících prosinec 2021 a leden 2022 ve třídách pátého ročníku na základních školách ve Zlínském kraji, nejčastěji v hodinách výchovných předmětů (výtvarná výchova, hudební výchova atd.).

Před zadáváním dotazníku žákům i učitelce jsem se představila a seznámila všechny se záměrem výzkumu. Ujistila jsem všechny respondenty, že se jedná o anonymní dotazník a nikde nebude uvedeno, kdo se výzkumu zúčastnil.

Během vyplňování dotazníků učitelky opustily třídu tak, aby žáci popsali učitelku co nejpřesněji. Žáci se během vyplňování dotazníku mohli zeptat na dovysvětlení slov, u kterých jim nebyl jasný význam.

Všichni respondenti měli dostatek času na vyplnění dotazníku. Žáci je odevzdávali v průměrném časovém rozmezí 20–25 minut.

5 CELKOVÉ VÝSLEDKY A INTERPRETACE VŠECH UČITELEK A ŽÁKŮ

V této kapitole se zaměřím na výsledky výzkumu, konkrétně na celkové výsledky interakčního stylu všech učitelek, jak se ony vnímaly v rámci sebehodnocení, jaké výsledky se objevily u všech žáků a jaký je rozdíl mezi hodnocením dívek a chlapců.

5.1 Interakční styl všech učitelek 1.stupně ZŠ

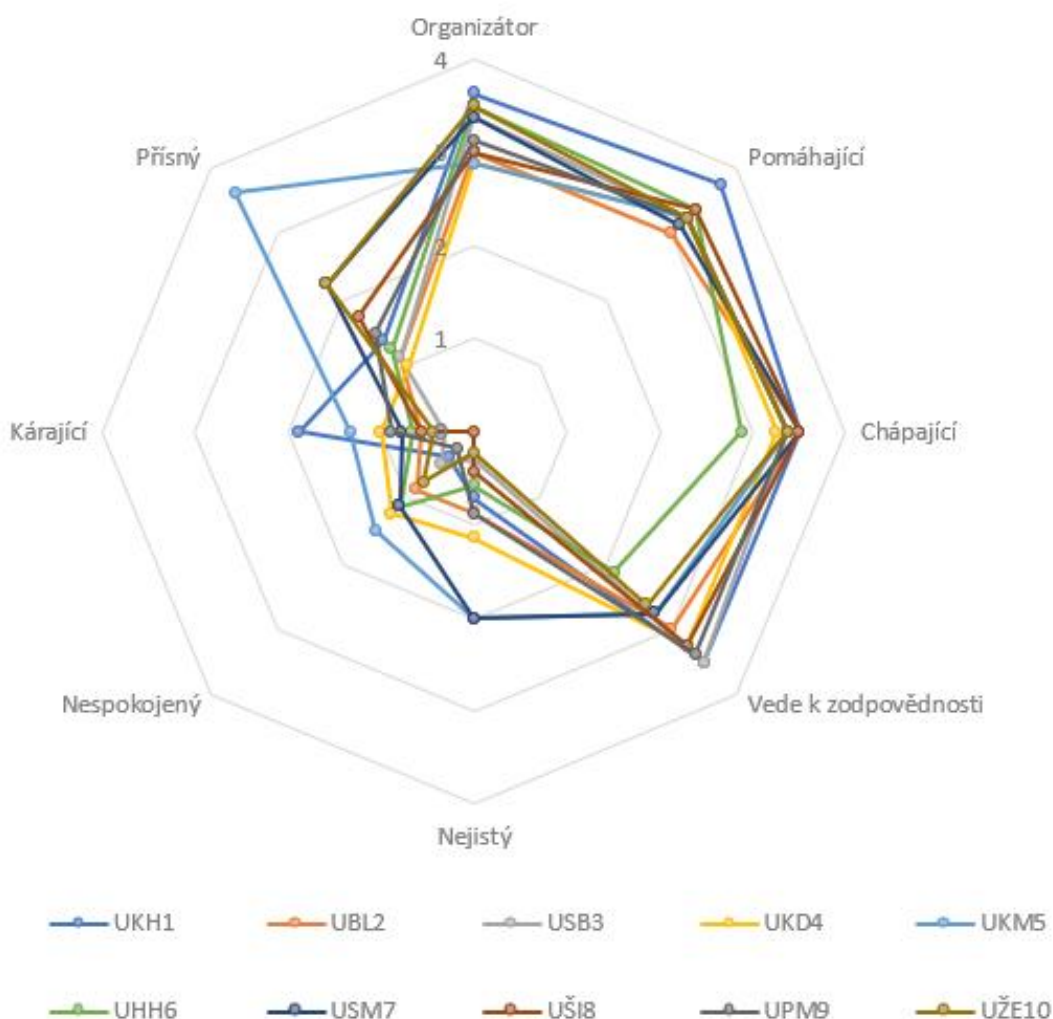
Učitelky pátých tříd 1. stupně ZŠ hodnotily prostřednictvím dotazníku QTI, jaký interakční styl používají v rámci výuky.

Interakční styl	UČITELKY 1.stupně ZŠ									
	UKH1	UBL2	USB3	UKD4	UKM5	UHH6	USM7	UŠI8	UPM9	UŽE10
Organizátor	3,63	3,00	3,28	2,88	2,88	3,50	3,38	3,00	3,50	3,50
Pomáhající	3,75	3,00	3,25	3,25	3,25	3,38	3,13	3,38	3,25	3,25
Chápající	3,50	3,50	3,38	3,25	3,38	2,88	3,50	3,50	3,38	3,38
Vede k zodpovědnosti	3,50	3,00	3,50	3,25	2,75	2,13	2,75	3,25	3,38	2,63
Nejistý	0,71	0,87	0,29	1,14	2,00	0,58	2,00	0,88	0,88	0,23
Nespokojený	0,38	0,88	0,50	1,25	1,50	1,13	1,13	0,25	0,25	0,76
Kárající	1,88	0,56	0,33	1,00	1,33	0,67	0,78	0,89	0,89	0,44
Přísný	1,38	1,13	1,13	1,00	3,63	1,25	2,25	1,50	1,50	2,25

Tabulka 5 Interakční styl učitelek 1. stupně ZŠ

V tabulce 5 jsou uvedeny průměrné hodnoty všech učitelek podle toho, jak ony samy sebe ohodnotily.

Nejvyšší hodnoty jsou uvedeny v dimenzích *pomáhající*, *organizátor* a *chápací*. Naopak nejnižší hodnoty jsou zaznamenány u dimenzí *nespokojený*, *kárající* a *nejistý*.



Obrázek 3 Graf sebehodnocení všech učitelek

Po uvedení hodnot do grafu (obrázek 3) můžeme vidět, že se interakční styl učitelek v určité míře liší. Největší rozdíl je vidět u učitelky UKM5, která má velmi vysokou hodnotu u dimenze **přísný**, konkrétně 3,63. Z toho můžeme usoudit, že se učitelka vnímá jako velmi přísná, vyžaduje bezpodmínečnou poslušnost, je náročná a chce po žácích, aby se maximálně soustředili.

V dimenzi **organizátor** má nejvyšší hodnotu 3,63 učitelka UKH1. Shoda u této dimenze nastala hned u šesti učitelek, ale v rozličné hodnotě. U učitelek UBL2 a UŠI8 se jednalo o hodnotu 3,00. Naopak u učitelek UPM9 a UŽE10 to byla hodnota vyšší, konkrétně 3,50. Nejnižší hodnotu v této dimenzi 2,88 měly učitelky UKD4 a UKM5. V dimenzi **pomáhající** vyšly hodnoty u všech učitelek, kromě učitelky UBL2, vyšší než 3,00. Nejvíce se jako pomáhající vnímala učitelka UKH1, u níž byla hodnota nejvyšší a dosahovala až 3,75. Dále to byly učitelky UHH6 a UŠI8 s hodnotou 3,38. U dimenzi **chápající** vyšlo u všech učitelek hodnocení vyšší než 3,00, až na učitelku UHH6, jejíž hodnota spadla na 2,88. Dimenze **vede**

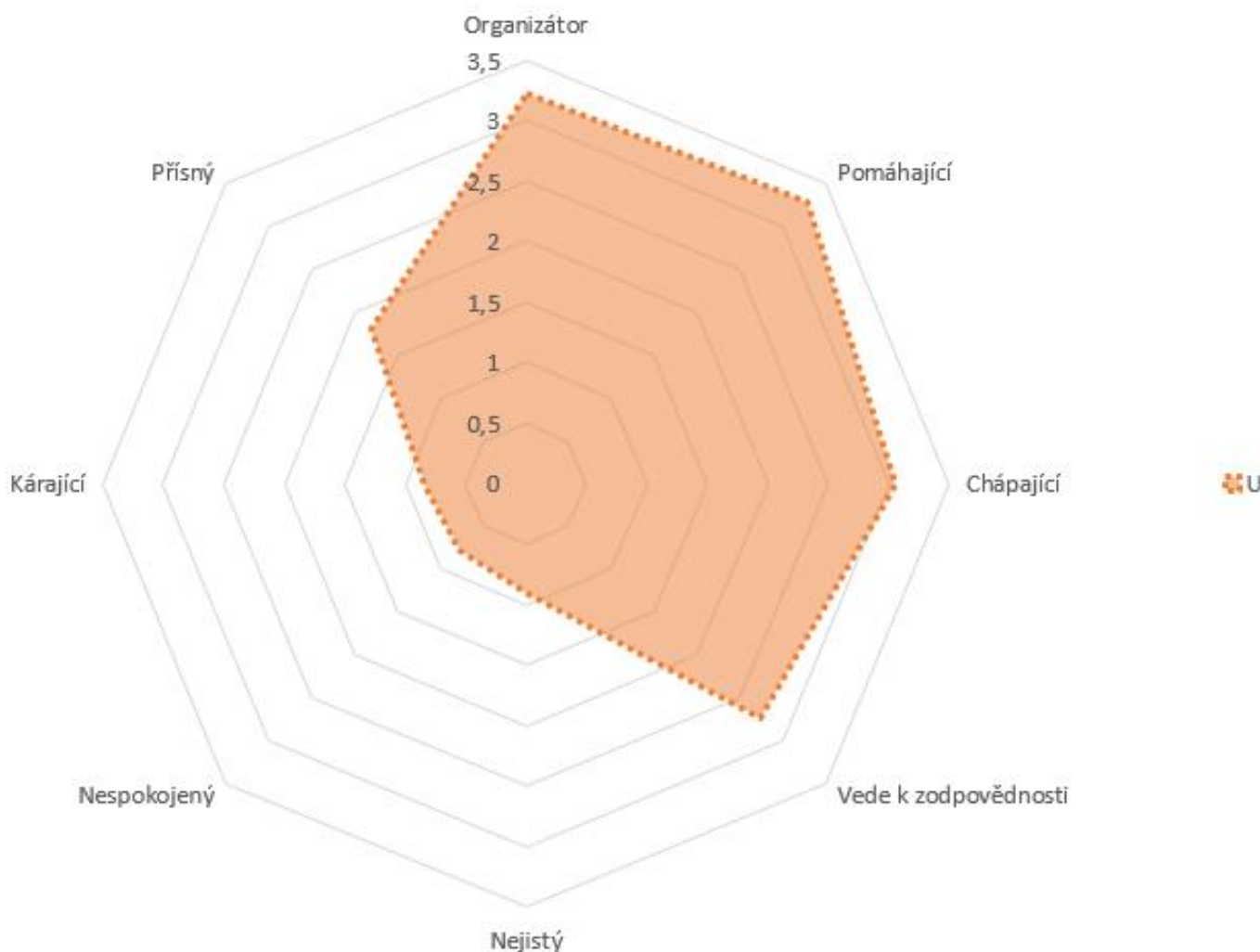
k zodpovědnosti má širší rozptyl oproti předchozím dimenzím, kdy se hodnoty pohybovaly mezi 2,13 až 3,50. Nejnižší hodnota 2,13 byla zaznamenána u učitelky UHH6, naopak nejvyšší hodnotu 3,50 měla učitelka UKH1. V dimenzi *nejistý* je nejvyšší číslo 2,00 u učitelek UKM5 a USM7. Naopak nejnižší hodnotu lze nalézt u učitelky UŽE10. V dimenzi *nespokojený* má nevyšší hodnotu učitelka UKM5 a nejnižší je u učitelek UŠI9 a UPM9 shodně 0,25. Interakční styl *kárající* má nejvyšší zastoupení u učitelky UKH1. Nejnižší hodnotu měla učitelka USB3, a to 0,33. Nejméně *přísná* je dle svého hodnocení učitelka UKD4 s hodnotou 1,00. Naopak nevyšší, až extrémní hodnotu měla učitelka UKM5, dosahovala 3,63. Vyšší hodnoty přece jenom byly zaznamenány v pravé polovině grafu. Výjimkou byl jeden z případů, kdy se učitelka UKM5 ohodnotila jako velmi přísná a její hodnota vystoupala až skoro ke 4.

Následující tabulka 6 ukazuje průměrné hodnoty, které jsem zjistila na základě zprůměrování všech hodnot z předešlé tabulky 5, která je uvedena výše. Můžeme tedy vidět, že nejvyšší hodnoty se pohybují v dimenzích organizátor, pomáhající a chápající, naopak nejnižší hodnoty mají dimenze nejistý, nespokojený a kárající.

Dimenze interakčního stylu	Učitelky
Organizátor	3,23
Pomáhající	3,29
Chápající	3,06
Vede k zodpovědnosti	2,74
Nejistý	0,91
Nespokojený	0,78
Kárající	0,84
Přísný	1,81

Tabulka 6 Číselné údaje sebehodnocení průměru všech učitelek

Z hodnot, které jsem zjistila díky jejich zprůměrování jsem vytvořila graf (obrázek 4), který ukazuje zastoupení jednotlivých dimenzí. Z grafu (obrázek 4) vychází patrný posun do pravého horního kvadrantu. Z dimenzí v tomto kvadrantu vyplývá, že jde spíše o potvrzující přístup s vysokou mírou organizace a pomáhání. U učitelek se tyto charakteristiky vlastně očekávají. Také vyšší míra organizování je pro mladší žáky nezbytná, protože se sami teprve učí organizovat a plánovat své činnosti. Naopak po zprůměrování vidíme, že v levé polovině grafu se nám nevyskytuje žádná vysoká hodnota, která by se přibližovala hodnotě 4.



Obrázek 4 Graf průměrů sebehodnocení všech učitelek

5.2 Interakční styl všech učitelek 1. stupně ZŠ z pohledu žáků

Následující podkapitola ukazuje průměrné hodnoty všech dimenzí interakčního stylu podle toho, jak dané učitelky hodnotili všichni žáci, kteří se výzkumu zúčastnili.

V tabulce 7 jsou uvedeny průměrné hodnoty všech dimenzí podle toho, jak je hodnotili všichni žáci. Můžeme vidět, že nejvyšší hodnotu mají dimenze *pomáhající*, *organizátor* a *chápající*. Nejnižší hodnoty obsahují dimenze *nejistý*, *nespokojený* a *kárající*.

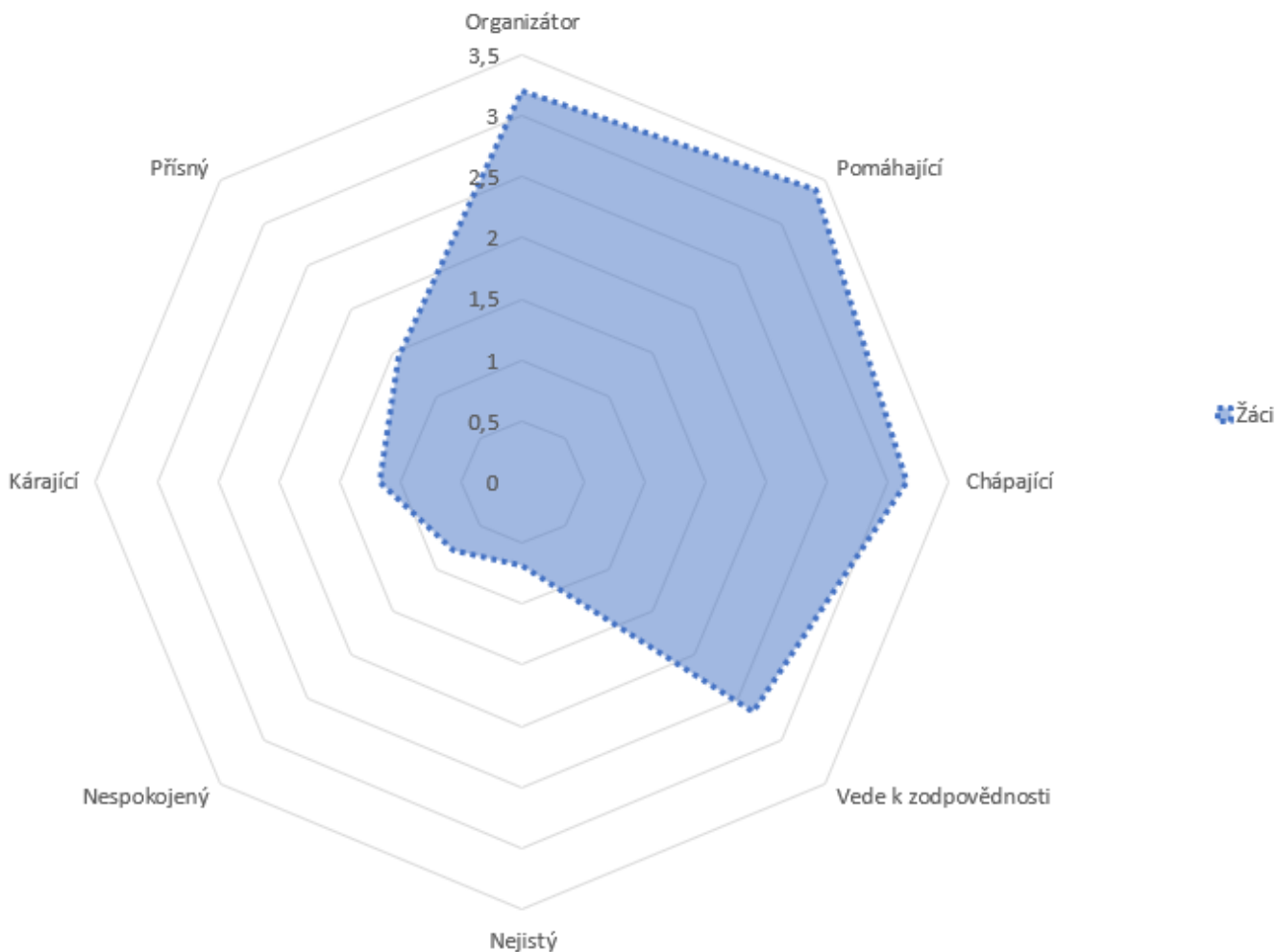
Dimenze interakčního stylu	Žáci
Organizátor	3,21
Pomáhající	3,40
Chápající	3,15
Vede k zodpovědnosti	2,66
Nejistý	0,80
Nespokojený	0,68
Kárající	1,17

