

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

2012



Rigorózní práce

Edukační interakce učitel-žák pohledem učitele

**Educational interaction teacher-pupil from the teacher's point
of view**

Zpracovala: Mgr. et. Mgr. Pavla Majerová

Konzultantka rigorózní práce: doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Nové Vsi dne 10. srpna 2012

.....

Pavla Majerová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za podnětné a laskavé vedení rigorózní práce. Ing. Janě Vaňkové za pomoc při statistické analýze dat. Dále bych chtěla poděkovat svému manželovi a dcerám, kteří se mnou měli velkou trpělivost, bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH

Abstrakt	6
Úvod	8
1 Teoretická část	9
1.1 Výchova, vzdělávání a jejich současné pojetí	9
1.1.1 Výchovné prostředky	13
1.1.2 Výchovné styly	16
1.2 Sociální a pedagogická interakce	20
1.2.1 Sociální percepce	26
1.2.2 Pedagogická interakce	29
1.3 Sociální a pedagogická komunikace	35
1.3.1 Komunikační proces	37
1.3.2 Specifika pedagogické komunikace	44
1.4 Sociální vztahy ve škole	53
1.4.1 Vztahy učitel a žák	55
1.4.2 Vztahy mezi žáky.....	58
1.5. Socioprofesionální role učitele	61
2 Empirická část	67
2.1 Cíl výzkumu a stanovení výzkumných oblastí a otázek	67
2.2 Použité metody a postup sběru dat	68
2.2.1 Dotazníky	68
2.2.2 Postup sběru dat a jejich zpracování	71
2.3 Stručná charakteristika souboru respondentů	73
2.4 Prezentace výsledků a jejich analýza	78
2.4.1 Edukační styly v sebehodnocení učitelů	79
2.4.2 Sebereflexe učitelů různých předmětů	88
2.4.3 Ideální učitel.....	97
2.4.4 Vybrané proměnné a sebehodnocení učitelů.....	102

2.4.4.1 Rozdíly dle pohlaví.....	105
2.4.5. Známkování učitele	110
2.5 Diskuze	114
3 Závěr	118
Literatura	121
Přílohy	131

Abstrakt

Předkládaná rigorózní práce se zabývá tematikou edukační interakce mezi učiteli a žáky na základní a střední škole z pohledu učitelů.

Teoretická část čtenáři přibližuje současné pojetí výchovy a vzdělávání. Dále shrnuje nejdůležitější poznatky o sociální a pedagogické interakci, popisuje proces sociální komunikace, zabývá se specifiky komunikace pedagogické, věnuje se socioprofesní roli učitele a vztahům mezi učiteli a žáky ve školním prostředí.

Empirická část se zabývá řadou výzkumných otázek z oblasti kvality konkrétních interakcí tak, jak je reflektují sami učitelé. Testuje ji pomocí dotazníků Žák o učiteli a Učitel o sobě.

Cílem práce bylo přispět k evaluaci a autoevaluaci edukační práce učitele, zjistit charakteristiky pedagogické interakce a komunikace, jak ji u sebe reflektuje sám učitel a porovnat s výzkumy, které se této problematice věnují hlavně z pohledu žáků.

Abstract

This rigorous thesis deals with educational interaction of teachers and pupils at primary and secondary schools from the teachers' point of view.

The theoretical part introduces the current concepts of upbringing and education. It also summarizes the most important facts on social and pedagogical interaction, and describes the social communication process. Further on, it deals with particulars of pedagogical communication, with the socio-professional role of the teacher and covers the relationships of teachers and pupils in the school environment.

The empirical part covers many research questions on the quality of real interactions of teachers and pupils reflected by teachers themselves. The quality has been tested by two questionnaires, Pupil on teacher and Teacher on him/herself.

The aim of the thesis has been to contribute to the evaluation and self-assessment of a teacher's educational work, to find out the characteristics of pedagogical interaction and communication reflected by the teacher himself/herself, and to compare these with researches covering this topic from the pupils' point of view.

Úvod

Práce rigorózní vychází z diplomové práce „*Interakce učitel – žák na základní škole*“, která byla obhájena na katedře psychologie FF UK v roce 2009. Dílčí výsledky diplomové práce, v nichž jsme srovnávali sebehodnocení učitelů s tím, jak je hodnotili jejich žáci, ukazovaly na možnost, že učitelé sami sebe hodnotí pozitivněji, než je vidí žáci, a hodnotí se podobně, jak si sami představují učitele ideálního. Cílem rigorózní práce tedy bylo ověřit tyto domněnky na souboru učitelů základních a středních škol. Zjištěná data jsme dále porovnávali s výsledky předchozích výzkumů, v nichž převážně reflektují působení učitelů žáci. Oproti diplomové práci je v předloženém textu rigorózní práce doplněna teoretická část, empirická část byla zpracována zcela nově.

Učitelé jsou velkou profesní skupinou každé společnosti, která si jejich působením zajišťuje, že její kultura bude předávána z jedné generace na druhou, dále podporuje kontinuum předávání poznatků, informací, postojů ke vzdělávání, podílí se na rozvoji každého dítěte či dospívajícího. Vyučování není rozhodně jednostranným sdělováním informací žákům, ale jde o zajímavou interakci, která se vyznačuje specifickými charakteristikami a psychologickými či didaktickými souvislostmi. Učitel je tím, kdo provází, pomáhá žákům, učí je, jak se mají učit. Patří k důležitým dospělým osobám v životě dítěte. Může svým působením, komunikací a celou interakcí s žákem působit velmi příznivě na jeho vývoj a rozvoj, může se stát pro dítě kladným modelem chování a jednání. Nebo také naopak může působit negativně, znepríjemnit žákovi několik let školní docházky a zanechat na jeho vzdělávání i postojích k němu něm trvalé stopy svého nevhodného působení.

V současné době probíhají ve školství změny, které jsou zaměřeny nejen na obsah učiva, ale také na způsob jeho zprostředkování. Školy si samy sestavují vzdělávací plány, podle kterých se vyučuje, probíhá hodnocení i sebehodnocení vyučujících i kvality předaných poznatků. K tomu, aby tyto změny byly efektivní, je nutná také podpora efektivních edukačních interakcí mezi učiteli a žáky a také reálná autoevaluace samotných učitelů, která je základem k jejich zkvalitňování. K tomu chce přispět i tato práce.

1 Teoretická část

1.1 Výchova, vzdělávání a jejich současné pojetí

Výchova a vzdělávání úzce souvisí s procesem **socializace** lidského jedince. Ten je označován jako základní vývojový proces, který jedinci poskytuje modely chování, způsoby i formy komunikace. J. Odehnal socializaci chápe jako „*souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, v nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učením vytvořil psychologické předpoklady nezbytné k participaci ve společnosti současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba schopná řídit své jednání a odpovídat za ně; v důsledku toho se jedinec postupně přeměňuje z biologického organismu novorozeněte v dospělého kulturního člověka, který je určitým způsobem začleněn do společnosti a který pak postupně tento svůj způsob začleněn do společnosti v dospělosti a ve stáří mění a ve shodě s tím neustále mění i sám sebe*“ (Janoušek a kol., 1988, s. 134).

Výchova se tradičně chápe jako záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti s použitím určitých výchovných prostředků a metod. „*Takto chápaná výchova tedy patří mezi vnější podmínky, které formují, determinují vývoj osobnosti, vedle vlivu ostatních podmínek, zejména dědičnosti a nahodilých vlivů prostředí společenského a přírodního*“ (Čáp, 1996, s. 13). Sám autor upozorňuje na to, že toto „tradiční pojetí výchovy“ je již považováno za zúžené a jednostranné. Lépe je studovat výchovu jako vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných, jejich interakci a komunikaci, která rozvíjí (v nepříznivých podmínkách deformuje) osobnost obou aktérů. „*Výchova je proces, v němž se vyvíjejí a formují jak vychovávaní, tak vychovávající, vzájemně se ovlivňují ve společné činnosti, v pedagogické interakci a komunikaci, která je zvláštním případem sociální interakce a komunikace. Vychovávaní také ovlivňují sami sebe, svou autoregulací, aktivitou, sebedeterminací, sebevýchovou*“ (Čáp, 2001, s. 248). Ne všechny definice však zohledňují oboustrannost působení a definují výchovu pouze jednostranně. Například se můžeme dočíst, že „*jde o vztah subjektu vzdělávání a výchovy (tj. učitele) a objektu vzdělávání a výchovy (tj. žáka)*“ (Kohoutek, 1996, s. 70). Tato definice neodpovídá

psychologickému pohledu, se kterým se ztotožňujeme a který zdůrazňuje vzájemnou interakci mezi oběma stranami.

Díky mechanismům sociálního učení si dítě osvojuje předpoklady pro život ve společnosti ostatních lidí. Učí se správné sociální interakci, ke které dochází ve vzájemném styku lidí, při společné činnosti i komunikaci. Výchova zahrnuje velké množství činností a vzájemného působení. Rozdíl mezi výchovou a ostatními vlivy společenského prostředí je chápán právě v její záměrnosti, soustavnosti, v použití určitých metod a dosahování cílů. Ve snaze o dosažení výchovných cílů vychovatelé používají různé výchovné prostředky a metody (odměny, tresty, napomínání, pochvaly...). Stejný výchovný postup je někdy účinný a jindy nikoliv. Závisí to na vychovávaném, vychovávajícím, jejich vztahu, okamžité situaci, na tom, zda se vychovávaný sám snaží něčemu naučit a na mnoha dalších faktorech.

Vědomá výchova se asi nejčastěji uskutečňuje vzájemným působením a komunikací mezi aktéry. Slovně se zadávají požadavky, hodnotí se jejich splnění, slovy se dá odměnit i potrestat. Nejvýraznější a nejsystematičtější je proces výchovy a vzdělávání v dětství, kdy na dítě silně působí nejen rodina, ale také škola.

Vzdělání je často chápáno jako nedílná součást výchovy. Na rozdíl od pojmu výchova, kterým je ve většině případů myšleno záměrné, cílevědomé formování člověka, vzděláním se označuje především rozvíjení kognitivních stránek osobnosti. Y. Bertrand pracuje s pojmem vzdělávání v širokém významu, zahrnuje teorie i přístupy ke vzdělávání, vzdělávací modely, vzdělávací paradigmaty, ale také teorii výchovy či filozofii výchovy (Bertrand, 1998). Někteří autoři používají zastřešující pojem **edukace** ve smyslu výchova a vzdělávání (např. Průcha, 1997). Vzdělávání je součástí celoživotního procesu začleňování člověka do společenských vztahů, zvláště intenzivně a systematicky probíhá právě v dětství a dospívání. Je důležité pro sociální status a spokojenost jednotlivce (Michalos, 2008), souvisí s jeho společenskou prestiží. Vzdělávání jednotlivce je základním předpokladem rozvoje společnosti.

Příznivé a nepříznivé podmínky mohou vývoj jedince podporovat nebo ho naopak brzdit. Vzájemné působení člověka a prostředí probíhá v **činnostech** (mezi ně patří také učení), které zahrnují vnější chování i vnitřní prožívání. „*V činnostech se člověk projevuje a zároveň formuje, rozvíjí, nebo naopak deformuje. Činnosti tedy mají důležité aspekty vývojové a výchovné, mentálněhygienické, praktické i filozofické a etické*“ (Čáp, 1996, s. 11).

Spolu se vzájemným působením jedince a prostředí probíhá také jeho **zrán**í, což je proces probíhající podle vnitřních zákonů, hlavní slovo v něm má dědičnost. Souběžně se zráním probíhá proces **učení** a zde mají nezastupitelnou roli **dospěl**í. *„Dítě potřebuje pro svůj přiměřený vývoj dospělé, kteří mu projevují porozumění, lásku, akceptují je takové, jaké je, a zároveň mu ukazují a nabízejí pravidla a hranice, ve kterých se může bezpečně a jistě pohybovat. Emoční vztah k dítěti je považován za klíčový moment výchovy a interakcí dospělých a dětí“* (Gillernová, 2009, s. 47).

Dospělí, kteří na dítě ve většině případů významně působí, jsou právě rodiče v rodinném prostředí a učitelé ve školním. Obě tato prostředí zprostředkovávají vliv a požadavky makroprostředí na dítě. Rodiče i učitelé patří mezi tzv. **významné druhé**. Tímto termínem označuje J. Čáp osoby důležité při uspokojování potřeb dítěte, které na ně mají silný formativní vliv. *„Společná činnost dítěte s významnými druhými nebo v malé skupině při kladném emočním vztahu k dítěti a příznivém emočním klimatu podporuje realizaci a výsledky činnosti dítěte, jeho motivaci a psychofyziologický stav; pomáhá formovat zájmy, sebehodnocení, svědomitost a vytrvalost, sociální dovednosti a kooperativnost“* (Čáp, 1996, s. 89).

Působení dospělých rozhodně není jednosměrné, výrazný je právě **interaktivní charakter procesů**, dospělí působí na děti, děti působí na dospělé, ovlivňují jejich pocity, nálady, a tím i výchovné postupy, které použijí. Charakter interakce je ovlivněn také prostředím, ve kterém k ní dochází. Vzájemné působení lze sledovat v rodinné i pedagogické interakci a komunikaci.

Nejdůležitějším prostředím je pro dítě jeho **rodina**, která silně působí na rozvoj jeho osobnosti. Zde se dítě poprvé setká se socializačními procesy, které pak pokračují v dalších malých sociálních skupinách, mezi které patří i školní třída. Pokud rodina chybí nebo je její fungování nějakým způsobem defektní, je to pro další rozvoj dítěte handicap (např. Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995).

Rodinné prostředí je typické tím, že působí na jedince jako první, vyznačuje se intimitou, důvěrností, těsnější provázaností vzájemných vztahů. Rodina je svým způsobem společenstvím uzavřeným, ale nemůže existovat izolovaně bez vazeb a interakcí se svým okolím. Klíčovým momentem v působení rodiny je kladný emoční vztah matky či jiné osoby k dítěti (např. Matějček, 1986; Matějček, 1994; Matějček, 2000; Pelikán, 1997).

Značnou část výchovy dnes zajišťuje také **škola**, která stejně jako rodina zprostředkovává působení společnosti na jedince. Rodiče i učitelé působí jako přirozené modely a vzory a tím ovlivňují sociální učení dětí a dospívajících. „*Školou se označuje instituce aktivně se zabývající rozvíjením, výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí i jejich přípravou na budoucí povolání. Její fungování je podporováno legislativními normami (např. je předepsána povinná školní docházka). Škola je začleněná do širšího sociálního prostředí, plní úkoly ve vztahu ke společnosti i k jednotlivci. Je primárně institucí společenskou, která má své vlastní cíle i způsoby jejich naplnění, svoje vlastní prostředí, a tím se významně odlišuje od jiných společenských institucí. Jejím základním úkolem je předávat poznatky i dovednosti vhodnými metodami, snažit se usměrňovat vliv výchovně-vzdělávacího působení, podílet se na socializaci jedince a rozvoji osobnosti*“ (Gillernová, 2009, s. 32).

Škola může podporovat správný vývoj dítěte, ale také může být místem, kde se dítě nudí, zažívá pocity strachu, lhostejnosti, agresivity a odporu proti jakékoliv autoritě. Probíhá zde setkávání člověka s člověkem, sociální interakce, komunikace, vznikají mezilidské vztahy. Z hlediska formativního působení na člověka patří školní třída do mikroprostředí dítěte, tedy do jeho nejbližšího prostředí.

Učitelé se podílejí na socializaci žáka jako profesionálové, kteří jsou na své povolání několik let odborně připravováni, jsou představiteli instituce, jejich působení je primárně institucionalizované, formální. Zároveň do tohoto procesu vstupují i svou osobností, zejména vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi a temperamentově-charakterovými vlastnostmi. Působení učitele je spjato s požadovanou profesní kompetencí (např. Štětovská, 2011).

Působení rodiny je ve školním prostředí doplňováno, v případě její nefunkčnosti může být částečně či zcela nahrazeno. Škola se svými výchovně-vzdělávacími cíli klade na dítě od počátku školní docházky zcela nové požadavky, reflektuje výchovně vzdělávací cíle, klade nároky na osvojení vědomostí a dovedností. Dítě musí akceptovat jinou autoritu než rodičovskou, vyžaduje se po něm přesné plnění úkolů, ale také osvojování nových způsobů chování vyplývajících z role žáka. Na rozdíl od rodiny je toto prostředí mnohem méně osobní. „*Škola s příznivými emočními vztahy a klimatem a s adekvátními způsoby vyučování podporuje učební a zájmové činnosti dítěte, rozvíjí jeho motivaci, schopnosti, emoční a charakterové aspekty osobnosti. Škola bez uvedených pozitivních znaků nepodporuje příznivý vývoj*

dítěte, nebo některých subsystémů jeho osobnosti; v krajních případech působí rušivě ve vývoji a formování osobnosti“ (Čáp, 1996, s. 48).

1.1.1 Výchovné prostředky

Výchovné prostředky jsou činitele výchovy, jimiž sledujeme dosažení určitých výchovných cílů. K prostředkům používaným ve výchovné práci patří například kladné vzory, modely, vhodné odměny a tresty, povzbuzení, přesvědčování, vysvětlování, vztah mezi vychovávaným a vychovávajícím atd.

Výchova se většinou uskutečňuje vzájemnou **komunikací** mezi vychovávaným a vychovávajícím. Slovně lze klást požadavky, zdůvodnit je, chválit, ale i potrestat. Slovní působení má často formu přesvědčování. Touto problematikou se podrobně zabývá J. Grác (1985), který používá termín **persuáze** (z latinského *persuadere* – přesvědčiti). Persuáze je hodnocení skutečnosti, formování kognitivních, emočních a motivačních aspektů, formování postoje. Pro její úspěšné použití záleží na seřazení argumentů, které mají dotyčného přesvědčit. Také využívá kladení otázek, které podporuje aktivní přemýšlení jedince. Můžeme a nemusíme z argumentů vyvodit závěr. Někdy je lepší tuto fázi nechat na přesvědčovaném, protože pokud k závěru dospěje sám na základě předložených argumentů, má pro něj větší cenu a lépe se s ním ztotožní než s takovým, který je mu hotový předložen někým jiným.

Dalším výchovným prostředkem může být **povzbuzení**. Je to proces, kterým pomáháme dítěti pěstovat sebedůvěru a sebeúctu, soustředíme se hlavně na jeho úspěchy a schopnosti. Je důležité brát dítě takové, jaké je, neklást mu neúměrně vysoké cíle, projevovat mu důvěru a podporovat je.

Velmi silně může na dítě působit **osobní příklad, model**. Dítě si ho samo vybírá, napodobuje ho a může se s ním identifikovat podle zákonů sociálního učení. Existuje model pozitivní, kterému se jedinec chce co nejvíce podobat, a pak negativní, od něhož se naopak snaží co nejvíce odlišovat. I negativní model však může na vývoj jedince působit veskrze pozitivně. Pokud se jedinec setká s takovým chováním, které je společensky nevhodné (agrese, alkoholismus apod.) a sám se proti němu vymezí, může působit negativní model jako odstrašující příklad.

Výběr modelu je závislý na věku dítěte a prochází určitým vývojem. První model si dítě vybírá většinou v rodině (známé věty dětí, že chtějí být přesně takové jako maminka nebo tatínek). Později se jím stávají i lidé ze širšího okolí dítěte. Při nástupu do školy je to často učitel, který se stává pro žáčka modelem. Děti do cca 12 let si vybírají nápadné modely s rysy výjimečnosti a hrdinství, často se jim snaží podobat svým zevnějškem. Později si již vybírají nenápadnější osoby a zajímá je jejich vztah k lidem, práci, způsob řešení problémů. Adolescenti bývají ke svému okolí velmi kritičtí a model si vytvářejí syntézou jednotlivých vlastností, které se jim líbí u různých osob. Volba modelu je velmi ovlivněna i společností, dnes do výběru zasahuje především televize, internet, sociální sítě a modely, které tato média předkládají.

K základním výchovným prostředkům patří **kladení požadavků** a jejich následná **kontrola**. Pokud jsou kladeny dobře a v rozumné míře, stimulují zdravý vývoj jedince a připravují ho na život. Naopak požadavky kladené nevhodně, příliš nízké, nebo vysoké mohou v konečném důsledku vést až k labilitě a neurotizaci dítěte. Ideální jsou proto požadavky střední, které jen o málo překračují stávající předpoklady. Dítě takové požadavky může reálně splnit, ale musí při tom vykázat nějakou aktivitu, která ho posunuje ve vývoji výš.

Často se stává, že ten samý požadavek dítě od jednoho učitele striktně odmítne a od jiného ho akceptuje a splní. Velkou roli zde hrají emoční vztahy dítěte a dospělého. Pokud požadavek zadá dospělý, kterého má dítě rádo a který má rád je, je mnohem vyšší pravděpodobnost, že ho bude akceptovat. Naopak nesympatický učitel, který se o děti a jejich problémy příliš nezajímá, bude mít se splněním požadavku zřejmě mnohem více práce a není jisté, zda vůbec uspěje.

Dítě se setkává nejčastěji s požadavky kladenými rodiči, školou a skupinou vrstevníků, která má hlavně v některých vývojových fázích velmi silný vliv. Pokud se tyto požadavky alespoň zhruba shodují, je vše v pořádku a vývoj může probíhat harmonicky, pokud jsou však někde v ostrém rozporu, řeší dítě samo v sobě konflikt, kterému z nich vyhovět, a kterému ne.

Velmi důležitá je **kontrola** splnění zadaných požadavků, protože pokud dítě zjistí, že plnění se nekontroluje, brzy se požadavky přestane řídit a pak je vlastně jedno, zda dospělý neklade požadavky žádné, nebo zda je nekontroluje, ve výsledku je to stejné.

Stejně jako u zadávání, je i u plnění mnohem účinnější mírný a laskavý přístup. Křik, agresivita nebo vyhrožování nejsou těmi správnými prostředky pro donucení dítěte ke splnění požadavku.

Často diskutovaným a obsáhlým tématem je používání **odměn a trestů** ve výchově (podrobně se tímto tématem ve školním prostředí zabývá Čapek, 2008). Uvedeme zde jen několik základních faktů, jak je uvádí J. Čáp:

„Odměna je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny) spojené s určitých chováním či jednáním vychovávaného, které

- a. vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání;*
- b. přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.“*

„Trest je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které

- a. vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání;*
- b. přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci“ (Čáp, 2001, s. 253).*

Pro školu stejně jako pro rodinu platí, že je podstatné se v odměnách a trestech zaměřit jen na konkrétní projevy chování žáka nebo výsledky jeho činností a nikoli na jeho vlastnosti, schopnosti, rysy, či dokonce celou osobnost.

Výchova založená převážně na odměnách (ale ani s těmi nebývá radno plýtvat, touto problematikou se zabývá podrobně např. Kopřivová, 2006) má v důsledku mnohem lepší výsledky než výchova založená převážně na trestech. Jedním z důvodů je, že reakci dítěte na jakýkoliv trest lze velmi špatně předvídat. Fyzické násilí, byť mírné, často vede potrestaného k opakování násilí na někom jiném. Kromě toho je těžké odlišit hranici mezi „přijatelným“ fyzickým trestáním a týráním dítěte. Psychické tresty jsou samotnými dětmi často vnímány jako horší než tresty fyzické. Zvláště nevhodné jsou tresty založené na nevšímavosti, odepření projevů lásky či kladného emočního vztahu (např. Matějček, 1986; 1994; 2000).

Nejlépších výsledků patrně dosahuje výchova, které používá jako trestu přirozených následků nežádoucího chování, které propagoval již Rousseau ve svém pojednání Emil čili O vychování (Rousseau, 1910). U učitelů by měla převažovat podpora žáků a víra v jejich možné zlepšení nad případnými tresty.

Všechny výchovné prostředky by se měly užívat s rozvahou a v kombinaci s ostatními, aby neztrácely svou účinnost. Pro jejich efektivní působení je vždy výhodný kladný emoční vztah mezi vychovávaným a vychovávajícím.

1.1.2 Výchovné styly

„Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého. Způsob výchovy vyjadřuje to podstatné ve výchově, co ovlivňuje volbu dílčích prostředků a postupů. A to podstatné ve výchově je emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení“ (Čáp, 1996, s. 135).

K poznání toho, co je výchovný styl, přispěl **K. Lewin** se spolupracovníky před druhou světovou válkou. Jak uvádí J. Čáp, po emigraci z Německa do USA viděl Lewin mezi těmito zeměmi velké rozdíly ve výchově dětí, v Německu byla výchova mnohem přísnější a vedla děti více k poslušnosti dospělého. Na základě této skutečnosti provedl experiment, ve kterém zjišťoval, jaký vliv mají na děti různé typy výchovy a vedení. Lewin definoval tři základní výchovné styly: autokratický, liberální a sociálně integrační.

1) styl autokratický

Málo nebo vůbec nerespektuje přání a potřeby dětí, nepodněcuje je k samostatnosti a iniciativě, vedoucí ve velké míře používá rozkazy, hrozby a tresty, determinuje žáky svými zkušenostmi.

2) liberální

Vedoucí řídí děti a jejich činnost málo nebo vůbec, neklade požadavky, a pokud ano, nekontroluje je a netrvá na jejich splnění.

3) sociálně integrační

Vedoucí udílí méně příkazů, ale vždy kontroluje jejich splnění. Působí na děti spíše příkladem než tresty a příkazy, je přístupný návrhům dětí, diskutuje s nimi. Děti jsou vedeny k iniciativě a samostatnosti.

Lewin založil skupiny, ve kterých se scházely děti ve věku 10–11 let jednou týdně k zájmové činnosti. Každých šest týdnů byl měněn výchovný styl jejich vedoucího a on sledoval, jaké změny nastanou v chování a prožívání dětí. Jak očekával, každý z těchto tří stylů u dětí vyvolával jiné způsoby chování a prožívání.

Autokratický styl vedl k vyššímu napětí, dráždivosti, dominanci a agresivitě k ostatním členům skupiny. Někdy se napětí mezi dětmi mírnilo společným odporem proti vedoucímu. Pracovní výsledky závisely na kontrole vedoucího. Liberální styl nemotivoval děti k podávání výsledků a plnění úkolů. Sociálně integrační způsob děti vedl ke spolupráci navzájem, rozvoji iniciativy, děti byly schopné pracovat i bez neustálého dohledu vedoucího. Samotné děti nejlépe hodnotily sociálně integrační styl, pak liberální a nejméně se jim zamlouval styl autokratický (Čáp, 1996).

Různé způsoby práce se třídou přinášejí rozdílné výsledky v práci žáků. Richter a Tjosvold ve svém výzkumu zjišťovali, který ze tří stylů vede k nejvyšší výkonnosti žáků. Konstatovali, že existují tři způsoby, jimiž učitel třídu řídí: autokratický, kde učitel rozhoduje o všem sám, demokratický, kde se žáci podílejí na rozhodování, a liberální, kde je relativně velká volnost při rozhodování. V těchto třech typech pak zjišťovali výkonnost žáků (Lašek, 2001).

Nejlepších výsledků podle nich dosahují žáci v autokraticky řízených třídách, tyto výsledky však mizí hned, jak učitel třídu opustí. Demokratický způsob vyvolává u žáků o něco nižší, ale stabilní výkon, žáci dokončí úkol i bez přítomnosti učitele. Nejnižší výkony podávají žáci v liberálně řízených třídách. Richter a Tjosvold tak došli ke stejným výsledkům jako před nimi Lewin.

Jinou metodu zkoumání výchovné interakce zvolil **Anderson** (in Čáp, Mareš, 2001), který charakterizoval chování jedince matematicky a zavedl tzv. **integračně dominantní kvocient**. Ten se počítá pomocí rovnice $IDQ = I/D \times 100$, kde I je počet integračních způsobů chování za časovou jednotku a D počet dominantních způsobů chování za stejnou dobu. IDQ vyšší než 100 znamená převahu integračního chování, nižší než 100 převahu dominantního. U učitelů, kteří byli hodnoceni jako dobří, byl zjištěn IDQ kolem hodnoty 190.

Na katedře psychologie FFUK v Praze se začal zabývat způsobem výchovy v druhé polovině šedesátých let **J. Čáp** a jeho spolupracovníci (např. Čáp, Mareš, 2001). Zprvu používali model tří stylů dle Lewina a manželů Tauschových, který se ukázal jako ne zcela vyhovující, proto byl vyvinut nový model, který na něj navazoval a zároveň minimalizoval jeho nedostatky (například se zde špatně znázorňovaly a vyjadřovaly ambivalence v emočním vztahu či rozporné řízení). Tak vznikl **analyticko-syntetický model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací**. Hlavní způsoby výchovy byly vyjádřeny schématem dvanácti polí a později redukovány na model devíti polí.

Jednotlivé komponenty tohoto modelu jsou: kladná, záporná, požadavků a volnosti. Lze je zobecnit do dvou hlavních dimenzí: **emoční vztah k dítěti a výchovné řízení**.

1) dimenze emočního vztahu: kladný postoj k dítěti – záporný, zavrhuje postoj

2) dimenze řízení: autonomie, minimální řízení – přísná kontrola, maximální řízení

Výchovné řízení tedy může být:

- silné či střední s množstvím požadavků a jejich přísnou kontrolou, které poskytuje dítěti velmi málo volnosti,
- slabé s minimem požadavků a značnou mírou volnosti,
- rozporné, kdy sice dospělý klade hodně požadavků, které ale nekontroluje vůbec, nebo zřídka.

Vztah ve výchově může být:

- kladný, kdy dospělý vyjadřuje dítěti porozumění, pochopení, podporu a pomoc,
- záporný, kdy toto vše chybí nebo se vyskytuje v nedostatečné míře,
- rozporný, v němž se projevují prvky kladného i záporného působení.

Klíčovým momentem je **emoční vztah dospělého k dítěti**. Kladný vztah se navenek projevuje různými znaky komunikace, například častým očním kontaktem, nasloucháním dítěti, parafrázováním jeho sdělení, kladným hodnocením dítěte

a spoustou dalších. Zároveň je důležité řízení ze strany dospělého, ale velmi záleží na tom, jakým způsobem formuluje své požadavky a jak kontroluje jejich splnění.

Faktory ovlivňující způsob výchovy

Způsob výchovy ovlivňují tři skupiny podmínek ve vzájemné interakci:

- 1) osobní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících,
- 2) vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí, jejich chování a působení na dospělé, kteří se snaží je vychovávat,
- 3) společenskohistorické podmínky od ekonomických a kulturních až po výchovné tradice země, doby, školy atd.

Rodinná i školní výchova je determinována osobností vychovatele, působí zde temperament dospělého, silně působí zkušenosti, které zažil dospělý sám na sobě. Často učitel bere bezděčně a nevědomě jako samozřejmou a jedinou možnou výchovu tu, kterou on sám ve škole zažil. Někdy si naopak uvědomuje, že nechce být takový, jako učitel, kterého on sám neměl rád, a snaží se chovat naprosto odlišně, čímž nastane druhý extrém.

Ani žáci nejsou jen objekty výchovného působení, ale také oni na učitele nějak působí. Ve výzkumech způsobu výchovy se zjistilo, že děti svým chováním dospělého vybízejí k určitému chování, které u něho předpokládají. Pokud jsou tedy žáci zvyklí na určitý styl výchovy u předchozího učitele, budou u nového očekávat stejný styl a budou si ho svým způsobem vynucovat (např. pokud jsou zvyklí na autokratického učitele, budou se k novému chovat tak, jako by i on byl takový, čímž ho do autokratického stylu mohou vmanipulovat).

Vždy velmi záleží na konkrétní situaci, nelze proto doporučit jeden konkrétní styl učitele jako nejlepší za všech okolností, protože i ten nejideálnější může někdy selhat. Jak píše J. Čáp: „*V pedagogice, zvláště v teorii výchovy, má problematika způsobu výchovy klíčový význam pro hlubší pochopení a vysvětlení výchovného procesu, vztahů ve výchově, účinku jednotlivých výchovných prostředků a metod. Zvláště umožňuje vysvětlit, proč též výchovný prostředek, postup, metoda může mít v různých případech (u různých učitelů, žáků, v různých třídách, situacích) odlišné účinky*“ (Čáp, 1996, s. 159).