Přísný

1,45

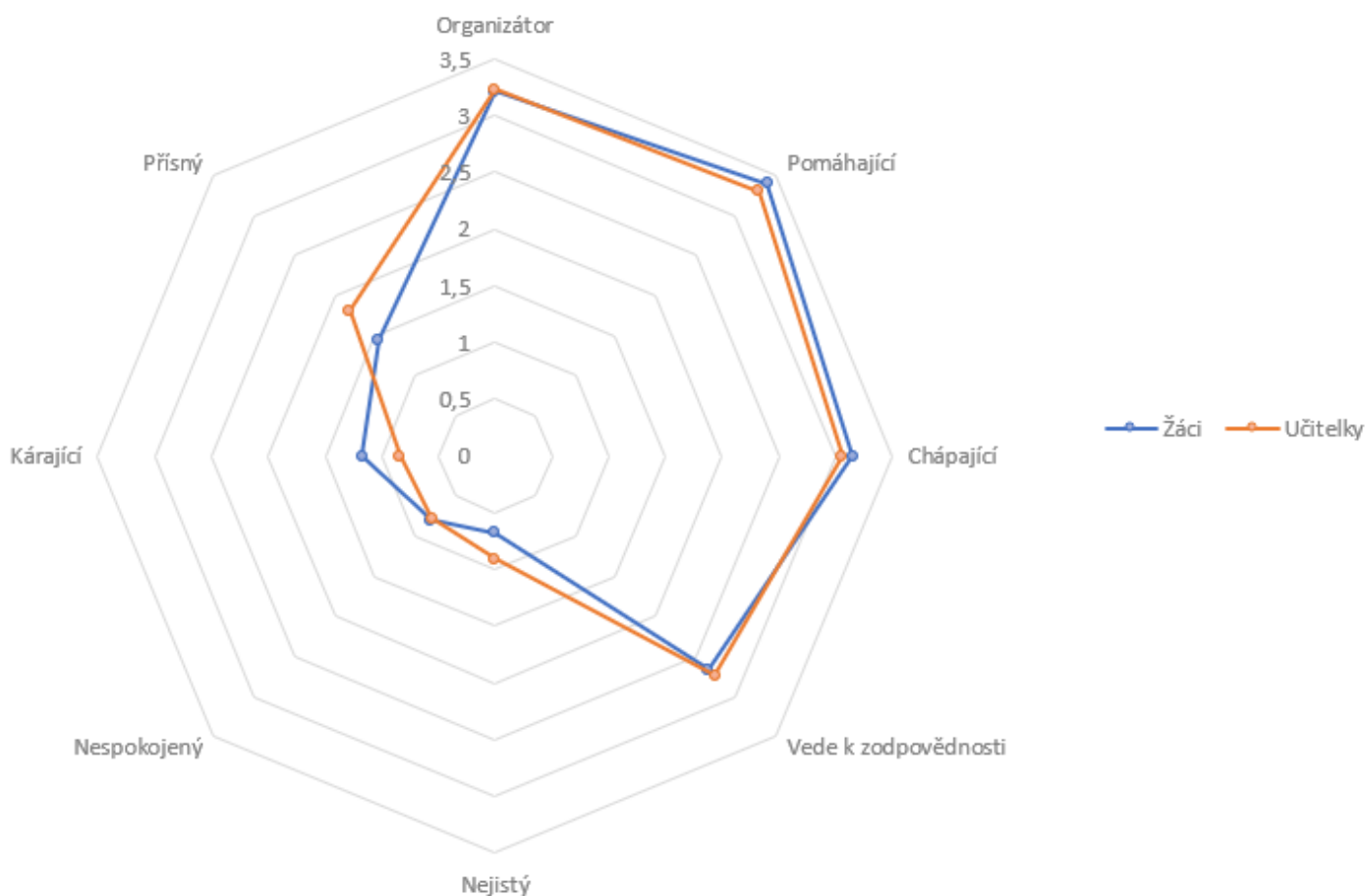
Tabulka 7 Číselné údaje hodnocení všech žáků

Grafické znázornění a rozptyl jednotlivých dimenzí ukazuje obrázek 5. Je možné z něj vyčíst, že větší zastoupení mají dimenze v pravé polovině.



Obrázek 5 Graf hodnocení všech žáků

V další fázi se podíváme na grafickou a číselnou podobu sebehodnocení učitelek a hodnocení žáků. Níže je uvedené grafické znázornění (obrázek 6), z něhož je zřejmé, že mezi sebereflexí učitelek a hodnocením žáků jsou minimální rozdíly.



Obrázek 6 Graf sebehodnocení všech učitelek a hodnocení všech žáků

Tabulka 8 ukazuje průměrné hodnoty všech dimenzí interakčního stylu, jak se v rámci sebehodnocení ohodnotily učitelky. Dále vidíme průměrné hodnoty všech žáků a rozdíly, které jsou v jednotlivých dimenzích mezi nimi. Z tabulky 8 nám vyplývá, že učitelky jsou dobré organizátorky, pomáhají žákům a jsou chápající. S porovnáním hodnocení, které uvedli žáci vidíme jen patrné rozdíly, do které patří i dimenze nespokojený, kde je takřka nulový rozdíl.

Největší rozdíly se nachází v dimenzích přísný a kárající. U dimenze *přísný* je hodnocení ze strany učitele vyšší o 0,36 než hodnocení žáků, což vypovídá o tom, že učitelky se hodnotí jako více přísné vůči žákům. Naopak u dimenze *kárající* hodnotí žáci učitelky 0,33 jako více kárající, než se hodnotí samotné učitelky.

V závěru lze uvést, že učitelky i žáci prvního stupně ZŠ hodnotí interakční styl velmi podobně. Rozdíly nejsou v jednotlivých dimenzích velké a je nutno tomu přisoudit fakt, že

došlo ke zprůměrování všech výsledků, avšak při interpretaci dat jednotlivých učitelek a hodnocení žáků jsou rozdíly viditelné. Více v kapitole 6.

Dimenze interakčního stylu	UČITELKY	Žáci	Rozdíl
Organizátor	3,23	3,21	0,02
Pomáhající	3,29	3,40	- 0,11
Chápající	3,06	3,15	- 0,09
Vede k zodpovědnosti	2,74	2,66	0,08
Nejistý	0,91	0,80	0,11
Nespokojený	0,78	0,68	0,1
Kárající	0,84	1,17	- 0,33
Přísný	1,81	1,45	0,36

Tabulka 8 Číselné údaje podle sebehodnocení všech učitelek, hodnocení žáků a rozdíl mezi

nimi

6 VÝSLEDKY A INTEPRETACE JEDNOTLIVÝCH UČITELEK A ŽÁKŮ

V této kapitole se budu věnovat interpretaci dat získaných od jednotlivých učitelek a žáků. Zaměřím se na identifikaci interakčního stylu jednotlivých učitelek v rámci jejich sebehodnocení, hodnocení z pohledu jejich žáků, a jak se liší pohled dívek a chlapců na jednotlivé učitelky. Vše bude interpretováno v grafické i číselné podobě. Pro porovnání rozdílů mezi sebehodnocením učitelek a hodnocením žáků jsem stanovila hodnotu přesahující 1,00 a jako kritérium velkého rozdílu.

6.1 Učitelka UKH1 a její žáci

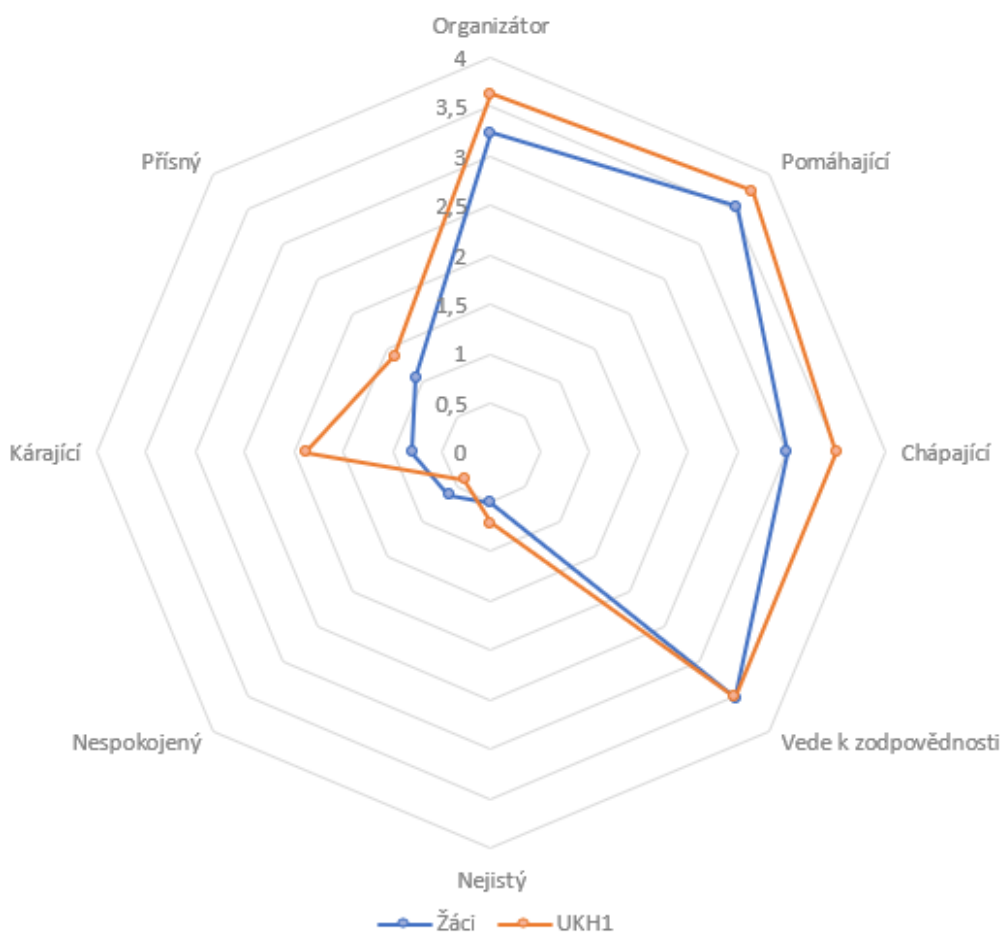
Grafické znázornění (obrázek 7) přibližuje sebereflexi interakčního stylu učitelky UKH1, který vychází z dotazníku QTI a ukazuje, že učitelka u sebe nejvíce zaznamenává, že je *pomáhající*. V této dimenzi dosáhla učitelka hodnoty 3,75 z možných 4, tak jak se nám ukazují hodnoty zaznamenané v tabulce 9. Další dimenze, které učitelka považuje za silné jsou s hodnotou 3,63 *organizátor*, dále s hodnotou 3,50 dimenze *chápející a vede k zodpovědnosti*. V druhé polovině grafu vidíme, že nejvyšší hodnotu 1,88 má dimenze *kárající*, což vypovídá o tom, že učitelka své žáky často kárá a zároveň je *přísná*, jelikož tato dimenze s hodnotou 1,38 má blízko k dimenzi *kárající*. Naopak nejnižší hodnoty z celkového pohledu mají dimenze *nejistý a nespokojený*. Z toho nám tedy plyne, že učitelka se nepovažuje za nejistou či nespokojenou. Naopak se vidí jako dobrá organizátorka, je žákům nápomocná během výuky, vede žáky k zodpovědnosti a zároveň se snaží chápat jejich problém.

V další části přiblížím, jak hodnotili učitelku UKH1 samotní žáci. Z grafu (obrázek 7) můžeme vidět, že větší zastoupení mají dimenze v pravé polovině, což potvrzuje i tabulka 9. Žáci hodnotí svoji učitelku jako *pomáhající*, která je *vede k zodpovědnosti*, je dobrá *organizátorka* a snaží se *chápat* jejich problémy. Z druhé poloviny grafu vyplývá, že hodnoty nejsou tak vysoké, jako v pravé polovině grafu. Pohybují se v rozmezí 0,51 až 1,08. Z toho vyplývá, že žáci si nemyslí, že je učitelka UKH1 nejistá či nespokojená. Naopak vyšší hodnota 1,08 je uvedena u dimenze *přísná*.

V další části přiblížím, jak hodnotili učitelku UKH1 samotní žáci. Z grafu můžeme vidět, že větší zastoupení mají dimenze v pravé polovině, což potvrzuje i tabulka 9. Žáci hodnotí svoji učitelku jako *pomáhající*, která je *vede k zodpovědnosti*, je dobrá *organizátorka* a snaží se

chápat jejich problémy. Z druhé poloviny grafu vyplývá, že hodnoty nejsou tak vysoké, jako v pravé polovině grafu. Pohybují se v rozmezí 0,51 až 1,08, z toho plyne, že si žáci nemyslí, že je učitelka UKH1 nejistá či nespokojená. Naopak vyšší hodnota 1,08 je uvedena u dimenze přísná

Přehled rozdílů hodnocení interakčního stylu pohledem sebehodnocení učitelky UKH1 a hodnocení žáků ukazuje grafické znázornění (obrázek 7) a tabulka 9. Největší rozdíl, který je vidět na první pohled, je v dimenzi kárající, kde se učitelka ohodnotila tak, že dosahuje hodnoty 1,88 a rozdíl mezi ní a žáky je 1,08, což je největší rozdíl. Vyplývá z toho to, že učitelka sama sebe vnímá jako netrpělivou, rychle se rozčílí nebo často žáky kárá. V jiných dimenzích tak velké rozdíly nenacházíme.



Obrázek 7 Graf sebehodnocení UKH1 a hodnocení žáků

Dimenze interakčního stylu	Sebehodnocení UKH1	Hodnocení žáků	Rozdíl
Organizátor	3,63	3,24	0,39
Pomáhající	3,75	3,52	0,23
Chápající	3,50	3,00	0,5
Vede k zodpovědnosti	3,50	3,51	-0,01
Nejistý	0,71	0,51	0,2
Nespokojený	0,38	0,61	-0,23
Kárající	1,88	0,80	1,08
Přísný	1,38	1,08	0,3

Tabulka 9 Číselné údaje sebehodnocení UKH1, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi

Učitelka UKH1 využívá ve své výuce interakční styly organizátor a pomáhající. Nejméně využívá styl nejistý a nespokojený.

6.2 Učitelka UBL2 a její žáci

V další podkapitole se zaměřím na učitelku UBL2 a její žáky. V rámci sebehodnocení učitelky UBL2 přikládám graf (obrázek 8) a tabulku 10, jelikož v tabulce máme přesně vymezené hodnoty, kterých daná učitelka dosáhla. Nejvyšší hodnotu 3,50 dosáhla učitelka v dimenzi *chápaající*. U ostatních dimenzí nepřesáhl průměr hodnotu 3,00. V dimenzích *organizátor*, *pomáhající* a *vede k zodpovědnosti* je hodnota totožná 3,00. Všechny tyto dimenze mají své zastoupení v pravé polovině grafu.

Oproti tomu v levé polovině nám hodnoty nepřesahují hodnotu 1,13. Tato hodnota je pouze u dimenze *přísný*. Nejnižší hodnota se nachází v dimenzi *kárající* 0,56. Skoro totožné hodnoty nabývají dimenze *nejistý a nespokojený*, kde je rozdíl jen 0,01.

Vyplývá z toho, že se učitelka v rámci sebehodnocení vnímá jako chápaající, snaží se žáky vést k zodpovědnosti, pomáhat jim. Téměř vůbec se však nevnímá jako nejistá nebo nespokojená.