1.2 Sociální a pedagogická interakce

Sociální styk

Sociálním stykem označuje sociální psychologie takové situace, kdy se lidé stýkají s jinými lidmi, a protože člověk je bytost biopsychosociální a kontakt s ostatními je výraznou lidskou potřebou, probíhá sociální styk neustále všude kolem nás. Lidé v něm nevystupují jen sami za sebe jako jednotlivci, ale také jako součásti malé či velké sociální skupiny. Jak připomíná J. Janoušek, prostřednictvím sociálního styku se uskutečňuje vliv společnosti na člověka a probíhá tak jeho socializace (Janoušek, 1968, s. 11).

Sociální styk má dvě podoby. Jednak procesuální, dynamičtější (vzájemné působení lidí), jednak vztahovou, statictější (společné vztahy lidí). „*Protože vzájemné působení je neoddělitelné od činností, interakce je spojnicí mezi činností a společenskými vztahy. Sociální styk má tedy tři stránky: činnost, interakci a společenské vztahy*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 9).

Specifickým procesem interakce je **sociální komunikace**, která je klíčová pro poznávání styku mezi lidmi. V sociální komunikaci se setkávají osobní i neosobní vztahy (člověk jedná nejen sám za sebe, ale také v rámci sociální role, kterou zastává), například ve škole mají učitelé i žáci určeni své sociální role a ty ovlivňují jejich vzájemné vztahy.

Sociální interakce

Pojem sociální interakce uchopují autoři různě, v některých případech velmi obecně, jindy spíše jako vázaný na komunikaci. Uvedeme zde několik příkladů:

„*Interakce – základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 105).

„*Sociální interakce je proces, který je z valné části utvářen vzájemným jednáním, přičemž odezva každé osoby je v každém bodě silně ovlivněna tím, co právě řekl druhý*“ (Fontana, 1997, s. 279).

Nejvíce se v této práci ztotožňujeme s J. Janouškem, který chápe sociální interakci jako sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů, jako proces, který je ovlivňován společnou činností, společenskými vztahy, sociální komunikací a dalšími sociálně psychologickými jevy a sám je zpětně ovlivňuje. Podílí se na formování jedinců i sociálních skupin (Janoušek, 84).

Sociální interakce je jedna ze tří základních složek sociálního styku, rozumí se jí vzájemné působení lidí. Pojmy **komunikace** a **interakce** se svým pojetím a vzájemným vztahem u různých autorů liší.

Mareš a Křivohlavý uvádějí tři nejčastější pojetí:

- 1) jde o dva různé procesy, interakce je obecnější, nadřazenější pojmu komunikace,
- 2) jde o dva aspekty jediného procesu,
- 3) jde o různé procesy, které mají určité části společné (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 116).

J. Janoušek rozlišil oba pojmy následovně: „*Pokud uvažujeme, čím je zprostředkováno sdílení významu, jsme v rámci komunikace. Pokud uvažujeme, co znakově vyjádřený význam sám zprostředkovává jsme v rámci vzájemného působení lidí – interakce*“ (Janoušek, 1968, s. 146).

Nelešovská uvádí, že vnitřní souvislost komunikace s interakcí spočívá ve zprostředkovaném předávání informací. Jedná se podle ní o zprostředkovanost:

- 1) znakově vyjadřovací – jazykový nebo jiný znakový systém,
- 2) sociálně strukturní – role, normy, vztahy,
- 3) cílově instrumentální – vztah cíle a prostředku (Nelešovská, 2005, s. 8).

Typy sociální interakce

Typy sociální interakce se většinou dělí do dvou základních skupin. První z nich jsou **elementární projevy**, kdy působí jedna osoba na druhou, jejíž působení je naznačeno její vstřícnou aktivitou vůči první osobě. Druhou skupinou jsou **rozvinuté projevy** vzájemného působení lidí, zde již probíhá oboustranné vzájemné působení osob a skupin. Obě skupiny lze dále rozdělit do několika podskupin.

1) Převážně jednosměrné působení subjektů

Situace, kdy jeden člověk působí na druhého či na skupinu osob. Křivohlavý dělí tuto kategorii dále do pěti podskupin:

a) potenciální pozorování

V tomto případě si je pozorovaný vědom toho, že je pozorován. Toto vědomí vede k tomu, že pokud má pozorovaná osoba činnost dobře osvojenou, její výkon se zvýší. Naopak pokud ještě není činnost dostatečně upevněna nebo se jedná spíše o činnosti tvořivé, tak pozorování vede ke snížení výkonu či konvenčnějšímu řešení zadané úlohy.

b) koakce

Oba partneři zastávají zároveň roli aktéra i potencionálního pozorovatele, oba vykonávají stejnou, nebo alespoň podobnou činnost a nejedná se zde o soutěž. Pro vliv na danou činnost platí podobná pravidla jako u potencionálního pozorování: pokud jde o zautomatizované činnosti, zvyšuje se motivace a tím i výkon obou aktérů, pokud jde o činnost relativně novou a ne zcela zvládnutou, výkon se spíše sníží a řešení tvořivých úkolů je ve výsledku konvenčnější, než kdyby je řešil každý aktér samostatně.

c) interakce učedníka s mistrem

Zde hraje hlavní roli observační učení. Učedník pozoruje mistra při práci a snaží se identifikovat momenty, tzv. klíče, podle nichž mistr pozná, zda vykonávaná činnost probíhá správně. Zpětně může být přínosná i pro mistra, který si tyto klíče, které automaticky používá, uvědomí a to mu může pomoci k dalšímu zkvalitnění a zrychlení činnosti.

d) interakce typu sociálního posilování

Jedná se například o kladné hodnocení či odměny za žádoucí výkon. Nevýhodou ovšem je, že tento vliv bohužel poměrně rychle vyprchává a neovlivní danou osobu na delší dobu.

e) interakce typu sociálního ovlivňování

Takový druh interakce, kdy člověk nekriticky přijímá nařízení, sdělení a příkazy někoho jiného. Míra sugestibility u lidí je individuální, ale uvádí se, že děti jsou mnohem sugestibilnější než dospělí (Kratochvíl, 2001; Hoskovec, Hoskovcová, 1998). Nejsnáze ovlivnitelné jsou mezi 8. a 12. rokem života, tedy v době, kdy navštěvují základní školu. Učitelé by si tedy měli být vědomi vlivu, který na děti v tomto věku mohou mít (Křivohlavý, 1977, s. 76).

2) Obousměrné působení dvou subjektů

Jedná se o plnou formu sociální interakce, kdy jsou oba subjekty aktivní a vzájemně se ovlivňují. V komunikaci může převládat verbální nebo nonverbální složka (viz dále). Tato druhá velká skupina se obvykle člení dle typů sociální interakce:

a) interakce při kooperování

Kooperace je pro skupinu velmi výhodná, protože díky ní může skupina dosáhnout daleko lepších výsledků, než kdyby se výkony jednotlivých členů skupiny pouze sečetly. Ve škole by učitelé měli vést žáky k tomu, aby se naučili spolupracovat ve skupinách, protože tato dovednost je pro ně důležitá i v dalším životě.

b) interakce při soupeření

Při soupeření se každý z aktérů snaží dosáhnout lepších výsledků než jeho soupeř. Pokud jeden vyhraje, druhý musí zákonitě prohrát. Typická je tato interakce hlavně pro různé druhy sportů. *„K soupeření dochází obvykle tam, kde je něčeho málo a kde si na to dělají nárok dva soupeři, avšak dostat to může jen jeden z nich. Proto dochází mezi nimi k boji typu „kdo s koho“. Výsledkem je jeden vítěz a druhý poražený“* (Křivohlavý, 2002, s. 87).

c) interakce typu pomoci

Jedná se o interakci, kdy se snaží jeden člověk pomoci druhému. Můžeme odlišit pomoc obecně lidskou, kdy člověk sám za sebe pomáhá někomu jinému, a profesionální, kdy pomáhá v náročných životních situacích odborník (například psycholog či učitel, jejichž profese se přímo řadí mezi tzv. pomáhající).

d) soutěžení

Většinou bývá chápáno jako určitý druh soupeření.

e) hra

Zde záleží hlavně na převládající motivaci hráčů. Hra může být stejně tak soupeřivá jako kooperační.

Další možné třídění sociálních interakcí dle několika různých hledisek uvádí Z. Helus:

1) Třídění dle prostředků: verbální x neverbální.

Ve většině interakcí se obě složky prolínají. Verbální aspekt se týká hlavně věcného obsahu interakce, je úzce spjat s kognitivní stránkou osobnosti, bývá vědomý. Neverbální aspekt se týká spíše emocionálních a postojevých stránek osobnosti a často bývá mimoděčný.

2) Třídění dle vyváženosti podílu zúčastněných osob: symetrická x asymetrická

Při symetrické interakci je poměrně vyrovnaný podíl všech účastníků na interakci. Ve školním prostředí se tomuto blíží integrativní výchovný styl. Je funkční, pokud učitel dostatečně podporuje žáka v interakci, reaguje na něj, aktivizuje ho, umožňuje mu rozvíjet jeho komunikační schopnosti a produktivně se podílet na tvorbě výuky. Rozvinutá komunikace mezi učitelem a žákem se přenáší na ostatní žáky a vzniká příznivé školní klima. Sociální role učitele a žáka však znemožňují zcela symetrickou komunikaci, která ve škole může probíhat například mezi žáky nebo mezi učiteli.

Naopak nesymetrická interakce se vyznačuje vyšší aktivitou jednoho z aktérů. Je běžná například při klasickém hromadném vyučování, kdy je učitel mnohem aktivnější než jednotliví žáci.

3) Třídění dle sladění zájmů mezi účastníky: harmonická x konfliktní.

Akteři buď dospívají v průběhu interakce k souladu zájmů a uspokojování svých potřeb, pak se jedná o interakci harmonickou, nebo vládne disharmonie a rozepře, které se interagováním vyhrocují, narůstá nespokojenost a frustrace. V tomto případě interakci označujeme jako konfliktní.

Učitelé často reagují na problémy ve třídě či s jednotlivými žáky stupňováním trestů a snahami o utužení disciplíny. Toto řešení nebývá funkční, mnohem lepší a účinnější by bylo, kdyby učitel uměl vyhledat zdroje konfliktu s žáky a řešil je (otázkám úspěšného zvládnání školní třídy se věnuje např. Cangelosi, 1994).

4) Třídění dle určujícího stylu: soutěživá x spolupracující x smíšená.

V interakci může jít o překonání jednoho partnera druhým, poměřováním sil se zjišťuje, kdo z nich je lepší. V soutěživé interakci na rozdíl od konfliktní nejedná o konflikt v pravém slova smyslu, ale spíše o hru, která má jasně daná pravidla, která oba aktéři znají a dodržují. I přesto může ve třídě časté soutěžení způsobit problémy ve vztazích, pokud stále vítězí ti samí žáci. Učitel by si toho měl být vědom a předejít zbytečným problémům.

Spolupracující interakce dokáže sladit aktivity jednotlivých členů k dosažení společného cíle. Například při skupinovém vyučování je spolupráce pro žáky velmi důležitá a učitel by toho měl umět využívat.

Ve smíšené interakci se prolíná soutěživost a spolupráce. Nastává například tehdy, pokud proti sobě stojí dvě skupiny. Členové v každé z nich vzájemně spolupracují a zároveň soutěží s druhou skupinou.

5) Třídění dle převažujícího obsahu komunikace: emocionálně bezprostřední x zprostředkovaná cílem či obsahem společné činnosti.

Emocionálně bezprostřední interakce probíhá na základě vzájemných sympatií či antipatií aktérů (typická je například pro dvojice zamilovaných, interakci matka-dítě atd.). Naproti tomu v interakci zprostředkované cílem či obsahem společné činnosti ustupují city do pozadí, lidé interagují v zájmu něčeho, co se netýká úzce jen jejich osoby, ale jsou v první řadě vykonavatelé určitých funkcí a rolí (typická situace při procesu vyučování). Například pan Novák zde není jen jako pan Novák, ale hlavně jako učitel matematiky, který se snaží třídu naučit novou látku (Helus, 2004).

Sociální interakce má velký vliv na všechny její účastníky, na průběh jejich činnosti, na jejich spokojenost i výkony, kterých dosahují. Také se velkou měrou podílí na rozvoji jejich osobnosti i na rozvoji skupinových vztahů. Ze všech těchto důvodů by měl učitel znát její principy a umět jich využívat ve prospěch žáků.

1.2.1 Sociální percepce

Sociální percepce je úvodní složkou sociální interakce. Sociální percepcí rozumíme vnímání partnera v sociálním styku a také vnímání sebe samého, tzv. sebepercepci (Jussim, 1991).

Celá komunikace je od počátku podstatně ovlivněná tím, jak my vnímáme komunikačního partnera a on nás. Percepce může napomoci komunikaci zkvalitnit, ale také ji naopak může ztížit až znemožnit.

Vnímání ovlivňují **konfrontační faktory**, tj. ty, které vznikají na základě srovnání, a to buď na základě zkušenosti nebo na základě očekávání. Při percepci ve většině případů dochází k jistému zkreslení, které je způsobeno subjektivitou vnímání.

Interakce mezi lidmi je zároveň i **hodnocením**, které je však nepřesné, a člověk se může snadno dopustit chyb v posuzování druhých. Mezi tyto chyby můžeme řadit například haló-efekt, implicitní teorie osobnosti, tendence k průměru a stereotypy.

- **Haló-efekt**

„Termínem haló-efekt je označováno mimoděčné podléhání sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik, které vystoupily natolik do popředí, že významně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka a ovlivňují i postoje k němu a jednání s ním“ (Helus, 2007, s. 231).

Na základě prvního dojmu se utváří ukvapené hodnocení, které má tendenci dlouho setrvávat. Vyvolat ho může také tzv. předinformace, což je informace, kterou nám někdo o člověku poskytne ještě předtím, než si stihneme vytvořit své vlastní hodnocení (např. učitel při prvním zkoušení v nové třídě může být ovlivněn informacemi a známkami svého předchůdce, pokud je zná).

- **Implicitní teorie osobnosti**

Implicitní teorie osobnosti je subjektivní hodnocení někoho pod vlivem druhých. Všichni lidé si vytvářejí laickou představu o tom, jak vypadá a funguje lidská psychika, tím vzniká tzv. „soukromá teorie osobnosti“ (Hrabal, 2002),

kdy posuzovatel předpokládá, že pokud má osoba nějakou vlastnost, má určitě i některé další (např. je-li žák drzý a vyrušuje, nebude mít dobré výsledky).

- **Tendence k průměru**

Lidé mají sklon přisuzovat ostatním osobám spíše střední intenzitu nějaké vlastnosti, než její nízký či vysoký stupeň.

- **Stereotypy**

Můžeme je definovat jako sociální skupinou sdílené implicitní teorie osobnosti o vlastní skupině (autostereotypy) nebo jiné skupině či kategorii lidí (heterostereotypy). Stereotyp tedy není produktem vlastních zkušeností, ale produktem příslušnosti k určité skupině. Stereotypy fungují tak, že osobu nevnímáme jako konkrétního jedince, ale pohlížíme na ni jako na příslušníka určité skupiny, např. rasy, etnika, pohlaví a hodnotíme její jednání podle toho, co od ní očekáváme.

V pedagogických situacích se sociální percepcí rozumí způsob, jakým učitel vnímá žáky, žáci učitele, jak vnímá jeden žák druhého, jak vidí učitel svého kolegu atd. Patří sem i to, jak učitel vnímá celou třídu jako určitou sociální skupinu, či jak žáci určité školy vnímají učitelský sbor. Sociální percepce zahrnuje i to, jak učitel vnímá sám sebe nejen jako osobnost, ale také jako člena určité profesní skupiny.

Učitel může být ovlivněn osobní zkušeností, která pozitivně, nebo negativně ovlivní jeho postoj k žákovi, tj. vlivem prvního dojmu, který dokonce platí i u postoje ke skupinám, třídám. Nebo se může jednat o přenesenou zkušenost s jiným žákem, vnímaný žák např. patří k určité skupině, se kterou má učitel osobní zkušenost (etnické, rasové předsudky...). Percepci však může ovlivnit i pouhá vnější podoba žáka s osobou, s níž má učitel již svoje zkušenosti nebo srovnání žáka se sebou samým.

Pro pedagoga má znalost principů percepce v pedagogické interakci důležitý význam. Sice na něj také různé vlivy a faktory ovlivňující jeho vnímání žáků působí, ale díky těmto teoretickým vědomostem si může uvědomit možné zkreslení obrazu žáka a bránit se mu.

Sebenaplnující předpovědi

Na základě pozorování, úsudku nebo kognitivní úvahy si učitel vytváří své mínění, odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se asi žák bude učit a chovat v budoucnu. Toto očekávání učitele může vytvořit situaci, kdy pak podvědomě jedná s žáky jinak než dřív, a tak nepřímo ovlivňuje i podmínky jejich rozvoje. Jejich součástí je i stanovisko, zda se dotyčný žák může zlepšit či nikoliv. Jde o tzv. sebenaplnující předpovědi, kdy učitel jedná se žákem tak, aby došlo ke splnění jeho očekávání.

Pokud učitel získá o žákovi pozitivní předinformaci nebo nabude dojmu, že se žák může zlepšit, pak vytváří pro žáka takové podmínky, že se zlepšení žákova výkonu skutečně dostaví (chová se k žákovi vstřícně, povzbuzuje jej tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že je v jeho možnostech se zlepšit apod.). Důsledkem tohoto očekávání a chování učitele k žákovi, které na něm staví, je jev zvaný **Pygmalion či Galatea efekt** (Babad, Inbar, Rosenthal, 1982).

Opakem může být situace, kdy učitel vychází z úvahy nebo z negativní předinformace, že určitý žák se ve svém prospěchu a chování nemá možnost zlepšit, spíše se zhorší. Chová se k žákovi odmítavě, soustavně ho napomíná, kritizuje, podezírá, obviňuje, a to tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit. Žák rezignuje a začne se chovat tak, jak učitel předpokládá, a tím se potvrdí učitelovo očekávání. V tomto případě se jedná o tzv. **Golem-efekt**.

Názory odborníků na to, jak velký může tento vliv na žáky být, se různí (výsledky výzkumů tohoto jevu shrnul V. Mertin, 1981, s. 157-167). Například Mareš a Křivohlavý uvádějí, že u většiny učitelů je efekt jejich očekávání navzdory diskutovanosti tématu velmi malý a tvoří přibližně jen 5 % rozdílu ve výkonech žáka. Výrazněji se podle nich objevuje pouze u učitelů, kteří:

- chovají nepřiměřené očekávání vůči některým žákům,
- neberou v úvahu zpětnovazební informace o tom, že jejich očekávání neodpovídá skutečnosti,
- přeceňují nebo podceňují žáka dlouhou dobu,
- svá očekávání systematicky prosazují ve vyučování, vtiskují svému jednání s žákem specifickou podobu,
- mají velmi vyhraněné a obtížně ovlivnitelné názory na to, jak má vypadat jejich vlastní činnost i činnost žáků.

Nejcitlivější na sebenaplňující se předpovědi podle autorů bývají žáci, kteří:

- jsou dostatečně citliví na učitelovo jednání,
- mají tendenci se poddat nebo alespoň částečně přizpůsobit učitelovu očekávání,
- svými vlastnostmi se liší od průměru,
- liší se od průměru svými kontakty s učitelem, ať už tím, že je vyhledávají, nebo tím, že se jim vyhýbají (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 138-139).

1.2.2 Pedagogická interakce

„Pojem pedagogická interakce vyjadřuje vzájemné působení, součinnost a sdílení ve výchově a vzdělávání. Je založena na vzájemných vztazích. Vstupují do ní nejen žáci a učitelé, ale také rodiče a vychovatelé a další odborní pracovníci, jejichž společným zájmem je výchova a vzdělávání. Učitelé a žáci vystupují jako významní aktéři vzájemného působení především ve vyučování. Jejich interakce je do značné míry ovlivněna společným cílem a obsahem jejich činnosti“ (Vašutová, 1998, s. 203).

Edukační interakce učitel-žák má své obsahové jádro, kterým je **učivo**. Učitel působí na žáky jeho prezentací a naopak žák by měl mít možnost působit na učitele především tím, jak si učivo osvojil, a dávat mu tak zpětnou vazbu o jeho působení na žáky. Důležitou součástí sociální kompetence učitele je i jeho způsobilost analyzovat činitele ovlivňující interakci s žáky, včetně těch, které jsou součástí jeho vlastní osoby, postojů a jednání (Bidlová, 1997). Pedagogicky funkční interakce má probíhat vždy tak, aby žáky aktivizovala, proto by k ní měl učitel přistupovat koncepčně a tvořivě.

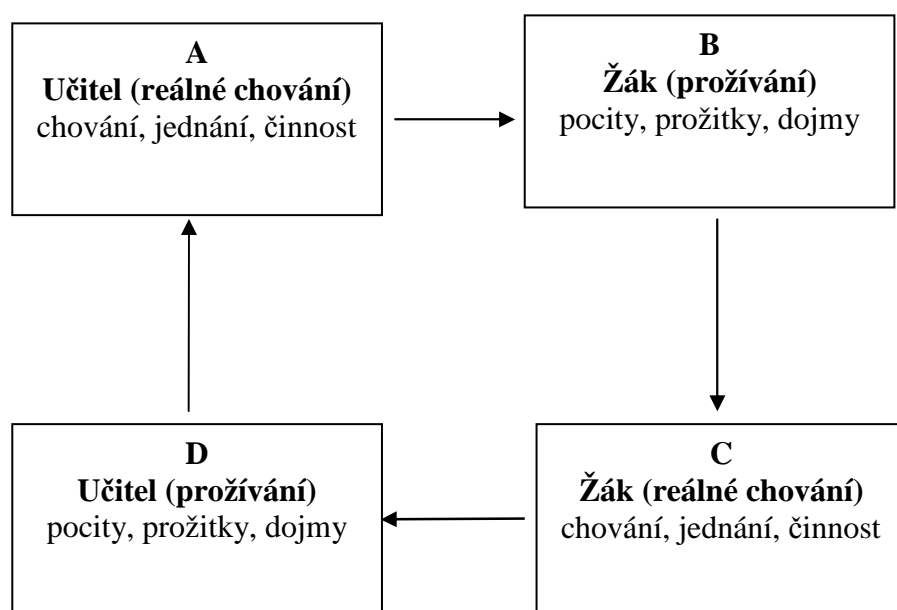
Pedagogická interakce se odehrává v konkrétním sociálním prostředí, kde jednotliví aktéři zastávají různé sociální role, které často vyžadují určitý způsob komunikace. Jinak bude s žáky mluvit třídní učitel a jinak učitel, který ve třídě pouze supluje za nemocného kolegu. Sociální prostředí ovlivňuje charakter pedagogické interakce (např. dvě různé třídy), ale také platí naopak, že pedagogická interakce ovlivňuje sociální prostředí (dva různí učitelé vyvolají různé reakce stejné školní

třídy). Ve školním prostředí to znamená, že čím lépe učitelé rozumí sociálnímu chování, tím lepší prostředí pro učení mohou dětem ve škole vytvářet.

Učitel a žáci spolu tvoří zvláštní společenskou jednotku, uvnitř které je mnoho sociálních vztahů a postojů, jež formují odezvy jednotlivců i skupin. Díky těmto specifikům bude každá třída působit jako svébytný celek a bude se lišit od ostatních, byť paralelních tříd. K některým učitelům se třída může chovat přátelsky a k jiným nepřátelsky bez ohledu na to, jak se k danému vyučujícímu chová jiná třída. Někdy mohou různí učitelé prožívat stejnou třídu velmi odlišně, jednomu se žáci budou zdát spolupracující a pozorní, zatímco druhý si bude neustále stěžovat na jejich nepozornost, drzost a nekázeň. Zde hlavní roli sehrává právě svébytná interakce určitého vyučujícího se třídou a jejími podskupinami.

Interakční proces realizuje sociální celistvost, jejíž součástí je navozování vnitřních pochodů a změn v osobnosti obou aktérů, a tyto změny se zase zpětně promítají do dalšího průběhu interakcí. Sociální interakce probíhají v tzv. interakčních sledech – akce osoby A vyvolá reakci osoby B, ta zase zpětně reakci osoby A... a tak stále dokola.

Chování a prožívání aktérů v interakci učitele a žáka a jejich vzájemnou podmíněnost velmi názorně ukazuje následující schéma (Gillernová, 2001, s. 275).



Čím více je aktérů, tím je řetězec interakčních sledů složitější. Má-li výukový proces probíhat úspěšně, nesmí být rozdroben do dyadických interakcí mezi učitelem a jednotlivými žáky, to by mohlo vést až k narušení vztahů ve třídě. Učitel by měl pracovat se školní třídou jako se sociální skupinou. V případě, kdy se učitel věnuje delší dobu jednomu žákovi, by tato interakce měla mít přínos i pro ostatní žáky a sloužit např. jako vzor, příklad, podnět či konkretizace.

Faktory ovlivňující pedagogickou interakci

Pedagogickou interakci ovlivňuje velké množství různých faktorů, mezi nimi i ty, které se týkají přímo učitelů a žáků.

Činitelé interakce vážící se k učitelově osobnosti:

- způsobilost učitele jasně a plynule prezentovat učivo, organizovat učební aktivity samotných žáků,
- schopnost čerpat z reakcí, činností a výkonů žáků zpětné informace o účinnosti svého vlastního pedagogického působení na ně,
- citová vřelost ve vztahu k žákům, umění chápat jejich potřebu úspěchu a kladného zpevnění vynakládaného úsilí,
- schopnost projevat intelektuální nadšení a osobní zaujetí,
- umění dávat žákům najevo, že mu nejen nejsou lhostejní, ale naopak se s nimi identifikovat (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Činitelé interakce vážící se k osobnosti žáka:

- pohlaví a kvalita rodinného zázemí,
- osobní vzhled, úroveň řečového projevu a společenského vystupování,
- útlumové versus aktivační dispozice,
- obranné psychické mechanismy, kterými žák čelí devalvaci hodnoty „já“,
- jeho školní úspěšnost (Helus, 1988).

Typy pedagogické interakce

V odborné literatuře můžeme najít různá členění pedagogické interakce. Uvedeme zde alespoň tři nejčastěji zmiňovaná:

- **Typy pedagogické interakce dle Z. Heluse:**
 - 1) **reaktivní** – učitel a žáci na sebe vzájemně reagují
 - 2) **osobnostně blokující** – učitel má na žáka vysoké požadavky a přísně trestá jeho chyby, výsledkem toho je, že se žák bojí a příliš se neprojevuje
 - 3) **úkolově orientovaná** – učitel je zaměřený pouze na obsah učiva, nebere ohled na žáky a jejich individuální schopnosti
 - 4) **úkolově orientovaná, osobnostně rozvíjející** – učitel používá ve výuce takové postupy a strategie, které vhodně rozvíjejí žákovu osobnost (Helus, 2004).

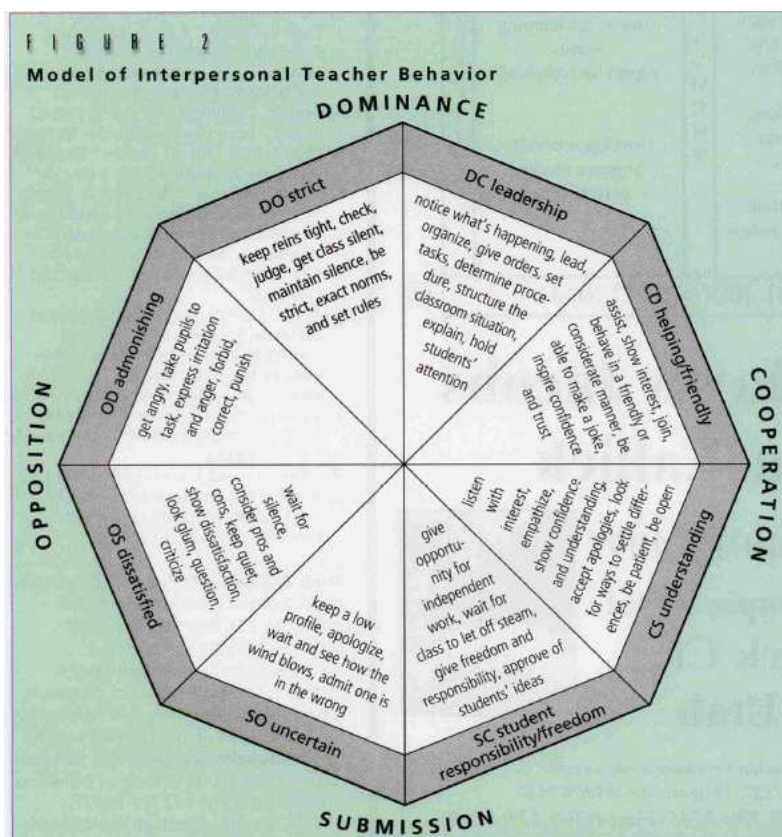
- **Typy pedagogické interakce - interakční žánry dle H. Kasíkové:**
 - 1) **diktování** - interakce mezi učitelem a žákem, kdy je aktivní hlavně učitel, který diktuje žákům poznámky
 - 2) **písemné zkoušení** - přesun od interakce učitel-žák k interakci žák-text
 - 3) **propůjčení role** - žák v určité části hodiny přebírá roli učitele, vykládá učivo apod. (např. referát)
 - 4) **soutěžení** - žáci soutěží mezi sebou, výhra jednoho automaticky znamená prohru druhého
 - 5) **kooperování** - přesouvá se důraz z interakce učitel-žák na interakci mezi žáky, kteří se učí spolupracovat (Kasíková, 1992, s. 254-267).

- **Typy pedagogické interakce dle Slavíka a Čapkové:**
 - 1) **dílna** - učitel zde zastává roli zkušeného mistra, od kterého se žák učí
 - 2) **divadlo** - učitel má více rolí, které během hodiny střídá (např. scénárista, režisér, herec, kritik...)
 - 3) **těžký život** – učitel a žák opouštějí klasické role a interakce mezi nimi probíhá formou autentického setkání dvou osobností (Slavík, Čapková, 1994).

Interakční styl učitele

Holandští vědci na universitě v Utrechtu pod vedením profesora T. Wubbese, adaptovali Learyho Dotazník interpersonální diagnózy pro školní prostředí a vytvořili *Dotazník pro hodnocení interakce učitele* (Questionnaire on Trachet Interaction - QIT), prostřednictvím kterého hodnotí míru, ve které učitel naplňuje každou z dimenzí interakčního chování. Zdůrazňovali, že pro porozumění průběhu výuky na školách je

třeba systémové pojetí, znát veškeré souvislosti, za kterých výukový proces probíhá. Do českého a slovenského prostředí tento přístup převzali Mareš a Gavora (Lukas, 2010).



Klasifikační systém interpersonálního chování modifikovaný pro školní prostředí (Wubbels, Levy, Brekelmans, 1997, s. 85)

V pojetí Learyho je osobnost mnohárovňovým systémem interpersonálních projevů jedince, který se snaží o redukci úzkosti. Základem QTI pro popis učitelova chování zůstává Learyho systém souřadnic. Na vertikální ose tvoří krajní póly dominantnost a submisivnost, na horizontální pak odmítavost a vstřícnost. Tyto dimenze lze umístit na konce dvou vzájemně kolmých škál a vytvořit tak čtyřpolní model interakce: dominantnost-vstřícnost, submisivnost-vstřícnost, dominantnost-odmítavost, submisivnost-odmítavost. Z tohoto základního dvojdimenzionálního modelu vychází osmisektorový systém, který charakterizuje interakci jedince, viz obrázek. Prostřednictvím něj se hodnotí míra, kterou učitel naplňuje každou z dimenzí interakčního chování. Tyto charakteristiky chování jsou označeny jako:

vedení-organizace, pomoc–přátelství, pochopení, vedení k zodpovědnosti a autonomii, nejistota, nespokojenost, kárání, přísnost.

Na základě výzkumů autoři QIT definovali **8 typů interakčních stylů učitele**:

- 1) direktivní
- 2) autoritativní
- 3) tolerantní autoritativní
- 4) tolerantní
- 5) nejistý tolerantní
- 6) nejistý agresivní
- 7) represivní
- 8) vysilující.

Při zpracování dotazníku pro konkrétního učitele vychází všech 8 škál v hodnotě 0-4, sektory se obvykle vyšrafují a tím vznikne výsledný profil učitelova chování. Tento interakční styl učitele je relativně stabilní charakteristikou učitele. Sami autoři upozorňují na fakt, že je žádoucí, aby učitel uměl používat interakční styl všech osmi sektorů a diferencoval jeho použití dle situace, která nastane (více in Lukas, 2005a; 2005b).

1.3 Sociální a pedagogická komunikace

Sociální komunikace

„Komunikace je sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činnostmi, interakcí a společenskými vztahy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 125).

„Komunikace je proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace/komunikanty“ (Čechová, 2000, s. 355).

Sociální komunikace je specifická forma sociálních styků, nespočívá v pouhém přenosu informací, ale předpokládá také porozumění. Základem komunikace je zpětná vazba, která je odpovědí na přijaté sdělení v podobě potvrzení a způsobu interpretace. Komunikaci lze považovat za dílčí případ interakce.

Člověk jako tvor společenský potřebuje kolem sebe jiné lidi, potřebuje s nimi komunikovat. Vyhledává však hlavně takovou komunikaci, která mu přináší uspokojení. Měla by sytit jeho potřeby vzájemného porozumění, pomoci, uznání a respektu. Komunikace, která v těchto základních bodech funguje opačně, naopak vyvolává frustraci jedince.

Slovo komunikace je latinského původu, v originále *communicare* znamená učinit společným (v češtině odpovídá nejspíše význam slova sdílet). Obecným předpokladem komunikace je existence **komunikačního vztahu** mezi partnery. Dále ji také ovlivňuje jeho kvalita, zvláště potom to, zda se partneři navzájem respektují.

Stejně jako interakční styk i komunikace probíhá vždy za určité situace, na určitém místě a v určité atmosféře, které komunikování velkou měrou ovlivňují. Nejvíce jsou na tyto proměnné vázány nepřipravené projevy.

Komunikace může probíhat jak formou **verbální**, která je více vědomá, tak i formou **neverbální**, kterou máme většinou pod kontrolou méně. Dle M. Nakonečného je verbální komunikace především nástrojem ke sdělování

abstraktních obsahů a nonverbální spíše situací, emocí a snah (Nakonečný, 1999, s. 159).

Komunikace má dvě základní stránky: **stránku obsahovou a formální**. Obsahovou stránkou je myšleno penzum informací, které si partneři sdělují. Formální stránka popisuje způsob, jakým si je sdělují. Důležitou otázkou v průběhu komunikace je také **kapacita informací**. Člověk je schopen zpracovat za časovou jednotku jen určité množství informací. Tato kapacita je individuální nejen u každého z nás, mění se v průběhu dne i týdne, je ovlivněna časem a dalšími podmínkami, ale liší se také dle druhu informace. Informace, které se týkají věcí, které člověka momentálně osobně zajímají, zpracovává mnohem efektivněji.

Sociální komunikace může být chápána v užším pojetí jen jako výměna informací. Obvykle však nejde mluvčímu jen o přenos informace, ale má určitý záměr, kterého chce u posluchače dosáhnout, je něčím motivován, snaží se posluchače ovlivnit a v neposlední řadě má vždy k tomu, co sděluje, svůj vlastní postoj. Z tohoto důvodu je v odborné literatuře častější širší pojetí sociální komunikace, kdy nejde jen o informace, ale také o výměnu představ, nálad, postojů a pocitů.

V komunikačním aktu můžeme podle Janouška rozlišit tyto složky:

- motivace mluvčího
- intence, čili záměr mluvčího
- smysl sdělení pro mluvčího
- rozhodování mluvčího o podobě zprávy spjaté s jejím kódováním
- promluva s věcným obsahem sdělení
- rozhodování příjemce o přijetí zprávy spjaté s jejím dekódováním
- smysl sdělení pro příjemce
- odhad intence či záměru, případně motivace mluvčího příjemcem
- efekt sdělení na příjemce včetně jeho motivace (Janoušek, 2007).

Sociální komunikace silně ovlivňuje kognitivní, emoční i volní aspekty osobnosti a také sebehodnocení. „*Komunikační sekvence v ustálených a dlouhodobých vztazích (v rodině, ve škole, mezi věrnými přáteli či zapřísáhlými soupeři) nabývají určitých charakteristických forem svého průběhu – říkáme, že probíhají podle ustálených scénářů. Znamená to, že v nich převažují opakující se tendence, které jsou*

pro ně typické a značně ovlivňují činnosti, výkony a v konečném důsledku i vlastnosti a vývoj členů vztahu jak v kladném, tak případně i záporném směru“ (Helus, 2004, s. 128).

Během komunikace vyjadřujeme svůj vztah ke komunikačnímu partnerovi, dáváme mu zřetelně najevo, jak ho hodnotíme. U pozitivních sdělení používáme častěji verbální vyjádření, u negativních naopak spíše neverbální. V mezosobním styku rozlišujeme tzv. **devalvací** a **evalvací**. Zatímco evalvace znamená, že druhé osobě vyjadřujeme úctu a dáváme najevo, že si jí vážíme, devalvace znamená naopak její znevažování.

Zároveň také prezentujeme sami sebe, jak se vnímáme a jak chceme, aby nás vnímali ti druzí. Sdělení vlastního **sebepojetí** není samoučelné, sdělíme něco o sobě a čekáme, jak partner zareaguje, zda s prezentací naší osoby souhlasí či nikoliv. Této odpovědi říkáme **ratifikace sebepojetí**.

1.3.1 Komunikační proces

Schéma komunikačního procesu

Dle teorie komunikace, která se zabývá především formální stránkou přenosu informací, je nejobecnější schéma komunikačního procesu toto:

Informace, zakódovaná podle pravidel daného kódu, přechází ve formě signálů (fyzická substance plus energie) určitým kanálem (cestou, kterou je informace posílána, v osobním styku to je například prostor mezi partnery) od zdroje směrem k příjemci, kde je dekodována podle daného kódu (za signály fyzikální povahy je opět zpětně dosazován původní význam). Zdrojem informací je zde mluvčí, který informaci kóduje (přiřazuje k jednotlivým významům slova, závisí na jeho znalosti jazyka, slovní zásobě, kultivovanosti vyjadřování...) podle daného kódu (jazyka mluvčího), jazyková informace přechází k posluchači, kde je podle stejného kódu dekodována (Černý, 1996, s. 270).

Fáze naslouchání probíhají v této posloupnosti:

1. příjem signálů
2. jejich dešifrování

3. uložení do paměti
4. vyhodnocení sdělení
5. reakce na sdělení.

Interpersonální komunikace je vždy zkreslená jistým **šumem**. Ten může být jak na straně příjemce (nepozornost, nezáměr, citové předsudky...), tak na straně mluvčího (nesrozumitelnost, cizí slova jimž příjemce nerozumí, mnohoznačná slova...).

Druhy komunikace

Podle prostředků, které jsou při komunikaci použity, ji můžeme dělit na:

1) Verbální

Realizovanou výhradně pomocí jazykového materiálu formou mluvenou či psanou, v mluvené se dále uplatňují paralingvistické prostředky (viz dále). Někteří autoři řadí paralingvistické prostředky do komunikace neverbální (např. Nelešovská, 2005; Gavora 2005), my je ponecháváme zde, neboť jsou úzce vázány na řeč.

2) Neverbální

Zde se uplatňují pouze nejazykové prostředky, příkladem může být například pantomima.

3) Verbálně – neverbální

Sem patří většina komunikace, které se odehrává mezi partnery tváří v tvář, obsahuje jak složku verbální, tak neverbální, která ji doprovází.

4) Činem

Zahrnuje v sobě komunikaci verbální i neverbální, v pedagogických situacích se projevuje to, jak si učitel váží žáků, například tím, jak se připravuje na vyučování, zda chodí do třídy včas atd. Stejně tak žák dává svých chování a plněním úkolů najevo svůj vztah k učiteli a předmětu. Někteří autoři (například Tegze, 2003) řadí tento typ k neverbální komunikaci.

V převážné většině případů je komunikace **multikanálová**, což znamená, že některé obsahy sdělujeme slovy (verbální), ale také komunikujeme tělem (neverbální) a činy (jak se třída či žák chová, zda nosí nebo nenosí pomůcky...).

Verbální komunikace

Je specificky lidským způsobem komunikace. Hlavním prostředkem verbální komunikace je **řeč**. Řečí sdělujeme své myšlenky a pocity, je nejběžnějším typem komunikace mezi lidmi, jejím prostřednictvím se ztrácí nejméně smysl sdělení, může být prezentováno jasné vyjádření obsahu i vztahu. Verbální komunikace zahrnuje zvukovou a písemnou formu řeči.

Patří sem také **paralingvistické aspekty řeči**, což jsou doprovodné rysy jazykového projevu, které podstatným způsobem ovlivňují význam a smysl komunikování. V písemné řeči se většinou ztrácí, v některých případech je možné je nahradit slovním opisem, interpunkcí a nově se také v neformálních textech často setkáváme s tzv. emotikony (smajlíky apod.), které je dokáží zastoupit.

Mezi paralingvistické aspekty řeči patří:

- 1) **Intenzita hlasového projevu** – sleduje se hlasitost mluveného projevu a to, jak se během projevu intenzita hlasu mění.
- 2) **Tónová výška hlasu** – jedná se o výšku hlasu a její změny v průběhu projevu.
- 3) **Barva hlasu** – je ovlivněna situací, prostředím, ve kterém se řečník nachází, vyjadřuje také jeho momentální emocionální stav.
- 4) **Délka projevu** – jak dlouho mluví ten, kdo dostal slovo, u více účastníků se sleduje, jak dlouho hovoří každý z nich.
- 5) **Rychlost projevu (tempo)** – rychlost řeči a to, jak se mění tempo v průběhu projevu nebo v závislosti na určité situaci, tématu atd.
- 6) **Přestávky v řeči** – kde a kdy se dělají v řeči pauzy, jak se řeč členění, frázuje, zda jsou pauzy v řeči funkční.

7) Akustická náplň přestávek – v přestávce může být úplné ticho, ale můžeme tam zaslechnout i nesrozumitelné hezitační zvuky.

8) Přesnost projevu – v projevu se může vyskytovat řada chyb ve výslovnosti, při volbě slov, v syntaxi, mluvčí se může přeřeknout, zakoktat apod.

9) Způsob předávání slova – měl by probíhat v souladu s komunikačními pravidly (Janoušek, 1984).

Celkově můžeme říci, že jazykový projev učitele je pro vzájemnou komunikaci velmi důležitý a měl by být pro žáky vzorem, ke kterému by se měli přiblížit.

Neverbální komunikace

Jak napovídá název, neverbální komunikace používá ke sdělování jiné prostředky než slova. Pod pojmem neverbální komunikace nebo řeč těla se rozumí způsob komunikace pomocí gestikulace, mimiky, pohybů, pohledů, postojů, doteků a prostorového chování (Cervinka, Schranz, 1999). K neverbálním projevům patří i další signály jako například oblečení a celkový vzhled. Někteří autoři (např. Wahlstorm dle Vybíral 2002; De Vito, 2001) mezi tyto prostředky řadí ještě zacházení s předměty a tzv. chronemiku, což je zacházení s časem.

Neverbální komunikace nám pomáhá vyjadřovat city a nálady, je však nejednoznačná a velmi rozdílná mezi jednotlivými mluvčími. „Každý člověk má své neverbální „tempo“. Rychlost gestikulace, změn postojů, mimických změn atd. – a částečně ho může ovládat“ (Vybíral, 2002, s. 186).

Nonverbální komunikace je považována především za řeč emocí. Čitelně je možno vyjádřit sedm základních emocí: štěstí, překvapení, strach, smutek, hněv, znechucení a emoční zájem o něco. Výzkumy zaměřené na poměr verbální a neverbální komunikace se poněkud rozcházejí v zjištěných výsledcích. Pease (Pease, 2001) uvádí, že profesor Mehrabian zjistil, že verbální sdělení tvoří 7 % obsahu sdělení, paralingvistická složka 38 % a neverbální 55 %. Birdwhistell (dle Thiel, 1993, s. 9) oproti tomu, že 65 % sdělení připadá na neverbální složky projevu a jen 35 % na verbální.

Během vyučování si účastníci komunikace neverbálně předají velké množství informací, a pokud učitel dokáže tyto informace správně dešifrovat, může na ně rychle zareagovat (nepochopení látky, ztráta pozornosti u žáků...) a opět usměrnit komunikaci žádoucím směrem (Chaikin, Sigler, Derlega, 1974). Velkou pomocí při poznávání neverbální komunikace ve školním prostředí může být videotrénink (např. Hoskovcová, Šírová, 2011).

V dnešní době je problematika neverbální komunikace velmi diskutovaná a zabývá se jí mnoho populárně naučných i odborných knih, v nichž je možno získat podrobné informace (např. Hartley, 2004; Lewis, 1998; Molcho, 1996 se věnuje dětské neverbální komunikaci; neverbálními signály učitele i žáků při vyučování se zabývá Birkenbihl, 2007).

Neverbální komunikace zastává následující funkce:

- 1) podpora řeči** - např. slova „sedněte si“ doprovodí učitel příslušným pohybem
- 2) nahrazení řeči** - pokud si dá učitel prst před ústa, je všem žákům jasné, že se mají utiшит
- 3) vyjádření emocí** - radost, strach, smutek, překvapení jsou v lidské tváři dobře čitelné
- 4) vyjádření vztahu k lidem** - např. objetí blízkého člověka, uznalé poklepání na rameno
- 5) sebeprezentace** - neverbální signály prozradí stres, nervozitu, lež...
- 6) hodnocení dějů a lidí** - člověk netrpělivě přešlapující a sledující hodinky dává najevo svou netrpělivost (Heidemann, 2002).

Dělení neverbální komunikace

Neverbální komunikace je ve školním prostředí důležitou a neoddělitelnou součástí celkové interakce. Obvykle se dělí do následujících skupin:

1) výrazy obličeje (mimika)

Nejčastěji se ve výrazu obličeje odrážejí emoce (city, nálady, citové prožitky, afekty). Každá emoce se odráží nejvíce v určité části obličeje, která je pro ni typická. Například štěstí se dá nejlépe „přečíst“ v dolní části obličeje, kdežto bolest v oblasti

víček, obočí a čela. Lidé mají různou schopnost emoce v tváři druhého rozpoznat a správně identifikovat.

2) pohledy

Řeč očí je velmi důležitým způsobem sdělování, který obsahuje několik prvků: směr zorné osy očí, zacílení pohledu, délka doby pohledu, pootevřenost víček, počet mrkání, pootevření zornice, vrásky a napnutí svalů kolem očí, četnost pohledů, celkový objem pohledů, sled pohledů, úhel pootevření víček, tvar obočí, vrásky kolem očí. Sympatie jsou vyjádřeny úsměvem, přímým zrakovým kontaktem, partnerovi je věnována pozornost. Naproti tomu zamračený pohled je známkou nesympatie a nezájmu. Žáci, kteří nedovedou odpovědět na otázku, se vyhýbají zrakovému kontaktu s učitelem a naopak žáci, kteří správnou odpověď znají, ho vyhledávají. Podobně se projevují i v případech, kdy je učitel chválí či kárá.

Délku běžného zrakového kontaktu lze odhadnout zhruba na tři vteřiny, delší upřený pohled může na sledovaného působit nepříjemně. Ve škole je tento způsob někdy učitelem využíván k tomu, aby upoutal pozornost nepozorného žáka a usměrnil ho bez přerušení hodiny.

3) pohyby (kinesika)

Kinesika se zabývá pohyby těla a jeho částí. Při výzkumu pohybů narazili vědci na otázku, kolik základních druhů pohybových sdělení vůbec existuje, kolik různých sdělení jimi lze vyjádřit? Někteří uvádí, že je to až kolem 700 000 sdělení.

Bylo například zjištěno, že při konfliktním rozhovoru je svalové napětí aktérů mnohem vyšší než u rozhovoru klidného. Své pohyby měníme také podle momentální nálady.

4) gesta

Gesta obsahují výrazné sdělení, doprovázejí slovní projevy, nebo je nahrazují. Nejsou to jen pohyby rukou, ale také hlavou, nohama, pohyby těla. Často jsou to kulturně normalizované nonverbální projevy jako kývání hlavou, zvednutý prst atd.

Gestikulace se široce uplatňuje i ve škole. Učitel může naznačit pokyny jako: sedněte si, vstaňte, pojd' sem. Míra gestikulace každého učitele je samozřejmě individuální, ale ani jeden extrém zde není příliš vhodný. Učitelova gesta pomáhají

udržet zájem a pozornost žáků, ale jejich velké množství na ně naopak působí většinou rušivě.

5) fyzické postoje (posturologie)

Posturologie se zabývá celkovým držením těla, všímá si konfigurace jeho jednotlivých částí, jejich rozložení, přenášení váhy, pokrčení, podpírání... Rozeznává otevřené a zavřené postoje jedné osoby a souhlasné či nesouhlasné postoje dvou a více osob.

Ve škole postojem vyjadřují žáci svůj momentální fyzický stav i zaujetí vyučováním. Pozorný žák většinou sedí nakloněn trochu dopředu, žák, kterého vyučování nebaví, je zakloněn dozadu, někdy téměř leží, nebo se naopak "válí" po lavici. Učitel by si měl všimnout nejen toho, jak žáci sedí, ale také změn jejich fyzického postojení, signálů nepozornosti nebo únavy a přizpůsobit tomu výuku.

6) doteky (haptika)

Haptika se zabývá komunikací dotyky. Ty mohou vyjadřovat jak pozitivní emoce, hravost, tak mohou usměrňovat a ovládat chování. Patří sem například stisk ruky, objetí a také tzv. funkční doteky jako je třeba pomoc při nástupu do autobusu. Výzkumy ukázaly, že lidé se více dotýkají žen než mužů, nejméně se dotýkají muži mužů. Svou roli zde hraje pohlaví, věk, charakter vzájemného vztahu či kulturní zvyklosti.

Ve škole je možno použít krátký letmý dotyk jako povzbuzení nebo upozornění. Tuto formu komunikace je třeba používat vždy opatrně, protože některým lidem jsou dotyky nepříjemné a žák nemá ve své roli mnoho prostředků, jak se jim bránit.

7) přiblížení či oddálení (proxemika)

Proxemika je komunikace, která se odehrává prostřednictvím přiblížení a oddálení osob v prostoru. Obecně platí, že se přibližujeme k lidem, ke kterým cítíme sympatie, zatímco od jedinců nám nepříjemných se oddalujeme.

E.T. Hall ve svých antropologických studiích rozlišil několik zón, které má kolem sebe každý člověk:

- a) intimní - do 0,5 m
- b) osobní - 0,5-1,25 m

- c) společenská - 1,2 -4 m
- d) veřejná - nad 4 m (dle Morris, 1999)

Stojí-li učitel vpředu před lavicemi, pohybuje se v zóně veřejné, prochází-li mezi lavicemi, pohybuje se v zóně společenské a naklání-li se nad žákem, proniká i do jeho sféry osobní až intimní. To může být žákovi někdy značně nepříjemné, zvláště stojí-li mu učitel za zády (Brooks, Wilson, 1978; Schwabel, Cherlin, 1972). Někdy si můžeme všimnout i tzv. proxemického tance, kdy se jedna osoba přibližuje k druhé, ale ta se snaží udržet větší vzdálenost a couvá.

8) úprava zevnějšku

S okolím komunikujeme také úpravou zevnějšku a dáváme tím najevo některé své postoje a názory. Často se s touto formou komunikace můžeme setkat hlavně u dospívajících, kteří se značkou oblečení či účesem hlásí k různým skupinám, jejichž hodnoty sdílí.

1.3.2 Specifika pedagogické komunikace

Vymezení pojmu pedagogická komunikace

„Tam, kde se stává s klíčovým problémem sociální interakce předávání, nebo vzájemné sdělování informací (ve smyslu instruování, poučování, upozorňování, objasňování apod.), tam hovoříme o sociální komunikaci. Specifickým druhem sociální komunikace je komunikace pedagogická, kde je v centru předávání a sdělování učiva a to tak, aby si je žák ve vzájemném styku s učitelem (a pak v návazných aktivitách samoučení) osvojil, aby je pochopil a uměl dále sdělovat tak, že učitel potvrdí jeho zvládnutí na žádoucí úrovni. Pedagogická komunikace má tedy v rámci interakcí, probíhajících ve výchovně vzdělávacím procesu, klíčovou pozici. Celý komplex interaktivního působení učitelů a žáků, respektive žáků ve třídě na sebe navzájem, by měl probíhat tak, aby napomáhal pedagogické komunikaci jakožto optimálnímu sdělování a přijímání učiva“ (Helus, 1990, s. 154).

Pro zařazení je vhodné pojem pedagogická komunikace vyvozovat z širšího kontextu, kterým je sociální styk. Ten obsahuje rovinu interakce, percepce a komunikace, jejímž specifickým druhem je komunikace pedagogická.

Jde-li o setkání učitele a žáka, lze sociální styk sledovat ze tří hledisek, která se vzájemně ovlivňují a prostupují:

- 1) **percepce** - vnímání učitele a žáků navzájem
- 2) **interakce** - něco se mezi nimi děje, vznikají mezi nimi vztahy
- 3) **pedagogická komunikace** - to, co si učitel a žák navzájem sdělují (Kasíková, Vališová, 1994).

Pedagogická komunikace je vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží k výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými i nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesualní a vztahovou. Obsah pedagogické komunikace se mnohdy ztotožňuje s učivem, což je ale příliš úzké pojetí. Učitel sice ve vyučovacích hodinách komunikuje především o tom, co předepisují osnovy, ale tento materiál upravuje a mění podle sebe a další informace k němu přidává.

Kyriacou popisuje efektivní pedagogickou komunikaci jako přípravu a realizaci takových učebních činností, stanovení úkolů a navození podmínek pro vznik učebních zkušeností, které vedou úspěšně k tomu, že u žáka nastává učitelem zamýšlený typ učení (získávání znalostí, dovedností a postojů) (Kyriacou, 1996).

V pedagogické komunikaci se většinou sdělují tři druhy informací: regulativní, afektivní a kognitivní.

a) regulativní

Informace, prostřednictvím kterých učitel navozuje, reguluje a hodnotí činnosti vedoucí ke splnění výukového cíle (jedná se např. o úkoly, otázky, pokyny, instrukce, zákazy, pochvaly apod.).

b) afektivní

Informace zaměřené na rozvoj názorů, postojů, zájmů, těmito informacemi působí především na emocionální a volní oblast žáků (např. „s tím nemohu souhlasit“, „věřím, že to dokážeme“ ...)

c) kognitivní

Informace, které jsou pro žáky nové, zatím neznámé. Učitel je sděluje sám nebo je žáci objevují, sami s nimi pracují. Zdrojem informací mohou být učebnice, časopisy, encyklopedie, počítač apod.

Pedagogická komunikace je ohraničena časově, prostorově a jsou určeni její účastníci. Může být buď přímá, kdy učitel hovoří se žáky, nebo nepřímá, zprostředkovaná psanými, tištěnými či rozmnoženými materiály. Nejčastěji komunikuje žák se školní učebnicí, nejvhodnější je taková, která je zpracovaná formou tzv. intenzivního vyučovacího textu, který podněcuje k samostatnému myšlení.

Dle míry připravenosti a míry očekávání jejího průběhu a výsledků můžeme komunikaci ve škole rozdělit na tři skupiny:

- 1) **detailně připravená** - komunikace je detailně promyšlená předem a probíhá tak, jak si ji učitel naplánoval;
- 2) **rámcově připravená** - na základě zkušenosti s opakujícími se pedagogickými situacemi je učitel schopen předvídat vývoj komunikace a podle toho správně reagovat;
- 3) **nepřipravená** - probíhá v jedinečných a neopakovatelných situacích, které může učitel jen stěží předvídat, ale musí je řešit, často jsou emocionálně vypjaté a konfliktní, je těžké odhadnout vývoj, přesto musí učitel pohotově a správně reagovat.

Pedagogická komunikace neprobíhá jen při vyučovacích hodinách, ale také například o přestávkách, po vyučování či při mimoškolní zájmové činnosti. Ve všech těchto situacích plní formativní funkci. Plnohodnotná a optimální komunikace příznivě ovlivňuje emocionální klima pedagogického procesu a tím optimalizuje vztahy mezi aktéry pedagogického procesu.

Funkce pedagogické komunikace

Optimální pedagogická komunikace není jen předáváním sociální zkušenosti nebo výměnou informací. Její obsah závisí na tom, kterou funkci právě plní. Může např. zajišťovat průběh společné činnosti, zprostředkovávat mezilidské vztahy, postoje, sdělovat pocity apod. Funkční pedagogická komunikace by měla vždy napomáhat socializačnímu účelu výuky a vzdělávání obecně.

Mareš a Křivohlavý shrnuli funkce pedagogické komunikace dle různých autorů takto:

- 1) zprostředkovává společnou činnost, jednotlivé pracovní postupy, včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti
- 2) zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, motivů, postojů, emocí
- 3) zprostředkovává osobní i neosobní vztahy
- 4) formuje všechny účastníky v pedagogickém procesu, zejména pak osobnost žáků
- 5) je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě
- 6) konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování; vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Pravidla pedagogické komunikace

„Část komunikačních pravidel je výslovně formulována školou, část je stanovena obecnými pravidly chování v dané společnosti, část je výsledkem složitého a zajímavého procesu střetu zájmů mezi učiteli a žáky. V posledně zmíněném případě se některá pravidla a normy chování vyvíjejí: na počátku bývá konflikt mezi žáky a učitelem, pak nastupuje etapa „vyjednávání“ a nakonec buď dojde ke shodě (konsenzu) obou stran nebo jedna strana prosadí svou“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 32).

Pravidla upravují chování učitele a žáků v komunikačních situacích. Učitel zde má dominantní roli založenou na tom, že je nadřazený funkčně i společensky. P. Gavora uvádí komunikační pravidla pro učitele a žáky, která platí pro frontální

vyučování v tradičních třídách, které je bohužel stále na našich školách ve většině času využíváno:

Učitel má ve výuce právo:

1. kdykoliv si vzít slovo (přerušit žáka)
2. mluvit s kým chce (s jednotlivcem, se skupinou, s celou třídou)
3. zvolit téma hovoru
4. rozhodovat o délce hovoru (někdy nerespektuje ani zvonění)
5. hovořit v kterékoliv části učebny (u tabule, u okna, za stolem ...)
6. hovořit v jakékoliv pozici (vsedě, v chůzi, zády k žákům ...).

Žák může hovořit:

1. pouze dostane-li slovo
2. pouze s tím, s kým je mu určeno
3. pouze o tom, co je mu určeno
4. pouze tak dlouho, jak jemu určeno
5. pouze na místě, které má určeno
6. pouze v pozici, v jaké je mu určeno (Gavora, 2005).

Při dodržování těchto pravidel je žák většinu času pasivní a čeká na to, až mu učitel poskytne prostor. Nemá mnoho příležitostí se projevit a zdokonalovat své komunikační dovednosti. Naštěstí si dnes již mnoho učitelů uvědomuje, že zapojit žáky co nejvíce do výuky je pro ně mnohem přínosnější. *„Motivovat žáky k výukovému spoluaktérství a vést je k jeho realizaci v souladu v jejich věkem, osobnostním založením a vyvstávajícími okolnostmi je jedním z předních úkolů učitele jako aktéra vůdčího. Díky spoluaktérství je žák socializován pro své životní role stejně významně jako se to děje zvládnutím konkrétních témat učiva“* (Helus, 2007, s. 228).

Také na tvorbě pravidel by se měli podílet spolu s učitelem i žáci, kteří pak společně domluvená pravidla spíše akceptují. Počet těchto pravidel by neměl být příliš vysoký, aby si je žáci snadno zapamatovali a byli schopni je dodržovat.

Účastníci pedagogické komunikace

Účastníky pedagogické komunikace jsou **vychovávaní** a **vychovávající**. Vychovávajícím je nejčastěji učitel, ale může se do této role dostat i žák, který

například přednáší připravený referát. Naopak i učitel se může v průběhu hodiny stát tím, kdo je vychováváný. Někdy se jedinec ocitne v obou rolích zároveň (například samoučící se žák). V pedagogické komunikaci probíhá i tzv. intrakomunikace, kdy jedinec komunikuje sám se sebou (např. žák během řešení samostatného úkolu).

Pedagogická komunikace probíhá v konkrétním sociálním prostředí a její aktéři zastávají různé **sociální role**, které zčásti předurčují i jejich vzájemnou komunikaci. Různé role a jejich změna s sebou přináší většinou i změnu způsobu komunikace. Stejně i naopak, změna komunikace může značit změnu role. Učitel, který změní svou komunikaci s žákem či třídou tím, dává najevo i změnu svého postoje k nim. Komunikace mezi učitelem a žáky je podmíněna celou řadou činitelů, mezi které patří například i čas, počet žáků ve skupině a prostorové okolnosti (např. Good, Cooper, Blakey, 1980; Blatchford, Bassett, Brown, 2005).

Často vzniká ve škole rozpor mezi reálným časem, který má vyučující k dispozici, a časem stanoveným k probrání látky v učebních plánech a osnovách. Tato časová tíseň pak negativně ovlivňuje komunikaci. Učitel ve snaze osnovy dodržet přechází k jednodušším a méně pracným postupům, vykládá většinu hodiny látku, žáci jsou aktivně zapojeni velmi málo. Čas žáka na zformulování myšlenek a následnou odpověď je příliš krátký. Počet a jedinečnost účastníků také velkou měrou ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace. Se vzrůstajícím počtem osob se možnosti přímé mezilidské komunikace zužují, proto je žáky někdy výhodné rozdělit do menších skupin a využít možností různých organizačních forem vyučování, např. skupinové, individualizované... Tam, kde komunikace plní zvláštní složité úkoly (např. výuka cizích jazyků), by se měl počet účastníků adekvátně snížit, aby učitel mohl věnovat dostatečnou pozornost každému žákovi.

Nevhodná pedagogická komunikace může nejen zhoršovat momentální výkon dítěte, ale také jeho celkový vývoj a psychosomatický stav. Pokud necháme stranou prostředí rodiny, které má na dítě v normálních případech největší vliv, pak dalšími dospělými, kteří s dítětem nejčastěji komunikují, jsou právě učitelé. Ve způsobu komunikace učitelů můžeme vidět velké rozdíly. Najdeme je nejen při porovnání různých vyučujících, ale i u jednoho pedagoga směrem k různým žákům. Někteří dávají najevo své sympatie, počká déle na jeho odpověď či ho v případě neúspěchu povzbudí. U jiného, méně oblíbeného žáka, reaguje odlišně.

Učitelé častěji a radši komunikují s dobře prospívajícími, bystrými žáky (např. Cooper, Hinkel, Good, 1980). Na jednu stranu je to logické, protože tito žáci

na ně lépe reagují, odpovídají správně a celkově mají lepší vyjadřovací schopnosti. Také podporují v učiteli jeho kladné sebehodnocení, pocit, že je dobrým učitelem a dokáže předat své vědomosti. Slabší žáky nebo ty, kteří nejsou tak komunikačně pohotoví, vyvolávají učitelé méně často a nedávají jim takový čas a prostor na odpověď jako dobře prospívajícím žákům. Tím se však dostanou tito žáci do bludného kruhu, protože by naopak své komunikační dovednosti potřebovali posilovat a trénovat, k tomu ale bohužel nedostávají od učitele dostatečný prostor ani vhodnou podporu.