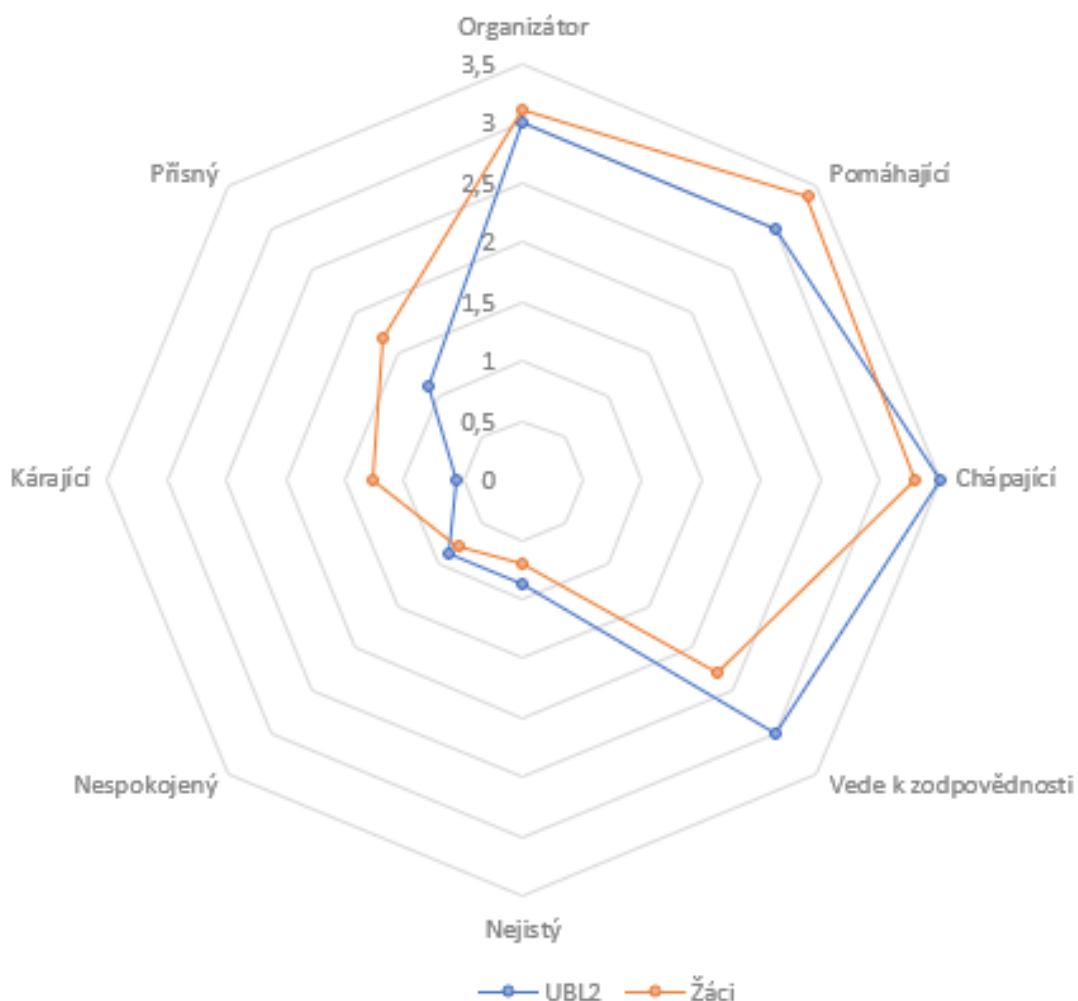
Následně přiblížím, jak svoji učitelku vnímali její žáci. Z grafického znázornění (obrázek 8) je vidět, že větší zastoupení mají dimenze z pravé poloviny grafu. Žáci hodnotí svoji učitelku jako *pomáhající*, která se snaží *chápat* jejich problémy a je dobrá *organizátorka* a *vede je k zodpovědnosti*. Pro lepší číselnou představu jsou uvedeny hodnoty v tabulce 10.

V levé polovině grafu můžeme vidět, že se hodnoty pohybují v rozpětí 0,71 až 1,68. Nejvyšší hodnotu má dimenze *přísná* 1,68. Žáci tudíž vidí svoji učitelkou jako přísnější. V dimenzi *kárající* se hodnota vyšplhala k 1,26. U dimenzí *nejistá* a *nespokojená* se hodnoty

pohybovaly mezi 0,71 a 0,78 z čehož nám plyne, že nevidí svoji učitelku tak, že by byla někdy nespokojená nebo nejistá ve své práci.

V další části se podívám na rozdíl hodnocení interakčního stylu z pohledu sebehodnocení učitelky UBL2 a hodnocení žáků. Musím říct, že v této části se sebehodnocení učitelky UBL2 a hodnocení žáků v malé míře liší.

Největší rozdíl, který je vidět na první pohled je v dimenzi **přísný**, kde se učitelka ohodnotila hodnotou 1,13 a rozdíl mezi ní a žáky je 0,55, což je větší rozdíl. Vyplyvá z toho, že žáci vnímají svoji učitelku jako přísnou, náročnou, která vyžaduje bezpodmínečnou poslušnost. U učitelky UBL2 jen jedna z dimenzí překročila hranici hodnoty 3,00, a to dimenze **vede k zodpovědnosti**. Konkrétně v této dimenzi je rozdíl mezi učitelkou a žáky pouhých 0,7, což není tak markantní rozdíl. Z toho vyplývá, že i žáci vnímají, že je jejich učitelka vede k zodpovědnosti. Naopak druhý vyšší rozdíl 0,38 nacházíme v dimenzi **pomáhající**, kdy učitelka sama sebe podhodnocuje, její hodnota je 3,00 oproti žákům, kteří vidí svoji učitelku jako tu, která se jim snaží pomáhat.



Obrázek 8 Graf sebehodnocení UBL2 a hodnocení žáků

Dimenze interakčního stylu	Sebehodnocení UBL2	Hodnocení žáci UBL2	Rozdíl
Organizátor	3,00	3,11	-0,11
Pomáhající	3,00	3,38	-0,38
Chápající	3,50	3,30	0,2
Vede k zodpovědnosti	3,00	2,30	0,7
Nejistý	0,87	0,71	0,16
Nespokojený	0,88	0,78	0,1
Kárající	0,56	1,26	-0,7
Prísny	1,13	1,68	0,55

Tabulka 10 Číselné údaje sebehodnocení UBL2, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi

Učitelka UBL2 ve své výuce nejvíce používá interakční styl pomáhající a chápající, nejméně kárající, nejistý a nespokojený.

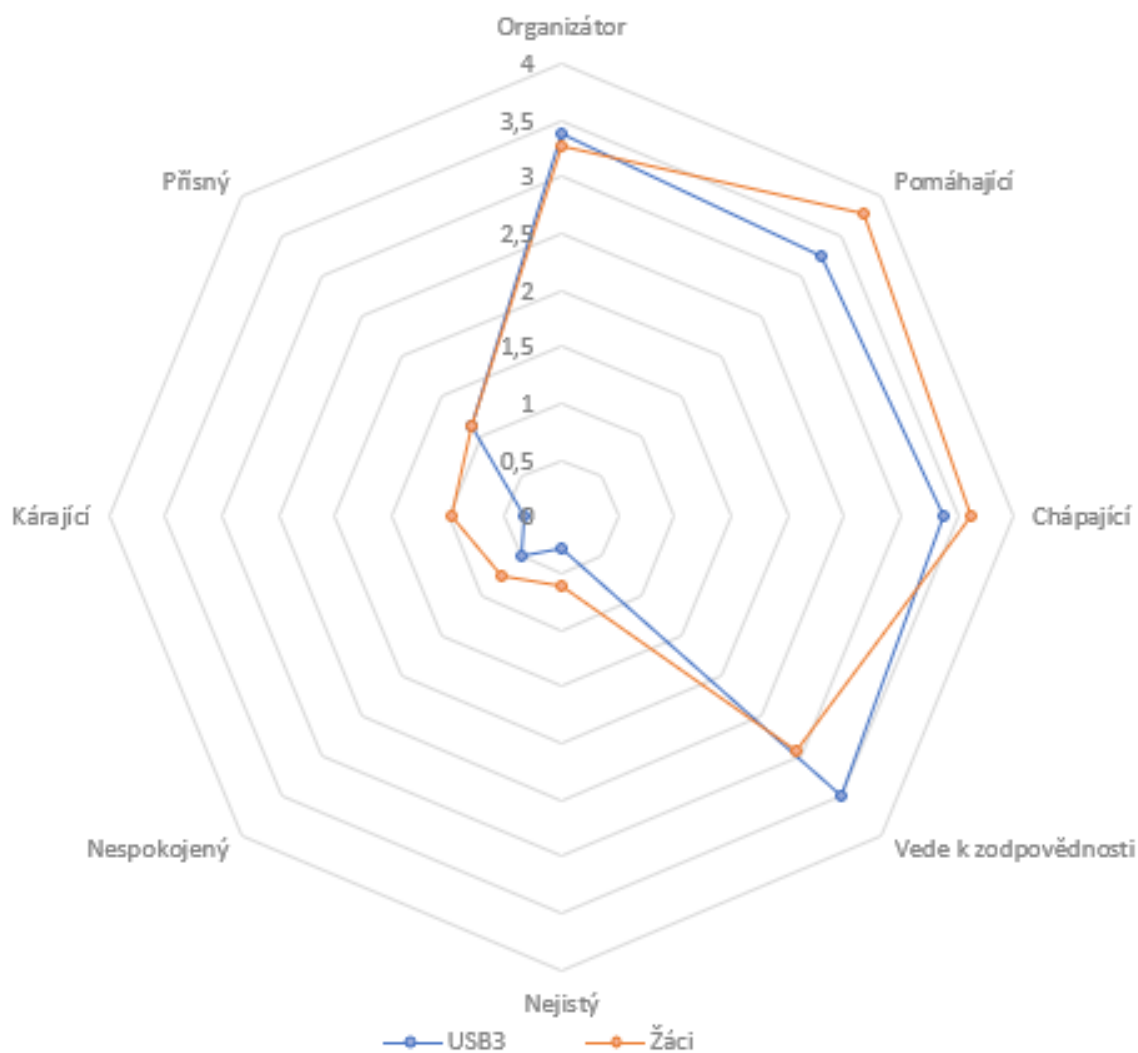
6.3 Učitelka USB3 a její žáci

V této podkapitole se podívám na učitelku USB3 a její žáky. Níže přikládám grafické znázornění (obrázek 9) a tabulku 11. Učitelka USB3 v rámci svého sebehodnocení dosáhla nejvyšší hodnoty v dimenzi *vede k zodpovědnosti* (3,50). Považuje tedy sama sebe za tu, která chce vést žáky k zodpovědnosti. Další dvě dimenze dosáhly stejné hodnoty 3,38. Jedná se o dimenze *organizátor* a *chápající*. Z toho vyplývá, že se učitelka hodnotí jako dobrá organizátorka a zároveň se snaží chápat své žáky a jejich problémy. Hodnota 3,25 vyšla u dimenze *pomáhající*, což vypovídá o tom, že učitelka USB3 během výuky, ale i mimo ni pomáhá svým žákům, kteří navštěvují její třídu. Grafické znázornění sebehodnocení USB3 (obrázek 9) ukazuje, že největší zastoupení mají dimenze z pravé poloviny grafu.

V levé polovině grafu je zastoupení dimenzí nižšími hodnotami, pohybují se v rozmezí 0,29 až 1,13. Vyplývá nám z toho to, že učitelka USB3 se v sebehodnocení nevidí jako *nejistá* nebo *nespokojená* během výuky. Žáky nesmyslně *nekárá* a ani na ně není extrémně *přísná*. Níže uvedený graf (obrázek 9) prezentuje zastoupení jednotlivých dimenzí v hodnocení žáků, tak jak oni vidí svoji třídní učitelku. Nejvyšší hodnota je vidět v dimenzi *pomáhající*, která dosáhla až na 3,78. Jen o 0,17 nižší hodnotu měla dimenze *chápající*. Žáci svoji učitelku hodnotili jako tu, která se jim snaží pomoci, v čem konkrétně a aktuálně potřebují, a zároveň je trpělivá, dává žákům prostor vyjádřit jejich názor a věří jim. V dimenzi *organizátor* se hodnota zastavila na 3,27, což vypovídá i o tom, že žáci vidí svoji učitelku jako dobrou organizátorku, která ví o všem, co se právě děje ve třídě. Nižší hodnotu oproti předchozím uvedeným měla dimenze *vede k zodpovědnosti*, a to 2,93.

Opět se ukazuje vyšší zastoupení v dimenzích z pravé poloviny grafu. V levé polovině grafu jsou hodnoty zastoupeny v rozmezí 0,62 až 1,13. Můžeme tak vidět, že žáci svoji učitelku USB3 nevnímají jako *nejistou, nespokojenou* nebo *kárající*. Nehodnotí ji zmatenou, kdy by byl ve třídě hluk, neskrývá, když něco neví, a žáky nesmyslně netrestá. U dimenze *přísný* je sice hodnota nejvyšší z levé poloviny grafu, ale není tak razantní.

V této části se zaměřím na rozdíly v sebehodnocení učitelky USB3 a jejích žáků. Grafické znázornění (obrázek 9) a tabulka 11 ukazují rozdíly mezi sebehodnocením učitelky a hodnocením žáků. Největší rozdíl je vidět hned u tří dimenzí. První rozdíl je v dimenzi *pomáhající*, kdy hodnota u učitelky USB3 je 3,25 a u žáků je o 0,53 větší. Z toho vyplývá, že žáci svoji učitelku vnímají jako velmi pomáhající, můžou se na ni spolehnout, a když si neví rady, ráda jim se vším pomůže. Druhá z nich je dimenze *vede k zodpovědnosti*, kde učitelce USB3 v sebehodnocení vyšla hodnota 3,50. Žáci nejsou úplně stejného názoru, ohodnotili učitelku hodnotou 2,93. Rozdíl mezi nimi je tedy 0,57. Třetí dimenze se nachází na levé polovině grafu, konkrétně je to *kárající*. Žákům u učitelky vyšla hodnota 0,97, za to u učitelky USB3 to bylo pouhých 0,33, učitelka sama o sobě tvrdí, že žáky nekárá, nevyžaduje bezpodmínečnou poslušnost atd., ale rozdíl mezi nimi činí 0,64. V dalších dimenzích tak velké rozdíly nenacházíme. Dokonce máme jeden nulový rozdíl v dimenzi *přísný*, kde jak v rámci sebehodnocení učitelky, tak i u hodnocení žáků bylo dosaženo stejné hodnoty 1,13.



Obrázek 9 Graf sebehodnocení USB3 a hodnocení žáků

Dimenze interakčního stylu	Sebehodnocení USB3	Hodnocení žáci USB3	Rozdíl
Organizátor	3,38	3,27	0,11
Pomáhající	3,25	3,78	-0,53
Chápající	3,38	3,61	-0,23
Vede k zodpovědnosti	3,50	2,93	0,57
Nejistý	0,29	0,62	-0,33
Nespokojený	0,50	0,74	-0,24
Kárající	0,33	0,97	-0,64
Přísný	1,13	1,13	0

Tabulka 11 Číselné údaje sebehodnocení USB3, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi

Učitelka USB3 ve své výuce běžně využívá interakční styl pomáhající, chápající a nejméně využívá nejistý a nespokojený.

6.4 Učitelka UKD4 a její žáci

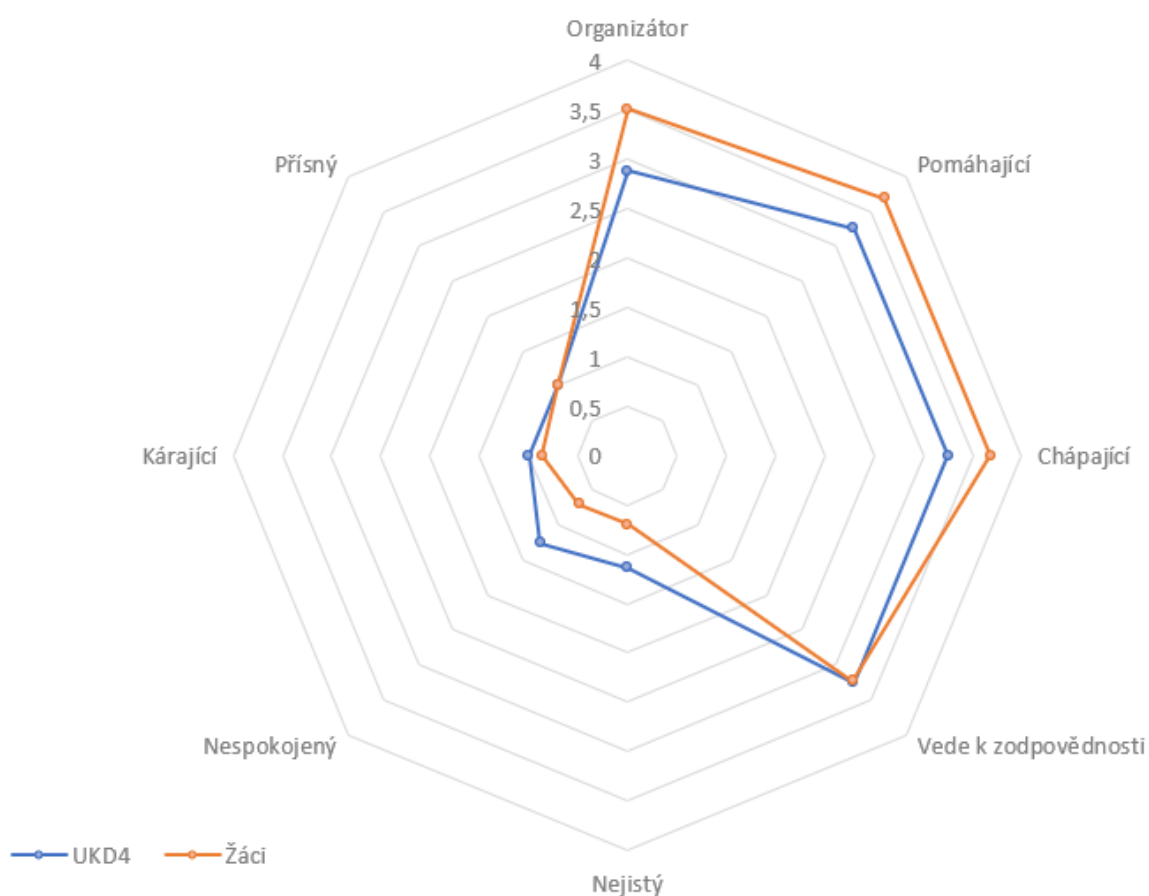
V této podkapitole představím učitelku UKD4 a její žáky. Graf (obrázek 10) přibližuje sebehodnocení učitelky a pro lepší číselnou představu příkládám i tabulku 12, ve které jsou uvedené hodnoty jednotlivých dimenzí. Z grafu je vidět, že větší zastoupení mají dimenze v pravé polovině. Hned ve třech dimenzích – *pomáhající*, *chápaní* a *vede k zodpovědnosti* dosáhla hodnoty 3,25. Vypovídá to o tom, že se učitelka UKD4 v rámci sebehodnocení ohodnotila jako ta, která se snaží žákům pomáhat, je spolehlivá, vede žáky k zodpovědnosti a chápe jejich problémy. Nižší hodnota se objevila u dimenze *organizátor*, která klesla na hodnotu 2,88.

V levé polovině grafu se hodnoty pohybovaly v rozmezí od 1,00 do 1,25. Nejnížší hodnota 1,00 se objevila u dvou dimenzích *přísný* a *kárájící*, což znamená, že učitelka během své výuky skoro vůbec nekárá, není netrpělivá ani přísná. Naopak oproti těmto dimenzím se objevila vyšší hodnota u dvou dimenzí u *nejistý* 1,14 a u *nespokojený* 1,25.