Pedagogická komunikace probíhá nejen v **dyádách** (učitel-žák, žák-žák...), ale také v **sociálních skupinách** (učitel-třída). Vždy, když učitel mluví s jedním konkrétním žákem, ostatní jejich komunikaci sledují a ta má dopad i na ně. Rozdílný přístup učitele vnímají nejen přímo dotčení žáci, ale také ostatní žáci ve třídě. I když si to někdy učitel nechce přiznat, zpravidla velmi dobře poznají a hodnotí, jak s nimi učitel jedná, co vyjadřuje jeho způsob komunikace. Mají tak přesný obrázek o jeho sympatiích či antipatiích k jednotlivým žákům. Pedagogická komunikace musí být proto rozvíjena jako součást organických vazeb mezi učitelem a všemi žáky ve třídě.

Pedagogická komunikace je důležitým projevem osobnosti, rysů a sociálních dovedností každého učitele. Jako klíčové **osobnostní vlastnosti učitele** uvádí J. Čáp humánní vztah k dětem, empatii, porozumění, snahu pomoci, kladný emoční vztah a afiliaci, teprve na dalším místě jsou didaktické dovednosti a jeho odbornost. Také je podle něj nutná celková osobnostní zralost a kladné sebehodnocení, protože učitelé s negativním sebehodnocením často projevují výchovné názory a postupy, které značí záporný emoční vztah k dítěti (Čáp, Mareš 2001, s. 269).

Sociální dovednosti nutné k výkonu učitelského povolání se souhrnně často označují jako **pedagogický takt**. Jde o to, zda dovede učitel správně a rychle rozpoznat reakci žáků na určitou situaci a dovede tomu přizpůsobit své chování a jednání. *„Pedagogický takt můžeme chápat jako složitou sociální dovednost (popřípadě soustavu sociálních dovedností a návyků) zformovanou v průběhu vývojem učitelovy osobnosti. Jde o specifickou zpětnou vazbu: učitel zachycuje sociální percepce podstatný signál, zpracovává ho (pokud možná rychle), srovnáním se zkušenostmi, volí adekvátní reakci, popřípadě modifikuje svou činnost“* (Čáp, 1996, s. 330).

Jak poznamenává Pelikán, základním předpokladem úspěšného pedagogického působení je stav, kdy se žák otevře komunikaci s pedagogem. Nemusí s ním ve všem souhlasit, ale měl by ho vnímat, a to závisí do značné míry na osobnosti vyučujícího a vztahu, který je mezi ním a žákem (Pelikán, 1997, s. 79). Stejný názor měl kdysi už i J.A. Komenský, který ve své Analytické didaktice napsal: „*Nechť se učitel a žák navzájem vždy pozorně naslouchají*“ (Komenský, 2004, s. 43).

Humor ve škole

„Humor nutí aktéry tvořivě reagovat na učivo, na dění ve škole i mimo školu, akcentuje kouzlo okamžiku, unikátnost pedagogických situací, vede k vychutnávání přítomného života oproti vzdáleným perspektivám. Dokáže také zesměšnit aktuální pachtění tím, že je poměřuje vyššími a dlouhodobějšími kritérii. Humor svědčí o tom, že jeho aktéři jsou vnitřně svobodní“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 160).

Humor ve škole je tématem mnoha oblíbených knih a filmů. Vzpomeňme jen na Marečku, podejte mi pero!, Cesta do hlubin študákovy duše či Škola, základ života. Některé věty z těchto filmů dávno vstoupily do obecného povědomí a jen málokdo je nezná. Stejně tak si pamatujeme své učitele, kteří se ve svých hodinách humoru nebáli (Richter, 1994 a, b). Jak zmiňuje v kapitole o humoru Z. Matějček: „*Obecně platí, že se můžeme radostně smát a dělat legraci jen tehdy, když jsme dokonale v bezpečí, když nás nic neohrožuje*“ (Matějček, 1994, s. 40). Také ve třídě je humor (nikoliv ironie a pošklebky) ukazatelem dobrých vztahů. Humor o hodinách není doménou jen učitele, a pokud je vztah mezi učitelem a žáky v pořádku, neohrožuje žákovský humor namířený proti učiteli jeho autoritu a postavení ve třídě (Sedlák, 2006b). Naopak, učitelé, kteří ve svých hodinách umí humoru vhodně využít, nemívají problémy s kázní a autoritou.

Mareš a Křivohlavý rozlišují dvě základní funkce humoru: první označují jako tlumící, redukující, nulující, druhou jako probouzející k životu, posilující, rozšiřující, zmnožující (Mareš a Křivohlavý, 1995). Humor by se v žádném případě neměl zaměřovat s ironií, zesměšňováním a jízlivostí, jak se tomu často ve třídách děje. Bohužel to nebývají jen žáci, ale někdy také učitelé, kdo spáchají tento „pedagogický zločin“, jak zneužívání humoru označuje J. Sedlák. Podle něj musí učitel humoru používat jen promyšleně a s mírou (Sedlák, 2006a).

Humor ve škole působí na atmosféru konkrétní hodiny, zlepšuje vztahy jednotlivých aktérů a zlepšuje sociální klima ve třídě, zvyšuje motivaci žáků, zlepšuje zapamatování učiva. Jak poznamenávají Kher, Molstad a Donahue (Kher, Molstad, Donahue, 1999), může být humor s úspěchem použit také jako tzv. „lamač ledů“, protože redukuje stres a podporuje kreativitu žáků i učitelů.

Žáci oceňují učitele, v jehož hodinách není nuda a mohou se i zasmát. V literatuře můžeme najít mnoho článků, které radí, jak vrátit humor do školních tříd. Např. R. L. Weaver a H. W. Cotrell uvádí 10 pravidel, jak rozvíjet humor ve třídě:

1. Usmívejte se, buďte veselí.
2. Buďte spontánní/přirození.
 - a. Trošku povolte otěže/občas porušte obvyklé postupy.
 - b. Buďte připravení se smát sami sobě/neberte se tak vážně.
3. Podporujte neformální prostředí/buďte hovorní a uvolnění.
4. Začněte hodinu myšlenkou dne, básní, krátkou anekdotou nebo humorným příkladem.
5. Používejte příběhy a zážitky, které vyplývají z látky. Používejte osobní zkušenosti.
6. Dávejte věci do souvislostí s každodenním životem studentů. Čtěte studentské noviny. Poslouchejte "jejich" hudbu, sledujte "jejich" filmy.
7. Plánujte hodiny/prezentace po kratších úsecích s humornými vsuvkami. Naplánujte přestávku pro reklamu. Použijte diapozitivy nebo projektor.
8. Podporujte mezi sebou a studenty podmínky pro vytváření kompromisů. Zahrajte jejich komentáře, naučte se jejich jména.
9. Požádejte studenty, aby vám dodali své vtipy, příběhy nebo anekdoty. Podělte se o ně.
10. Řekněte vtip nebo dva. Dělejte nekonvenční věci. Uznejte, že to neumíte. Vystupujte lidsky (Weaver, Cotrell, 2001).

1.4 Sociální vztahy ve škole

„Učitelé a žáci vstupují ve vyučování do vzájemného vztahu (do vzájemných interakcí a komunikací) zcela specifického druhu, definovaného jeho stanovenými cíli, obsahy, formami. Při tom reagují na sebe navzájem, spolupracují; vytvářejí si názory jedni o druhých a podle toho zaujímají vůči sobě postoje a jednají. Toto vše nemůže zůstat bez vlivu na účinnost výchovně vzdělávacího procesu, na spokojenost učitelů a žáků, na výkony a rozvoj dětí a mládeže“ (Helus, 1990, s. 66).

Ve škole probíhají socializační a edukační procesy, které úzce souvisejí s vývojem a rozvojem jedince. Pro žáky je zde důležitá pomoc dospělého, zejména učitele, bez kterého by byl celý proces obtížný až nemožný. Škola přispívá k tomu, že se dítě postupně učí soužití s jinými jedinci. Má se naučit ovládat projevy svých emocí, spolupracovat ve skupině, podřídit se skupinovému cíli, nést důsledky za porušení pravidel, vyrovnávat se s názorem skupiny na vlastní chování, přijímat hodnocení svých výkonů i chování a srovnávání s jinými jedinci apod. Dítě poznává nové vrstevníky i dospělé a vytváří si k nim vztahy.

Stejně jako rodinné prostředí nevytváří jednotné podmínky pro vývoj dítěte a vzájemných vztahů, tak i školní prostředí je velmi různorodé ve svém působení. Záleží na všech aktérech vstupujících do vzájemných interakcí i na prostředí, ve kterém se odehrávají. Vztahy ve třídě při vyučování jsou mnohotvárné, vždy je tam učitel se svými zkušenostmi, dovednostmi a vlastnostmi, jeho partner (žák, třída, kolega...), který má také své charakteristiky, konkrétní situace a konkrétní prostředí se svými proměnnými. Všechny tři skupiny se ovlivňují a společně vytváří **reálnou školní interakci**. Čím více učitel této interakci rozumí, tím lépe do ní může vstupovat a ovlivňovat ji. Jak píše I. Gillernová, pro učitele to znamená průběžně poznávat jednotlivé žáky i školní třídy (diagnostika), analyzovat a reflektovat efektivitu svého působení (autodiagnostika) a společně s tím pak rozvíjet své dovednosti (in Výrost, Slaměník, 2001, s. 274).

Sociálními vztahy ve škole nejsou myšleny jen vztahy mezi učiteli a jejich žáky, i když ty vystupují nejvíce do popředí. Patří sem také vztahy mezi učiteli navzájem, mezi rodiči a učiteli, mezi žáky samotnými, učiteli a vedením apod. Učitelé vstupují do často poměrně složitých interakcí a vztahů se svými kolegy a ostatními

zaměstnanci školy. Jejich kvalitou mohou podstatně ovlivnit sociální klima školy a školní třídy, což jsou v současné době velmi diskutovaná témata (Lašek, 1993; Linková, 2002). Vztahy mezi učiteli jsou pro některé jedince mnohem náročnější než vztahy s žáky, mohou sice představovat možný zdroj sociální opory učitele, ale také mohou být zdrojem vážných konfliktů (například v případě odlišných odborných koncepcí a přístupů k žákům).

Je důležité, aby učitel uměl rozvíjet vztahy také s rodiči žáků, což není v některých případech jednoduchá záležitost. Rodiče většinou své dítě brání za všech okolností a je na učiteli, aby s nimi dokázal komunikovat tak, aby se necítili ohroženi ve svých kompetencích (Knopf, Swick, 2007).

Učitel podle Gillernové také vstupuje do specifického vztahu s „celou společností“, protože je představitelem socioprofesionální role a to je role natolik specifická, že mu jeho okolí málokdy umožňuje, aby z ní vystoupil, a ve většině situací ho posuzuje právě jako učitele, který by se měl i v soukromém životě chovat jako vzor pro své žáky (Gillernová, 2009).

Sociální vztahy (vzájemné vztahy mezi účastníky výchovy a vzdělávání ve školních podmínkách) jsou jedním z důležitých činitelů efektivity vyučování. Jsou charakteristické intenzitou svého působení a dlouhodobostí setrvání v těchto vztazích. Proto je velmi důležité, aby jim učitelé rozuměli a uměli adekvátně reagovat. *„Percepční, komunikační a interakční stránky sociálních vztahů mají ve škole své zvláštnosti. Sociální vztahy ve škole představují základ edukačních procesů. Příznivě rozvinuté sociální vztahy podporují úspěšnou realizaci cílů výchovy a vzdělávání. Není pochyb o tom, že učitel hraje podstatnou roli a je důležitým dospělým, který podporuje vývoj žáka ve školním prostředí“* (Gillernová, 2009, s. 150).

Školní prostředí je svým charakterem do značné míry výkonové, ale vztahy vzájemného porozumění, akceptování a empatie jsou součástí interakce učitele a žáka. Vztahy ve škole můžeme rozdělit na několik skupin, mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem a mezi dospělými. První dvě skupiny zde popíšeme podrobněji.

1.4.1 Vztahy mezi učiteli a žáky

Vztahy mezi učitelem a žákem jsou **asymetrické** a realizují se v souvislosti s učivem, které je jejich základní obsahový prvek. Průběh i výsledek výchovy a vzdělávání ale spoluurčuje širší interakční kontext. Podíl partnerů na interakci ve školní třídě je nerovnoměrný, učitel je většinou dominantním aktérem, který by se ale měl snažit žáka **aktivizovat** (Kotrba, Lacina, 2007; Silberman 1997). Pokud se mu to podaří, mohou se projevit v plné míře pozitivní jevy, které jsou přínosem jak pro žáky, tak pro učitele.

Mareš a Křivohlavý uvádí, že interakční projevy žáků skýtají učiteli nezbytné zpětnovazební informace o žákovi a průběhu výuky. Pokud učitel uplatňuje svou převahu, ztrácí zdroj těchto informací. Aktivizování také žáka vytváří podmínky pro jeho průběžnou kultivaci. Tam, kde se projevuje učitelova dominance, si žák neosvojí kulturu osobního projevu ve vztazích mezi lidmi. Žák nabývá rostoucí měrou pocitu produktivní spoluúčasti na tvorbě výuky. Rozvinutá interakční aktivita mezi učitelem a jednotlivými žáky se postupně přenáší i na vztahy uvnitř školní třídy, tím vzniká příznivá atmosféra spolupráce a žák nabývá rostoucí měrou pocitu produktivní spoluúčasti na tvorbě výuky (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Velmi zřídka pracuje učitel jen s jedním žákem, častější je situace, kdy pracuje s celou skupinou (školní třídou), ve které dochází k řadě interakcí mezi členy skupiny navzájem a ty ovlivňují působení učitele. Jak upozorňuje Gillernová: „*Kontakt učitele a žáka je vždy vzájemným vztahem, nevyčerpává se jednosměrným předáváním poznatků a vědomostí žákovi. Jde v podstatě o dosti složité vzájemné působení a vzájemný vztah, obousměrnou komunikaci a společnou činnost*“ (Gillernová, 2009, s. 150).

Z. Helus uvádí, že sociální interakce ve škole probíhají v **interakčních sledech** a ty nabývají v dlouhodobějších vztazích ustálených forem či převažujících tendencí. Rozlišuje tyto tři:

- **interakční bludný kruh,**
- **sestupnou interakční spirálu,**
- **vzestupnou interakční spirálu** (Helus, 1990, s. 72).

Tyto základní charakteristiky interakcí učitele a žáka ovlivňují vztahy, činnosti i výkon jednotlivce, podílejí se na školní úspěšnosti žáků stejně jako na profesní spokojenosti učitelů. Mohou se v nich odrážet i poruchy sociálního vnímání žáka, o kterých jsme psali výše (haló-efekt, efekt prvního dojmu či kontrastu, schematické typizování, předsudky, stereotypy aj.).

Vztah učitele k žákům je spoluurčován celou řadou faktorů, jako je postoj učitele k vlastní roli, jeho přizpůsobení se učitelskému povolání, jeho osobnostní vlastnosti, jeho osobní situace. Vztahy mezi učiteli a žáky se v průběhu školní docházky mění také v závislosti na věku dětí. Zatímco v první třídě žáci svého učitele nekriticky obdivují, čím více se přibližují pubertě, tím více chyb na něm vidí, což souvisí s jejich přirozeným vývojem. *„Úspěch učitele, efektivita jeho vzdělávací činnosti i účinnost školy podstatnou měrou závisí na tom, jak se podaří učiteli navázat vztah se žáky a jak s nimi komunikuje. Je to děj stále otevřený – žáci se vyvíjejí, přicházejí další, učitel získává nové vědomosti, dovednosti, zkušenosti“* (Gillernová in Výrost, Slaměník, 2001, s. 274).

Žáci si poměrně brzy vytvářejí vlastní názor, jaký by podle jejich mínění měl být ideální učitel i vztahy mezi ním a třídou. Role učitele a žáka jsou asymetrické a komplementární. Učitel vede, žáci následují. O možnostech realizace role učitele mají své představy a očekávání i žáci a pro působení učitele je výhodné, když zná jejich představy o tom, jaký by ideální učitel měl být. Respekt, který si učitel získá svým vystupováním, platí mnohem více než ten, který mu připadne automaticky jen proto, že zastává nějaký úřad (Laupa, 1993). Učitel by se neměl snažit neustále prosazovat za každou cenu svou vyšší pozici vůči žákům, ale ani se chovat, jako by s nimi byl na stejné úrovni. Pokud až dosud vývoj probíhal v pořádku, dítě většinou přirozeně uznává autoritu dospělého. Přesto se snad každý učitel někdy setká s problémovou třídou nebo žákem. Sami učitelé charakterizují problémového žáka jako toho, kdo vyrušuje při hodině, je neklidný, konfliktní, agresivní, provokuje nebo odmítá pracovat (Auger, Boucharlat, 2005; Langer, 1999; Langer, 2001; Vališová, 1998).

Žáci dle různých průzkumů chtějí, aby si učitelé byli sami sebou jistí a měli jim co nabídnout. *„Čím méně bude nutné využívat statutární autority učitele, tím více*

bude prostoru pro laskavou autoritu jeho osobnosti i pro rozvíjení partnerských vztahů mezi učiteli a žáky jako spolupracujícího týmu“ (Vališová, 1998, s. 21).

Čáp uvádí, že již ve 40. letech 20. století dospěl P.A. Witty k tomu, že nejvíce se žákům na učiteli líbí demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, používání pochval a uznání spíše než trestů, učitelské mistrovství. Podobné údaje získali později i další výzkumníci v různých zemích a různými metodami (Čáp, Mareš, 2001, s. 266).

Postoje učitele

Postoj je hodnotící vztah učitele k žákovi, který se vytváří nejen při vzájemném kontaktu, ale působí na něj také další vlivy, např. informace od jiných osob, pověst žáka a jiné. Projevuje se jako tendence reagovat na určité pedagogické situace stálým způsobem. Učitel má určitý postoj nejen k jednotlivým žákům, ale také k celé třídě. Postoje mohou být výrazně kladné, mírně kladné, neutrální či záporné. Podle J. Čápa závisí „*postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost“ (Čáp, 1993, s. 326).*

Percepčně postojová orientace učitele patří mezi činitele ovlivňující funkčnost pedagogické komunikace. To, jak druhou osobu vnímáme, ústí v náš postoj k ní a ten se projevuje v našem způsobu chování a jednání s dotyčnou osobou.

Učitelovy postoje se vyznačují:

- výběrovostí (k různým objektům jsou zpravidla různé)
- orientovaností (postoj může být kladný, neutrální nebo záporný)
- intenzitou (postoj má rozdílnou „sílu“, počínaje málo vyhraněným vztahem až po nekritickou zaujatost)
- zobecněností (postoj je souhrnem mnoha odpovědí stejného typu)
- přesností (postoj se přenáší do jiných situací, které učitel vnímá jako obdobné, i když ve skutečnosti mohou být odlišné)
- relativní stálostí (postoje se obtížně mění) (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 132).

Preferenční postoje k žákům

Mezi závažné důsledky subjektivity v percepci žáka patří vznik tzv. preferenčních postojů učitelů k žákům. Jedná se o zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu, jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni. Na vzniku a působení preferenčních postojů učitelů se podílí řada činitelů jak na straně učitele (např. jeho osobnost, aspirace...), tak na straně žáků. Z. Helus ovšem upozorňuje na to, že objektivní charakteristiky žáků (to, jaký žák doopravdy je) působí stejně více méně přes filtr jejich interpretace učitelem. Učitelovy preferenční postoje tedy determinuje to, jak on sám žáka vidí (Helus, 1982).

Preferenční postoje k jednotlivým žákům významně ovlivňuje i pozadí celé třídy. Stejný žák může být ve dvou různých třídách stejným učitelem hodnocen odlišně podle ostatních žáků, se kterými ho učitel bude srovnávat. Dalším zdrojem vzniku preferenčních postojů učitele k určitým žákům může být také mínění učitelského sboru. Svou roli tady hrají informace, které mohou ovlivnit učitelovy představy o žákovi, a na základě těchto předinformací svých kolegů si učitel vytváří k vytipovaným žákům vztah. Mínění učitelského sboru může následně ovlivňovat hodnocení výkonů a chování žáka a promítnout se i do klasifikace.

Tyto činitele vzniku preferenčních postojů nikdy nepůsobí izolovaně, ale vždy v interakci.

1.4.2 Vztahy mezi žáky

Ve školním prostředí podstatnou roli hrají také vzájemné vztahy mezi žáky, které jsou narušeny od vztahu učitel – žák **symetrické**. Tyto vrstevnické vztahy do jisté míry působí autonomně, ale zároveň v souvislosti s činnostmi učitele, klimatem školy atd. Vrstevnická skupina žákovi umožňuje vyzkoušet si různé sociální role a poznat svou vlastní hodnotu, poskytuje mu nové normy a pravidla, která jsou většinou odlišná od těch rodinných.

Školní třída splňuje kritéria, kterými sociální psychologie vymezuje **malou sociální skupinu**. Tvoří ji určitý počet jedinců, kteří společně vykonávají činnosti vedoucí ke společným cílům, jsou v dlouhodobé interakci tváří v tvář a uvědomují si vzájemnou pospolitost. Její členové se řídí skupinovými normami, zaujímají různé

pozice i role za relativně stálé struktury vztahů (např. Výrost, Slaměník, 1997; Nakonečný, 1999). V. Hrabal uvádí, že školní třída je nejpočetněji zastoupený typ sociálního útvaru ve školské soustavě, který je na první pohled dobře definovatelný jako soubor žáků, který se převážně společně učí a je vyučován (Hrabal, 2002).

Ve školní třídě se utvářejí formální i neformální vztahy. Vzniká sice jako čistě formální skupina, ale postupem času se vytváří i neformální struktury na základě sympatií a přátelství (Kutnick, Blatchford, Baines, 2005; Kindermann, 1993). Školní třída je skupinou, do níž je žák relativně trvale začleněn, a která má možnost dlouhodobého a přímého socializačního působení.

Z hlediska socializace žáka vrstevnické vztahy ve školní třídě:

- *prohlubují a strukturují sociální zkušenost, s jejich pomocí se rozvíjejí mezilidské interakce a vztahy,*
- *formují a rozvíjejí dovednosti, návyky, postoje, hodnoty, které se projevují v reálném životě jedince, vrstevnické vztahy ve škole představují cvičné pole pro způsoby chování žáka,*
- *mají „moc“ působit výchovně, záleží však na učiteli, jak dovede využít vlivu celé vrstevnické skupiny pro výchovně-vzdělávací cíle (možností je celá řada, např. skupinové vyučování),*
- *rozvíjejí sociální stránky osobnosti (empatii, komunikaci, kooperaci atd.)*

(Gillernová, 2009, s. 39).

Na začátku školní docházky jsou vztahy mezi dětmi často nahodilé a řídí se tím, s kým dítě sedí v lavici či vedle koho blízko bydlí. Kamarádké skupinky nejsou trvalejší, často se rozpadají a různě obměňují. Potřeba kontaktu s vrstevníky pomáhá dítěti posilovat nezávislost na dospělých a umožňuje mu citově se vyžít se skupinou na stejné úrovni, s podobnými věkovými problémy. Kolem 10 let již začínají vznikat trvalejší přátelské vztahy, které už jsou založené na osobnostních vlastnostech (více např. Langmeier, Krejčířová, 2007). V období puberty jsou pro děti vrstevnické vztahy čím dál důležitější. Mezi jedenáctým a čtrnáctým rokem se vzájemné vztahy ve třídě strukturují a do určité míry i stabilizují. Je to také období, kdy dospělá autorita (rodičů a učitelů) ustupuje do pozadí a zvyšuje se vliv vrstevnické skupiny. Často vzniká rozpor mezi požadavky, které na dospívajícího klade skupina vrstevníků, a požadavky dospělých autorit. Vrstevníci se stávají neformálními autoritami a mohou

mít na své příslušníky větší vliv než dospělí a rodina, od které se dítě snaží odpoutat (Gest, Farmer, Cairns, 2003; Mikami, Boucher, Humphreys, 2005). Příslušník skupiny musí souhlasit s jejími normami a přizpůsobit se jim, jinak by nebyl přijat. Tato pravidla a normy mají přednost před pravidly a normami rodiny. Vrstevníci poskytují modely učení se kontrole impulsů; vztah s druhými dospívajícími má silný vliv na vývoj hodnot a sociální senzitivity nutných pro autonomii osobnosti (Kasíková, 2001).

1.5 Socioprofesionální role učitele

V dnešní době probíhá ve vzdělávání nejen proměna role žáka, ale také se mění **role učitele**. Žák už není vnímán jako pasivní subjekt přijímající hotové poznatky a učitel jako vševědoucí autorita, která tyto předává. Učitelé jsou hlavními nositeli změn ve školách a aktéry vzdělávací reformy.

Profesionalizace učitelské profese spočívá ve výrazném rozšíření působnosti učitele, jeho podílu na socializaci a celkové kultivaci dětské osobnosti, zvýšení odpovědnosti za děti, za identifikaci a rozvíjení vývojových a individuálních možností dětí, za výsledky učení v nejšířším slova smyslu. „*V důsledku změn funkcí a kultury školy se mění role učitele a stoupají nároky na jeho činnost ve třídě a ve škole. Učitel se stává manažerem práce třídy, diagnostikem učebních stylů žáků a konzultantem v situacích spojených s učebními obtížemi. Vede komunikaci a socializaci ve stále heterogennějších skupinách žáků(...). Učitel je pečovatel o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost žáků v běžných i mimořádných situacích. Učitel je vychovatel a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot v obtížné situaci jejich relativizace postmoderní společnosti*“ (Walterová, 2001a, s. 11).

Průcha, Walterová, Mareš definují učitele jako „*jednoho ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, který je profesionálně kvalifikovaný, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 48). Čáp shrnuje očekávání společnosti směrem k učiteli takto: „*Od učitele se očekává, že bude žáky nejen vzdělávat, tj. zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého oboru, ale i vychovávat, tj. rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti a charakter*“ (Čáp, 2001, s. 264). Spilková uvádí, že změny můžeme sledovat hlavně v tom, že „*učitel již není pouze ten, který umí, ví, sděluje, hodnotí nebo kontroluje, ale je především chápán jako facilitátor vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako diagnostik při odhalování individuálních zvláštností dětí, jako průvodce na cestě poznání, který uvádí do věcí, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry...*“ (Spilková, aj., 2004, s. 25).

Zvyšují se nároky na schopnost učitele analyzovat vlastní činnost, hodnotit ji, spolupracovat s kolegy nebo kvalitně komunikovat s rodiči i širším sociálním okolím.

Podle I. Gillernové „úspěch učitele, efektivita jeho vzdělávací činnosti, podstatnou měrou závisí na tom, jak se mu podaří navázat vztah se žáky a jak s nimi komunikuje“ (Gillernová, 1998, s. 274). Vztah a interakce učitele a žáků je děj stále otevřený, jeho účastníci se vyvíjejí a získávají nové zkušenosti. „Úroveň vztahů ve škole klade na učitele mnoho nároků a požadavků vyplývajících např. z toho, že učitel pracuje se žáky odlišného pohlaví, různého věku a příslušných vývojových charakteristik, různorodých temperamentových i charakterových vlastností, schopností atd.“ (Gillernová, 2003, s.99).

To vše s sebou nese změny v učitelských rolích. Vašutová vymezuje dvojí přístup k chápání rolí učitelů. První způsob určení sociálních rolí je založen na požadavcích a očekávání společnosti, která určuje učitelovy výchovně-vzdělávací činnosti i jeho chování v ostatních společenských situacích (sociální role vymezuje celkový rámec, do kterého se chování učitele zařazuje). Druhý přístup je založen na učitelově naplňování společensky svěřené zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání dětí uvnitř příslušných institucí a v určitých pedagogických situacích, při nichž se rozhoduje v rámci své sociální role, ale i s ohledem na specifičnost výchovně-vzdělávací činnosti (Vašutová, 2004).

Povolání učitele patří mezi velmi náročné profese jak z hlediska osobnostních předpokladů, které jsou na jedince kladeny, tak z hlediska vzdělávání potřebného jak před nástupem do praxe, jak toho následného, které probíhá celý život. Vývoj profesní role učitele je na rozdíl od jiných profesí plně závislý na vývoji a vlivu společnosti, nemůžeme ji omezit pouze na oblast instituce školy, neboť učitelé pracují v širším sociálním poli a velice často se angažují nad rámec školy. Profesní role učitele výrazně ovlivňuje jeho další sociální role.

Pokud chápeme učitele jako profesionálního vychovatele, nemůžeme oddělit jeho profesní život od soukromého. Na rozdíl od jiných profesí, které nejsou veřejnosti takto prezentovány, je profese učitele veřejnou záležitostí, s jeho výchovným působením se setkáme nejen ve volnočasových a mimoškolních aktivitách, ale i situacích patřících k běžnému životu. Chce-li být učitel profesionálním vychovatelem, měl by být dle většinového názoru ostatním příkladem za všech okolností.

Učitel ve škole není jen profesionálem, ale také obyčejným člověkem a tyto dvě osoby nelze striktně oddělit. Každé vyučování, každou interakci s žáky, to jak učitel na žáky působí, vždy ovlivňuje učitelova momentální nálada, jeho osobní starosti, jeho soukromý život. Pedagogický slovník uvádí definici kompetencí učitele, která je vztažena k charakteristikám učitelské profese, jak z osobnostního, tak z profesního hlediska a termín kompetence v tomto pojetí tedy znamená: „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl objektivně vykonávat své povolání. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103 – 104).

Sociální role ve vztahu k profesím je označována pojmem **socioprofesní role**. Dle Vašutové je socioprofesní role vzorcem očekávaného a požadovaného chování jedince v souladu s jeho postavením v profesní komunitě (Vašutová, 2004). Socioprofesní role učitele je chápána jako role profesionálního vzdělavatele a v této roli se vždy očekává vysoká míra zodpovědnosti za výchovu mladé generace, kvalita výuky, vysoká úroveň mravní a hodnotová. Jedinečnost učitelské profese spatřuje v tom, že integruje kvality individuální osobnosti a profesní odbornosti. Socioprofesní učitelská role je konkretizována v profesním výkonu prostřednictvím diferencovaných dílčích rolí pedagogických, v nichž je zakotvena rozmanitost činností, které učitel v rámci svého povolání vykonává.

Role učitele dle Harlanové:

Harlanová specifikuje tři hlavní role v učitelském povolání:

- 1) Učitel-inspirátor** – Poskytuje každému žákovi prostor pro učení a seberozvoj. Podporuje objevitelskou činnost žáků, je otevřený a přístupný jejich nápadům a potřebám. Sám je inspirován pedagogickými a didaktickými přístupy.
- 2) Učitel-facilitátor** – Usnadňuje žákům učení. Podporuje samostatnost žáků v učení a působí pozitivně v řešení učebních problémů a umožňuje tak žákům objevovat sama sebe.

- 3) Učitel-konzultant** – Role založená na otevřené komunikaci, důvěře a žákových reflexích učební reality (in Vašutová, 2004 s. 73).

Dle Vašutové tato klasifikace nepostihuje zdaleka celý rozsah učitelské profese, zaměřuje se pouze na jeden z mnoha aspektů, na aspekt žák-učení. Navrhuje proto nový model.

Diferenciace pedagogických rolí dle Vašutové

Vašutová vymezuje na základě modelu profesního standardu, který sestává ze sedmi oblastí kompetencí sedm základních pedagogických rolí spolu s jejich dílčími obsahy. Zároveň upozorňuje, že učitelé si role nevolí, role jsou determinovány funkcemi školy a požadavky na vzdělávání.