Níže je uvedeno grafické znázornění (obrázek 10) jednotlivých dimenzí v rámci hodnocení z pohledu žáků, kteří ohodnotili svoji učitelku následujícím způsobem. Nejvyšší hodnoty se objevily u dvou dimenzí. V dimenzích *pomáhající* a *chápaní* dosáhla hodnota k 3,68 a 3,69, z čehož jde usoudit, že žáci svoji učitelku vnímají pozitivně. Jsou si vědomi, že učitelka UKD4 jim věří, je trpělivá, když si s něčím neví rady, ráda jim se vším pomůže. Je přátelská a když něčemu nerozumí, ochotně to žákům vysvětlí znovu a jinak. Učitelka UKD4 je podle žáků i dobrá *organizátorka*, protože hodnota v této dimenzi dosáhla na 3,51. Zároveň si žáci myslí, že je učitelka *vede k zodpovědnosti*. Všechny tyto dimenze se nachází v pravé polovině grafu, jsou tak ve větším zastoupení než dimenze z levé poloviny grafu. V levé polovině grafu se hodnoty pohybovaly v rozmezí 0,69 do 1,00, z čehož vyplývá, že žáci nevidí svoji učitelku během výuky *nejistou* či *nespokojenou*. Učitelka nemá snahu žáky *kárat* a není na ně ani extrémně *přísná*.

Zde přiblížím rozdíly mezi sebehodnocením učitelky UKD4 a jejími žáky. Tabulka 12 ukazuje konkrétní číselné údaje sebehodnocení učitelky, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi. Z grafu vyplývá, že největší rozložení nacházíme v jeho pravé polovině. Největší rozdíl se nachází v dimenzi *organizátor*, kde se učitelka ohodnotila a vyšla jí hodnota 2,88 oproti tomu žáci si myslí, že učitelka je dobrá organizátorka, a ohodnotili ji hodnotou 3,53. Rozdíl mezi nimi činí 0,63. Vyplývá z toho, že učitelka se podhodnocuje v této dimenzi a žáci si naopak jsou jistí, že je učitelka hodně naučí, ví o všem, co se děje ve třídě, a vyučuje svoje

předměty s nadšením. Další rozdíly jsou vidět v dimenzích *pomáhající* a *chápaající*, kde se učitelka shodně ohodnotila hodnotami 3,25, u žáků to byly vyšší hodnoty, konkrétně u dimenze pomáhající je to 3,69 a u dimenze chápaající 3,68. Rozdíly mezi nimi jsou jen o jednu setinu, ale v rámci sebehodnocení a hodnocení žáků je v dimenzi pomáhající 0,44 a v dimenzi chápaající 0,43. Vyplývá z toho, že žáci učitelku UKD4 vnímají jako pomáhající, ohleduplnou, a když si s něčím neví rady, ráda jim pomůže, chápe jejich problémy a snaží se jim pomoci s jejich vyřešením. V dimenzi *vede k zodpovědnosti* je takřka nulový rozdíl. Zastoupení jednotlivých dimenzí v levé polovině grafu je následující. Největší rozdíl se nachází u dimenze *nespokojený*, kdy se učitelka v rámci sebehodnocení ohodnotila hodnotou 1,25 a u žáků je ta hodnota o 0,56 nižší, tudíž 0,69. Učitelka se tímto podhodnocuje, protože žáci si myslí, že jejich učitelka není v rámci výuky nespokojená. Další rozdíl můžeme vidět v dimenzi *nejistý*. Učitelka má hodnotu 1,14 a u žáků je hodnota nižší, konkrétně 0,44. Nižší hodnoty byly v dimenzích *kárající* a *přísný*. Učitelka i žáci se shodli na tom, že v rámci výuky nedochází ke káraní a ani učitelka není k žákům extrémně přísná.



Obrázek 10 Graf sebehodnocení UKD4 a hodnocení žáků

Dimenze interakčního stylu	Sebehodnocení UKD4	Hodnocení žáků UKD4	Rozdíl
Organizátor	2,88	3,51	-0,63
Pomáhající	3,25	3,69	-0,44
Chápající	3,25	3,68	-0,43
Vede k zodpovědnosti	3,25	3,23	0,02
Nejistý	1,14	0,70	0,44
Nespokojený	1,25	0,69	0,56
Kárající	1,00	0,86	0,14
Přísný	1,00	1,00	0

Tabulka 12 Číselné údaje sebehodnocení UKD4, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi

Učitelka UKD4 ve své výuce běžně využívá interakční styl pomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti a nejméně využívá styl kárající a přísný.

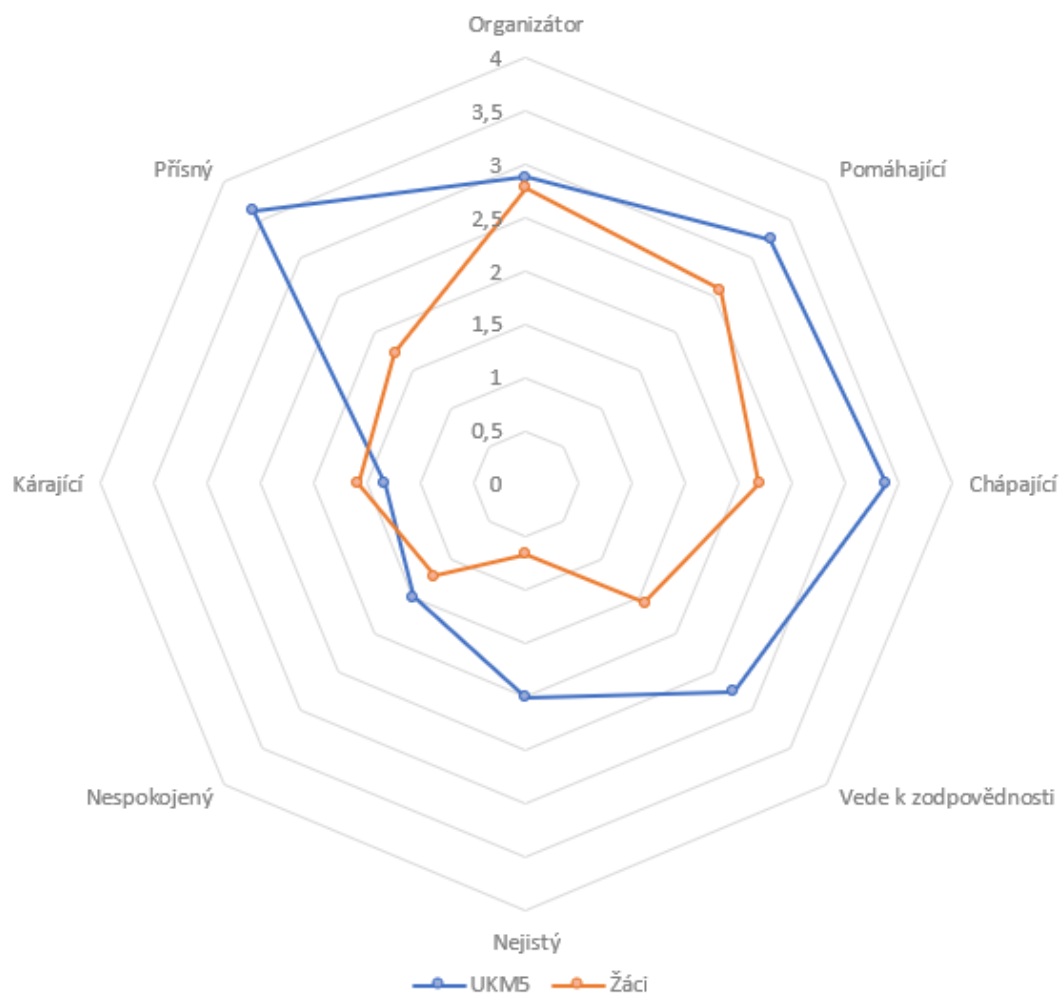
6.5 Učitelka UKM5 a její žáci

V této podkapitole se budu věnovat učitelce UKM5 a jejím žákům. Níže přikládám grafické znázornění (obrázek 11) sebehodnocení učitelky UKM5 a pro lepší přehled také číselné údaje, které jsou uvedeny v tabulce 13. Jak je na první pohled vidět, tento graf je velmi pestrý a nemá pouze větší zastoupení jen v pravé polovině grafu, ale poprvé se dostávám k celkem vysoké hodnotě v rámci levé poloviny grafu. Nicméně začnu pravou polovinou grafu jako v předešlých interpretacích. Učitelka UKM5 v rámci sebehodnocení v pravé polovině grafu dosáhla jen ve dvou případech hodnoty vyšší než 3,00. Konkrétně nejvyšší hodnotu 3,38 má dimenze *chápající*. Druhou vyšší hodnotou je dimenze *pomáhající* s hodnotou 3,25. Učitelka vnímá sebe jako chápající a pomáhající, kdy je vůči žákům ohleduplná, trpělivá a naslouchá jim. Zároveň se jim snaží pomáhat, a pokud si neví rady, ráda jim pomůže vyřešit danou situaci. V dimenzi *organizátor* a *vede k zodpovědnosti* jsou hodnoty nižší konkrétně 2,88 a 2,75. Vyplývá z toho to, že se učitelka necítí jako výborná organizátorka, ale v rámci možností si dokáže poradit a ve značné míře chce své žáky vést k zodpovědnosti. Teď už přiblížím levou polovinu grafu, kde je vidět, že nejvyšší hodnota dosáhla až na 3,63 v dimenzi *přísný*. Vyplývá nám z toho to, že učitelka UKM5 se v rámci sebehodnocení ohodnotila jako velmi přísná, která vyžaduje bezpodmínečnou poslušnost, má vysoké nároky na své žáky a tvrdě známkuje. Další vyšší hodnota 2,00 je u dimenze *nejistý*. Učitelka UKM4 si není sama sebou úplně jistá. V tomto případě zde musím přidat skutečnost, že učitelka patří mezi začínající učitele, a právně proto zde shledávám takové výkyvy. Zároveň i u dimenze *nespokojená* je hodnota 1,50. U dimenze *kárající* je hodnota nejnižší z levé poloviny grafu 1,33.

Následující část je zaměřená na interpretaci výsledků hodnocení žáků učitelky UKM5. Grafické znázornění (obrázek 11) ukazuje i hodnocení z pohledu žáků a pro číselnou představu jsou hodnoty uvedeny v tabulce 13. U žáků učitelky UKM5 je zajímavá skutečnost, že v žádné z dimenzí hodnota nepřekročila 3,00. Z grafu (obrázek 12) je vidět, že zastoupení jednotlivých dimenzí je rozprostřeno jak v pravé polovině, tak i v té levé. První se zaměřím na pravou polovinu grafu, kde je nevyšší hodnota 2,78 v dimenzi **organizátor**. V dimenzi **pomáhající** vyšla hodnota 2,57 a v dimenzi **chápatí** 2,19. Nejnížší hodnotou z první poloviny grafu je 1,58 v dimenzi **vede k zodpovědnosti**.

V rámci této části porovnám sebehodnocení učitelky UKM5 a hodnocení jejích žáků. Níže uvedené grafické znázornění (obrázek 11) sebehodnocení učitelky a hodnocení žáků přibližuje rozdíl mezi nimi. Pro číselnou představu rozdílu je připravena tabulka 13, ve které jsou uvedeny hodnoty obou účastníků a rozdíly mezi nimi. Jak je vidět už z pohledu na grafické znázornění (obrázek 11), rozdíl mezi učitelkou a žáky je celkem markantní a v určitých dimenzích se rozdíl dokonce přehoupl přes hodnotu 1,00.

V první části se zaměřím na pravou polovinu grafu. Učitelka se v rámci sebehodnocení ohodnotila 2,88 v dimenzi **organizátor** a u žáka je tato hodnota o 0,1 nižší. Největší rozdíl, který je vidět, se nachází v dimenzi **chápatí**, kdy učitelka má hodnotu 3,38 a u žáků hodnota klesla na 2,19, tudíž rozdíl mezi nimi činí až 1,19. Učitelka si sama o sobě myslí, že je chápatí, trpělivá, věří žákům a naslouchá jim. V dimenzi **pomáhající** je rozdíl mezi hodnocením žáků a sebehodnocením učitelky UKM5 0,68. V dimenzi **vede k zodpovědnosti** se hodnota u žáků pohybuje kolem 1,58 a u učitelky je hodnota 2,75. I zde je vidět velký rozdíl mezi sebehodnocením učitelky a hodnocením žáků, a to o 1,17. V levé polovině grafu je vidět největší rozdíl v dimenzi **přísný**, kdy učitelka UKM5 se ohodnotila na hodnotu 3,63 a u žáků je hodnota 1,74, rozdíl mezi sebehodnocením učitelky a hodnocením žáků je neuvěřitelný, a sice až 1,89. Vyplývá z toho to, že si učitelka myslí, že je vůči žákům extrémně přísná, vyžaduje od nich bezpodmínečnou poslušnost, je náročná a tvrdě známkuje. Žáci až tak vysoké hodnocení neměli. Větší rozdíl 1,34 se nachází i v dimenzi **nejistý**. Učitelka UKM5 má hodnotu 2,00 u žáků klesla hodnota na 0,66. V dimenzích **nespokojený** a **kárající** už tak velké rozdíly nenacházíme.



Obrázek 11 Graf sebehodnocení UKM5 a hodnocení žáků

Dimenze interakčního stylu	Sebehodnocení UKM5	Hodnocení žáků UKM5	Rozdíl
Organizátor	2,88	2,78	0,1
Pomáhající	3,25	2,57	0,68
Chápající	3,38	2,19	1,19
Vede k zodpovědnosti	2,75	1,58	1,17
Nejistý	2,00	0,66	1,34
Nespokojený	1,50	1,22	0,28
Kárající	1,33	1,58	-0,25
Přísný	3,63	1,74	1,89

Tabulka 13 Číselné údaje sebehodnocení UKM5, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi

Učitelka UKM5 v rámci výuky využívá především interakční styl přísný, pomáhající a chápající a nejméně kárající a nespokojený.

6.6 Učitelka UHH6 a její žáci

V této podkapitolo se zaměřím na učitelku UHH6 a její žáky. V první části se budu věnovat sebehodnocení učitelky UHH6. Níže přikládám grafické znázornění (obrázek 12) se

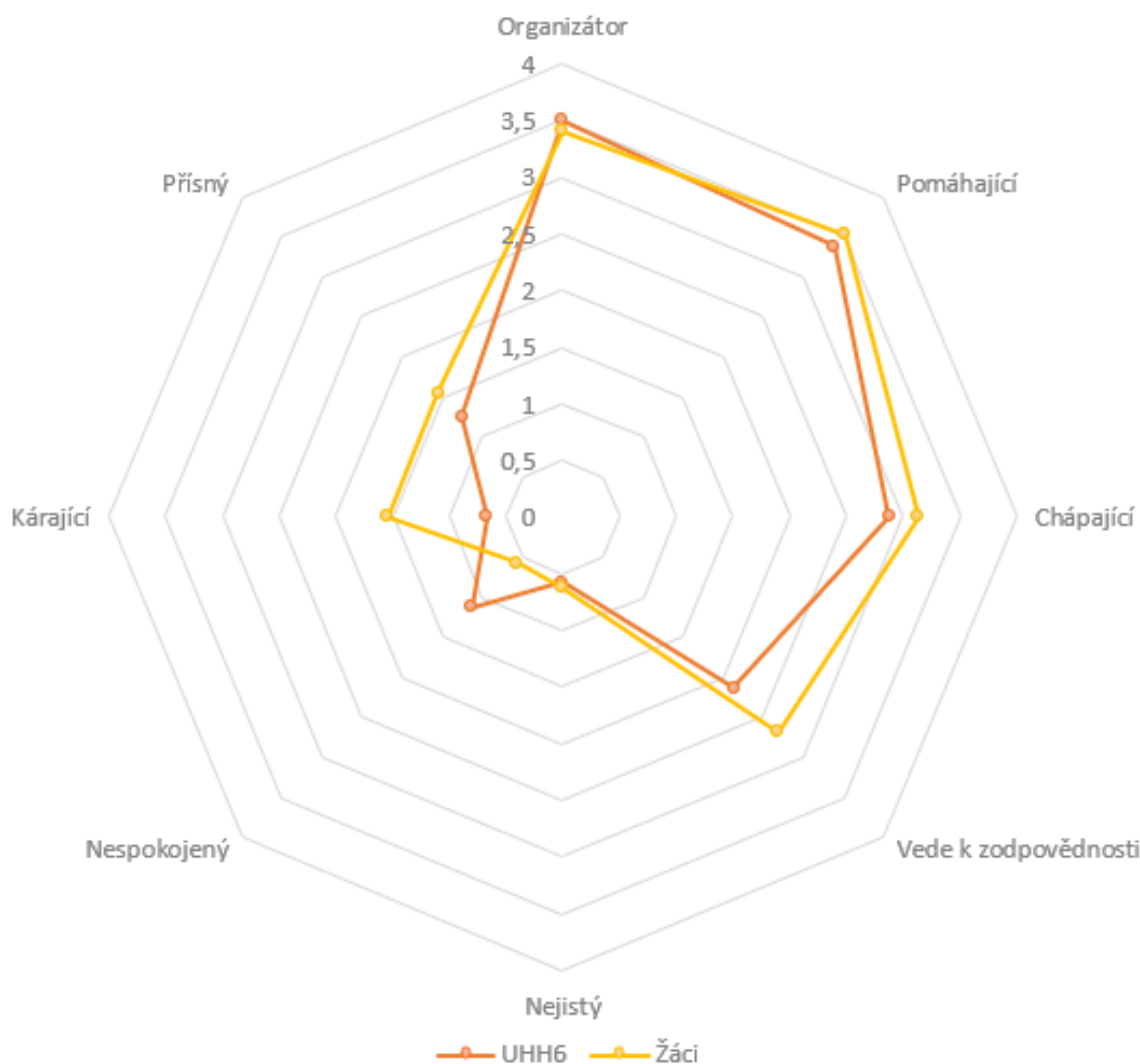
zastoupením jednotlivých dimenzí v rámci grafu. Pro lepší číselnou představu dodávám i tabulku 14, ve které jsou uvedeny jednotlivé hodnoty. Jak vidíme na grafu (obrázek 12), větší zastoupení mají dimenze v pravé polovině grafu. Nejvyšší hodnoty dosáhla učitelka UHH6 v dimenzi **organizátor**. Učitelka si tedy o sobě myslí, že je dobrá organizátorka a vyučuje své předměty s nadšením. V dimenzi **pomáhající** dosáhla učitelka hodnoty 3,38, což nám ukazuje, že je ohleduplná, když si žáci neví rady pomůže jim a je přátelská. Nižší hodnoty, které nepřesáhly 3,00, jsou v dimenzích **chápaní** a **vede k zodpovědnosti**. V dimenzi **chápaní** je hodnota 2,88 a u **vede k zodpovědnosti** je to 2,13. V levé polovině grafu už se hodnoty pohybují jen v rozmezí 0,57 – 1,25. Nejvyšší hodnota je 1,25 u dimenze **přísný**. Vyšší hodnota byla i u dimenze **nespokojený**, konkrétně 1,13. V dimenzích **nejistý** a **kárající** jsou hodnoty 0,58 a 0,67.

V této části se zaměřím na hodnocení žáků učitelky UHH6. Níže přikládám grafické znázornění (obrázek 12), kde je vidět zastoupení jednotlivých dimenzí podle toho, jaké hodnoty vyšly u žáků. Pro lepší přehled číselných údajů přikládám i tabulku 14. Jak je vidět přímo z grafu, opět je vyšší zastoupení v pravé polovině. Nejvyšší hodnotu 3,52 má dimenze **pomáhající**. Žáci tedy vidí svoji učitelku UHH6 jako ohleduplnou, přátelskou, když si žáci neví rady, tak jim se vším pomůže. U dimenze **organizátor** se hodnota pohybuje u 3,41. Učitelka je tedy podle žáků dobrá organizátorka, vyučuje své předměty s nadšením a hodně naučí. Hodnota 3,13 se nachází v dimenzi **chápaní**. Vypovídá to o tom, že žáci vnímají svoji učitelku jako trpělivou, s kterou můžou diskutovat, poslouchá je a zároveň jim i věří. Nejnižší hodnotu v pravé polovině grafu má dimenze **vede k zodpovědnosti**, konkrétně 2,68. V levé polovině grafu se hodnoty pohybují v rozmezí 0,57 – 1,55. Nejvyšší hodnota je v dimenzi **přísný** 1,55 a o jednu setinu se liší dimenze **kárající** 1,54. Vypovídá to o tom, že žáci hodnotili svoji učitelku UHH6 jako tu, která je někdy netrpělivá, lehko se rozčílí, je náročná a občas tvrdě známkuje. V dimenzi **nejistý** je hodnota 0,62. A nejnižší hodnota byla v dimenzi **nespokojený** 0,57.

V poslední části se budu zabývat porovnáním sebehodnocení učitelky UHH6 a hodnocení z pohledu jejích žáků. Níže uvedené grafické znázornění (obrázek 12) a zároveň tabulka 14 s číselnými údaji jednotlivých dimenzí sebehodnocení učitelky a hodnocení žáků přibližuje rozdíly mezi nimi. Co se týká pravé poloviny grafu, největší rozdíl je v dimenzi **vede k zodpovědnosti**. V rámci sebehodnocení se učitelka ohodnotila hodnotou 2,18 oproti tomu u žáků se hodnota dostala na 2,68. Učitelka se tudíž podhodnocuje. V dimenzi **chápaní** se rozdíl pohybuje kolem 0,25. Další rozdíly v pravé polovině grafu nejsou tak velké u dimenze

pomáhající, činí rozdíl 0,14 a u dimenze *organizátor* je to pouze 0,09. Vyplývá z toho to, že žáci i učitelka se v určité míře shodli na tom, že učitelka sama sebe hodnotí jako ohleduplnou, trpělivou, která naslouchá žákům, je přátelská, učí své předměty s nadšením a kdykoliv jim se vším pomůže a podobně to vidí i její žáci.

V levé polovině grafu je největší rozdíl v dimenzi *kárající*, kde se učitelka v rámci sebehodnocení ohodnotila hodnotou 0,67, naopak žáci hodnotu posunuli až na 1,54, tudíž rozdíl mezi nimi je 0,87. Žáci jsou toho názoru, že je někdy netrpělivá, je snadné ji rozčítit a má občas špatnou náladu. Větší rozdíl se nachází ještě u jedné dimenze, konkrétně u *nespokojený*, kdy i u učitelky je hodnota 1,13 a u žáků 0,57. Rozdíl mezi nimi je tedy 0,56. Učitelka sama sebe vnímá občas jako nejistou, zmatenou nebo stydlivou. Žáci zas takového názoru nejsou. V dimenzích *nejistý* a *nespokojený* jsou minimální rozdíly. U dimenze *nejistý* je to 0,04 a u dimenze *přísný* 0,3.



Obrázek 12 Graf sebehodnocení UHH6 a hodnocení žáků

Dimenze interakčního stylu	Sebehodnocení UHH6	Hodnocení žáků UHH6	Rozdíl
Organizátor	3,50	3,41	0,09
Pomáhající	3,38	3,52	-0,14
Chápající	2,88	3,13	-0,25
Vede k zodpovědnosti	2,13	2,68	-0,55
Nejistý	0,58	0,62	-0,04
Nespokojený	1,13	0,57	0,56
Kárající	0,67	1,54	-0,87
Prísny	1,25	1,55	-0,3

Tabulka 14 Číselné údaje sebehodnocení UHH6, hodnocení žáků a rozdíly mezi nimi

Učitelka UHH6 v rámci své výuky využívá především interakční styl organizátor, pomáhající a chápající. Nejméně pak využívá interakční nejistý.

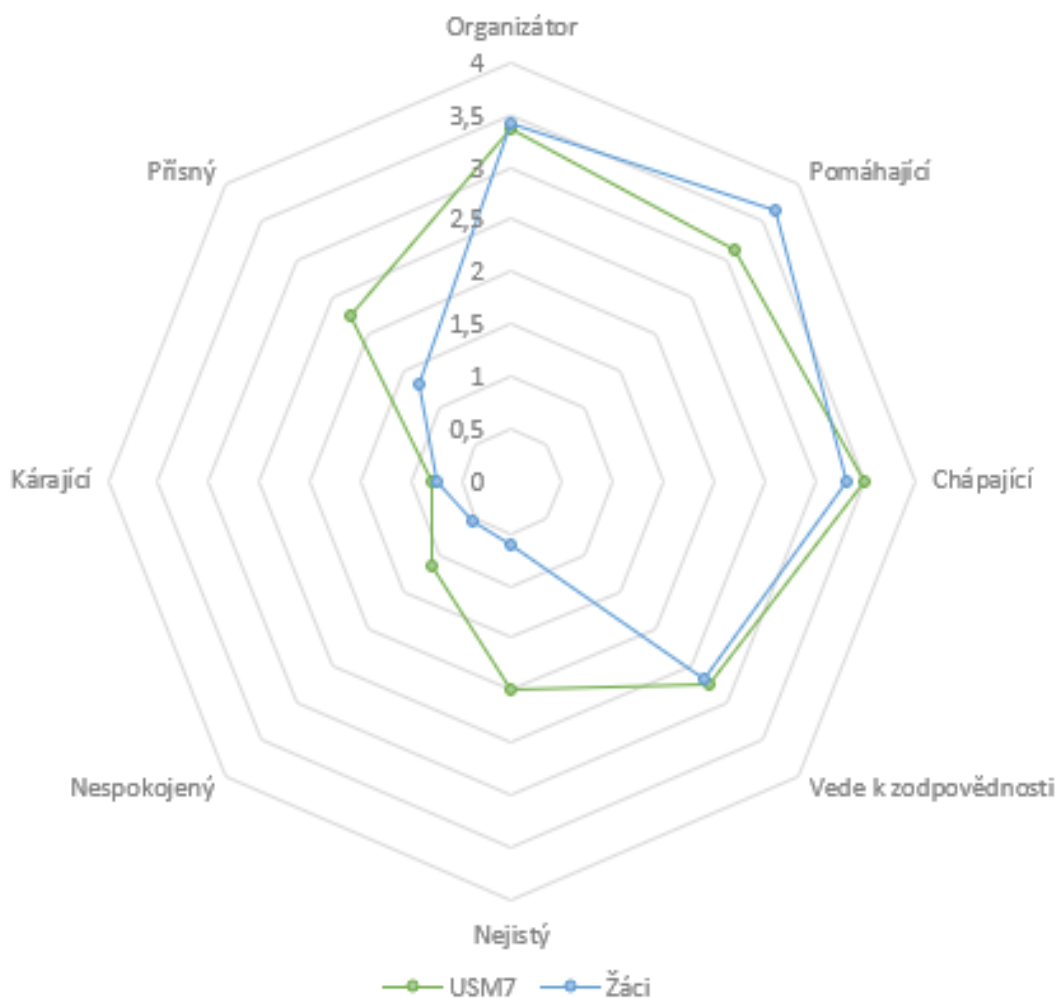
6.7 Učitelka USM7 a její žáci

V následující podkapitole se věnuji učitelce USM7 a jejím žákům. Na úvod se zaměřím na sebehodnocení učitelky USM7. Níže přikládám grafické znázornění (obrázek 13) a pro lepší představu přikládám číselné údaje v tabulce 15. Opět má větší zastoupení pravá polovina grafu. Nejvyšší hodnotou je 3,50 v dimenzi **chápající**. Učitelka tak sama sebe vidí jako trpělivou, věří žákům, můžou s ní diskutovat a naslouchá jim. Dimenze **organizátor** má hodnotu 3,38 a vypovídá to o tom, že učitelka vyučuje předměty s nadšením, ví ovšem co se ve třídě děje, a vždy se snaží jít přímo k věci. V dimenzi **pomáhající** je hodnota 3,13 a vypovídá o tom, že učitelka sebe sama vnímá jako ohleduplnou, přátelskou, když si žáci neví rady, tak jim ráda se vším pomůže. Nejnižší hodnotu v pravé polovině grafu má dimenze **vede k zodpovědnosti**, a to 2,69. V levé polovině grafu hodnoty nepřesahují hodnotu 3,00. Nejvyšší hodnotou je 2,25 v dimenzi **přísný**. Učitelka občas vyžaduje od žáků bezpodmínečnou poslušnost, je přísní, náročná anebo tvrdě známkuje. V dimenzi **nejistý** se hodnota vyšplhala na 2,00, tudíž někdy učitelka skrývá, když něco neví, nebo je stydlivá. Nižší hodnoty se nacházejí v dimenzích **nespokojený** 1,13 a v dimenzi **kárající** 0,78.

Následující část je zaměřená na hodnocení žáků učitelky USM7. Níže je grafické znázornění (obrázek 13), ve kterém je uvedeno zastoupení jednotlivých dimenzí. Pro lepší přehled hodnot v rámci hodnocení žáků je uvedena tabulka 15. Z grafu je vidět, že největší zastoupení mají opět dimenze v pravé polovině grafu. Nejvyšší hodnota u žáků je v dimenzi **pomáhající** 3,67, kdy žáci svoji učitelku hodnotí jako ohleduplnou, přátelskou, když si neví rady, tak jim se vším pomůže. U dimenze **organizátor** je hodnota 3,42. Podle žáků je tedy učitelka dobrá organizátorka, která učí své předměty s nadšením, učivo vysvětluje jasně,

vždy jde přímo k věci a ví o všem, co se děje ve třídě. V dimenzi **chápadící** se hodnota zastavila na 3,30, což znamená, že i tady jsou si žáci vědomi, že je učitelka trpělivá, naslouchá jim a můžou s ní ovšem diskutovat. U dimenze **vede k zodpovědnosti** klesla hodnota pod 3,00, konkrétně na 2,69. V levé polovině grafu, se hodnoty pohybují v rozmezí 0,55 až 1,31. Nejvyšší hodnota z této poloviny grafu se nachází v dimenzi **přísný** 1,31. V ostatních dimenzích hodnota nepřevýšila hodnotu 1,00. V dimenzi **kárající** se hodnota pohybuje na 0,74. U dimenze **nespokojený** to činí 0,55 a v dimenzi **nejistý** 0,61.

Na závěr této podkapitoly porovnám sebehodnocení učitelky USM7 a hodnocení žáků. Níže uvedené grafické znázornění (obrázek 13) a tabulka 15 ukazují číselné údaje a rozdíly. V první části se zaměřím na pravou polovinu grafu. Největší rozdíl se nachází v dimenzi **pomáhající**. U učitelky se hodnota pohybovala na 3,13 a u žáků je hodnota vyšší o 0,54, tudíž 3,67. Žáci si myslí, že je učitelka ohleduplná, přátelská, když si s něčím neví rady, tak žákům kdykoliv pomůže nebo jim učivo vysvětlí ochotně znovu. V dimenzích organizátor, chápadící a vede k zodpovědnosti jsou minimální rozdíly až skoro nulové, tam se sebehodnocení učitelky a hodnocení žáků příliš nelišilo. V levé polovině grafu je největší rozdíl v dimenzi **nejistý**. Učitelka v rámci sebehodnocení dosáhla hodnoty 2,00. Žáci nejsou stejného názoru a ohodnotili učitelku hodnotou 0,61, rozdíl mezi nimi činí až 1,39. Z toho plyne, že se učitelka sama cítí v některých okamžicích výuky jako nejistá, stydlivá nebo zmatená, když žáci ve třídě zlobí. Žáci nejsou stejného názoru, a tudíž je možné, že se učitelka v tuto chvíli podhodnocuje. Další rozdíl je vidět v dimenzi **přísný**, kde učitelka má hodnotu 2,25 a u žáků hodnota klesla na 1,31. Rozdíl mezi nimi je 0,94. Poslední větší rozdíl je v dimenzi **nespokojený**. Učitelka se ohodnotila hodnotou 1,13, u žáků hodnota klesla na 0,58. Skoro nulový rozdíl je vidět v dimenzi **kárající**. Učitelka i žáci se v tomto případě skoro vůbec neliší.



Obrázek 13 Graf sebehodnocení USM7 a hodnocení žáků

Dimenze interakčního stylu	Sebehodnocení USM7	Hodnocení žáků USM7	Rozdíl
Organizátor	3,38	3,42	-0,04
Pomáhající	3,13	3,67	-0,54
Chápající	3,50	3,30	0,2
Vede k zodpovědnosti	2,75	2,69	0,06
Nejistý	2,00	0,61	1,39
Nespokojený	1,13	0,55	0,58
Kárající	0,78	0,74	0,04
Přísný	2,25	1,31	0,94

Tabulka 15 Číselné údaje sebehodnocení USM7, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi

Učitelka USM7 během své výuky využívá především interakční styl chápající, pomáhající a organizátor, nejméně pak kárající.

6.8 Učitelka UŠI8 a její žáci

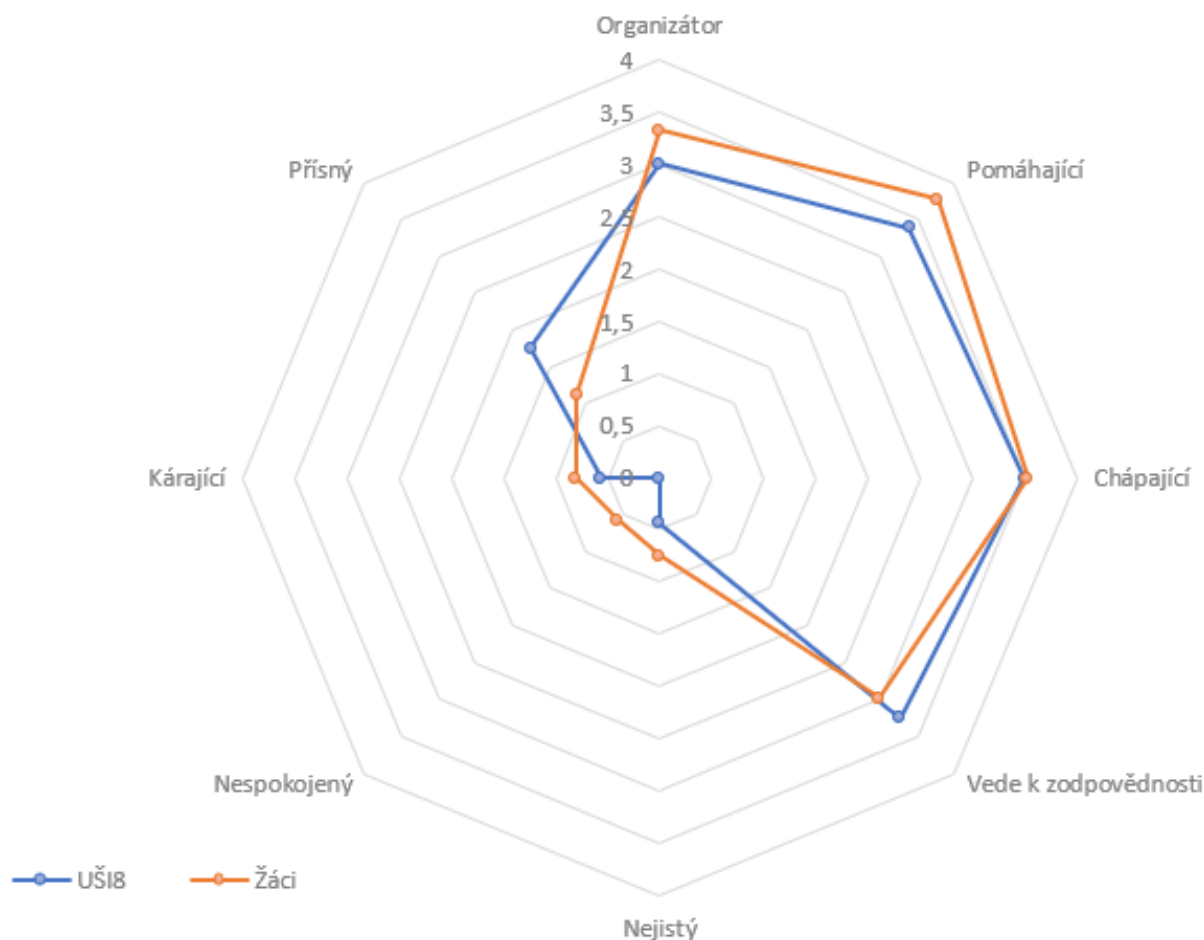
V této podkapitole se zaměříme na sebehodnocení učitelky UŠI8 a hodnocení z pohledu jejích žáků. Níže přikládám grafické znázornění (obrázek 14) sebehodnocení učitelky UŠI8, kterému se budu věnovat v první fázi. Pro lepší přehled hodnot jednotlivých dimenzí přikládám i tabulku 16, ve které jsou uvedeny jednotlivé dimenze interakčního stylu i s konkrétními hodnotami.