1. Role zprostředkovatel poznatků a zkušenost - učitel transformuje poznatky a implementuje je do kurikula a vyučovací strategie, v níž je zprostředkovává žákům

- učitel zprostředkovává žákům zkušenost

2. Role poradce a podporovatele - učitel je průvodce učení žáků prostřednictvím vyučovací strategie.

- učitel je konzultant pro výchovné a vzdělávací situace ve škole
- učitel je poradce pro řešení učebních problémů žáků, a také sociálně vztahových, postojoyých a rozhodovacích problémů a nejistot žáků
- učitel je facilitátor/podporovatel učení žáků, vytváří optimální podmínky pro učení jednotlivých žáků
- učitel je supervizor chování a jednání žáků ve škole a v mimoškolních aktivitách

3. Role projektant a tvůrce - učitel je tvůrce kurikulárních a výukových projektů

- učitel je tvůrce osobitých strategií vyučování
- učitel je tvůrce učebních materiálů a pomůcek
- učitel inovuje vyučování, experimentuje
- učitel konstruuje učební aktivity a úlohy pro žáky
- učitel iniciuje interakce ve vyučování, ve třídě

4. Role diagnostik a klinik - učitel diagnostikuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků a styly učení

- učitel odhaluje obtíže žáků a zdroje obtíží
- učitel diagnostikuje sociální vztahy žáků ve třídě a v širším sociálním kontextu
- učitel odhaluje sociálně patologické projevy žáků
- učitel komunikuje se žáky, s rodiči, s dalšími výchovnými partnery o výchovných a vzdělávacích záležitostech
- učitel řeší výchovné situace
- učitel pedagogicky intervenuje (zasahuje) při řešení problémů ve třídě, ve škole, mimo školu

5. Role reflektivní hodnotitel - učitel je hodnotitel žáků, posuzuje výsledky jejich učení a změny v osobnosti

- učitel je hodnotitel kurikula a výuky, reflektuje přímou zkušenost, která determinuje další pedagogickou činnost a nová řešení pedagogických situací a problémů
- učitel reflektuje hodnocení své výuky žáky, kolegy, vedením školy a dalším subjektům
- učitel reflektuje proměny vzdělávacího kontextu v pedagogické práci
- učitel reflektuje sebe sama (sebereflexe)

6. Role třídní a školní manažér

- učitel vede třídu žáků, ovlivňuje sociální vztahy uvnitř a vně třídy, koncipuje kultivující výchovný program třídy
- učitel organizuje vyučování a akce mimo vyučování, organizuje prezentace třídy/školy a spoluprací se sociálními partnery
- učitel vede agendy žáků a školy a funkčně je využívá v pedagogické práci a spoluprací s výchovnými partnery
- učitel přijímá delegované pravomoci pro zkvalitnění práce školy
- učitel spravuje vybavení kabinetu, pracovny, třídy

7. Role socializační a kultivační model - učitel zosobňuje model hodnot, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů v odborném vzdělávání se učitel stává modelem profesní socializace (Vašutová, 2007).

Další možné dělení je ve vztahu ke kurikulu, kdy se učitel ocitá ve dvou diferencovaných rolích:

- 1) uživatel a zprostředkovatel vzdělávacího obsahu
- 2) tvůrce vlastního kurikula

Vašutová v souladu s upozorněním, že učitel si své role nevybírání, ale jsou mu určovány, uvádí: *„Rovina uživatelská a realizační zavazuje učitele ke splňování určených dokumentů (učební osnovy, tematické plány, metodické příručky pro učitele, učebnice pro žáky), které vznikly mimo školu, což přispívá ke snižování autonomie učitele“* (Vašutová, 2007, s. 69).

2 Empirická část

2.1 Cíl výzkumu a stanovení výzkumných oblastí

Cílem práce bylo přispět k evaluaci a autoevaluaci edukační práce učitele, **zjistit charakteristiky pedagogické interakce a komunikace mezi žáky a učiteli** v podmínkách základních a středních škol tak, jak ji reflektují sami učitelé. Vzhledem k tomu, že jsme využívali relativně nově koncipované dotazníky zaměřené na školní interakce učitelů a žáků (Žák o učiteli a Učitel o sobě), bylo jedním z dílčích úkolů přispět k zjištění možností jejich dalšího využití v edukační praxi základní a střední školy.

Práce navazuje na diplomovou práci *Interakce učitel–žák na základní škole* (Majerová, 2008). V této nás zaujalo, že učitelé, které žáci hodnotili výrazně odlišně, sami sebe hodnotili velmi podobným způsobem, a to pozitivněji oproti hodnocení žáků. Jedním z cílů této rigorózní práce proto bylo ověřit předpoklad, že **učitelé mají tendenci sami sebe hodnotit spíše pozitivně a navzájem podobně**. Výsledky našeho šetření jsme postupně srovnávali s dalšími výzkumy, které v minulosti proběhly.

Konkrétně byly **dílčí cíle** zformulovány v těchto **výzkumných otázkách**:

1. **Jak reflektují učitelé své edukační působení na žáky v dimenzi edukačního řízení a vztahu?**
2. **Objeví se rozdíly v sebereflexi učitelů různých předmětů?**
3. **Jaké budou podle učitelů charakteristiky ideálního učitele? Bude patrná souvislost mezi sebehodnocením učitelů a tím, jak oni sami vidí ideálního učitele?**
4. **Hraje v sebehodnocení učitelů roli jejich věk a délka pedagogické praxe?**
5. **Jak si učitelé myslí, že by je hodnotili jejich žáci?**

2.2 Použité metody a postup sběru dat

2.2.1 Dotazníky

Ke získání potřebných dat jsme použili dotazník „**Učitel o sobě**“ (příloha č. 2) vytvořený na katedře psychologie FF UK v Praze I. Gillernovou a kolektivem (Gillernová, 2009), který je inspirovaný dimenzionálním modelem způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994) a posuzuje charakteristiky interakce mezi učitelem a žákem. Východiskem dotazníku je komponentové a dimenzionální pojetí vztahů mezi dospělými a dětmi. Dimenze vztahu je charakterizována v popisována v intencích kladné a záporné komponenty, dimenze výchovného řízení zahrnuje komponentu požadavků a volnosti. V současné době je nestandardizovanou technikou. Dotazník Učitel o sobě zkoumá edukační styly učitele tak, jak si sám učitel myslí, že ho reflektují žáci v běžných školních situacích během výuky i mimo ni.

Pro potřeby této práce jsme dotazník rozšířili o některé úkoly, které původně obsahuje dotazník „**Žák o učiteli**“ (příloha č. 1), který vznikl společně s prvním a zkoumá edukační styly učitele tak, jak je ve vztahu k sobě samému reflektují jednotliví žáci, kteří dotazník vyplňují. Tento dotazník je standardizován a zařazen mezi oficiální evaluační prostředky Národního ústavu odborného vzdělávání (<http://www.nuov.cz/>)

Dotazník „Učitel o sobě“ se skládá ze tří částí. První, stěžejní část, tvoří soubor 60 tvrzení popisujících určité charakteristiky učitele a žáka, na které učitel odpovídá podle toho, s jakým chováním si myslí, že se u něj žáci ve školním prostředí setkávají. Hodnotí je na čtyřbodové škále likertovského typu (rozhodně ano, zčásti ano, spíše ne, jistě ne).

Druhá část byla převzata pro účely této práce z dotazníku Žák o učiteli. Učitel zde vyplňuje sám sobě vysvědčení podle toho, jak si myslí, že by ho ohodnotili žáci v několika daných oblastech (chování k žákům, úsměvy a legrace, laskavost a pomoc při obtížích, příprava na hodinu, vedení a organizace vyučovací hodiny, zajímavé vyučování, spravedlivý přístup k žákům). Známkování je stejné jako ve škole, jedna je nejlepší hodnocení a pět nejhorší.

Třetí část byla rovněž převzata z dotazníku pro žáky, netýká se již hodnoceného učitele, ale zjišťuje, jak si učitel myslí, že si žáci představují ideálního učitele, se kterým by se ve škole chtěli setkávat.

Východiskem obou dotazníků je komponentové a dimenzionální pojetí vztahu mezi učiteli a žáky inspirované tímto pojetím mezi rodiči a dětmi (např. Čáp, 1996). Dotazník Učitel o sobě měří dvě základní dimenze: **dimenzi edukačního řízení** (komponenta požadavků a volnosti) a **dimenzi edukačního vztahu** (komponenta kladná a záporná). **Edukační vztah** je v dotazníku zkoumán patnácti položkami klasifikujícími kladnou komponentu vztahu a patnácti položkami klasifikujícími zápornou komponentu. Hrubý skór vyjadřuje hodnotu každé z komponent, z nichž lze potom určit charakter edukačního vztahu – kladný, střední, záporný a rozporný (blíže převodní tabulky v příloze č. 3). **Edukační řízení** je opět sledováno vždy patnácti položkami pro zjištění hrubého skóru komponenty požadavků a komponenty volnosti. Stejně jako v případě edukačního vztahu, lze i v dimenzi edukačního řízení pracovat s jeho souhrnnou charakteristikou, která je dána vztahem mezi komponentou požadavků a volnosti. Rozlišujeme pak silné, střední, slabé či rozporné řízení (blíže převodní tabulky v příloze č.3).

Každá ze čtyř komponent je v dotazníku sycena 15 tvrzeními, u kterých učitel hodnotí četnost výskytu tohoto chování tak, jak si myslí, že ho u něj reflektují žáci. Během vyhodnocení jsou odpovědi obodovány 1-4 (rozhodně ano – 4, zčásti ano – 3, spíše ne – 2, jistě ne – 1). Hrubý skór každé komponenty se tak může pohybovat od 15 do 60, čím vyšší hodnota, tím je daný projev u učitele vnímán jako výraznější.

Dimenze edukačního řízení v sobě zahrnuje míru a způsob kladení požadavků, jejich kontrolu, poskytování prostoru a určité míry volnosti (komponenta požadavků a komponenta volnosti).

Podle převažujících charakteristik může být řízení:

- silné – s množstvím požadavků, přísnou kontrolou, poskytující jen velmi málo volnosti
- střední – s vyrovnaným poměrem mezi požadavky a volností
- slabé – s minimem požadavků a kontroly a značnou mírou volnosti

- rozporné – s množstvím požadavků, ale bez jejich kontroly nebo jen chaotickou příležitostnou kontrolou.

Dimenze edukačního vztahu je charakterizována projevy kladné a záporné komponenty a podle převahy té které složky může být:

- kladná – s projevy porozumění, pochopení, podpory a pomoci
- záporná – kladné projevy se zde vyskytují jen minimálně
- rozporná – vyskytují se projevy kladného i záporného vztahu, dítě si není jisté svou situací.

Kombinací základních dimenzí dostáváme 6 edukačních stylů, které přehledně zachycuje tabulka č. 1.

Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka	Kladný vztah	Záporný a ostatní vztahy
Silné a střední řízení	1	2
Rozporné řízení	3	4
Slabé řízení	5	6

Tabulka č. 1: Model edukačních stylů učitele – označení kombinačních kategorií

Využití dotazníku

Dotazník Učitel o sobě je v praxi nejlépe využitelný společně s dotazníkem Žák o učiteli, který může dát pedagogovi zcela konkrétní představu o tom, jak žáci vnímají jeho působení. Mohl by tak být velkou pomocí hlavně začínajícím učitelům a dát jim zpětnou vazbu toho, jak je žáci vidí. Na základě výsledků se mohou zamyslet nad tím, čím jsou dány eventuelní rozdíly mezi tím, jak je vnímají jednotliví žáci

či třídy, co by ještě mohli vylepšit a změnit. Dotazník lze administrovat opakovaně po určitém časovém období a sledovat, jaký nastal vývoj v interakcích učitelů a žáků oproti předchozím šetřením.

V případě zadání obou dotazníků je možné konfrontovat to, jak si učitel myslí, že ho žáci reflektují, přímo s jejich pohledem. V případě, že se oba pohledy rozcházejí, je přínosné pro obě strany rozebrat výsledky a zjistit možné příčiny toho, proč učitel působí na žáky jinak, než si on sám myslí či přeje.

Je možné pracovat s celou třídou, rozebrat při společné hodině výsledky dotazníkového šetření a dohodnout se společně na určitých pravidlech, která by pomohla zlepšit situaci a vztahy mezi třídou a učitelem. Dotazník také umožňuje pracovat s konkrétním žákem, zjistit, jak tento žák vidí daného učitele, a odhalit zdroj možných problémů s ním.

V každém případě je nutné s výsledky tohoto dotazníku pracovat velmi obezřetně a citlivě, především při negativním hodnocení učitele žáky.

2.2.2 Postup sběru a zpracování dat

Sběr dat probíhal na přelomu roku 2010/2011. Výzkumný vzorek byl sestavován z učitelů základních a středních škol v České republice. Dotazník byl v interaktivní podobě umístěn na internetové stránky www.interakceveskole.cz zřízené přímo pro tento účel, kde ho bylo možno jednoduchým způsobem v krátkém čase vyplnit.

Jelikož autorka práce je sama také pedagožka, byl původní záměr získat data metodou sněhové koule. Po krátké době se ukázalo, že takto by bylo získáno jen velmi malé množství dat, které by nebylo dostačující. Z tohoto důvodu byli osloveni emailem a požádáni o spolupráci učitelé z mnoha škol v ČR tak, aby byl pokud možno vyvážený poměr mezi školami základními a středními. Návratnost vyplněného dotazníku byla asi 10 %, což při tomto způsobu sběru lze považovat za úspěch.

Znění rozesílaného emailu bylo následující:

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o spolupráci na rigorózní práci (vznikající na Katedře psychologie FF UK v Praze pod vedením PhDr. I. Gillernové), která se zabývá interakcí ve škole mezi učiteli a žáky. Stěžejní částí je dotazník Učitel o sobě, vyvinutý na Katedře psychologie FF UK v Praze PhDr. I. Gillernovou a kol., který je zařazen mezi oficiální evaluační prostředky Národního ústavu odborného vzdělávání. Dotazník interakce učitele a žáků zjišťuje charakteristiky vzdělávacího a výchovného působení učitelů na žáky a je určen pro učitele 2. stupně ZŠ a SŠ. Vyplnění dotazníku zabere přibližně 15 minut a může učiteli pomoci zamyslet se nad tím, jak právě jeho vidí žáci. Dotazník je anonymní, nikde nefiguruje Vaše jméno ani jméno školy. Budu Vám velmi vděčná za vyplnění dotazníku a také za jeho další šíření mezi Vaše kolegy a kolegyně. V případě jakýchkoliv dotazů budu ráda, pokud se na mne obrátíte. Dotazník je umístěn na webové adrese www.interakceveskole.cz . Předem děkuji za Vaši pomoc. Mgr. Pavla Majerová

Všechna získaná data z prvních tří částí dotazníku byla následně zpracována dle klíče k vyhodnocení obou použitých dotazníků (Učitel o sobě a některé části dle Žáci o učiteli) a následně statisticky zpracovávána. Vzhledem k množství dat a jejich rozložení, které nebylo ve všech případech normální, byly rozdíly mezi dvěma skupinami zjišťovány pomocí Mann-Whitneyova testu a rozdíly mezi více skupinami pomocí Kruskal-Wallisova testu. Data byla zpracovávána v programu Microsoft Office Excel, Openstatu a SPSS.

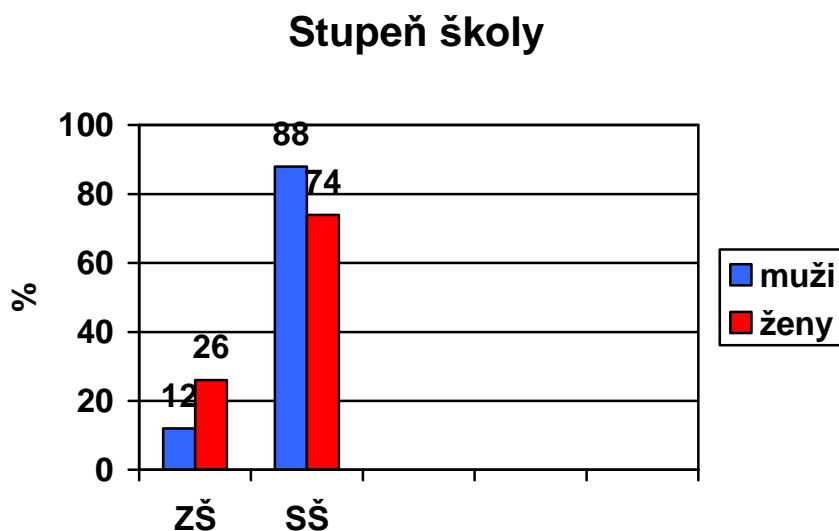
2.3 Stručná charakteristika souboru respondentů

Výzkumu se zúčastnilo celkem 217 pedagogů z různých částí České republiky. Z toho 167 respondentů byly ženy (124 učí na SŠ a 43 na ZŠ) a 50 muži (44 učí na SŠ a 6 na ZŠ). Složení základního souboru z hlediska pohlaví, věku, délky praxe a dalších charakteristik je podrobně rozepsáno v následující části. Pro lepší přehlednost jsou připojeny tabulky a grafy.

Stupeň školy, na kterém učitelé působí

V našem vzorku je 77,4 % pedagogů středních škol a jen 22,6 % pedagogů škol základních. Osloveni byli učitelů z obou stupňů srovnatelně, vzniklý rozdíl je tedy daný tím, zda byli oslovení pedagogové ochotni se výzkumu zúčastnit nebo nikoliv.

V grafu č.1 vidíme procentuelní rozložení učitelů de pohlaví a školy. Zúčastnilo se pouze 6 učitelů mužů učících na ZŠ a 43 učitelek žen. Ze středních škol bylo mužů 44 a žen 124.

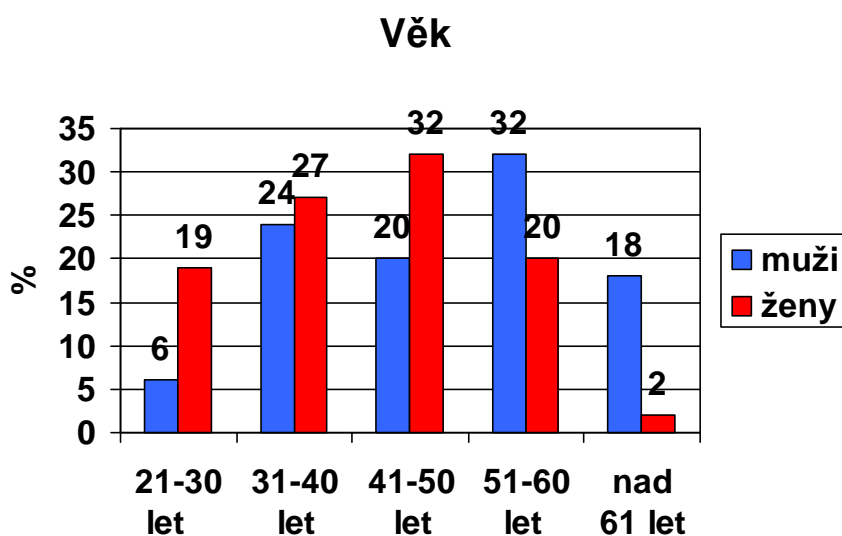


Graf č. 1: Složení základního souboru dle pohlaví a stupně školy

Věk respondentů

Výzkumu se zúčastnilo 217 pedagogů ve věku 21 až 72 let. Při zadávání dotazníku elektronicky jsem se obávala, že by se tento způsob mohl promítnout do věkového rozložení základního vzorku ve smyslu velké převahy mladších ročníků učitelů, kteří spíše berou počítače a internet jako běžnou součást svého života, bez které se často neobejdou. Ukázalo se, že tomu tak není. Jak vidíme v grafu č. 2, nejpočetnější skupina pedagogů je v kategorii 41–50 let, do které spadá 64 respondentů, nejméně jich je naopak ve skupině nad 60 let, 12 pedagogů, nejstarší ve věku 72 let.

Zajímavé je srovnání rozložení žen a mužů v jednotlivých věkových kategoriích. Do skupiny do 30 let spadá pouze 6 % mužů, ale 19 % žen a naopak do skupiny nad 61 let spadají pouhá 2 % žen, ale 18 % mužů. To potvrzuje dnešní trend, kdy do škol nastupují převážně ženy učitelky, což se projevuje silnou feminizací školství ve srovnání se staršími ročníky učitelů.



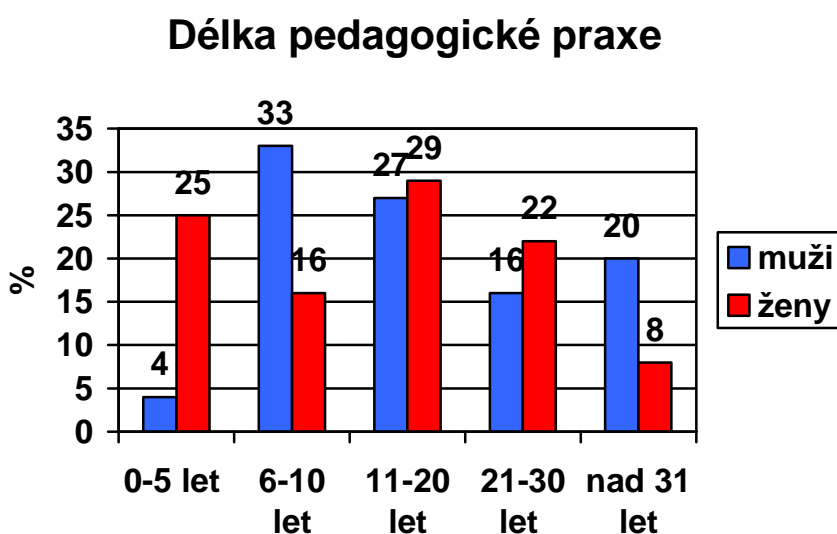
Graf č. 2: Složení základního souboru dle věku a pohlaví

Délka pedagogické praxe respondentů

Rozmezí délky pedagogické praxe ve výzkumném souboru se pohybuje mezi 1 rokem a 48 lety. Co se týče délky praxe, tak do skupiny 0 - 5 let spadá poměrně velká část výzkumného souboru (29 %), nejvíce učitelů má praxi mezi 11 a 20 lety, dále už počet pedagogů s narůstající praxí klesá. Nejvíce mužů učí 6-10 let (33 %), ženy 11-20 (29 %).

V rozdělení základního souboru podle délky praxe jsme si všimli výrazného rozdílu v poměru mužů a žen ve skupině do 5 let praxe a nad 31 let praxe. Ve skupině učitelů do 5 let praxe výrazně převládají ženy, kterých je v této kategorii 25 % z celkového počtu, nad muži z jejichž celkového počtu se sem řadí jen 4 % učitelů, mezi začínajícími učiteli se tedy muži objevují velmi zřídka. Naopak ve skupině pedagogů s praxí přesahující 31 let je pouze 8 % z celkového počtu žen, ale 20 % z celkového počtu mužů pedagogů. Podobného trendu si můžeme všimnout i v rozdělení pedagogů dle věku, viz graf č. 2.

Do skupiny do 30 let praxe spadá pouze 6 % mužů, ale 19 % žen a naopak do skupiny nad 61 let spadají pouhá 2 % žen, ale 18 % mužů. V ostatních skupinách jsou sice rozdíly, ale ne tak výrazné jako zde. Velký skok je pak mezi skupinou pedagogů mužů do pěti let praxe a mezi 6-10 lety praxe, kam jich spadá nejvíce, 33 %. Tato čísla potvrzují fakt, že do školství v posledních 5 letech vstupuje velmi málo pedagogů mužů.



Graf č.3: Složení základního souboru dle délky pedagogické praxe a pohlaví

Velikost školy

Zjišťovali jsme také velikost školy, na které učitelé z výzkumného souboru působí. Zastoupeny jsou různě velké školy s méně než 300 žáky až po více než 800 žáků. Nejvíce jich vyučuje na škole s 40-500 žáky a menších školách do 300 žáků, nejméně naopak na školách s 701-800 žáky.

Velikost školy (podle počtu žáků)	Počet učitelů
do 300 žáků	20,3 %
301-400 žáků	15,7 %
401-500 žáků	20,7 %
501-600 žáků	15,7 %
601-700 žáků	11,1 %
701-800 žáků	5,1 %
Nad 800 žáků	11,1 %
Celkem	100 %

Tabulka č.2: Rozložení učitelů dle velikosti školy, na které působí

Vzdělání dotazovaných

Dále jsme soubor rozdělili podle nejvyššího dosaženého vzdělání. Vysokoškolsky vzdělaných pedagogů je v našem souboru 94 %. Podle zkušeností autorky se tento údaj neshoduje s procentem vysokoškolským vzdělaných učitelů na školách (procento učitelů se středoškolským vzděláním bývá podstatně vyšší). Jedním z možných vysvětlení je, že pedagog se spíše zúčastní podobného výzkumu, pokud o sobě ví, že má potřebnou kvalifikaci.

	SŠ	VŠ	Celkem
Muži	3	47	50
Ženy	10	157	167
Celkem	13 (6 %)	204 (94 %)	217 (100 %)

Tabulka č.3: Rozložení učitelů dle jejich dosaženého vzdělání

Nepodařilo se nám zjistit, zda námi získaná data ohledně charakteristik základního souboru alespoň zhruba odpovídají složení učitelů základních a středních škol v České republice. Snažili jsme se pro svůj základní soubor učitelů získat srovnání s celorepublikovými daty o souboru všech pedagogů základních a středních škol. Potřebná data nejsou dostupná ani u Českého statistického úřadu, ani u Ústavu pro informace ve vzdělávání (pracoviště státní statistické služby resortu školství), kam nás Statistický úřad odkázal. Tato data by dle ČSÚ měla být k dispozici během dvou let, až budou vyhodnoceny kompletní výsledky z posledního sčítání lidu, které proběhlo v roce 2011.

2.4 Prezentace výsledků a jejich analýza

Analýza výsledků

V této části práce se budeme postupně věnovat jednotlivým výzkumným oblastem a výsledkům, k nimž jsme dospěli. Výsledky z našeho výzkumu budeme průběžně srovnávat se staršími výzkumy, které proběhly v letech 2005-2009. Tyto výzkumy se narozdíl od našeho většinou zaměřovaly na danou problematiku z pohledu žáků, na což upozorňujeme i dále v textu.

A. Výzkum I. Gillernové z roku 2005 (dále v textu označen jako výzkum A) Výzkumné šetření mělo kvantitativní charakter, data byla získána extenzivním způsobem metodou dotazování. Ve výzkumu byl využit výše popsany dotazník „Žák o učiteli“, který byl zadáván skupinově (ve školních třídách) podrobně instruovanou osobou. Dotazník vyplnilo 1803 žáků, každý žák hodnotil jednoho učitele, kterého si sám vybral (je tedy předpoklad, že si vybírali buď oblíbené, nebo neoblíbené učitele).

B. Výzkum P. Majerové z roku 2008 (dále v textu označen jako výzkum B). Základní soubor tvořilo celkem 54 žáků tří paralelních tříd devátých ročníků základní školy, každý z nich hodnotil pomocí dotazníku ŽoU tři učitele, kteří vyučovali ve všech třídách (celkem tedy 162 dotazníků). Dotazník byl zadáván skupinově (ve školních třídách) autorkou práce. Hodnocení učitelé vyplňovali dotazník Učitel o sobě.

C. Výzkum J. Lidické z roku 2009 (dále v textu označen jako výzkum C). Základní soubor tvořilo 81 žáků ZŠ a SŠ. Byl použit dotazník Žák o učiteli (ŽoU), žáci si učitele nevybírali, byl jim určen třídní učitel. Dva doplňkové dotazníky hodnotící „ne-třídní“ učitele, vyplnilo celkem 32 žáků ZŠ ze základního souboru. Dotazník byl zadáván skupinově (ve školních třídách) autorkou práce.

2.4.1 Edukační styly v sebehodnocení učitelů

Zajímalo nás celkové sebehodnocení učitelů ve všech 4 komponentách (kladná a záporná v edukačním vztahu, požadavky a volnost v edukačním řízení) a jejich zařazení do jednotlivých edukačních stylů. Výsledné hodnoty hrubých skóre ukazuje tabulka č.4 . Možné rozmezí hrubých skóre bylo 15–60, čím vyšší je dosažené číslo, tím je daná dimenze u učitele více patrná.

	Kladná	Záporná	Požadavky	Volnost
Učitelé Celkem	52,3	24,6	50,0	24,4
Učitelé muži	52,2	25,8	50,0	25,2
Učitelé ženy	52,3	24,2	50,0	24,1
Učitelé SŠ	52,3	23,9	50,3	24,1
Učitelé ZŠ	52,4	27,0	49,0	25,0

Tabulka č.4: Průměrné hodnoty hrubých skóre jednotlivých komponent edukačního stylu

Průměrné hrubé skóre jsou na první pohled poměrně vyrovnané, neukazují se velké odchylky. Nejvyrovnanější je komponenta kladná a naopak největší rozdíly se ukazují u komponenty záporné. Při srovnání hodnot Mann-Whitneyovým testem mezi skupinami mužů a žen a učitelů ZŠ a SŠ se projevil vysoce statisticky průkazný rozdíl pouze u srovnání učitelů základních a středních škol v komponentě záporné, která je u učitelů ZŠ statisticky průkazně vyšší ($P=0,0002$). Učitelé ZŠ mají nejvyšší průměrný hrubý skóre této komponenty ze všech sledovaných skupin a to 27. Zajímavé je, že také ve výzkumu A I. Gillernové z roku 2005 se nejvyšší průměrná hodnota hrubého skóre

záporné komponenty objevuje u skupiny žáků základní školy a autorka výzkumu vyjadřuje domněnku, že toto zjištění může souviset s klimatem školy, jehož charakteristiky do interakce učitelů a žáků vstupují.

V ostatních komponentách se statisticky relevantní rozdíl mezi učiteli SŠ a ZŠ neprokázal. Stejně tak se neprokázal rozdíl v žádné komponentě při srovnání pedagogů mužů a žen.

Tabulka č. 5 zobrazuje průměrné hodnoty hrubých skóre jednotlivých komponent v našem souboru v porovnání s výzkumem A, B, C. Ukazuje se, že v sebehodnocení učitelů oproti hodnocení žáků je výrazně vyšší hodnota kladné komponenty a komponenty požadavků. Hodnota záporná a volnosti je v obou případech vyšší než ve výzkumu A a nižší oproti B a C.

	Kladná	Záporná	Požadavky	Volnost
Učitelé	52,3	24,6	50,0	24,4
A	37,7	20,4	37,1	20,5
B	41,9	32,89	40,4	30,9
C	44,5	32,9	43,3	31,0

Tabulka č. 5: Srovnání průměrných hodnot hrubých skóre jednotlivých komponent z našeho výzkumu v reflexi učitelů a výzkumu A, B a C v reflexi žáků

Průměrné hodnoty jednotlivých komponent jsou uvedeny v tabulce č. 6. Možné rozmezí zde bylo 1-4, přičemž čím vyšší průměrná hodnota, tím je daná dimenze u učitelů více patrná. I zde jsou hodnoty vyrovnané, v komponentě kladné je dokonce průměrná hodnota stejná u všech sledovaných skupin. Odchylka o 0,2 od celkové průměrné hodnoty se vyskytla u komponenty záporné u učitelů ZŠ.

	Kladná	Záporná	Požadavky	Volnost
Učitelé celkem	3,5	1,6	3,3	1,6
Učitelé muži	3,5	1,7	3,2	1,7
Učitelé ženy	3,5	1,6	3,3	1,6
Učitelé SŠ	3,5	1,6	3,4	1,6
Učitelé ZŠ	3,5	1,8	3,3	1,7

Tabulka č. 6: Průměrné hodnoty jednotlivých komponent edukačních stylů

Získaná data jsme vyhodnotili a podle převodní tabulky dotazníku ŽoU (viz Příloha č. 3) jsme k nim přiřadili způsob řízení a edukační vztah podle hodnoty hrubých skóre u jednotlivých učitelů. Pro zjednodušení a přehlednost používáme jen dvě kategorie vztahu: kladný a non-kladný (všechny ostatní). Výsledky ukazuje tabulka č. 7.