Nejprve přiblížím pravou polovinu grafu. Zastoupení jednotlivých dimenzí je větší oproti levé polovině grafu. Nejvyšší hodnotu má dimenze *chápaající* 3,50. Učitelka je tedy trpělivá, naslouchá žákům, věří jim a žáci s ní mohou ovšem diskutovat. V dimenzi *pomáhající* se hodnota zastavila na 3,38, což znamená, že je i ohleduplná, přátelská, když si žáci neví rady, snaží se jim pomoci. U dimenze *vede k zodpovědnosti* je hodnota 3,25. Učitelka UŠI8 chce vést své žáky k zodpovědnosti, je štedrá a laskavá, žáci se mohou spolupodílet na různé rozhodnutí a mohou ho i ovlivnit. Nejnížší hodnotou je 3,00 v dimenzi *organizátor*. Učitelka patří tedy i k dobrým organizátorkám. V levé polovině grafu se hodnoty pohybují v zajímavém rozpětí a poprvé máme v některé dimenzi nulovou hodnotu. Nejvyšší hodnota je zastoupena v dimenzi *přísný* 1,75. Učitelka tedy nepatří mezi extrémně přísné, ale občas je na žáky náročná. U dimenze *kárající* je hodnota 0,56 a u dimenze *nejistý* 0,43. Poprvé ze všech učitelek se nám v jedné dimenzi objevila u sebehodnocení učitelky nulová hodnota – dimenze *nespokojený*. Vypovídá to o tom, že učitelka sebe nevnímá jako nespokojenou.

V následující části se zaměřím na to, jak žáci hodnotili svoji učitelku UŠI8. Níže je uvedeno grafické znázornění (obrázek 14), kde je vidět zastoupení jednotlivých dimenzí. Pro lepší přehled hodnot je uvedena i tabulka 16, ve které jsou zachyceny hodnoty jednotlivých dimenzí. V pravé polovině grafu je nejvyšší hodnota v dimenzi *pomáhající* 3,76. Z toho vyplývá, že žáci vidí svoji učitelku jako ohleduplnou, pozornou, přátelskou, a když něčemu nerozumí, ráda jim to vysvětlí znovu a jinak. U dimenze *chápaající* je hodnota 3,53. Učitelka je tedy i trpělivá a zároveň si žáci myslí, že jim věří a mohou s ní ovšem diskutovat. Dimenze *organizátor* má hodnotu 3,32 a vypovídá to o tom, že učitelka je podle žáků dobrá organizátorka, která vyučuje své předměty s nadšením a vždy jde přímo k věci. Nejnížší hodnotou v pravé polovině grafu je hodnota 2,98 u dimenze *vede k zodpovědnosti*. V levé polovině grafu se hodnoty pohybují v rozmezí 0,57 až 1,12. Nejvyšší hodnota je uvedena v dimenzi *přísný*, a to 1,12. Ale zde je možné konstatovat, že učitelka podle žáků nepatří mezi extrémně přísné. V dimenzi *kárající* se hodnota ohybuje okolo 0,81. U dimenze *nejistý* je 0,75. A nejnížší hodnotu má dimenze *nespokojený* 0,57.

Poslední část je věnovaná porovnání sebehodnocení učitelky UŠI8 a hodnocení žáků. Níže uvedené grafické znázornění (obrázek 14), ve kterém je vidět zastoupení jednotlivých dimenzí jak z pohledu učitelky, tak z pohledu žáků. Pro číselnou představu je přiložena tabulka 16, kde jsou uvedeny jednotlivé hodnoty tak, jak vyplynuly ze sebehodnocení učitelky a z hodnocení žáků, zároveň je vidět rozdíl mezi nimi.

Nejprve se podívám na pravou polovinu grafu, kde je největší rozdíl v dimenzi *pomáhající*. Učitelka v rámci sebehodnocení dosáhla hodnoty 3,38. U žáků byla hodnota vyšší, a to 3,76. Rozdíl mezi nimi je tedy 0,38. Vyplývá z toho to, že si žáci o své učitelce myslí, že jim ráda se vším pomůže, je ohleduplná a přátelská. U dimenze organizátor je rozdíl 0,32. Učitelka UŠI8 má hodnotu 3,00 a u žáků je hodnota 3,32. Žáci jsou tedy toho názoru, že jejich třídní učitelka je i dobrá organizátorka. V dimenzi vede k zodpovědnosti je rozdíl mezi sebehodnocením učitelky a hodnocením žáků 0,27. A téměř nulový rozdíl je vidět u dimenze chápající, kde činí pouhých 0,03. V levé polovině grafu je vidět největší rozdíl v dimenzi *přísný* 0,63. Učitelka má hodnotu 1,75, oproti tomu žáci jen 1,12. Další rozdíl můžeme vidět v dimenzi *nespokojený*, kde učitelka dosáhla hodnoty 0 a u žáků se hodnota pohybovala kolem 0,57. Vyplývá z toho to, že i žáci si myslí, že učitelka UŠI8 není v rámci výuky nespokojená nebo nešťastná. V dimenzi *nejistý* je rozdíl mezi nimi 0,32. U dimenze *kárající* to činí 0,25.



Obrázek 14 Graf sebehodnocení UŠI8 a hodnocení žáků

Dimenze interakčního stylu	Sebehodnocení UŠI8	Hodnocení žáků UŠI8	Rozdíl
Organizátor	3,00	3,32	-0,32
Pomáhající	3,38	3,76	-0,38
Chápající	3,50	3,53	-0,03
Vede k zodpovědnosti	3,25	2,98	0,27
Nejistý	0,43	0,75	-0,32
Nespokojený	0	0,57	-0,57
Kárající	0,56	0,81	-0,25
Přísný	1,75	1,12	0,63

Tabulka 16 Číselné údaje sebehodnocení UŠI8, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi

Učitelka v rámci výuky běžně používá interakční styl chápající, pomáhající a organizátor, nejméně pak nespokojený, nejistý a kárající.

6.9 Učitelka UPM9 a její žáci

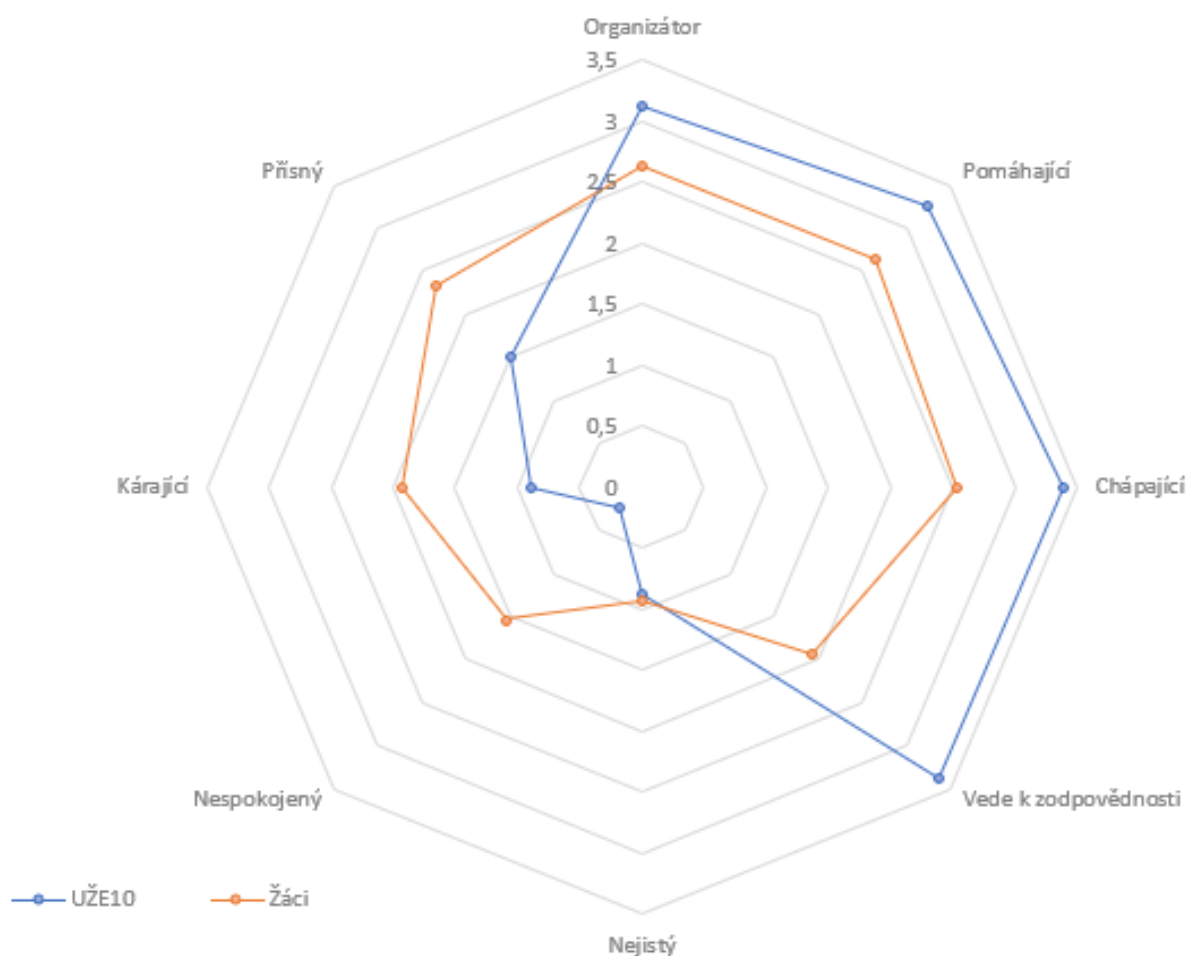
V následující podkapitole se zaměřím na sebehodnocení učitelky UPM9 a hodnocení z pohledu jejích žáků. Níže přikládám grafické znázornění (obrázek 15), ve kterém jsou uvedeny jednotlivé dimenze a jejich zastoupení. Pro lepší představu přikládám tabulku 17, kde jsou zaznamenány číselné hodnoty jednotlivých dimenzí.

První se podívám na pravou polovinu grafu, kde je opět větší zastoupení jednotlivých dimenzí. Nejvyšší hodnoty se objevily hned ve dvou dimenzích, a to *chápatí* a *vede k zodpovědnosti*. Hodnota u obou je 3,38. Z toho lze usoudit, že učitelka UPM9 sama sebe hodnotí jako trpělivou, která žákům důvěřuje, můžou s ní ovšem diskutovat, je štedrá, laskavá a žáci se můžou spolupodílet na různých rozhodnutích. V dimenzi *pomáhající* je hodnota 3,25. Učitelka se považuje za ohleduplnou, přátelskou, když si žáci neví rady, ráda jim se vším pomůže. U dimenze *organizátor* je hodnota nejnižší z pravé poloviny grafu, konkrétně 3,13, ale i tak tato hodnota vypovídá o tom, že je učitelka i dobrá organizátorka, která vyučuje své předměty s nadšením. V levé polovině grafu se hodnoty pohybují v rozmezí 0,25 až 1,50. Nejvyšší hodnota se nachází v dimenzi *přísný* 1,50, ale i tak to nevypovídá o tom, že by učitelka byla vůči žákům extrémně přísná a náročná. V dimenzi *kárající* a *nejistý* jsou skoro totožné hodnoty, rozdíl je jen o jednu setinu vyšší v dimenzi *kárající*. Nejnižší hodnotou je 0,25 v dimenzi *nespokojený*. Vypovídá to o tom, že učitelka není nespokojená, nešťastná nebo podezřívavá vůči žákům.

V následující části přiblížím hodnocení žáků podle toho, jak oni vidí svoji třídní učitelku UPM9. V níže uvedeném grafickém znázornění (obrázek 15) je vidět zastoupení jednotlivých dimenzí. Číselná tabulka 17 uvádí jednotlivé hodnoty dimenzí, jak hodnotili žáci svoji učitelku. Zajímavé je, že v hodnocení žáků ani jedna z dimenzí nepřesáhla hodnotu 3,00. Tentokrát je rozptyl jednotlivých dimenzí rozvrstvený po celém grafu, nejen v jeho jedné polovině. V pravé polovině grafu je vidět, že nejvyšší hodnoty jsou u dvou dimenzí, konkrétně u dimenze *organizátor* a *pomáhající*, kdy se hodnoty vyšplhaly na 2,64. Podle žáků je tedy učitelka UPM9 v rámci možností ohleduplná, snaží se žákům pomoci, když si neví rady, a ví ovšem, co se děje ve třídě. U dimenze *chápatí* je hodnota 2,53, tudíž i zde žáci vidí nějaké rezervy, ale i tak uvádí, že učitelka UPM9 jim naslouchá a věří jim v nějaké míře. Nejnižší hodnotou v pravé polovině grafu je hodnota 1,93 v dimenzi *vede k zodpovědnosti*. Tam si žáci nejsou úplně jistí, že tomu tak je, odpovídá tomu i hodnota, které učitelka v rámci hodnocení žáků dosáhla. V levé polovině grafu se hodnoty pohybují v rozmezí 0,93 – 2,33. Nejvyšší hodnotu má dimenze *přísný* 2,33. Vypovídá to o tom, že si

žáci myslím, že jejich učitelka patří mezi přísnější, vyžaduje od nich poslušnost, je náročná a občas i tvrdě známkuje. V dimenzi **kárající** dosáhla učitelka hodnoty 1,93, což znamená, že žáky občas kárá, je netrpělivá nebo se lehko rozčílí. Žáci si i myslí, že jejich učitelka UPM9 je občas nespokojená nebo nešťastná a tomu přidělují hodnotu 1,54 – dimenze **nespokojený**. Nejnížší hodnota je v dimenzi **nejistý** 0,93.

V poslední části této podkapitoly se zaměřím na porovnání sebehodnocení učitelky UPM9 a hodnocení z pohledu jejích žáků. Níže je uvedeno grafické znázornění (obrázek 15) a zároveň tabulka 17, ve které je zachyceno zastoupení jednotlivých dimenzí podle toho, jak se hodnotila učitelka a jak ji hodnotili žáci, ale hlavně se tam nachází rozdíl mezi nimi. Nejprve přiblížím pravou polovinu grafu. Největší rozdíl v pravé polovině grafu je v dimenzi **vede k zodpovědnosti** 1,45. Učitelka se v rámci sebehodnocení ohodnotila hodnotou 3,38. Oproti tomu žáci uvedli hodnotu 1,93. Tady je vidět, že učitelka o sobě tvrdí, že je štedrá, laskavá, žáci u ní můžou říct svůj názor, můžou ovlivnit její rozhodnutí, ale podle toho, jak učitelku ohodnotili, nejsou stejného názoru. U dimenze **chárající** je rozdíl 0,85. U učitelky vyšla hodnota 3,38, a u žáků naopak 2,53. V dimenzi **pomáhající** činí rozdíl 0,61. U učitelky je hodnota 3,25 a u žáků tato hodnota klesla na 2,53. Nejnížší rozdíl v pravé polovině je v dimenzi **organizátor** 0,49. Učitelka zde dosáhla hodnoty 3,13. U žáků se hodnota zastavila na 2,64. V levé polovině grafu je vidět největší rozdíl v dimenzi **nespokojený** 1,29. Učitelka se v rámci sebehodnocení ohodnotila 0,25, z čehož jde usoudit, že není vůbec nespokojená, nevypadá nešťastně, není podezřívavá. Žáci nejsou stejného názoru a ohodnotili učitelku hodnotou 1,54. Další rozdíl je v dimenzi **kárající** 1,04. Učitelka se ohodnotila hodnotou 0,89. U žáků byla hodnota 1,93. V dimenzi **přísný** se rozdíl pohybuje okolo 0,83. U žáků se hodnota dostala na 2,33, naopak u učitelky byla nižší, konkrétně 1,50. Žáci tudíž vnímají učitelku jako přísnější, náročnější a občas i tvrdě známkující. Nejnížší rozdíl je vidět u dimenze **nejistý**, konkrétně 0,05.



Obrázek 15 Graf sebehodnocení UPM9 a hodnocení žáků

Dimenze interakčního stylu	Sebehodnocení UPM9	Hodnocení žáků UPM9	Rozdíl
Organizátor	3,13	2,64	0,49
Pomáhající	3,25	2,64	0,61
Chápající	3,38	2,53	0,85
Vede k zodpovědnosti	3,38	1,93	1,45
Nejistý	0,88	0,93	-0,05
Nespokojený	0,25	1,54	-1,29
Kárající	0,89	1,93	-1,04
Přísný	1,50	2,33	-0,83

Tabulka 17 Číselné údaje sebehodnocení UPM9, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi

Učitelka UPM9 během své výuky využívá nejvíce interakční styl organizátor a pomáhající, nejméně nejistý.

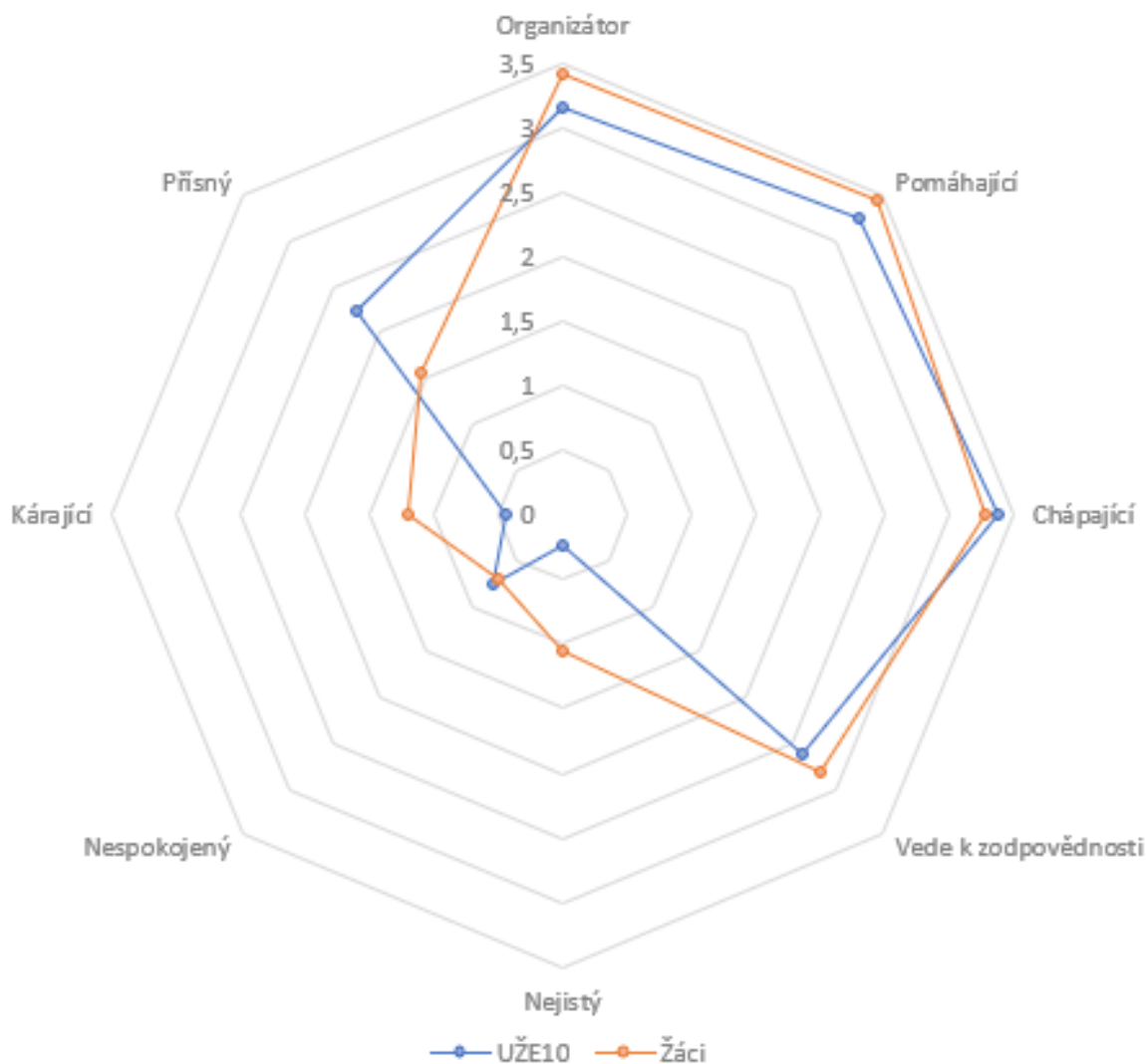
6.10 Učitelka UŽE10 a její žáci

V poslední podkapitole se zaměřím na sebehodnocení učitelky UŽE10 a na hodnocení z pohledu žáků. Níže přikládám grafické znázornění (obrázek 16) a pro lepší představu i tabulku 18, ve které jsou uvedeny hodnoty jednotlivých dimenzí, jak se učitelka ohodnotila.

Nejprve přiblížím pravou polovinu grafu. Nejvyšší hodnotu v této polovině má dimenze *organizátor* 3,50. Vyplývá z toho, že učitelka je dobrá organizátorka, vyučuje svoje předměty s nadšením, učivo jasně vysvětluje a vždy jde přímo k věci. U dimenze *chápat* se hodnota vyšplhala na 3,38. Učitelka se vnímá tedy i jako trpělivá, věří žákům a naslouchá jim. V dimenzi *pomáhající* je hodnota 3,25. Učitelka se tedy žákům snaží vždy se vším pomoci, je ohleduplná, přátelská, a když žáci něčemu nerozumí, ochotně jim to vysvětlí znovu. Nejnižší hodnotu v pravé polovině grafu má dimenze *vede k zodpovědnosti* 2,63. V levé polovině grafu se hodnoty pohybují mezi 0,23 až 2,25. Nejvyšší hodnota se nachází v dimenzi *přísný*. Učitelka tudíž patří k těm náročnějším, přísnějším a občas i tvrdě známkujícím. U dimenze nespokojený je hodnota 0,76. V dimenzi kárající se v rámci sebehodnocení učitelka ohodnotila hodnotou 0,44. Nejnižší hodnota v levé polovině grafu se nachází v dimenzi *nejistý*, a to 0,23. Učitelka tedy není v rámci výuky nejistá, stydlivá nebo nespokojená.

V další části se zaměřím na to, jak žáci ohodnotili svoji třídní učitelku UŽE10. Níže přiložené grafické znázornění (obrázek 16) charakterizuje zastoupení jednotlivých dimenzí. Pro číselnou představu je přiložena tabulka 18, kde jsou uvedeny hodnoty jednotlivých dimenzí u žáků. Jako první si přiblížíme pravou polovinu grafu, kde máme opět největší zastoupení. Nejvyšší hodnotou v této polovině grafu je hodnota 3,44 v dimenzi *pomáhající*. Žáci si tudíž myslí o své učitelce, že je ohleduplná, pozorná, a když si neví rady, tak jim ráda se vším pomůže. V dimenzi *organizátor* se hodnota dostala k 3,41, což ukazuje, že je učitelka podle žáků dobrá organizátorka, která jde vždy přímo k věci, působí důvěryhodně a ví ovšem, co se děje ve třídě. U dimenze *chápat* je hodnota 3,27. Učitelka UŽE10 se snaží žáky chápat, můžou s ní o všem diskutovat, naslouchá jim a je trpělivá. Nejnižší hodnotou v pravé polovině grafu je 2,81 v dimenzi *vede k zodpovědnosti*. V levé polovině grafu se hodnoty pohybují v rozmezí 0,71 až 1,56. Nejvyšší hodnota je v dimenzi *přísný* 1,56, což nasvědčuje tomu, že je učitelka občas přísná, náročná a má vysoké požadavky. V dimenzi kárající se hodnota vyhoupla na 1,20, což znamená, že i tady jsou žáci zastánci toho, že je učitelka občas netrpělivá, kárá je a lehce se nechá rozčílit. U dimenze *nejistý* je hodnota 1,05. Nejnižší hodnotou v této polovině grafu je 0,71 v dimenzi *nespokojený*.

V závěrečné části se budu věnovat porovnání sebehodnocení učitelky UŽE10 s hodnocením z pohledu jejích žáků. Níže přiložené grafické znázornění (obrázek 16) uvádí rozptyl mezi sebehodnocením učitelky a hodnocením žáků. Pro číselnou představu rozdílů, které mezi učitelkou UŽE10 a žáky jsou, je přiložena tabulka 18, ve které jsou uvedeny hodnoty jednotlivých dimenzí a taky rozdíly mezi nimi. Rozdíly mezi těmito aktéry nepřesáhly hodnotu 1,00. V první části se zaměřím na pravou polovinu grafu, jelikož je opět nejvíce zastoupena. Největší rozdíl mezi sebehodnocením UŽE10 a hodnocením žáků je v pravé polovině v dimenzi *organizátor* 0,26. Učitelka se v rámci sebehodnocení ohodnotila hodnotou 3,15. U žáků byla hodnota vyšší 3,41. Další rozdíly nepřesáhly hodnotu 0,20, tudíž se jedná o minimální rozdíly mezi sebehodnocením učitelky UŽE10 a hodnocením žáků. V levé polovině grafu se nachází největší rozdíl v dimenzi *nejistý* 0,82. Učitelka v sebehodnocení dosáhla hodnoty 0,23 a u žáků byla hodnota vyšší a to 1,05. Další rozdíl můžeme vidět v dimenzi *kárající* 0,76. U učitelky se hodnota zastavila na 0,44, oproti tomu u žáků je opět vyšší 1,20. V dimenzi *přísný* se naopak učitelka ohodnotila přísněji, než ji vidí samotní žáci, rozdíl mezi nimi byl o 0,69. Nejnižší rozdíl mezi učitelkou UŽE10 a žáky je v dimenzi *nespokojený*, a to 0,05.



Obrázek 16 Graf sebehodnocení UŽE10 a hodnocení žáků

Dimenze interakčního stylu	Sebehodnocení UŽE10	Hodnocení žáků UŽE10	Rozdíl
Organizátor	3,15	3,41	-0,26
Pomáhající	3,25	3,44	-0,19
Chápající	3,38	3,27	0,11
Vede k zodpovědnosti	2,63	2,81	-0,18
Nejistý	0,23	1,05	-0,82
Nespokojený	0,76	0,71	-0,05
Kárající	0,44	1,20	-0,76
Přísný	2,25	1,56	0,69

Tabulka 18 Číselné údaje sebehodnocení UŽE10, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi

Učitelka UŽE10 v rámci výuky běžně využívá interakční styl organizátor, pomáhající a chápající, nejméně pak nespokojený.

DISKUZE

Pro výzkumné šetření byl využit kvantitativní desing. Hlavním výzkumným cílem bylo popsat interakční styly učitelů 1.stupně základní školy. Výzkumu se zúčastnilo 198 respondentů – 188 žáků a 10 třídních učitelek pátých tříd ze Zlínského kraje.

Pro zjišťování interakčního stylu učitelek jsem využila dotazník QTI. Než jsem dotazník použila ve školním prostředí, proběhl předvýzkum, kde jsem pěti žákům rozdala původní dotazník a jejich úkolem bylo zakroužkovat otázky, kterým nerozumí. Po navrácení dotazníků jsme u zakroužkovaných otázek zapracovala na jejich obměně buď opisem nebo nahrazením synonymem. Poté jsem předpokládala, že žáci už nebudou mít problém s jeho vyplněním. I během oficiálního výzkumu se žáci ptali na význam některých slov, kterým neporozuměli. S tímto případem se setkaly i výzkumnice Franclová se Zvolánkovou (2007), které stejně jako já využily dotazník v pátých třídách základních škol.

Dotazník QTI se využívá především až na 2. nebo 3. stupni vzdělávání, ale Franclová a Zvolánková (2007) chtěly zjistit, jestli je možné využít dotazník interakčního stylu učitele v pátých ročnících základních škol, a tudíž i na prvním stupni základní školy. Důvod, proč se zaměřily Franclová se Zvolánkovou (2007) na zjišťování interakčního stylu učitele, je to, že se čím dál více všichni zaměřují na vztah učitel a žáci a tento dotazník může být jednou z variant k jeho posouzení. Díky šetření, které provedly, došlo ke zjištění, že dotazník QTI je možné využít v pátých třídách základních škol. S tím se i já ztotožňuji, protože i můj výzkum probíhal v pátých třídách základních škol.

Celkové výsledky ukazují, že po zprůměrování sebehodnocení všech učitelek a po zprůměrování hodnocení všech žáků neexistují velké rozdíly. Když se ale podíváme blíže na individuální interpretaci jednotlivých učitelek a jejich žáků, tak v některých dimenzích můžeme vidět značné rozdíly. Musím konstatovat, že tyto rozdíly jsou ovlivněné i délkou pedagogické praxe jednotlivých učitelek. Výzkumu se zúčastnily učitelky s různou délkou praxe. Největší rozdíly se vyskytly u učitelek UKM5 a UPM9. Učitelka UKM5 patří mezi začínající učitelé, učí teprve 4 roky. Naopak učitelka UPM9 je starší a ve školství působí už 32 let. Tady můžeme vidět kontrast mezi začínající a už zkušenou učitelkou. Došlo u nich k rozdílnému hodnocení mezi nimi a žáky, které překročilo hodnotu 1,00 u více dimenzí. Největší rozdíly mezi sebehodnocením učitelky UKM5 a hodnocením žáků bylo v dimenzích chápající, vede k zodpovědnosti, nejistý a přísný. Všechny hodnoty z těchto dimenzí byly vyšší u učitelky než u žáků. U této učitelky se projevila nejspíš nezkušenost

z praxe a učitelka v rámci sebehodnocení dosáhla nejvyšší hodnoty ze všech učitelek, které se výzkumu zúčastnily, v dimenzi přísný, a to 3,63, zatímco u žáků hodnota činila 1,74.

Učitelka UPM9 měla shodně velký rozdíl v dimenzi vede k zodpovědnosti. Naopak u této učitelky vyskočily větší rozdíly v dimenzích nespokojený a kárající. Konkrétně u těchto dimenzí byly hodnoty vyšší u žáků. V tomto případě se můžeme bavit už i o syndromu vyhoření, jelikož učitelka je v praxi už 32 let.

Při individuálních interpretacích jsem došla k závěru, že učitelky běžně v rámci výuky využívají nejvíce interakční styly organizátor, pomáhající a chápající, nejméně pak nejistý, nespokojený a kárající.

Námětem pro pokračování tohoto výzkumu by bylo zaměření se na začínající učitele, což jsou vlastně učitelé do 5 let praxe a porovnat je s učiteli, kteří mají již víceletou praxi.

Jako limity jsem identifikovala skutečnost, že vzhledem k pandemii v minulých dvou letech nechtěly v současnosti příliš komunikovat a pouštět do svých zařízení výzkumníky, aby nebyla narušena obnovená výuka. Argumentem bylo, že díky různým nařízením a karanténám jsou stále pozadu s učivem, které potřebují s žáky dohnat. Druhým limitem je, že se mi nepovedlo sehnat zástupce mužského pohlaví, jelikož na prvním stupni základní školy jich mnoho nepůsobí.

ZÁVĚR

Má diplomová práce se zabývá analýzou interakčního stylu učitele 1. stupně základních škol. Téma této diplomové práce jsem si zvolila sama. Prvním důvodem mé volby je skutečnost, že v rámci edukační reality probíhá interakce a komunikace mezi učitelem a žákem každý den. Druhým důvodem je to, že interakční styl učitele se převážně zkoumá na 2. stupni základních škol nebo na středních školách. Na 1. stupni základních škol neexistuje mnoho výzkumů, které by se tímto tématem zaobíraly.

V teoretické části přibližuji informace z odborné literatury, které se týkají mého tématu. Nejprve jsem se zaměřila na komunikaci a interakci v edukačním prostředí, kde jsem vymezila základní pojmy a dále se už konkrétněji přiblížila ke komunikaci a interakci mezi učitelem a žáky. Další kapitolu už tvoří informace, které se týkají interakčního stylu učitele, jako je interpersonální chování, popisují zde i jednotlivé dimenze interakčního stylu a poslední složkou je typologie učitelova interakčního stylu. Poslední kapitolu v teoretické části tvoří zajímavosti z různých výzkumů, jež se týkají interakčního stylu učitele. Jedná se o výzkumy na prvním stupni základní školy, ale jsou k dispozici výzkumy i z jiných stupňů, případně z alternativních škol. Výzkumy nebyly provedeny pouze v České republice, ale i na Slovensku, v Číně, Španělsku nebo Spojených státech amerických.

V praktické části se zaměřuji především na výzkumné šetření. Jelikož v rámci výzkumu bylo využito dotazníkové šetření jedná se o kvantitativní výzkum. Dotazník, který byl využit pro tento výzkum se nazývá dotazník QTI (*Questionnaire on teacher interaction*). Slouží ke zjišťování interakčního stylu na 2. stupni nebo na středních školách a není adaptovaný pro 1. stupeň ZŠ. Snažila jsem se přizpůsobit dotazník pro žáky 1. stupně ZŠ, kdy jsem s jejich pomocí upravila některé položky tak, aby jim žáci porozuměli a dokázali správně vyhodnotit míru toho, jak se daný učitel chová. Dotazník byl použit v pátých ročnících základních škol.

Hlavním výzkumným cílem bylo popsat interakční styly učitelů 1. stupně základní školy. Za pomoci výzkumných otázek došlo ke zjištění, že u učitelů na 1. stupni základních škol jsou rozdíly a určení interakčního stylu daného učitele identifikované pouze při jednotlivých interpretacích každého učitele a jeho žáků zvlášť. Typickými interakčními styly byly organizátor a pomáhající.

U učitelky UKH1 je největší rozdíl mezi jejím sebehodnocením a hodnocením žáků v dimenzi kárající. Učitelka nejvíce využívá interakční styl organizátor a pomáhající, nejméně pak nejistý a nespokojený.

U učitelky UBL2 neshledáváme velký rozdíl, který by přesahoval hodnotu 1,00. Největším rozdílem je hodnota 0,55 u dimenze přísný. Učitelka v rámci výuky nejvíce využívá interakční styl pomáhající a chápající, nejméně nejistý, kárající a nespokojený.

Učitelka USB3 stejně jako učitelka UBL2 nedosáhla v žádné dimenzi rozdílu 1,00 a vyššího. Největší rozdíl byl v dimenzi kárající 0,64. Učitelka ve své výuce běžně využívá interakční styl pomáhající, chápající a nejméně využívá nejistý a nespokojený.

U učitelky UKD4 nedošlo k rozdílu 1,00 a vyššího. Největší rozdíl byl v dimenzi nespokojený 0,53. Učitelka využívá především interakční styl pomáhající a chápající, nejméně přísný a nespokojený.

Učitelka UKM5 dosáhla rozdílů, které překročily hranici 1,00 ve čtyřech dimenzích, a to chápající, vede k zodpovědnosti, nejistý a přísný. Ve všech dimenzích byly vyšší hodnoty u učitelky než u žáků. Učitelka tudíž využívá interakční styl přísný, chápající a pomáhající a nejméně kárající a nespokojený.

U učitelky UHH6 nedosáhl žádný rozdíl k překonání hranice 1,00. Největším rozdílem byla hodnota 0,87 v dimenzi kárající. Učitelka převážně používá interakční styl organizátor, pomáhající a chápající, nejméně pak nejistý.