Zaměříme-li se na dimenzi řízení (tabulka č. 8), vidíme velkou převahu řízení silného a to v 83 %. Objevuje se častěji u učitelů SŠ v 84 %, u učitelů ZŠ v 80 %. Nejméně zastoupeno je řízení rozporné, které se v našem vzorku objevuje pouze u 2 % učitelů, a to pouze u žen. Řízení střední se vyskytuje u 10 % výzkumného souboru a řízení slabé v 5 % z celkového počtu, zajímavé je, že u mužů 2x častěji než u žen.

Edukační vztah			
	Kladný	Non-kladný	Celkem
Učitelé celkem	71 %	29 %	100 %
Muži	64 %	36 %	100 %
Ženy	74 %	26 %	100 %
SŠ	74 %	26 %	100 %
ZŠ	61 %	39 %	100 %

Tabulka č. 7: Edukační vztah u jednotlivých skupin učitelů

Edukační řízení					
	Silné	Rozporné	Střední	Slabé	Celkem
Učitelé celkem	83 %	2 %	10 %	5 %	100 %
Muži	84 %	0 %	8 %	8 %	100 %
Ženy	82 %	3 %	11 %	4 %	100 %
SŠ	84 %	2 %	10 %	4 %	100 %
ZŠ	80 %	4 %	10 %	6 %	100 %

Tabulka č. 8: Edukační řízení u jednotlivých skupin učitelů

V tabulkách vidíme, že naprosto převládá **kladný vztah a silné řízení**. Kladný vztah je častější u žen, kdy se takto hodnotí 74 % učitelek. Muži vyjadřují kladný vztah k žákům méně, v 64 %. Rozdíl je také mezi stupni škol. U pedagogů SŠ se tento vztah vyskytl v 74 % oproti pedagogům ZŠ, kde pouze v 61 %. Také zde se nám ukazuje, že nejčastěji se záporný vztah objevuje u skupiny učitelů ZŠ, a to v 39 %, kdežto u učitelů SŠ pouze v 26 %. Zajímavé je zjištění, že muži hodnotí svůj vztah jako non-kladný ve 36 % oproti ženám, které jen ve 26 %.

V tabulkách. 9 a č. 10 vidíme pro porovnání hodnoty edukačního vztahu a edukačního řízení našeho výzkumu a výzkumů A a C. Pokud naše výsledky srovnáme s výsledky **výzkumu C** J. Lidické, která ve své práci zjišťovala edukační styl třídních učitelů, zjistíme, že z její analýzy vyplývá převaha záporného vztahu učitelů hodnocených žáky. Záporný vztah učitele je zastoupen v 49 % případů, kladný vztah učitele k žákům vzešel pouze z 30 % hodnocení, v 11 % poukazuje výsledek na vztah střední, a jako rozporný označilo vztah 10 % hodnocení. Celkově je tedy non-kladný vztah zastoupen v 70 %, což je podstatně vyšší údaj než v našem souboru.

Ve **výzkumu A** I. Gillernové označilo vztah jako kladný 48 % žáků, non-kladný 52 %. Edukační řízení zde převažuje silné ve 44 %, dále následuje slabé v 35 %, střední 17 % a rozporné ve 4 %. I ve srovnání s tímto souborem se naše výsledky podstatně liší vysokým výskytem kladného vztahu a silného řízení.

Edukační vztah			
	Kladný	Non-kladný	Celkem
Učitelé	71 %	29 %	100 %
Výzkum C	30 %	70 %	100 %
Výzkum A	48 %	52 %	100 %

Tabulka č. 9: Srovnání hodnot edukačního vztahu v našem souboru učitelů a souboru žáků z výzkumu A a C

Edukační řízení					
	Silné	Rozporné	Střední	Slabé	Celkem
Učitelé	83 %	2 %	10 %	5 %	100 %
Výzkum C	41 %	11 %	10 %	38 %	100 %
Výzkum A	44 %	4 %	17 %	35 %	100 %

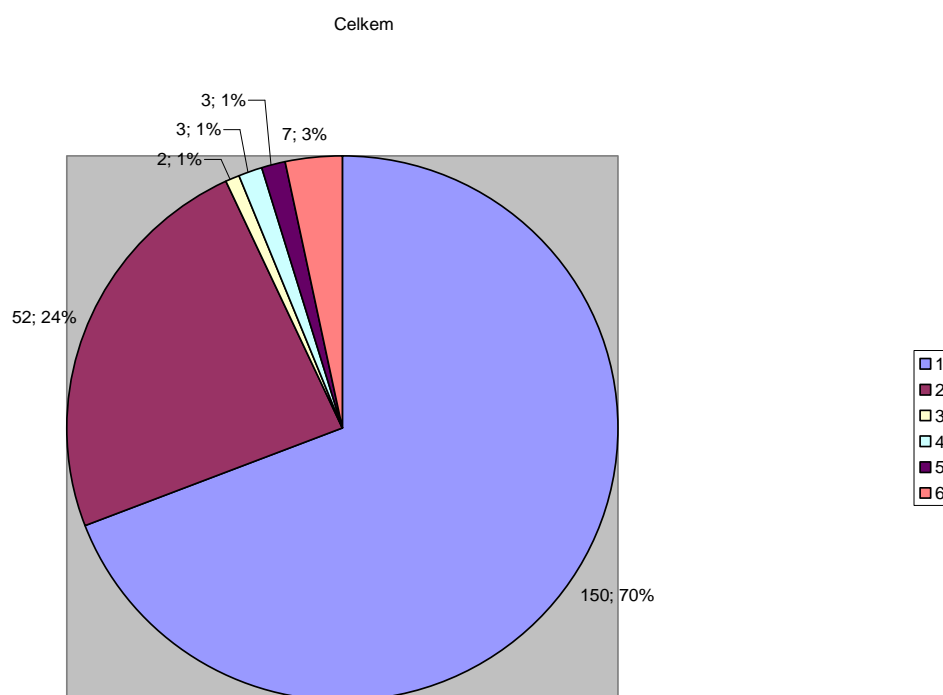
Tabulka č.10: Srovnání hodnot edukačních řízení v našem souboru učitelů a souboru žáků z výzkumu A a C

Podle kombinačních kategorií (viz výše tabulka č. 1) jsme k jednotlivým učitelům přiřadili odpovídající edukační styly.

	Styl 1	Styl 2	Styl 3	Styl 4	Styl 5	Styl 6	Celkem
Celkem	70 %	24 %	1 %	1 %	1 %	3 %	100 %
Muži	61 %	31 %	0 %	0 %	2 %	6 %	100 %
Ženy	72 %	22 %	1 %	2 %	1 %	2 %	100 %
Sš	72 %	22 %	1 %	1 %	1 %	3 %	100 %
Zš	59 %	31 %	0 %	4 %	2 %	4 %	100 %

Tabulka č.1: Jednotlivé styly v celkovém hodnocení učitelů

Distribuci jednotlivých stylů ukazuje tabulka č. 1 a výšečový graf č . 4.

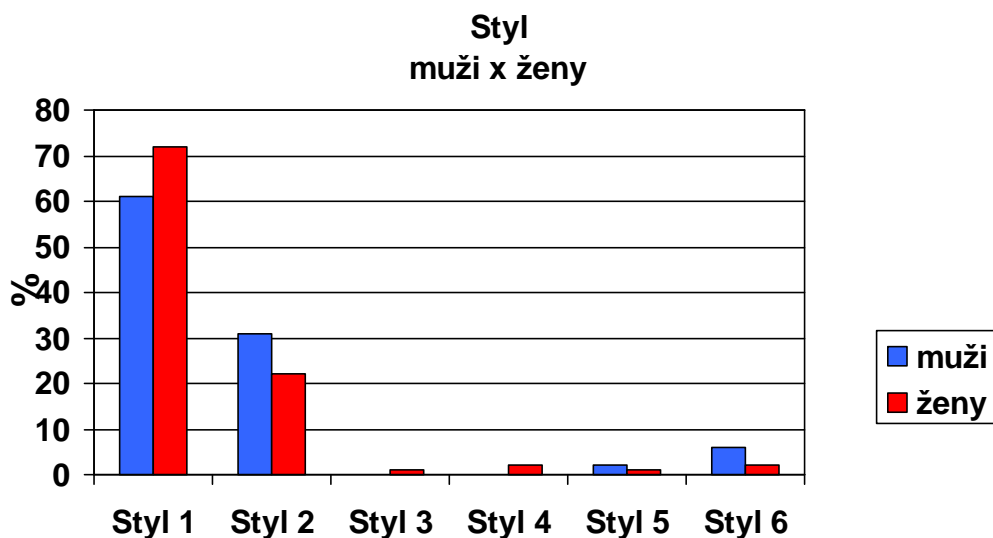


Graf č. 4: % zastoupení jednotlivých stylů v celkovém hodnocení učitelů

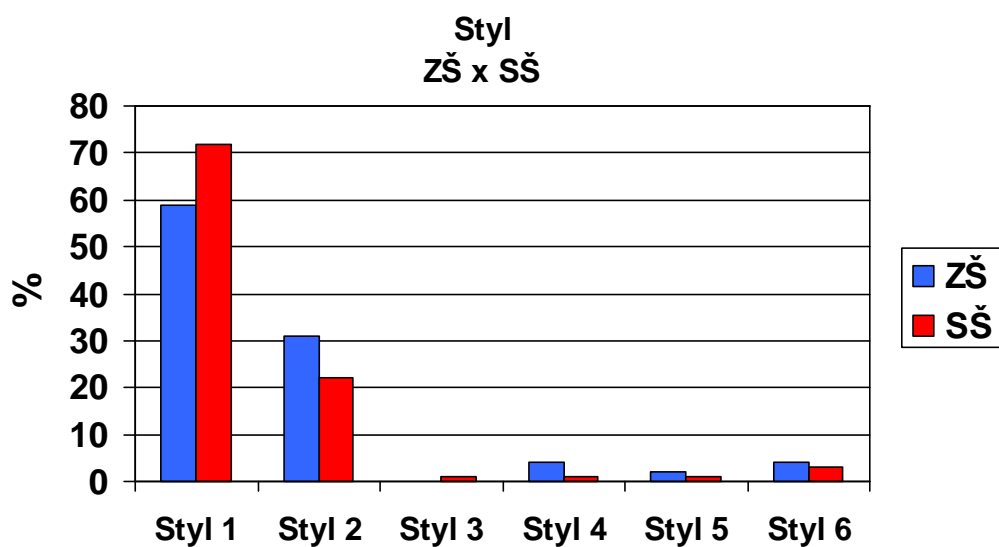
V grafu č. 4 vidíme jasnou převahu stylu č. 1, který je charakterizován kladným vztahem a silným či středním řízením. Je zastoupen u 70 % učitelů. Dalším nejčastějším stylem je ve 24 % styl č. 2, který je charakterizován záporným vztahem k žákům a silným či středním řízením. Tyto dva styly pokrývají naprostou většinu

celého souboru, a to 94 %. Okrajově jsou zastoupeny i všechny ostatní styly: styl č. 6 v 3 % a styl č. 3, 4 a 5 každý po 1 %.

Srovnání rozložení edukačních stylů s přihlédnutím na pohlaví učitele a stupeň školy, na kterém působí, vidíme na grafech č. 5 a č. 6.



Graf č.5 % zastoupení edukačních stylů muži x ženy



Graf č.6: % zastoupení edukačních stylů ZŠ x SŠ

Styl číslo 1 je častěji zastoupen u žen než mužů a mezi učiteli středních škol než učiteli základních škol. Styl číslo 2 je naopak více zastoupen u mužů a učitelů ZŠ. Styl č. 3 se vyskytuje pouze u žen učících na střední škole, charakterizuje ho kladný vztah a rozporné řízení.

U mužů v našem vzorku není vůbec zastoupen styl č. 3 a 4, tedy ty styly, které jsou charakterizovány rozporným řízením.

Při srovnání se staršími výzkumy, které ukazuje tabulka č. je patrné, že rozložení z pohledu učitelů se výrazně liší od pohledu žáků.

Edukační styly	Učitelé	Výzkum C	Výzkum A
1	70	27	33
2	24	23	12
3	1	1	10
4	1	10	11
5	1	1	5
6	3	37	30

Tabulka č. 12: % četnost edukačních stylů ve výzkumu učitelů a výzkumech A a C

Ve výzkumu C je nejčetněji zastoupeným edukačním stylem učitele v 37 % styl číslo 6, charakterizovaný slabým řízením a záporným emočním vztahem. Druhý nejčastěji hodnocený styl je v 27 % č. 1 charakterizovaný kladným vztahem a silným řízením. Nejméně zastoupeny jsou modely 3 a 5, charakterizované kladným vztahem spolu s rozporným nebo slabým řízením.

Ve výzkum A se ukazuje jako nejzastoupenější styl 1 (33 %) a 6 (30 %). Naopak nejméně častý je styl číslo 5, který má nejnižší % četnost i v novějších výzkumech.

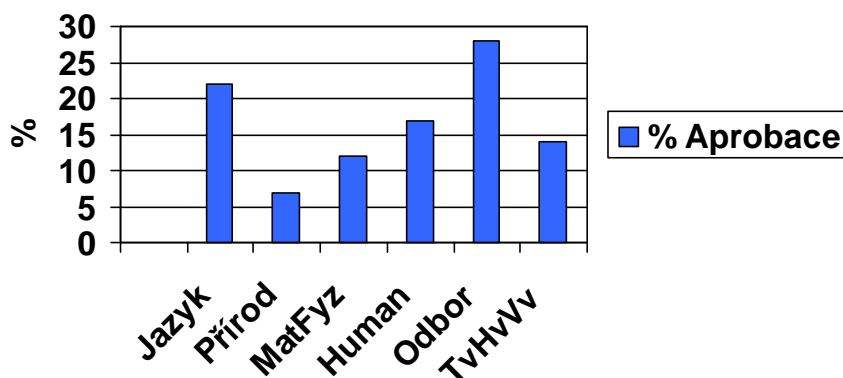
2.4.2 Sebereflexe učitelů různých předmětů

Zajímalo nás, zda se v našem výzkumném vzorku objeví vztah mezi edukačním stylem učitele a předmětem, který vyučuje. Při rozdělení učitelů podle vyučovaného předmětu jsme zachovali dělení do šesti skupin použité I. Gillernovou ve výzkumu A. Při zachování stejných skupin bude možné lépe provést srovnání s hodnocením žáků, kde se projevily významné rozdíly v percepci učitelů žáky právě v závislosti na vyučovaném předmětu.

Učitelé jednotlivých předmětů byli rozděleni do následujících šesti skupin:

1. skupinou byli učitelé českého jazyka i cizích jazyků – **Jazyk**;
2. skupina sestávala z učitelů biologie, chemie a zeměpisu – **Přírod**;
3. skupinu tvořili učitelé matematiky a fyziky, výpočetní techniky – **MatFyz**;
4. skupina byla utvořena z učitelů dějepisu, základů společenských věd a těch, kteří vedle těchto předmětů učili ještě jazyky – **Human**;
5. skupinu tvořili učitelé odborných předmětů na středních odborných a středních integrovaných školách – **Odbor**;
6. skupina sestávala z učitelů tělesné výchovy, výtvarné výchovy, hudební výchovy a učitelů těchto předmětů v kombinaci s jinými předměty – **TvHvVv**.

Aprobace



Graf č. 7: Distribuce aprobace hodnocených učitelů.

Po rozdělení učitelů do skupin dle vyučovaného předmětu jsme spočítali průměrné hodnoty hrubých skóre jednotlivých komponent. Tyto průměrné hodnoty vidíme v tabulce č. 13.

	Kladná	Záporná	Požadavky	Volnost
Jazyk	52,5	23,0	50,4	23,7
Přírod	52,1	24,4	51,0	22,8
MatFyz	51,9	26,1	49	26,4
Human	52,5	26,3	49,5	24,8
Odbor	52,2	23,3	50,1	23,9
TvHvVv	52,2	26,3	50,1	25,7

Tabulka č. 13: Vyučované předměty a průměrné hodnoty hrubých skóre komponent

Celkově můžeme říci, že jednotlivé skupiny jsou ve všech komponentách celkem vyrovnané a rozdíly mezi nejvyšší a nejnižší hodnotou hrubého skóre v rámci jedné komponenty jsou malé. Nejvyrovnanější je kladná komponenta, u které dosahuje tento rozdíl 0,6, dále komponenta požadavků s rozdílem 2, komponenta záporná s 3,3 a komponenta volnosti s 3,6.

Statisticky průkazné rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů jsme zjistili pouze u komponenty záporné a rozdíl na hranici statistické průkaznosti u komponenty volnosti. U komponenty kladné a komponenty řízení se neprojeví žádné statisticky relevantní rozdíly. Ukazuje se tedy, že učitelé bez ohledu na předmět, který vyučují, sami sebe hodnotí vysoko v komponentě kladné a požadavků, což odpovídá obecnému požadavku, že učitel by měl mít kladný vztah k žákům a vyšší nároky.

Naopak v komponentě volnosti a komponentě negativní nalezneme větší rozdíly a také souvislost s vyučovaným předmětem. Nejvyšší průměr hrubého skóre záporné komponenty se v našem souboru objevuje u učitelů výchov, humanitních předmětů a matematiky, fyziky. Učitelé matematiky a fyziky mají zároveň nejnižší průměrný hrubý skóre u komponenty kladné, nejnižší řízení a nejvyšší volnosti. To by v praxi znamenalo, že z uvedených skupin se učitelé matematiky a fyziky vnímají jako nejméně přísní a důslední a zároveň jejich vztah k žákům je v porovnání s jejich kolegy více negativní.

Nejnižší průměr hrubého skóru záporné komponenty a zároveň nejvyšší průměr kladné komponenty vykazují učitelé jazyků, průměr komponenty řízení je vyšší a komponenty volnosti nízký. Tito učitelé by v praxi měli vystupovat kladně ve vztahu k žákům a být přísnější a důslednější. Nejvyšší průměr hrubého skóru komponenty řízení a zároveň nejnižší volnost dosahují učitelé přírodních věd, kteří by dle hodnocení měli být přísní a důslední a zároveň mají také celkem pozitivní vztah k žákům.

Srovnáme-li data z našeho výzkumného souboru s daty I. Gillernové z **výzkumu A**, v němž učitele hodnotili žáci, zjistíme, že data vycházejí velmi rozdílně. Skupina učitelů matematiky a fyziky vychází ve výzkumu A jako laskavá, tj. má vysoký průměr hrubého skóru u kladné komponenty a současně nízký průměr hrubého skóru záporné komponenty, a přísná, důsledná (vysoký průměr hrubého skóru komponenty požadavků a současně nízký průměr hrubého skóru komponenty volnosti). Podobně je tomu u učitelů humanitních věd. U učitelů přírodovědných předmětů se objevuje nejnižší průměrná hodnota kladné komponenty a současně nejvyšší hodnota záporné komponenty a nejmenším rozdílem mezi průměrnou hodnotou komponenty požadavků a volnosti. Tyto kombinace autorka označuje jako pro žáky nejméně „přehledné“, žák málokdy ví, na čem je, nejsou mu jasná a zřejmá pravidla školní práce a vyučování. Podobně se projevila také 3. skupina učitelů jazyků.

V našem souboru se naopak rozdíl mezi průměrnou hodnotou komponenty požadavků a volnosti u učitelů přírodovědných předmětů a jazyků ukazuje jako nejvyšší, stejně tak se u těchto aprobací ukazuje nízký průměr hrubého skóru záporné komponenty, vyšší požadavky a nižší volnost. Podobně dopadli také učitelé odborných předmětů.

Celkově v porovnání s daty z **výzkumu A** jsou zřejmé rozdíly ve všech komponentách. Sledované průměrné hodnoty všech komponent jsou v našem vzorku vyšší. Průměrná hodnota kladné komponenty je v našem souboru u všech skupin podstatně vyšší než v souboru výzkumu A. Stejně tak je mírně vyšší průměrná hodnota komponenty záporné, požadavků i volnosti.

Edukační vztah

Tabulka č. 14 zobrazuje edukační vztah jednotlivých skupin učitelů rozdělených podle předmětu. Pro lepší přehlednost a možnost srovnání jsme použili jen dvě kategorie vztahu: kladný a non-kladný (všechny ostatní).

		Edukační vztah		Celkem
		Non-kladný	Kladný	
Předmět	MatFyz	34,6 %	65,4 %	100,0 %
	Přírod	29,4 %	70,6 %	100,0 %
	Jazyk	21,3 %	78,7 %	100,0 %
	Human	27,8 %	72,2 %	100,0 %
	Odbor	27,4 %	72,6 %	100,0 %
	TvHvVv	36,7 %	63,3 %	100,0 %

Tabulka č. 14: Analýza závislosti edukačního vztahu na vyučovaném předmětu v %

U všech skupin se kladný vztah vyskytuje podstatně častěji než ostatní non-kladné vztahy. Nejvýraznější je to u učitelů jazyků, kde je kladný vztah přítomen u 78,7 % vyučujících. Naopak nejvíce pedagogů s jiným než kladným vztahem se objevuje mezi učiteli výchov a následují je učitelé matematiky.

Pro srovnání uvádíme data z **výzkumu A**, kde hodnotiteli byli žáci, která jsou zobrazena v tabulce č. 15, Ukazuje se, že při hodnocení učitelů žáky je poměr mezi

kladným a non-kladným vztahem u všech skupin vyrovnanější než v našem souboru učitelů. Nejčastěji se kladný vztah objevuje u skupiny učitelů matematiky a to v 59,6 % a výchov 56,2 % a naopak nejméně u učitelů jazyků v 37,6 %. Opět se potvrdilo, že výsledky našeho souboru učitelů a souboru žáků, kteří hodnotili učitele, vycházejí zcela odlišně.

		Edukační vztah		Celkem
		Non-kladný	Kladný	
Předmět	MatFyz	40,4%	59,6%	100,0%
	Přírod	55,7%	44,3%	100,0%
	Jazyk	62,4%	37,6%	100,0%
	Human	48,7%	51,3%	100,0%
	Odbor	55,8%	44,2%	100,0%
	TvHvVv	43,8%	56,2%	100,0%

Tabulka č. 15: Analýza závislosti edukačního vztahu na vyučovaném předmětu v % ve výzkumu A

Edukační řízení

Provedli jsme analýzu edukačního řízení v závislosti na vyučovaném předmětu, kterou ukazuje tabulka č. 16. Zde se vliv předmětu projevil výrazněji než u edukačního vztahu.

		Edukační řízení				Celkem
		Slabé	Rozporné	Střední	Silné	
Předmět	MatFyz	3,9 %	3,9 %	19,2 %	73,1 %	100,0 %
	Přírod	5,9 %	0 %	0 %	94,1 %	100,0 %
	Jazyk	6,4 %	0 %	8,5 %	85,1 %	100,0 %
	Human	0 %	2,8 %	11,1 %	86,1 %	100,0 %
	Odbor	6,5 %	1,6 %	8,1 %	83,9 %	100,0 %
	TvHvVv	3,3 %	6,7 %	13,3 %	76,7 %	100,0 %

Tabulka č.16 : Analýza závislosti edukačního řízení na vyučovaném předmětu v %

U všech sledovaných skupin je nejčastější silné řízení, ale jsou zde patrné rozdíly mezi skupinami. U učitelů přírodních věd (kterých je ale nejméně) je to v 94,1 % oproti učitelům matematiky a fyziky, kde se silné řízení vyskytuje jen v 73,1 %. Dále jsou velké rozdíly patrné u středního řízení, které se u učitelů přírodních věd nevyskytuje vůbec a naproti tomu u učitelů matematiky a fyziky v 19,2 %. Slabé řízení se vyskytuje poměrně málo, nejvíce u učitelů odborných předmětů v 6,5 % a nejméně časté je řízení rozporné, které se u učitelů jazyků a přírodních věd nevyskytuje vůbec a u ostatních v několika málo procentech.

Pokud naše výsledky srovnáme s **výzkumem A**, jehož výsledky ukazuje tabulka č. 17, vidíme, že jsou odlišné. V našem souboru je velká převaha silného řízení u všech skupin, v souboru A je nadpoloviční převaha jen u skupiny „Human“. U učitelů přírodovědných předmětů, kteří v našem souboru hodnotí své řízení jako silné v 94,1 %, vnímají žáci silné řízení pouze v 28,1 %. Slabé řízení, které se v našem souboru vyskytuje nejčastěji v 6,5 % u učitelů odborných předmětů, se ve výsledcích ve výzkumu A vyskytuje poměrně často. Nejvíce zastoupeno je u učitelů přírodních věd a to v 49,5 % a nejméně často u učitelů matematiky v 27,5 %. V obou souborech je nejméně časté řízení rozporné, které se u učitelů jednotlivých předmětů objevuje v řádu několika procent.

		Edukační řízení				Celkem
		Slabé	Rozporné	Střední	Silné	
Předmět	MatFyz	27,5 %	4,4 %	20,1 %	48,0 %	100,0 %
	Přírod	49,5 %	4,2 %	18,2 %	28,1 %	100,0 %
	Jazyk	37,0 %	3,2 %	17,0 %	42,8 %	100,0 %
	Human	28,7 %	2,6 %	15,1 %	53,6 %	100,0 %
	Odbor	34,7 %	3,2 %	17,6 %	44,5 %	100,0 %
	TvHvVv	38,4 %	8,5 %	15,4 %	37,7 %	100,0 %

Tabulka č. 17: Analýza závislosti edukačního řízení a vyučovaného předmětu ve výzkumu A

Edukační styl učitele

Získaná data jsme vyhodnotili a podle převodní tabulky jsme k nim přiřadili odpovídající celkové edukační styly, tedy charakteristiky výchovné interakce ve školním prostředí.

V tabulce č. 18 vidíme jasnou převahu stylu č. 1, který je charakterizován kladným vztahem a silným či středním řízením, u všech skupin učitelů. Nejčastěji je zastoupen u učitelů jazyků v 77 % a nejméně v 56 % u učitelů výchov. Dalším nejčastějším stylem je styl č. 2, který je charakterizován záporným vztahem k žákům a silným či středním řízením. Nejčastěji se objevuje u učitelů výchov a nejméně často u učitelů jazyků (tedy přesně naopak než styl číslo jedna). Styly 1 a 2 jsou charakterizovány silným řízením, které u našeho souboru převládá a také jediné, které nalezneme u všech skupin. Naopak nejméně častý je styl č. 3, který se objevuje pouze u skupiny „Human“ a výchov.

Jednotlivé formy edukačních stylů ve školních interakcích učitelů a žáků	MatFyz	Přírod	Jazyk	Human	Odbor	TvHvVv
1. kladný vztah a silné řízení	65 %	69 %	77 %	69 %	70 %	56 %
2. záporný, střední a rozporný vztah a silné řízení	27 %	25 %	17 %	28 %	21 %	35 %
3. kladný vztah a rozporné a střední řízení	0 %	0 %	0 %	3 %	0 %	3 %
4. záporný, střední a rozporný vztah a rozporné a střední řízení	4 %	0 %	0 %	0 %	2 %	3 %
5. kladný vztah a slabé řízení	0 %	0 %	2 %	0 %	2 %	3 %
6. záporný, střední a rozporný vztah a slabé řízení	4 %	6 %	4 %	0 %	5 %	0 %
CELKEM	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tabulka č. 18: Edukační formy stylu učitelů různých předmětů

Při srovnání s výsledky z **výzkumu A** (tabulka č. 19) vidíme, že zde jsou styly distribuovány rovnoměrněji. Nejvíce zastoupeny jsou zde styly 1 a 6, tedy styly s kladným řízením. Styl číslo jedna převažuje v reflexi žáků učitelů matematiky a fyziky. Podobně je tomu u hodnocených učitelů humanitních předmětů. Nejvíce respondentů reflektuje u učitelů přírodovědných předmětů edukační styl vyznačující se záporným vztahem a slabým řízením, tedy číslo 6.

Jednotlivé formy edukačních stylů ve	MatFyz	Přírod	Jazyk	Human	Odbor	TvHvVv
1. kladný vztah a silné řízení	39,2 %	24,0 %	29,0 %	38,9 %	28,0 %	35,4 %
2. záporný, střední a rozporný vztah a silné řízení	8,8 %	4,2 %	13,8 %	14,7 %	16,5 %	2,3 %
3. kladný vztah a rozporné a střední řízení	15,0 %	13,0 %	6,6 %	9,4 %	10,1 %	14,6 %
4. záporný, střední a rozporný vztah a rozporné a střední řízení	9,4 %	9,4 %	13,5 %	8,3 %	10,7 %	9,2 %
5. kladný vztah a slabé řízení	5,3 %	7,3 %	2,0 %	3,0 %	6,1 %	6,2 %
6. záporný, střední a rozporný vztah a slabé řízení	22,3 %	42,1 %	35,1 %	25,7 %	28,6 %	32,3 %
CELKEM	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tabulka č. 19: Edukační styly učitele a vyučovací předmět ve výzkumu A

2.4.3 Ideální učitel

Jak si sami učitelé představují ideálního učitele? Jaký by měl podle nich být a čeho by se měl naopak vyvarovat? Chovají se sami podle této vize ?

Podle našich dat se na představě ideálního učitele shodnou učitelé napříč všemi skupinami. Pouze u otázky číslo 7 (Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.) se vyskytl statisticky významný rozdíl, kdy ženy pedagožky hodnotí jako důležitější, aby ideální učitel inovoval výuku, než učitelé muži. Tabulka č. 20 ukazuje průměrné hodnoty bodů u jednotlivých otázek tak, jak je učitelé označili u ideálního učitele. Možné rozmezí bylo 1-4, přičemž čím vyšší hodnota, tím více je daná charakteristika vnímána učiteli jako žádoucí.

Otázka č.	Učitelé celkem	Muži	Ženy	SŠ	ZŠ
1. Je trpělivý.	3,82	3,76	3,84	3,81	3,88
2. Křičí na žáky.	1,45	1,57	1,41	1,42	1,55
3. Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	3,75	3,65	3,78	3,76	3,73
4. Většinou známkuje dosti mírně.	2,29	2,53	2,22	2,30	2,29
5. Často se s žáky směje, je s ním legrace.	3,63	3,59	3,64	3,61	3,69
6. Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyb z dřívější doby.	1,33	1,45	1,30	1,35	1,29
7. Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále	3,66	3,41	3,74	3,63	3,78

nové úkoly.					
8. Spokojí se s každým vysvětlením Nesplněného úkolu.	1,75	1,90	1,71	1,75	1,76
9. Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“.	3,70	3,71	3,69	3,67	3,80
10. Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat.	1,23	1,37	1,19	1,20	1,33
11. Je žáky respektován.	3,84	3,76	3,87	3,85	3,82
12. Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.	1,65	1,80	1,60	1,63	1,71

Tabulka č. 20: Průměrné hodnoty jednotlivých komponent u ideálního učitele

Z výsledků jasně vyplývá představa učitelů, že ideální učitel by měl mít smysl pro humor, být tolerantní a trpělivý. Jeho hodiny by měly mít pevnou strukturu, jasný cíl a být inovativní a různorodé. Dále by měl být učitel respektován, neměl by na žáky křičet, připomínat jim dřívější neúspěchy, neměl by je ironizovat a zesměšňovat. Neměl by trpět vyrušování při hodině a nespokojit se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.

Dále jsme srovnávali průměrné hodnoty bodů (rozmezí 1-4) a průměrné hodnoty hrubých skóre jednotlivých komponent u jednotlivých skupin učitelů, viz tabulka č. 21 a tabulka č. 22. Zde se učitelé také shodují, v žádné ze čtyř komponent jsme nezaznamenali statisticky významný rozdíl. Ideální učitel by podle nich měl mít kladný emoční vztah k žákům a spíše vyšší požadavky, což je zcela ve shodě s předchozími výsledky.