U učitelky USM7 je jen jeden rozdíl, který překonal hranici 1,00, a to v dimenzi nejistý. Ostatní hodnoty jsou pod 1,00. Učitelka využívá interakční styl chápající, pomáhající a organizátor a nejméně kárající.

Učitelka UŠI8 také nedosáhla v žádné z dimenzí rozdílu vyššího než 1,00. Největší rozdíl byl v dimenzi nespokojený 0,57. Učitelce vyšla hodnota 0 a žákům 0,57. Učitelka v rámci výuky běžně využívá interakční styl chápající, pomáhající a organizátor, nejméně nespokojený, přísný a kárající.

U učitelky UPM9 došlo k překonání rozdílu 1,00 ve třech dimenzích, a to k zodpovědnosti, nespokojený a kárající. V rámci výuky učitelka využívá především interakční styl organizátor, pomáhající a nejméně nejistý.

Učitelka UŽE10 nedosáhla v žádné z dimenzí rozdílu 1,00 a vyššího. Největší rozdíl byl v dimenzi nejistý 0,82. Učitelka používá interakční styl organizátor, pomáhající a chápající, nejméně nespokojený.

Pro lepší interpretaci dat jsem zvolila postup, kdy nejprve ukazují celkové výsledky všech učitelek a všech žáků, kteří se výzkumu zúčastnili. V druhé fázi poté už přecházím k interpretaci jednotlivých učitelek a jejich žáků. Tento postup jsem zvolila z toho důvodu, aby šlo identifikovat rozdíly mezi sebehodnocením učitelek a hodnocením žáků

Po vypracování teoretické i praktické části jsem zjistila, že každý učitel má jiný interakční styl. Jinak se vidí učitel v rámci sebehodnocení a jinak ho vidí i jeho žáci. Práce mi pomohla zjistit interakční styly učitelek na prvním stupni základní školy a možnost využití dotazníku QTI v pátých třídách na základních školách. V budoucnu si dokážu představit, že bych dotazník QTI využila i pro svoji pedagogickou praxi.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI NA 1.STUPNI ZŠ

Interakční styl učitele slouží ke zjišťování toho, jak daný učitel na žáky působí a jak se chová. Učitel díky dotazníku QTI může svoji komunikaci, vystupování i chování změnit. Jestli je změna nutná, či nikoliv, k tomu nám může pomoci dotazník QTI.

Diagnostika interakčního stylu proběhla v rámci výzkumu na několika školách ve Zlínském kraji, kde se donedávna žádný takový výzkum nerealizoval. Učitelé byli zaskočeni množstvím výroků, které dotazník obsahuje, ale po vypracování se shodli, že to může být varianta hodnocení jejich osoby a rádi přivítali možnost nahlédnout do svých výsledků, které jsem jim poskytla.

Každý učitel se v průběhu praxe vzdělává, získává zkušenosti, které pak předává svým žákům. Proto si myslím, že využitím dotazníků pro zjišťování interakčního stylu může učitel zjistit, jak ho vlastně žáci vnímají. Poté už záleží na učiteli, jak se k těmto informacím postaví a jestli bude chtít změnit svůj přístup, nebo zda nebude ani změna nutná.

Případná změna přístupu k žákům by neměla přijít hned, ale pomalu, aby se žáci dokázali adaptovat na nové podněty. Po jednom roce by mohlo dojít k novému zjišťování interakčního stylu a tam byl učitel viděl rozdíl, jestli se mu povedlo působení a chování vůči žákům zlepšit.

Dotazník QTI je vhodnou formou pro zjišťování působení učitele na žáky, a proto si myslím, že by se měl v rámci školního prostředí více využívat nejen na 2.stupni základní škol a střední školách, ale i na prvním stupni základní školy. Učitel se ale sám musí připravit na to, že dotazník obsahuje 64 výroků, které hodnotí jak žáci, tak i on sám, aby mohlo dojít k porovnání následných výsledků. Je potřeba si udělat čas v rámci některých hodin, dát dostatek času žákům na vyplnění a přemýšlení, jelikož se jedná o škálový dotazník, proto je potřeba žákům vysvětlit frekvenci jednotlivých čísel.

Doporučila bych využít dotazník QTI v pátých i ve čtvrtých třídách prvního stupně základní školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Blatchford, P., Pellegrini, A. D., & Baines, E. (2016). *The child at school: interactions with peers and teachers*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- [2] Cangelosi, J. S. (2009). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- [3] Čejková, I. (2005). Současné trendy v pojetí pedagogické interakce. *Pedagogická orientace*, 15(2), 60–64.
- [4] Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- [5] 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.
- [6] Fraser B. J., & Walber, H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*. 43, (103–109).
- [7] García Bacete, F. J., & Remírez Rosel, F. (2021). Spanish validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in the upper grades of primary education (QTI-P) and how this interaction influences academic performance. *Annals of Psychology*. 37 (1), 101-113.
- [8] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- [9] Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA.
- [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. (2011). *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní vzdělávání.
- [12] Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- [13] Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- [14] Jansa, P., Kotlík, K., & Němec, J. (2018). Analýza interakčního stylu učitelů. *Tělesná kultura*, 41(1), 3–10.
- [15] Jůva, V., & Jůva, V. (2001). *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido
- [16] Lukas, J. (2010). Dotazník QTI a možnosti jeho využití školními psychology.

- Školní psycholog/Školský psycholog*. 12(1–2),62–67. Dostupné z: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/OTI_pro_skol_%20psy_Zlin_09.pdf
- [17] Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- [18] Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.
- [19] Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101–128.
- [20] Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- [21] Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- [22] Molinari, L., & Mameli, C. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia pedagogica*, 20(3), 7–19.
- [23] Müllerová, S. (2002). *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. Liberec: Technická univerzita.
- [24] Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada
- [25] Plaňava, I. (2005). *Průvodce mezilidskou komunikací*. Praha: Grada.
- [26] Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- [27] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [28] Regec, V., & Stejskalová, K. (2012). *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [29] Schneiderová, A. (2003). *Pedagogická komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- [30] Simonds, C., & Cooper, P. J. (2014). *Communication for the classroom teacher*. Harlow: Pearson Education.
- [31] Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- [32] Sklenářová, N. (2014). Interakční a komunikační styl učitele na alternativní a standardní škole. *Pedagogický výzkum spojnice mezi teorií a praxí* (68). Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu.
- [33] Svatoš, T. (2002). *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [34] Sun, X. Mainhard, T. & Wubbles, T. (2017). Development and evaluation of a Chinese version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environ Res*. 21, (1–17).

- [35] Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
- [36] Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- [37] Šmela, P., & Salay, D. (2017). Interakční styl učitele tělesné a sportovní výchovy na základních a středních školách. *Telesná výchova a šport*.27, (2–4).
- [38] Šuťáková, V., Ferencová, J., & Zahatňanská, M. (2017). *Sociálna a didaktická komunikácia* Bratislava: Wolters Kluwer.
- [39] Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- [40] Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.
- [41] Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.
- [42] Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

ČR Česká republika

Např. Například

MITB Interpersonální model učitelského chování

QTI Questionnaire on teacher interaction (Dotazník interakčního stylu učitele)

QTI – P Questionnaire on teacher interaction – Primary education (Dotazník interakčního stylu učitele – primární vzdělávání)

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky	30
Obrázek 2 Osm dimenzí interakčního stylu učitele	31
Obrázek 3 Graf sebehodnocení všech učitelů	47
Obrázek 4 Graf průměru sebehodnocení všech učitelů	49
Obrázek 5 Graf hodnocení všech žáků	50
Obrázek 6 Graf sebehodnocení všech učitelů a hodnocení všech žáků.....	50
Obrázek 7 Graf sebehodnocení UKH1 a hodnocení žáků.....	53
Obrázek 8 Graf sebehodnocení UBL2 a hodnocení žáků	55
Obrázek 9 Graf sebehodnocení USB3 a hodnocení žáků	58
Obrázek 10 Graf sebehodnocení UKD4 a hodnocení žáků	60
Obrázek 11 Graf sebehodnocení UKM5 a hodnocení žáků	63
Obrázek 12 Graf sebehodnocení UHH6 a hodnocení žáků	65
Obrázek 13 Graf sebehodnocení USM7 a hodnocení žáků	68
Obrázek 14 Graf sebehodnocení UŠI8 a hodnocení žáků	71
Obrázek 15 Graf sebehodnocení UPM9 a hodnocení žáků	74
Obrázek 16 Graf sebehodnocení UŽE10 a hodnocení žáků	77

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika jednotlivých dimenzí interakčního stylu	31
Tabulka 2 Účastníci výzkumu – učitelky a počet žáků.....	41
Tabulka 3 Dimenze interakčního stylu učitele a položky z dotazníku	42
Tabulka 4 Upravené položky dotazníku QTI	43
Tabulka 5 Interakční styl učitelek 1. stupně ZŠ	45
Tabulka 6 Číselné údaje průměru všech učitelek	47
Tabulka 7 Číselné údaje průměru všech žáků	48
Tabulka 8 Číselné údaje podle sebehodnocení všech učitelek, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi	51
Tabulka 9 Číselné údaje sebehodnocení UKH1, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi	54
Tabulka 10 Číselné údaje sebehodnocení UBL2, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi	56
Tabulka 11 Číselné údaje sebehodnocení USB3, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi	58
Tabulka 12 Číselné údaje sebehodnocení UKD4, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi	61
Tabulka 13 Číselné údaje sebehodnocení UKM5, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi	63
Tabulka 14 Číselné údaje sebehodnocení UHH6, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi	66
Tabulka 15 Číselné údaje sebehodnocení USM7, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi	68
Tabulka 16 Číselné údaje sebehodnocení UŠI8, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi	71
Tabulka 17 Číselné údaje sebehodnocení UPM9, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi	74

Tabulka 18 Číselné údaje sebehodnocení UŽE10, hodnocení žáků a rozdíl mezi nimi
..... 77

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník interakčního stylu pro učitele

Příloha P II: Dotazník interakčního stylu pro žáky

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU PRO UČITELE

Jaký jsem učitel?

© T. Wubbels – J. Levy (1993)

© P. Gavora – J. Mareš (2003)

V tomto dotazníku vyjádřete svůj názor na činnost a chování sebe samého tak, jak se vidíte a vnímáte. Dotazník slouží na vědecké účely, proto potřebujeme, abyste se popsali co nejpřesněji.

Jméno učitele	Předmět, který vyučuji:	Škola:
Třída:	Pohlaví: žena - muž	Dnešní datum:

V tomto dotazníku vám předkládáme řadu výroků. Při každém výroku zakroužkujte svůj názor. Například:

	nikdy				
Vyjadřuji se jasně	0	1	2	3	4
	vždy				

Když si myslíte, že se vždy vyjadřujete jasně, zakroužkujete 4. Když si myslíte, že se nikdy nevyjadřujete jasně, zakroužkujete 0. Podle toho, jak často se vyjadřujete jasně, můžete zakroužkovat 1,2 nebo 3. Když jste se spletli, odpověď přeškrtněte a zakroužkujte to, co platí.

Jaký jsem učitel...	0	1	2	3	4
1. Vyučuji svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4
2. Když se mnou v něčem nesouhlasí, můžou o tom se mnou diskutovat	0	1	2	3	4
3. Vyžaduji od žáků bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4
4. Jsem trpělivý/trpělivá	0	1	2	3	4
5. Maskuji, když něco nevím	0	1	2	3	4
6. Jsem ohleduplný/ohleduplná	0	1	2	3	4
7. Vím o všem, co se ve třídě děje	0	1	2	3	4
8. Naslouchám, když žáci chtějí něco říct	0	1	2	3	4
9. Můžou ovlivnit mé rozhodnutí	0	1	2	3	4
10. Jsem netrpělivý/netrpělivá	0	1	2	3	4
11. Když žáci ve třídě vyvádí, jsem zmatený/zmatená	0	1	2	3	4
12. Věřím žákům	0	1	2	3	4
13. Lehko se rozčilím	0	1	2	3	4
14. Jsem tolerantní	0	1	2	3	4
15. Mám útočné otázky	0	1	2	3	4
16. Žáci se u mě hodně naučí	0	1	2	3	4

17. Dokážu pochopit jejich chyby a omyly	0	1	2	3	4
18. Vypadám, jako bych pořádně nevěděl/a, co mám dál dělat	0	1	2	3	4
19. Pohrdám žáky	0	1	2	3	4
20. Jsem nejistý/nejistá					
21. Dávám jim možnost rozhodovat o věcech týkající se třídy	0	1	2	3	4
22. Vyhrožuji, že je potrestám	0	1	2	3	4
23. Jsem přísná/ý	0	1	2	3	4
24. Když si nedokážou s něčím poradit, pomůžu jim	0	1	2	3	4
25. Můžou se spolupodílet na mém rozhodnutí	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. Můžou se na mě spolehnout	0	1	2	3	4
30. Mé požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31. Jsem přátelský/á	0	1	2	3	4
32. Opisování přísně trestám	0	1	2	3	4
33. Důvěřuji jim	0	1	2	3	4
34. Učivo jasně vysvětluji	0	1	2	3	4
35. Jsem velkorysý	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 mají na věc jiný názor, můžou mi ho říct	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 je pochopit	0	1	2	3	4
44. Bývám našťavaný/á	0	1	2	3	4
45. Jsem váhavý/á	0	1	2	3	4
46. Dokážu je vyslechnout	0	1	2	3	4
47. Je snadné mě vyvést 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 argumenty	0	1	2	3	4
54. Cokoliv udělají, je podle mě špatně	0	1	2	3	4
55. Jsem podezřívavý/á	0	1	2	3	4

56. Žáci se bojí přijít do hodiny, když nemají vypracovanou domácí úlohu	0	1	2	3	4
57. Vytvářím ve třídě příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58. Snažím se udržet jejich pozornost	0	1	2	3	4
59. Jsem shovívavý/á	0	1	2	3	4
60. Tvrdě známkuji					
61. Když něčemu nerozumí, ochotně jim to vysvětlím ještě jednou	0	1	2	3	4
62. Jsem mrzutý/á	0	1	2	3	4
63. Jsou ze mě vystrašení	0	1	2	3	4
64. Svoje sliby dodržuji	0	1	2	3	4

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU PRO ŽÁKY

Jaký je můj učitel?

© T. Wubbels – J. Levy (1993)

© P. Gavora – J. Mareš (2003)

V tomto dotazníku vyjádřete svůj názor na činnost a chování učitele tak, jak ho vidíte a vnímáte. Dotazník slouží na vědecké účely, proto potřebujeme, abyste učitele popsali co nejpřesněji. Dotazník je anonymní.

Jméno učitele, kterého budeš posuzovat:	Předmět, který vyučuje:	Škola:
Třída:	Pohlaví: dívka - chlapec	Datum:

V tomto dotazníku vám předkládáme řadu výroků o tomto učiteli. Při každém výroku zakroužkujte svůj názor. Například:

nikdy

Můj učitel se vyjadřuje jasně	0	1	2	3	4
-------------------------------	---	---	---	---	---

vždy

Když si myslíte, že se tento učitel vždy vyjadřuje jasně, zakroužkujete 4. Když si myslíte, že se nikdy nevyjadřuje jasně, zakroužkujete 0. Podle toho, jak často se vyjadřuje jasně, můžete zakroužkovat 1,2 nebo 3.

Když jste se spletli, odpověď přeškrtněte a zakroužkujte to, co platí.

Učitele hodnotěte sám/sama. Váš názor se může lišit od názoru spolužáků.

Můj učitel/moje učitelka	nikdy				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/trpělivá	0	1	2	3	4
5. Skrývá, když něco neví	0	1	2	3	4
6. Je ohleduplný/ohleduplná (pozorný)	0	1	2	3	4
7. Ví o všem, co se ve třídě děje	0	1	2	3	4
8. Když chceme něco říct, poslouchá nás	0	1	2	3	4
9. Jeho/Její rozhodnutí můžeme ovlivnit	0	1	2	3	4
10. Je netrpělivý/netrpělivá	0	1	2	3	4
11. Když ve třídě vyvádíme, je zmatený/zmatená	0	1	2	3	4
12. Věří nám	0	1	2	3	4
13. Je lehké ji/ho rozčilit	0	1	2	3	4

14. Je tolerantní	0	1	2	3	4
15. Má útočné otázky	0	1	2	3	4
16. U ní/něho se hodně naučíme	0	1	2	3	4
17. Dokáže pochopit naše chyby a omyly	0	1	2	3	4
18. Vypadá, jako by pořád nevěděl/a, co má dál dělat	0	1	2	3	4
19. Neváží si nás	0	1	2	3	4
20. Vidíme, že je nejistý/nejistá					
21. Dává nám možnost rozhodovat o věcech týkající se třídy	0	1	2	3	4
22. Vyhrožuje, že nás potrestá	0	1	2	3	4
23. Je přísný/přísná	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/jejím rozhodnutí	0	1	2	3	4
26. Myslí si, že ho/ji 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 něho/ ni spolehnout	0	1	2	3	4
30. Jeho požadavky jsou velmi vysoké					
31. Je k nám přátelský/přátelská	0	1	2	3	4
32. Opisování přísně trestá	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 štedrá/ý	0	1	2	3	4
36. Má smysl pro humor	0	1	2	3	4
37. Vypadá 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 říct	0	1	2	3	4
41. Mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
42. Působí důvěryhodně	0	1	2	3	4
43. Snaží se nás pochopit	0	1	2	3	4
44. Bývá naštvaný/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 mu uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
50. Vypadá nešťastně	0	1	2	3	4

51. Snadno se naštvete	0	1	2	3	4
52. Chová se povýšeně	0	1	2	3	4
53. Změní svůj názor, když uvedeme argumenty	0	1	2	3	4
54. Cokoliv uděláme, je podle něho špatně	0	1	2	3	4
55. Je podezřívavý/á	0	1	2	3	4
56. Bojíme se přijít do hodiny, když nemáme vypracovanou domácí úlohu	0	1	2	3	4
57. Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58. Udrží naši pozornost	0	1	2	3	4
59. Je k nám laskavý/á	0	1	2	3	4
60. Tvrdě známkuje					
61. Když něčemu nerozumíme, ochotně to vysvětlí 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