	Kladná	Záporná	Řízení	Volnost
Celkem	3,72	1,34	3,75	1,90
Muži	3,68	1,45	3,59	2,06
Ženy	3,73	1,30	3,80	1,85
Celkem ZŠ	3,79	1,39	3,78	1,92
Celkem SŠ	3,70	1,32	3,75	1,89

Tabulka č.21: Průměrné hodnoty bodů u ideálního učitele

	Kladná	Záporná	Řízení	Volnost
Celkem	11,15	4,01	11,26	5,69
Muži	11,06	4,39	10,82	6,22
Ženy	11,17	3,90	11,38	5,53
Celkem ZŠ	11,37	4,16	11,33	5,76
Celkem SŠ	11,09	3,96	11,24	5,67

Tabulka č.22: Průměrné hodnoty hrubých skóre u ideálního učitele

Můžeme říci, že jak výsledky u jednotlivých otázek, tak zhodnocení všech čtyř komponent u ideálního učitele, jasně ukazuje, že si učitelé myslí, že žáci sami chtějí ve škole nejen kladný emoční vztah, ale také spíše silné řízení s jistou dávkou volnosti. Učitelé předpokládají, že ideální učitel dle žáků je benevolentnější, přisuzují mu vyšší průměrnou hodnotu volnosti než sami sobě.

V tabulce č. 23 vidíme zajímavé srovnání dat, která nám ukazují, jak učitelé vidí sami sebe, jak si představují ideálního učitele oni a pro zajímavost jsme ještě srovnali s výsledky výzkumu B, jak vidí ideálního učitele žáci.

	Kladná	Záporná	Požadavky	Volnost
Učitelé o sobě	3,5	1,6	3,3	1,6
Ideál dle učitelů	3,72	1,34	3,75	1,90
Ideál dle žáků z výzkumu B	3,67	1,92	3,28	2,81

Tabulka č. 23: Průměrné hodnoty jednotlivých komponent u učitelů, ideálního učitele dle učitelů a ideálního učitele dle žáků ve výzkumu B

Ve komponentě kladné sami učitelé dosahují průměrné hodnoty 3,5 a myslí si, že ideál by měl mít k žákům ještě o něco kladnější vztah. Sami žáci by ve škole chtěli také vysoce kladný vztah, zde panuje shoda. U komponenty požadavků je situace podobná, učitelé reflektují sami sebe jako vcelku náročné (3,3 bodu), ideál by je jejich názoru měl být ještě náročnější (3,75 bodu) a žáci sami by chtěli ve škole také vyšší požadavky (3,28).

Zajímavé jsou výsledky u komponenty záporné a volnosti. U záporné komponenty učitelé sami sebe hodnotí v průměru hodnotou 1,6 a ideál hodnotou 1,34, tedy ještě nižší. Naproti tomu sami žáci u ideálního učitele v průměru dali 1,92 bodu, což je z těchto tří hodnot ta nejvyšší. Žáci tedy ve škole „snesou“ i u ideálního učitele o něco zápornější vztah než nejen ideálně, ale i reálně reflektují sami učitelé.

U komponenty volnosti je rozdíl ještě výraznější. Učitelé sami u sebe hodnotí nejnižší míru volnosti (1,6 bodu), u ideálního učitele pak o něco vyšší (1,9 bodu). Z pohledu žáků by volnost ve škole měla být podstatně vyšší, v průměru ji hodnotili 2,81 bodu, zde se tedy učitelé a žáci neshodnou. Není překvapením, že žáci si chtějí rozhodovat více o sobě a svém vzdělávání sami.

Otázka	Učitelé – ideál	Učitel ideál z výzkumu B
1. Je trpělivý.	3,82	3,4
2. Křičí na žáky.	1,45	1,9
3. Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	3,75	3,3
4. Většinou známkuje dosti mírně.	2,29	3,0
5. Často se s žáky směje, je s ním legrace.	3,63	3,7
6. Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.	1,33	1,9
7. Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.	3,66	3,2
8. Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.	1,75	2,8
9. Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“.	3,70	3,6
10. Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat.	1,23	1,9
11. Je žáky respektován.	3,84	3,0
12. Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.	1,65	2,4

Tabulka č. 24: Průměrné hodnoty bodů ideálního učitele dle učitelů v našem souboru a žáků z výzkumu B

Srovnání ideálního učitelé z pohledu pedagogů a žáků u jednotlivých otázek vidíme v tabulce č. 24. Největší rozdíly jsou patrné u otázek z oblasti komponenty volnosti, což odpovídá výše napsanému. Dle žáků ideální učitel v porovnání s tím, jak ho vidí pedagogové, mírněji známkuje, spíše se spokojí s každým vysvětlením nesplněného úkolu a vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.

Také podle nich nemusí mít až takovou autoritu. Jediná otázka, ve které jsou na ideálního učitele „přísnější“ žáci než pedagogové je otázka č. 5: Často se s žáky směje, je s ním legrace, ale rozdíl zde je velmi malý.

Celkem můžeme říci, že jak výsledky u jednotlivých otázek, tak zhodnocení všech čtyř komponent u ideálního učitele, jasně ukazuje, že žáci sami chtějí ve škole nejen kladný emoční vztah, ale také spíše silné řízení s jistou dávkou volnosti. Učitelé to vidí podobně, jen volnosti si myslí, že poskytují méně, ale sami hodnotí, že ideální učitel by měl žákům nabídnout větší volnost.

Průměrné hodnoty komponent u jednotlivých učitelů jsme korelovali s průměrnými hodnotami toho, jak dotyčný učitel vidí ideálního učitele. U všech čtyř komponent nám vycházejí průkazné pozitivní korelace, i když slabé (u komponenty kladné 0,3; záporné 0,43, volnosti 0,22; řízení 0,29). Můžeme tedy říci, že to, jak si pedagog představuje ideálního učitele pozitivně koreluje s tím, jak reflektuje sám sebe.

2.4.4 Vybrané proměnné a sebehodnocení učitelů

Zjišťovali jsme, zda hrají v sebehodnocení učitelů roli vybrané proměnné, a pokud ano, tak jakou. Jako proměnné jsme si zvolili: věk, délku pedagogické praxe, vyučovaný předmět, pohlaví, stupeň školy.

Vzhledem k tomu, že některá data neměla normální rozdělení, byl k výpočtům použit neparametrický Kruskal-Wallis test. Rozdělení do jednotlivých skupin zůstalo stejné jako v předchozích částech práce, více u jednotlivých proměnných.

Věk respondentů

Jako první jsme zvolili proměnnou věk. Rozdělení do 5 skupin bylo zachováno podle části 2.3 (21-30 let, 31-40 let, 41-50 let, 51-60 let, nad 61 let), kde jsou uvedeny podrobnější charakteristiky.

V komponentě kladné, záporné a volnosti se neprokázal významný vliv věku učitelů. Ani v rozložení jednotlivých stylů není rozdíl. V komponentě požadavků však statisticky významný rozdíl prokázán byl, viz tabulka č. 25. Spolu s věkem stoupá průměrná hodnota komponenty požadavků, pouze v poslední věkové skupině

nad 61 let dochází k mírnému poklesu. To by naznačovalo, že čím je pedagog starší, tím má na žáky vyšší nároky, pouze ti nejstarší učitelé nad 61 let ze svých nároků trochu slevují.

Věk	N	Komponenta požadavků
21-30 let	37	48,65
31-40 let	56	49,00
41-50 let	64	49,97
51-60 let	48	52,08
Nad 61 let	12	50,33
Total	217	49,98

Tabulka č. 25: Souvislost mezi věkem učitelů a průměrným hrubým skórem komponenty požadavků

Vyučovaný předmět

Ještě jednou jsme se vrátili k vyučovanému předmětu, který se ve výzkumu A ukázal jako důležitá proměnná v interakci ve škole. V našem souboru se ukazuje statisticky významný rozdíl pouze u kategorie záporné, kdy nejvyšší průměrné hodnoty hrubých skóre dosahují učitelé výchov, dále humanitních předmětů a matematiky, fyziky, nejnižší naopak učitelé jazyků a odborných předmětů (tabulka č. 27). U komponenty volnosti je rozdíl na hranici statistické průkaznosti, nejvyšší průměrné hodnoty dosáhli učitelé matematiky a fyziky a nejnižší přírodovědných předmětů. U komponenty kladné a komponenty volnosti, ani v distribuci edukačních stylů nejsou statisticky významné rozdíly. Výsledky tedy odpovídají předchozím zjištěním o rozdílech v sebereflexi učitelů jednotlivých předmětů, jak jsou popsány v kapitole 2.4.2.

Předmět	N	Záporná komponenta
Jazyk	47	23,11
Přírod	16	24,44
MatFyz	26	26,08
Human	36	26,25
Odbor	62	23,31
TvHvVv	30	26,33
Total	217	24,59

Tabulka č. 27: Souvislost mezi vyučovaným předmětem a průměrným hrubým skórem záporné komponenty

Stupeň školy

V závislosti na stupni školy, kde působí, se ukazuje vysoce statisticky významný rozdíl v záporné komponentě edukačního vztahu, kdy je průměrná hodnota učitelů ZŠ 27 a na SŠ 23,3 (tabulka č. 28). V ostatních komponentách se neukazuje žádný relevantní rozdíl.

Škola	N	Záporná komponenta
ZŠ	49	27,02
SŠ	168	23,88
Total	217	24,59

Tabulka č. 28: Souvislost mezi stupněm školy a průměrným hrubým skórem záporné komponenty

Délka pedagogické praxe

Další proměnnou, na kterou jsme se zaměřili, byla délka pedagogické praxe (tabulka č. 26). Rozdělení do 5 skupin bylo zachováno podle části 2.3 (0-5 let, 6-10 let, 11-20, 21-30 let, nad 31 let).

Pokud sledujeme souvislost mezi délkou pedagogické praxe a ostatními proměnnými, není relevantní rozdíl v komponentě kladné, řízení, volnosti ani v rozložení edukačních stylů. Statisticky významný rozdíl se objevuje u komponenty záporné, kde se nejvyšší průměrná hodnota vyskytuje u skupiny č. 2 a nejnižší naopak u skupiny č. 4. Rozdíl mezi učiteli do 5 let praxe a těmi mezi 5-10 lety je celkem výrazný.

Praxe	N	Záporná komponenta
0-5 let	46	23,91
6-10 let	43	26,70
11-20 let	60	24,88
21-30 let	23	25,30
Nad 31 let	45	22,49
Total	217	24,59

Tabulka č. 26: Souvislost mezi délkou praxe učitelů a průměrným hrubým skórem záporné komponenty

2.4.4.1 Rozdíly podle pohlaví

Testovali jsme, zda se objeví nějaké rozdíly mezi skupinou učitelů mužů a učitelek žen. Rozdíl nebyl zjištěn ani u jedné komponenty.

Učitele jsme dále rozdělili podle pohlaví na dvě skupiny a otestovali jednotlivé komponenty odděleně pro muže a ženy, zde se nám rozdíly ukázaly a u skupiny žen častěji než u mužů, což je s největší pravděpodobností způsobeno nestejným počtem respondentů ve skupinách.

Muži

U skupiny mužů se podle věku a stupně školy neukázaly žádné významné rozdíly ani u jedné komponenty, ani u distribuce edukačních stylů. Statisticky významný rozdíl se objevil u záporné komponenty v závislosti na délce praxe, jak ukazuje tabulka č. 29. Nejvyšších průměrných hodnot dosahují učitelé, kteří učí více než 30 let a ti, kteří učí mezi 6 a 10 lety. Naopak nejnižší zápornou komponentu mají začínající učitelé s praxí do 5 let.

Praxe	N	Záporná komponenta
0-5 let	3	21,00
5-10 let	16	28,69
11-20 let	13	23,77
21-30 let	8	21,38
Nad 31 let	10	28,80
Total	50	25,80

Tabulka č. 29: Souvislost mezi délkou praxe a průměrným hrubým skórem záporné komponenty u mužů

Dále se objevil rozdíl v komponentě volnosti v závislosti na vyučovaném předmětu (tabulka č. 30). Nejnižší průměrnou hodnotu 20 vykazují učitelé jazyků a naopak nejvyšší 30 učitelé humanitních předmětů.

Předmět	N	Komponenta volnosti
Jazyk	3	20,00
Přírod	4	27,25
MatFyz	13	27,77
Human	2	30,00
Odbor	22	23,09
TvHvVv	6	27,17
Total	50	25,22

Tabulka č. 30: Souvislost mezi vyučovaným předmětem a průměrným hrubým skórem komponenty volnosti u mužů

Ženy

U žen učitelek se objevují rozdíly v kategoriích v závislosti na vybraných proměnných častěji než u mužů, což pravděpodobně souvisí s jejich vyšším počtem.

Statisticky významný rozdíl nalezneme v komponentě požadavků v závislosti na věku, kdy se vzrůstajícím věkem roste průměrná hodnota řízení z 48,6 až na 56,3 (tabulka č. 31).

Věk	N	Komponenta požadavků
21-30 let	33	48,58
31-40	44	49,18
41-50	54	49,96
51-60	33	52,09
Nad 61	3	56,33
Total	167	50,02

Tabulka č. 31: Souvislost mezi věkem a průměrným hrubým skórem komponenty požadavků u žen

Dále se v komponentě požadavků ukazuje závislost na délce pedagogické praxe, kdy se stoupající délkou praxe stejně jako u věku stoupá průměrná hodnota řízení z 49 a hodnotu 55 (tabulka č. 32)..

Praxe	N	Komponenta požadavků
0-5 let	43	49,02
6-10 let	27	49,81
11-20 let	47	49,68
21-30 let	37	50,00
Nad 30 let	13	55,00
Total	167	50,02

Tabulka č. 32: Souvislost mezi délkou praxe a průměrným hrubým skórem komponenty požadavků u žen

V závislosti na stupni školy, na kterém působí, se ukazuje statisticky významný rozdíl u záporné komponenty edukačního vztahu, kde učitelky ze základních škol dosahují vyšší průměrné hodnoty (tabulka č. 33), a u komponenty požadavků v dimenzi edukačního řízení, kde dosahují vyšších hodnot naopak učitelky ze středních škol (tabulka č. 34).

Stupeň školy	N	Záporná komponenta
ZŠ	43	27,00
SŠ	124	23,26
Total	167	24,22

Tabulka č. 33: Souvislost mezi stupněm školy a průměrným hrubým skórem záporné komponenty u žen

Stupeň školy	N	Komponenta požadavků
ZŠ	43	48,60
SŠ	124	50,51
Total	167	50,02

Tabulka č. 34: Souvislost mezi stupněm školy a průměrným hrubým skórem komponenty požadavků u žen

V souvislosti s předmětem, který ženy vyučují, se objevuje statisticky významný rozdíl pouze v komponentě záporné (tabulka č. 35), kde nejvyšší průměrné hodnoty dosahují učitelky výchov, a to 26,5, a nejnižší naopak učitelky přírodovědných předmětů (22,7), odborných předmětů (22,9) a jazyků (22,98).

Předmět	N	Záporná komponenta
Jazyk	44	22,98
Přírod	12	22,67
MatFyz	13	25,23
Human	34	25,94
Odbor	40	22,90
TvHvVv	24	26,50
Total	167	24,22

Tabulka č. 35: Souvislost vyučovaným předmětem a průměrným hrubým skórem záporné komponenty u žen

2.4.5 Známkování učitele

Zajímalo nás, jak si učitelé myslí, že by je jejich žáci ohodnotili v několika daných oblastech, které směřují k dimenzi edukačního vztahu a řízení. Patří mezi ně:

- úsměvy, legrace s žáky (dimenze vztahu)
- laskavost a pomoc při obtížích žáků (dimenze vztahu)
- vedení a organizace vyučovací hodiny (dimenze řízení)
- zajímavé vyučování (dimenze řízení)
- spravedlivý přístup k hodnocení žáků (dimenze vztahu a řízení)
- chování k žákům (dimenze vztahu a řízení)

Učitelé v tomto úkolu udělovali sami sobě známky od 1 (nejlepší hodnocení) do 5 (nejhorší hodnocení). Z jednotlivých známek jsme pro každou hodnocenou oblast spočítali průměrnou známku, tyto a také celkovou průměrnou známku na vysvědčení ukazuje tabulka č. 36.

	Celý soubor	Muži	Ženy	SŠ	ZŠ
Chování k žákům	1,47	1,56	1,45	1,45	1,55
Úsměvy a legrace se žáky	1,76	1,62	1,8	1,79	1,65
Laskavost a pomoc při obtížích žáků	1,5	1,6	1,46	1,5	1,5
Vedení a organizace vyučovací hodiny	1,78	1,86	1,75	1,75	1,88
Zajímavé vyučování	2,1	2,08	2,11	2,1	2,1
Spravedlivý přístup k hodnocení žáků	1,4	1,54	1,36	1,4	1,43
Celková průměrná Znamka	1,67	1,71	1,65	1,66	1,64

Tabulka č. 36: Průměrné známky z jednotlivých oblastí a celková průměrná známka

Průměrně nejlépe se učitelé známkují za spravedlivé hodnocení žáků a chování k žákům, tedy otázky, které patří do oblasti edukačního vztahu. Naopak nejhorší hodnocení si udělují za zajímavé vyučování a vedení a organizaci vyučovací hodiny, které spadají pod oblast edukačního řízení. Vidíme zde rozdíl mezi oblastmi, které se týkají osobnosti daného učitele, tam se pedagogové hodnotí nejlépe, a profesními dovednostmi, kde připouštějí horší hodnocení.

Při srovnání průměrných známek se neukázaly žádné statisticky významné rozdíly mezi skupinou mužů a žena nebo mezi učiteli ZŠ a SŠ. Největších rozdílů si můžeme všimnout mezi skupinou mužů a žen v oblastech **úsměvy a legrace se žáky**, kdy se učitelé muži hodnotí o něco lépe a **spravedlivý přístup k hodnocení žáků**, kde se naopak hodnotí lépe ženy.

Při srovnání s daty z předchozích výzkumů A a C, v nichž hodnotili učitelé žáci, jsou známky velmi nízké, tedy lepší. Učitelé v našem výzkumném vzorku se hodnotí mnohem příznivěji ve všech sledovaných oblastech. Srovnání dat ukazuje tabulka č. 37.

Největší rozdíl se ukazuje u otázky **úsměvy a legrace se žáky a chování k žákům**, naopak nejvíce se k sobě blíží **vedení a organizace vyučovací hodiny** tedy ty, v nichž se učitelé v našem souboru hodnotí nejhůře. V našem vzorku jsou kromě kategorie **zajímavé vyučování** všechny průměrné známky nižší, tedy lepší než 2. Znamka 4 se vyskytuje v odpovědích pouze u položky č. 2 **úsměvy a legrace se žáky** (5x) a u položky č. 4 **vedení a organizace vyučovací hodiny** (7x), pětka se v hodnocení vůbec nevyskytla.

Průměrné známky	Soubor učitelů	Výzkum C	Výzkum A
Chování k žákům	1,47	2,0	1,94
Úsměvy a legrace se žáky	1,76	2,5	2,19
Laskavost a pomoc při obtížích žáků	1,5	1,9	2,1
Vedení a organizace vyučovací hodiny	1,78	1,9	2,02
Zajímavé vyučování	2,1	2,3	2,53
Spravedlivý přístup k hodnocení žáků	1,4	1,9	1,91
Celková průměrná známka	1,67	2,08	2,12

Tabulka č.37 – Srovnání průměrných známek v našem souboru učitelů a souboru žáků z výzkumů A a C

Korelujeme-li průměrné hodnoty přidělených známek s hrubými skóry jednotlivých komponent, vychází nám průkazné korelace (byl použit Spearmanův korelační koeficient). U kladné komponenty a komponenty řízení nám vychází střední záporná korelace. Hodnotí-li se tedy učitelé vysoko v těchto komponentách, získávají nižší, tedy lepší průměrnou známku. Naopak střední kladný koeficient zaznamenává korelace průměru známek s komponentou zápornou. Čím zápornější svůj přístup učitel vnímá, tím negativněji se také hodnotí. Nejnižší korelaci vykazuje spojitost mezi přidělovanými známkami a mírou vnímané volnosti.

Nižší korelační koeficient je pravděpodobně způsoben malou variabilitou v hodnocení učitelů, a tím sevřeností dat, horší známky se vyskytují málo, jak už bylo výše řečeno.

Komponenta	Spearmanův koeficient korelace
Kladná	- 0,61
Záporná	0,58
Požadavků	- 0,45
Volnosti	0,36

Tabulka č.38 Korelace průměrných známek s HS jednotlivých komponent

2.5 Diskuze

Cílem práce bylo zmapování interakce mezi učiteli a žáky v prostředí základních a středních škol pohledem učitelů pomocí dotazníků **Učitel o sobě a Žák o učiteli**. Jsme si vědomi, že závěry, ke kterým jsme došli během našeho výzkumu, mají omezenou platnost vzhledem k velikosti a složení vzorku a nelze je v žádném případě zobecňovat na všechny učitele.

Snažili jsme se zjistit, nakolik se náš vzorek učitelů svými charakteristikami blíží souboru všech učitelů středních a základních škol v České republice. Bohužel tato data překvapivě nejsou nikde dostupná, i když jsme kontaktovali jak Český statistický úřad, tak Ústav pro informace ve vzdělávání, což je pracoviště státní statistické služby resortu školství. V době zpracovávání rigorózní práce ještě nebyla k dispozici data z posledního sčítání obyvatel z roku 2011, na která nás Český statistický úřad odkázal. Do budoucna by mohlo být zajímavé zjistit, za se náš soubor blíží svými charakteristikami celému souboru učitelů či zopakovat výzkum s reprezentativním vzorkem učitelů.

Nepoměr mužů a žen v našem souboru je dán situací ve školství, které je poměrně silně feminizováno (více např. in Vašutová 2004, 2007). Jsme si vědomi, že některé statistické operace tím mohou být poznamenány (viz dále). V souvislosti se složením souboru si klademe otázku, čím je dána vyšší ochota učitelů středních škol účastnit se podobného výzkumu. Možným vysvětlením by mohl být fakt, že styl práce na středních školách se staršími žáky je odlišný od práce s žáky na druhém stupni základní školy (více prostoru pro názory a diskuzi) a je možné, že učitelé zvyklí pracovat se samostatnějšími žáky a dávat jim větší prostor jsou spíše ochotni se zapojit do výzkumu, který se zabývá interakcí ve školním prostředí a pohledem na ně samotné.

Dalším faktorem, který mohl data ovlivnit, byl způsob zadávání dotazníku přes internet. Tímto krokem byli předem vyřazeni učitelé, kteří s internetem nepracují. Avšak s přihlédnutím k rozdělení souboru dle věku věříme, že tento faktor nijak výrazně vzorek neovlivnil.

Výsledky výzkumu byly ve shodě s naším předpokladem, že učitelé mají tendenci hodnotit se pozitivně. Pedagogové sami sebe reflektují jako skupinu se kladným vztahem a silným řízením, což odpovídá představě ideálního učitele, která

byla opakovaně zjišťována. Např. P. A. Witty popisoval jako učitele, kterého žáci nejvíce oceňují, pedagoga demokratického, důsledného, chválícího, s porozuměním a smyslem pro humor (podle Čáp, 1996). Obdobně popisují ideálního učitele holandští autoři pod vedením prof. T. Wubbelse jako silného vůdce, s přátelským přístupem a porozuměním pro druhé, tedy v jejich terminologii jako dominantního a vysoce vřelého, což se dá v našem pojetí považovat za silné řízení s kladným vztahem (Wubbels, Levy, Brekelmans, 1997).

Zjistili jsme, že učitelé se při porovnání hrubých skóre jednotlivých komponent hodnotí výrazně lépe, než je předchozích výzkumech (hlavně souboru A realizovaného na velkém vzorku žáků) hodnotili žáci. Nabízí se otázka, zda se v našem výzkumném souboru sešli skutečně jen „dobří“ učitelé, nebo zda je pohled žáků a učitelů v určité míře odlišný. Myslíme si, že vzhledem ke srovnání všech dat a s přihlédnutím ke zkušenostem z diplomové práce, je pravděpodobnější druhé vysvětlení, že žáci a učitelé pohlížejí na konkrétní interakce z jiných úhlů pohledu. Ve výzkumu L. Krejčové, v němž kromě jiného zkoumala edukační styly na středních školách a gymnáziích (se zaměřením na třídní učitele), bylo sice ve shodě s našimi daty zjištěno, že se učitelé hodnotí odlišně než je hodnotí žáci, profil edukačních stylů byl však v obou skupinách stejný. Převažovala kombinace kladného edukačního vztahu a vyšších požadavků. Obě skupiny se lišily dosaženými skóre, které měli učitele ve svém sebehodnocení v komponentě kladného vztahu a řízení vyšší. Naopak se hodnotili níž v komponentě záporného edukačního vztahu (Krejčová, 2009). To je zcela ve shodě s našimi výsledky.

Druhou stranou problému je fakt, že získat reprezentativní vzorek je vzhledem k povaze tématu dle našeho názoru takřka nemožné. Předpokládáme na základě zkušeností se sběrem dat jak k diplomové, tak k rigorózní práci, že učitelé, kteří si myslí, že je jejich žáci budou hodnotit spíše negativně, se vyplnění dotazníku brání přesto, že je jim podrobně představen a jsou ujištěni o jeho anonymitě. Uvědomujeme si proto, že v našich zjištěních může hrát roli sebevýběr probandů a data ovlivnit směrem k pozitivnějšímu hodnocení učitelů, kteří se rozhodnou dotazník vyplnit. Pravděpodobně zde tedy sehrává svou roli jak tento sebevýběr, tak odlišná percepce interakcí s žáky.

V případě hodnocení edukačních stylů učitelů zaznamenáváme nejvíce četností v hodnocení stylu 1 a 2, tedy stylu pojícího kladný vztah se silným řízením a záporný vztah se silným řízením. Narozdíl od našich zjištění výzkumy A a C zaznamenávají

převahu stylu 1 a 2, tedy stylu pojícího kladný vztah se silným řízením a záporný vztah se slabým řízením. V našem souboru se ukazuje být dominantní kategorií silné řízení, které uvádí 83 % učitelů, ve výzkumech A a C vnímáme jako dominantní kategorii pozitivní vztah k žákům

Zajímavým údajem je statisticky významný rozdíl v záporném vztahu k žákům mezi učiteli základních a středních škol, který se objevuje jak v našem výzkumu, tak ve výzkumu A provedeném I. Gillernovou na podstatně větším vzorku žáků (N=1803). Otázkou je, proč mají učitelé základních škol významně negativnější vztah k žákům jak z pohledu svého, tak z pohledu žáků. Jedním z možných vysvětlení je fakt, že do této interakce vstupuje věk žáků, kteří se ocitají na prahu puberty. Také je možné, že se sem promítají rozdílné způsoby práce v rámci vyučování, nebo sem vstupuje ještě další pro nás neznámá proměnná.

V části věnované hodnocení učitelů prostřednictvím vysvědčení se znovu ukazuje, že se učitelé hodnotí velmi pozitivně. Nejhorší průměrná známka na vysvědčení byla 1,71, což je velmi vysoké hodnocení. Zajímavý je zde rozdíl v sebehodnocení v oblasti týkající se vztahu k žákům ve srovnání s edukačním řízením. Učitelé připouští nejhorší hodnocení u obou otázek, které se týkají výhradně edukačního řízení. Předpokládáme, že jelikož se do této oblasti nejméně promítají osobnostní vlivy, je pro učitele nejméně ohrožující ohodnotit se těchto otázkách horší známkou.

Při srovnání rozdílů v hodnocení učitelů v závislosti na předmětu, který vyučují, mezi naším vzorkem učitelů a výzkumem A, kde hodnotili učitele žáci, se ukazují výrazné rozdíly. Většina výsledných dat vychází až protichůdně, např. skupina učitelů matematiky a fyziky v našem výzkumu dosahuje vysokého skóre v záporné komponentě a komponentě volnosti a naopak nízkého v komponentě kladné a komponentě požadavků. Ve výzkumu A vyšla data u této skupiny opačně, nízká hodnota záporné komponenty a volnosti a vysoký průměr hrubého skóre kladné komponenty a komponenty řízení. U ostatních skupin učitelů dle předmětů vycházejí výsledky také odlišně. Klademe si proto otázku, zda nevstupuje do vnímání žáků obsah předmětu jako takového a neovlivňuje pohled na edukační řízení a vztah učitele. Např. matematika je předmět, kde je většina věcí jasně daná a pro žáky přehledná a nezpochybnitelná, výsledek je jednoznačný. Oproti tomu výuka jazyků i jejich hodnocení může být mnohem variabilnější a pro žáky méně přehledné.

V poslední části práce, v níž sledujeme vliv vybraných proměnných na jednotlivé komponenty v sebehodnocení učitelů, je patrná odlišná velikost souboru mužů a žen, která ovlivňuje statistické zpracování těchto dvou souborů odděleně. Vyšší významnost u žen pravděpodobně souvisí s jejich vyšším počtem, který ovlivňuje průkaznost korelačního koeficientu.

Ve výsledcích nás zaujal vliv délky pedagogické praxe na hodnotu záporné komponenty. Je zde vcelku výrazný rozdíl mezi skupinou učitelů s praxí do pěti let (průměrná hodnota hrubého skóru 23,9) a učiteli s praxí 5-10 let (průměrná hodnota hrubého skóru 26,7). Jedním z možných vysvětlení je ztráta počátečních ideálů, s nimiž učitelé do škol nastupují. Otázkou je, zda jsou zjištěné rozdíly způsobeny skutečně přibývajícím léty praxe nebo probíhajícími změnami ve společnosti a ve školství.

Výsledky našeho výzkumu potvrzují naši domněnku o pozitivním sebehodnocení učitelů. Myslíme si, že reálné sebehodnocení vlastního působení je pro učitele prvním krokem k možnému zlepšení interakce s žáky. Bylo by jistě velmi přínosné, kdyby se rozšířilo ve školách používání dotazníku Žák o učiteli, který může dát pedagogům zpětnou vazbu od žáků, jak jeho působení vnímají oni a zda není mezi oběma pohledy výrazný rozdíl, který si učitel neuvědomuje.

Dle výzkumu A žáci nejvíce ve škole oceňují působení učitelů, které se vyznačuje silným edukačním vedením a především kladným vztahem. Edukační interakce a vztahy ve škole jsou však velmi složité a mnohotvárné, nelze určit jediný správný přístup, kterým by je učitel všechny nejlépe zvládl. Každý učitel je individuum se svébytným přístupem k žákům a vyučování, také žáci jsou jedinečné osobnosti. Různé situace vyžadují různá řešení a je na učiteli a jeho zkušenostech, aby vybral ze svého, pokud možno bohatého repertoáru interakčních stylů právě ten, který považuje za nejlepší pro vzniklou situaci.

3 Závěr

Předložená rigorózní práce se zabývá problematikou reflexe edukační interakce mezi učitelem a žákem v prostředí základní a střední školy pohledem učitele.

V teoretické části jsme se snažili obsáhnout poznatky, které jsou důležitým východiskem pro část empirickou. V první kapitole se zabýváme současným pojetím výchovy a vzdělávání, výchovnými prostředky, jejich využitím a koncepcí výchovných stylů. Ve druhé kapitole se věnujeme sociální a pedagogické interakci. Třetí kapitola je zaměřena na komunikaci, popisuje její proces a poukazuje na specifika komunikace pedagogické. Čtvrtá kapitola se zabývá vztahy ve škole, a to jak mezi učiteli a žáky, tak mezi žáky navzájem. Poslední pátá kapitola se zabývá socioprofesionální rolí učitele.

V empirické části si klademe otázky vztahující se k interakci mezi žáky učiteli z pohledu učitele a hledáme na ně odpovědi. Ve výsledcích popisujeme reflexi edukačního působení očima učitelů a porovnáváme zjištěná data s výsledky předchozích výzkumů, které jsou převážně žákovskou reflexí interakce ve škole.

Zjistili jsme, že v sebehodnocení učitelů převládá percepce kladného vztahu a silného řízení (styl číslo 1), kterou uvádí 70 % učitelů. Dalším nejčastějším stylem je ve 24 % styl č. 2, který je charakterizován záporným vztahem k žákům a silným či středním řízením. Tyto dva styly pokrývají naprostou většinu celého souboru, a to 94 %. Okrajově jsou zastoupeny i všechny ostatní styly: styl č. 6 v 3 % a styl č. 3, 4 a 5 každý po 1 %.

V dimenzi vztahu zjišťujeme u 71 % učitelů kladný vztah a zbylých 29 % jsou non-kladné vztahy (záporný a rozporný). Zaměříme-li se na dimenzi řízení, vidíme velkou převahu řízení silného v 83 %. Řízení střední se vyskytuje u 10 % výzkumného souboru a řízení slabé v 5 % z celkového počtu. Nejméně zastoupeno je řízení rozporné, které se v našem vzorku objevuje pouze u 2 % učitelů, a to pouze u žen.

V části věnující se hodnocení učitelů pomocí vysvědčení se průměrně nejlépe učitelé známkují za spravedlivé hodnocení žáků a chování k žákům, tedy otázky, které patří do oblasti edukačního vztahu. Naopak nejhorší hodnocení si udělují za zajímavé

vyučování a vedení a organizaci vyučovací hodiny, které spadají pod oblast edukačního řízení. Celkově je sebehodnocení učitelů velmi pozitivní.

Zajímalo nás, zda se v našem výzkumném vzorku objeví vztah mezi edukačním stylem učitele a předmětem, který vyučuje. Celkově můžeme říci, že jednotlivé skupiny jsou ve všech komponentách celkem vyrovnané a rozdíly mezi nejvyšší a nejnižší hodnotou hrubého skóru v rámci jedné komponenty jsou malé. Statisticky průkazné rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů jsme zjistili pouze u komponenty záporné a rozdíl na hranici statistické průkaznosti u komponenty volnosti. U komponenty kladné a komponenty řízení se neprojeví žádné statisticky relevantní rozdíly. Ukazuje se tedy, že učitelé bez ohledu na předmět, který vyučují, sami sebe hodnotí vysoko v komponentě kladné a požadavků, což odpovídá obecnému požadavku, že učitel by měl mít kladný vztah k žákům a vyšší nároky.

V otázce ideálního učitele panuje mezi pedagogy shoda. Podle našich dat se na představě ideálního učitele shodnou učitelé napříč všemi skupinami. Z výsledků jasně vyplývá představa, že ideální učitel by měl mít smysl pro humor, být tolerantní a trpělivý. Jeho hodiny by měly mít pevnou strukturu, jasný cíl a být inovativní a různorodé. Dále by měl být učitel respektován a mírně známkovat. Naopak by na žáky neměl křičet, připomínat jim dřívější neúspěchy, neměl by je ironizovat a zesměšňovat. Neměl by trpět vyrušováním při hodině a neměl by se spokojit s každým vysvětlením nesplněného úkolu. Můžeme říci, že jak výsledky u jednotlivých otázek, tak zhodnocení všech čtyř komponent u ideálního učitele, jasně ukazuje, že si učitelé myslí, že žáci sami chtějí ve škole nejen kladný emoční vztah, ale také spíše silné řízení s jistou dávkou volnosti. Učitelé předpokládají, že ideální učitel dle žáků je benevolentnější, přisuzují mu vyšší průměrnou hodnotu volnosti než sami sobě.

U všech 4 komponent nám vycházejí slabé průkazné pozitivní korelace mezi sebehodnocením učitelů a jejich vnímáním učitele ideálního. Můžeme tedy s opatrností říci, že to, jak pedagog reflektuje sám sebe, pozitivně koreluje s jeho představou ideálního učitele.

V poslední části jsem zjišťovali, zda hrají v sebehodnocení učitelů roli vybrané proměnné a pokud ano, jakou. Jako proměnné jsme si zvolili: věk, délku pedagogické praxe, vyučovaný předmět, pohlaví, stupeň školy. Zjistili jsme, že spolu s věkem stoupá průměrná hodnota komponenty řízení a také, že učitelé základních škol mají významně vyšší průměrnou hodnotu kategorie záporné. U žen navíc stoupá spolu s délkou praxe průměrná hodnota v kategorii řízení.

Celkově můžeme konstatovat, že podle našich zjištění se potvrdila domněnka, že učitelé hodnotí své působení lépe, než jak ho reflektují žáci, a rozdíly jsou v některých případech výrazné.

Použitá literatura

- AUGER, M., BOUCHARLAT, Ch. *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 122 s. ISBN 80-7178-907-0.
- BABAD, E.Y., INBAR, J., RESENTHAL, R. Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, August 1982, vol. 74, no. 4, p. 459-474.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BIDLOVÁ, E. *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 1997. 91 s. Vedoucí diplomové práce Ilona Gillernová.
- BIRKENBIHL, V.: *Signale des Körpers*. Verlag: Moderne Verlagsges Augsburg, 2007. 264 s. ISBN-13: 9783636072351.
- BLATCHFORD, P., BASSETT, P., BROWN, P. Teachers' and Pupils' Behavior in Large and Small Classes: A Systematic Observation Study of Pupils Aged 10 and 11 Years. *Journal of Educational Psychology*, August 2005, vol. 97, no. 3, p. 454-467.
- BROOKS, D.M., WILSON, B.J. Teacher verbal and nonverbal behavioral expression toward selected pupils. *Journal of Educational Psychology*, April 1978, vol. 70, no. 2, p. 147-153.
- CANGELOSI, J., S. *Strategie řízení třídy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-014-6.
- CERWINKA, G., SCHRANZ, G.: *Die Macht der versteckten Signale*. Wien: Redline Wirtschaftsverlag, 1999. 224 s. ISBN-10: 3-8323-0578-5.
- COOPER, H.M., HINKEL, G.M., GOOD, T. Teachers' beliefs about interaction control and their observed behavioral correlates. *Journal of Educational Psychology*, June 1980, vol. 72, no. 3, p. 345-354.
- ČÁP, J. (1993) *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J., BOSCHEK, P. *Dotazník pro zjišťování způsobů výchovy v rodině*. Brno: Psychodiagnostika, 1994.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.
- ČECHOVÁ, M. et al. *Čeština - řeč a jazyk*. 2. přeprac. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 407 s. ISBN 80-85866-57-9.
- ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. 1. vyd. Olmouc: Votobia, 1996. 517 s. ISBN 80-8588-596-4.
- DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. 420 s. ISBN 80-7169-988-8.
- DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK Z. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. 245 s. ISBN 80-7169-192-5.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988, 248 s.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 8073151049 .
- GEST, S.D., FARMER, T.W., CAIRNS, B.D., XIE, H. Identifying Children's Peer Social Networks in School Classrooms: Links Between Peer Reports and Observed *Interactions*. *Social Development*. November 2003, vol. 12, no. 4, p. 513-529.
- GILLERNOVÁ, I. *Edukační interakce dospělých a dětí. (Vybrané kontexty výchovně-vzdělávacích interakcí dospělých a dětí)*. Habilitační práce. FSVaZ UKF Nitra, 2009, 251 s.
- GILLERNOVÁ, I. *Charakteristika výchovných interakcí dospělých a dětí* editoři: Kopáčiková, D., Baginová, T., Broska, E.; In: Psychologické, sociálne a informačné dimenzie v systémovom riešení prevencie drogových závislostí.

1. vyd. Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíně, 2005. s. 71-94. ISBN 80-8775-0904.
- GILLERNOVÁ, I. (1998) Sociální psychologie školy. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 259-302. ISBN 80-7178-269-6.
 - GILLERNOVÁ, I. (2003) Sociální vztahy ve škole a profesní dovednosti učitele. In SVOBODA, M., HUMPOLÍČEK, P., HUMPOLÍČKOVÁ, J. (eds.). *Sociální procesy a osobnost 2003*. Brno: Psychologický ústav FF MU, 2003. S. 97-106 ISBN 80-86633-09-8.
 - GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie II*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. 260 s. ISBN 80-247-0042-5. s. 259-302
 - GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. *Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 22 s. ISBN 978-80-87063-41-5
 - GOOD, T.L., COOPER, H.M., BLAKEY, S. L. Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year. *Journal of Educational Psychology*, June 1980, vol. 72, no. 3, p. 378-385.
 - GRÁC, J. *Persuázia*. 1. vyd. Bratislava: Osveta, 1985. 367 s.
 - HARTLEY, M. *Řeč těla v praxi*. Praha: Portál, 2004. 104 s. ISBN 80-7178-844-9.
 - HEIDEMANN, R. *Körpersprache im Unterricht*. Wiesbaden: Quelle + Meyer, 2002. 215 s. ISBN-10: 3494012849.
 - HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 196 s.
 - HELUS, Z. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. 2. vyd. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990. 125 s.
 - HELUS, Z. *Psychológia 3: dodatok pre stredné pedagogické školy, študijný obor vychovávateľství*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 127 s.
 - HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.

- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HOSKOVEC, J., HOSKOVCOVÁ, S. *Psychologie hypnózy a sugesce*. Praha: Portál, 1998. 136 s. ISBN 80-7178-234-3.
- HOWARD W.C., WEAVER R.L. *Ten specific techniques for developing humor in the classroom*. s. 167 – 179. dostupné na URL <http://www.faculty.armstrong.edu/roundtable/4717458.pdf>
- HRABAL, V. *Diagnostika : pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.
- CHAIKIN, A.L., SIGLER, E., DERLEGA, V.J. Nonverbal mediators of teacher expectancy effects. *Journal of Personality & Social Psychology*. July 1974, vol. 30, no. 1, p. 144-149.
- JANOUŠEK, J. *Sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1968. 172 s.
- JANOUŠEK, J. *Společná činnost a komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1984. 242 s.
- JANOUŠEK, J. a kol. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 185 s.
- JANOUŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 242 s. ISBN: 978-80-247-1594-0
- JUSSIM, L. Social Perception and Social Reality: A Reflection-Construction Model. *Psychological Review*. January 1991, vol. 98, no. 1, p.54-73.
- KASÍKOVÁ H., VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti : učební text pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994. 124 s. ISBN 80-85866-05-6.
- KASÍKOVÁ, H. O paletě pro učitele (nejen výtvarné výchovy). *Učitelské listy*. 1997/98, č. 10, s. 13.
- KASÍKOVÁ, H. *Co se v mládí naučíš...* Pražská skupina školní etnografie. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001a. s. 254-267. ISBN 80-7290-046-3
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování : teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001b. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.
- KHER, N., MOLSTAD, S., DONAHUE, R. Using Humor In The College Classroom To Enhance Teaching Effectiveness In "Dread Courses". *College*

- KINDERMANN, T.A. Natural Peer Groups as Contexts for Individual Development: The Case of Children's Motivation in School. *Developmental Psychology*, November 1993, vol. 29, no. 6, p. 970-977.
- KNOFF, H.; SWICK, K. J. How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. February 2007, vol. 34, no. 4, p. 291-296.
- KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 157 s. ISBN 80-247-0885-X.
- KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika analytická*. 1. vyd. Brno: Tvořivá škola, 2004. 67 s. ISBN 80-903397-1-9.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2006. 288s. ISBN 80-901873-7-4.
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KRATOCHVÍL, Stanislav. *Klinická hypnóza*. 2. vyd. Praha : Grada, 2001. 328 s. ISBN 80-247-0062-X.
- KREJČOVÁ, L. *Možnosti rozvoje sociálních dovedností dospívajících ve středních školách*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie. 2009. 215 s. Školitel disertační práce Doc.PhDr. Ilona Gillernová,CSc.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Já a ty: pohled do „tajů“ sociálně-psychologických studií dyadické interakce - co víme o setkání a o jednání člověka s člověkem*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1977. 234 s.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme : kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1.vyd. Praha: Svoboda, 1988. 235 s.

- KŘIVOHLAVÝ, J. *Povídej - naslouchám*. 1. vyd. Praha: Návrat, 1993. 105 s. ISBN 80-85495-48-X.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 2002. 189 s. ISBN 80-7178-642-X.
- KŘIVOHLAVÝ, J., MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1.vyd. Praha: SPN, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7.
- KUTNICK, P., BLATCHFORD, P., BAINES, E. Grouping of Pupils in Secondary School Classrooms: Possible Links between Pedagogy and Learning. *Social Psychology of Education*, November 2005, vol. 8, no. 4, p. 349-374.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*, 1. vyd.. Praha: Portál, 1996. 156 s. ISBN 80-7178-022-7.
- LANGER, S.: *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné)*. 1. vyd. Hradec Králové: Kotva, 1999. 387 s. ISBN 80-900254-5-5.
- LANGER, S. *Problémový žák v době dospívání na základní škole a v nižších třídách gymnázia*. 1 .vyd. Hradec Králové: Kotva, 2001. 398 s. ISBN 80-902210-0-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2007. 352 s. ISBN: 80-247-1284-9.
- LAŠEK, J. Klima tříd základních a středních škol a možnosti jeho měření. In SVATOŠ, T., MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace : Sborník příspěvků z 3.celostátního semenáře Hradec Králové 9.-10.září 1991*. 1. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1993. s. 97-105. ISBN 80-7041-720-X.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 8070410884.
- LAUPA, M., TURIEL, E. Children's Concepts of Authority and Social Contexts. *Journal of Educational Psychology*. March 1993, vol. 85, no. 1, p.191-197.
- LEWIS, D. *Tajná řeč těla*. 1. vyd. Praha: East Publishing, 1998. 229 s. ISBN 80-7219-004-0.
- LINKOVÁ, M. Klima školní třídy. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu : 2.díl: Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. s. 107-126. ISBN 80-7290-090-0.

- LUKAS, J. Zkušenosti se zjišťováním interakčních stylů učitelů na 2. stupni ZŠ. Jiří Mareš, Tomáš Svatoš. In *Novinky v pedagogické a školní psychologii 1995-2005*. 1. vyd. Hradec Králové: ESF, IPPP R a AŠP SR a ČR, 2005b. s. 29-43. ISBN 80-86856-11-9. "
- LUKAS, J. Systémové pojetí výukové komunikace a osobnost učitele v jejím procesu. In *Vývoj utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech* (ed. Petr Macek a Jiří Dalajka). Brno: FSS MU, 2005b. od s. 370-376, 6 s. ISBN 80-210-3804-7.
- LUKAS, J. Dotazník QTI a možnosti jeho využití školními psychology. *Školní psycholog*, Brno: AŠP SR a ČR, 2010, 12, 1-2, ISSN 1212-0529.
- MAREŠ, J. Interakce učitel - žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika* . 1975, č. 25, s. 617-628.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 1.vyd. Praha: Avicenum, 1986. 335 s.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují : eseje z dětské psychologie*, 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.
- MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf, 2000. 285 s. ISBN 80-85912-29-5.
- MERTIN, V. Vliv očekávání ve školních podmínkách . *Psychológia dítěte*. 1981, roč. 16, č. 2, s. 1957-1967.
- MICHALOS, A. C. Education, Happiness and Wellbeing. *Social Indicators Research*, July 2008, vol. 87, no. 3, p. 347-366.
- MIKAMI, A. Y. BOUCHER, M.A., HUMPHREYS, K. Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in Middle School. *Journal of Primary Prevention*. January 2005, vol. 26, no. 1, p. 5-23.
- MOLCHO, S. *Korpersprache der Kinder*, Munchen: Mosaik Verlag, 1996. 192 s. ISBN- 3576105980.
- MORRIS, D. *Řeč těla*. 1. vyd. Praha: Železný, 1999. 245 s. ISBN 80-240-0238-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1, vyd. Praha: Vodnář, 1995. 397 s. ISBN 80-85255-74-X.

- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 170 s. ISBN 80-247-0738-1.
- PEASE, A. *Řeč těla : jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-582-2.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8. s. 114.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. 1. vyd. Praha: ISV, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4.
- PELIKÁN, J., HELUS, Z. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost pedagogického procesu*. Praha: VÚOŠ, 1984. 234 str.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 494 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- RICHTER, V. *Školní perličky 1*. Olomouc, Fin 1994a, 175 s. ISBN 80-85572-79-6.
- RICHTER, V. *Školní perličky 2*. Olomouc, Fin 1994b, 175 s. ISBN 80-85572-89-3.
- ROUSSEAU, J.J. *Emil čili o výchování*. Praha: Dědictví Komenského, 1910. 249 s.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem : Vývojová psychologie*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- SEDLÁK, J. *K ozdravné funkci humoru ve škole*, 2. konference Škola a zdraví 21, Brno 2006a
- SEDLÁK, J. *Vytváření pozitivního školního klimatu : humor ve škole*. Pedagogická orientace, 2006b, č. 4, s. 69-73.
- SCHWABEL, A., I., CHERLIN, D.L. Physical and social distancing in teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Psychology*. December 1972, vol. 63, no. 6, p.543-550.

- SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování : osvědčené způsoby efektivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-7178-124-X.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, J.; ČAPKOVÁ, D. *Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky*. Pedagogika, 1994, 44, č. 4, s. 377-388.
- TEGZE, O. *Neverbální komunikace*. 1.vyd. Brno: Computer Press, 2003. 482 s. ISBN 80-7226-429-X.
- THIEL, E. *Řeč lidského těla prozradí víc než tisíc slov*. 1. vyd. Bratislava: Plasma Service, 1993. 134 s. ISBN 80-901412-1-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1996. 350 s. ISBN 80-7184-317-2.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1998. 135 s. ISBN 80-7184-624-4.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. 1.vyd. Praha: ISV, 2002. 326 s. ISBN 80-86642-03-8.
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Tempus, 1998. s. 42. ISBN 80-86039-54-4.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 192 s. ISBN 80-7315-082-4
- VAŠUTOVÁ, J. *Návrh profesního standardu*. In WALTEROVÁ, Eliška, aj. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001a, s. 94 – 100. ISBN 80-7290-059-5
- VAŠUTOVÁ, J. *Model tvorby profesního standardu*. In WALTEROVÁ, Eliška, aj. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001b, s. 23 – 27. ISBN 80-7290-059-5
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem – Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2

- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. 263 s. ISBN 80-7178-291-2.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie II*. 1. vyd. Praha: Grad a, 2001. 260 s. ISBN 80-247-0042-5.
- WALTEROVÁ, E. *Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy*. In WALTEROVÁ, Eliška, aj. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001a, s. 9 – 18. ISBN 80-7290-059-5.
- WEAVER, R.L., COTRELL, H.W. Ten specific techniques for developing humor in the classroom. *Education*, 2001, vol. 108, no 2, p. 167–189.
- WUBBELS, T.- LEVY, J. – BREKELMANS, M. Paying attention to relationships. *Educational Leadership*. 1997, vol. 54, no. 7, pp. 82-86. ISSN 0013-1784.

Přílohy

Seznam příloh: Příloha č. 1 – Dotazník Žák o učiteli

Příloha č. 2 – Dotazník Učitel o sobě

Příloha č. 3 – Vyhodnocovací tabulky dotazníku ŽoU

Příloha č. 1 – Dotazník Žák o učiteli

DOTAZNÍK

ŽÁK O UČITELI

Žáci i učitelé tráví ve škole mnoho času. Žáci si mohou ve škole osvojovat řadu vědomostí a dovedností, rozvíjet své schopnosti, mohou se zde cítit příjemně i nepříjemně, mohou se do školy těšit i strádat tím, že „tam musí“ chodit, mohou se setkávat s učiteli spokojenými, spravedlivými, laskavými, ale i s těmi, kteří vidí spíše jejich nedostatky. Z běžné školní praxe je zřejmé, že chceme-li situaci změnit ve prospěch rozvoje možností každého žáka, je třeba získat informace a zamyslet se nad tím, co pro to mohou udělat učitelé i žáci. Pojďme se o to pokusit právě nyní:

Zatrhni: jsem muž žena

Napiš jméno učitele, kterého budeš posuzovat:

Ještě uveď, které předměty Tě vyučuje:

První úkol:

Podle **vlastní zkušenosti** s tímto učitelem posuď uvedené situace, které ve škole při vyučování běžně nastávají. Zvaž a pak se rozhodni, zda se s určitým projevem chování u tohoto učitele setkáváš:

rozhodně ano - **zčásti ano** - **spíše ne** - **jistě ne**

a udělej křížek do příslušného okénka . Je důležité, abys vyjádřil/a svůj opravdový názor **otevřeně ke všem uvedeným situacím**. Podepisovat se nemusíš, dotazování je anonymní.

	<i>ě ano</i>	<i>ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>jistě ne</i>
1. Často se s námi směje				
2. Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají vyučování				
3. Je trpělivý				
4. Věří ve zlepšení žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem				
5. Když něčemu nerozumím, bez obav se zeptám				
6. Křičí na žáky				
7. Dává poznámky, ukládá tresty				
8. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním				
9. Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný				
10. Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby				
11. Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly				
12. Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí				
13. Tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím				
	<i>rozhodn</i>	<i>zčásti</i>	<i>spíše ne</i>	<i>jistě ne</i>
14. Podporuje vlastní názor žáků				
15. Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky				
16. Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy				
17. Jeho vyučovací hodina je chaotická, nemá řád				
18. Většinou známkuje dosti mírně				
19. Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá				
20. Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu				
21. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat				
22. Vyjadřuje porozumění každému žákovi				
23. V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra				
24. Dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování				
25. Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se každého poznat				

26. Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat				
27. Spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď rozmyslet				
28. Je mu jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to na nich				
29. Z jeho hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra				
30. Projevuje vůči žákům nadřazený postoj				
31. Podporuje spolupráci žáků v různých učebních úkolech				
32. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli				
33. Stanoví pravidla, která dodržujeme my i on sám				
34. Zapojuje se do hodin, aktivizuje žáky, zadává zajímavé úkoly				
35. Je žáky respektován				
36. V jeho vyučovacích hodinách je nuda				
37. Odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani nevíme proč)				
38. Většinou přejde bez povšimnutí, když žáci nesplní zadaný úkol				
39. Často se „nechá ukecat“, podlehne naléhání žáků (a změní svůj plán pro výuku)				
40. Je nedochvilný				
41. Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“				
42. Má pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě				
43. Rád dává dobré známky či jiné kladné hodnocení				
44. Je-li potřeba, umí žákům naslouchat				
45. Bere vážně názory či náměty žáků				
46. Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům				
47. Je nevyzpytatelný, nevím co a kdy od něho můžu čekat				
48. Často žáky kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně				
49. Prosazuje svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě				
50. „Drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy či ostatním učitelům				
51. Vyvolává diskuzi žáků a řídí ji tak, že se něco nového dozvíme				
52. Během jedné vyučovací hodiny se hodně dozvíme, naučíme				

53. Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl				
54. Dovede flexibilně přizpůsobovat vyučovací hodinu potřebám žáků a celé třídy				
55. Jeho vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností				
56. Svá rozhodnutí často vysvětluje stanovisky školy, „schovává se za ředitele“				
57. Pokaždé chce od žáků něco jiného aniž by dopředu vysvětlil, co bude požadovat				
58. Je pravda, že se nic nestane, když nedoneseme domácí úkol nebo zadané pomůcky				
59. Z chování učitele je často zřejmé, že si neví rady				
60. Chová se tak, že nemotivuje žáky k lepším výkonům, proto se v jeho vyučovacích hodinách nemusím moc snažit				

V další části dotazníku se budeme také věnovat Tvým zkušenostem s učiteli, ale trochu jinak. Postupně prosím odpověz na všechny otázky v dalších úkolech.

Druhý úkol:

Jakou známku (1, 2, 3, 4, 5) na **vysvědčení** bys dal/a tomuto učiteli za následující projevy. Připiš ke každé řádce jednu známku, kterou si podle Tvého názoru zaslouží:

chování k žákům	
úsměvy a legrace se žáky	
laskavost a pomoc při obtížích žáků	
vedení a organizace vyučovací hodiny	
Zajímavé vyučování	
spravedlivý přístup k hodnocení žáků	

Třetí úkol:

Jaký jsi Ty sám žák? Jak Tě asi vidí, co si o Tobě myslí učitel, jehož chování jsi charakterizoval a nakonec i známkoval? Napiš několik takových charakteristik.

Poslední úkol:

Jak se chová učitel, který je u svých žáků oblíbený? Rozmysli si, jaké projevy chování má mít podle tebe ideální učitele, aby si skutečně zasloužil charakteristiku „*můj učitel – ideál*“. Možná máš vlastní zkušenost, už ses setkal/a s takovým učitelem.

Podobně jako v 1. úkolu rozmysli, zda se určité projevy chování ideálního učitele vyskytují:

rozhodně ano - **zčásti ano** - **spíše ne** - **jistě ne**

a udělej křížek do příslušného okénka ☒. Je zase důležité, abys **otevřeně vyjádřil/a svůj názor ke všem uvedeným situacím.**

	<i>ano</i>	<i>ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>jistě ne</i>
1. Je trpělivý				
2. Křičí na žáky				
3. Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl				
4. Většinou známkuje dosti mírně				
5. Často se se žáky směje, je s ním legrace				
6. Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyb z dřívější doby				
7. Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly				
8. Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu				

9. Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“				
10. Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat				
11. Je žáky respektován				
12. Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá				

Děkujeme za otevřenost a ochotu zamyslet se nad tím, co se ve škole mezi učiteli a žáky děje i za čas, který jsi dotazníku věnoval. Věříme, že ku prospěchu pohody ve škole!

Příloha č. 2 – Dotazník Učitel o sobě

DOTAZNÍK

UČITEL O SOBĚ

Žáci i učitelé tráví ve škole mnoho času. Žáci si mohou ve škole osvojovat řadu vědomostí a dovedností, rozvíjet své schopnosti, mohou se zde cítit příjemně i nepříjemně, mohou se do školy těšit i strádat tím, že „tam musí“ chodit, mohou se setkávat s učiteli spokojenými, spravedlivými, laskavými, ale i s těmi, kteří vidí spíše jejich nedostatky. Z běžné školní praxe je zřejmé, že chceme-li situaci změnit ve prospěch rozvoje možností každého žáka, je třeba získat informace a zamyslet se nad tím, co pro to mohou udělat učitelé i žáci. Pojďme se o to pokusit právě nyní!

Úvodem podtrhněte či doplňte možnost, která platí právě pro Vás:

- Pohlaví:** muž – žena **Rok narození:**
- Délka pedagogické praxe:** Z toho na této škole:
- Které předměty** jste kdy učil/a:
- V tomto roce vyučujete:
- Jste absolventem/absolventkou (typ VŠ, místo):

První úkol:

Zamyslete se, jak Vás asi vnímají či reflektují žáci a z tohoto úhlu posuďte situace, které ve škole běžně nastávají. Zvažte a rozhodněte, **zda se s určitým projevem chování u Vás žáci setkávají** (položky jsou stejné jako pro žáky, kteří dotazník také mohou vyplnit):

rozhodně ano - **zčásti ano** - **spíše ne** - **jistě ne**

Pak udělejte křížek do příslušného okénka ☒. Pro dotazování je důležité, abyste vyjádřil/a otevřeně svůj názor ke **všem** uvedeným situacím.

	<i>ano</i>	<i>ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>jistě ne</i>
1. Často se s námi směje				
2. Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají vyučování				
3. Je trpělivý				
4. Věří ve zlepšení žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem				
5. Když něčemu nerozumím, bez obav se zeptám				
6. Křičí na žáky				
7. Dává poznámky, ukládá tresty				
8. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním				
9. Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný				
10. Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby				
11. Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly				
12. Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí				
13. Tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím				
14. Podporuje vlastní názor žáků				
15. Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky				
16. Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy				
17. Jeho vyučovací hodina je chaotická, nemá řád				
18. Většinou známkuje dosti mírně				
19. Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá				
20. Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu				
21. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat				
22. Vyjadřuje porozumění každému žákovi				
23. V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra				
24. Dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování				
25. Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se každého poznat				
26. Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat				
27. Spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď rozmyslet				

28. Je mu jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to na nich				
29. Z jeho hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra				
30. Projevuje vůči žákům nadřazený postoj				
31. Podporuje spolupráci žáků v různých učebních úkolech				
32. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli				
33. Stanoví pravidla, která dodržujeme my i on sám				
34. Zapojuje se do hodin, aktivizuje žáky, zadává zajímavé úkoly				
35. Je žáky respektován				
36. V jeho vyučovacích hodinách je nuda				
37. Odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani nevíme proč)				
38. Většinou přejde bez povšimnutí, když žáci nesplní zadaný úkol				
39. Často se „nechá ukecat“, podlehe naléhání žáků (a změni svůj plán pro výuku)				
40. Je nedochvilný				
41. Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“				
42. Má pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě				
43. Rád dává dobré známky či jiné kladné hodnocení				
44. Je-li potřeba, umí žákům naslouchat				
45. Bere vážně názory či náměty žáků				
46. Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům				
47. Je nevyzpytatelný, nevím co a kdy od něho můžu čekat				
48. Často žáky kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně				
49. Prosazuje svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě				
50. „Drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy či ostatním učitelům				
51. Vyvolává diskuzi žáků a řídí ji tak, že se něco nového dozvíme				
52. Během jedné vyučovací hodiny se hodně dozvíme, naučíme				
53. Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl				
54. Dovede flexibilně přizpůsobovat vyučovací hodinu potřebám žáků a celé třídy				

55. Jeho vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností				
56. Svá rozhodnutí často vysvětluje stanovisky školy, „schovává se za ředitele“				
57. Pokaždé chce od žáků něco jiného aniž by dopředu vysvětlil, co bude požadovat				
58. Je pravda, že se nic nestane, když nedoneseme domácí úkol nebo zadané pomůcky				
59. Z chování učitele je často zřejmé, že si neví rady				
60. Chová se tak, že nemotivuje žáky k lepším výkonům, proto se v jeho vyučovacích hodinách nemusím moc snažit				

Druhý úkol:

Ještě se trochu zamyslete nad svou prací a otevřeně odpovězte na následující otázky:

1. Co mi práce pedagoga přináší:
2. Změnilo se na tom za dobu mého učení něco? (pokud ano, tak co):
3. S jakými žáky rád pracuji?
4. V jaké třídě se mi učilo nejlépe, nejhůře a proč? Týká se loňských devátých ročníků.

Děkujeme za otevřenost a ochotu zamyslet se nad tím, co se ve škole mezi učiteli a žáky děje i za čas, který jste dotazníku věnoval. Věříme, že ku prospěchu pohody ve škole!

Příloha č. 3 – Vyhodnocovací tabulky dotazníku ŽoU

Převodní tabulka A:

Kombinační kategorie edukačního vztahu – tertílové třídění hrubých skóreů

Komponenty vztahu (hrubé skóre)	Záporná – vysoký (33 – 60)	Záporná – střední (25 – 33)	Záporná - nízký (15 – 24)
Kladná – vysoký (52 – 60)	Rozporný vztah	Kladný vztah	Kladný vztah
Kladná – střední (45 – 51)	Záporný vztah	Střední vztah	Kladný vztah
Kladná – nízký (15 – 44)	Záporný vztah	Záporný vztah	Rozporný vztah

Převodní tabulka B:

Kombinační kategorie edukačního řízení – tertílové třídění hrubých skóreů

Komponenty řízení (hrubé skóre)	Volnosti – vysoký (33 – 60)	Volnosti – střední (28 – 32)	Volnosti - nízký (15 – 27)
Požadavků - vysoké (48 – 60)	Rozporné řízení	Silné řízení	Silné řízení
Požadavků - střední (41 – 47)	Slabé řízení	Střední řízení	Silné řízení
Požadavků - nízké (15 – 40)	Slabé řízení	Slabé řízení	Rozporné řízení