

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Osobnost učitele na 1. stupni ZŠ a jeho vliv na třídní klima

The personality of a teacher at the first grade of primary school and his
influence on the climate of a class

Aneta Slačiková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Francová

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: 1. stupeň

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Osobnost učitele na 1. stupni ZŠ a jeho vliv na třídní klima vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 26. 6. 2015

.....

podpis

Zde bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Veronice Francové za odborné vedení, povzbuzování a cenné rady při realizaci práce. Také chci vyjádřit vděčnost svým nejbližším za podporu a trpělivost po dobu celého studia a především v jeho závěru.

Velký dík patří i všem učitelům a jejich třídám, ve kterých jsem mohla svůj výzkum realizovat.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá osobností učitele na 1. stupni základní školy a jeho vlivu na třídní klima.

Teoretická část se věnuje školní třídě jako malé sociální skupině a jevům, které se v ní objevují. Dále zkoumá osobnost žáka, učitele a jeho vlastností, kde je kladen důraz na učitelův styl výuky, výchovy a interakce. V neposlední řadě je věnována pozornost pojmu třídní klima.

Praktická část má za cíl vyhodnotit interakční styl učitele a změřit klima v jednotlivých třídách, navzájem je porovnat a zjistit, jaký vliv má interakční styl na spokojenost žáků ve třídě.

KLÍČOVÁ SLOVA

malá sociální skupina, osobnost žáka, osobnost učitele, styl výuky, styl výchovy, interakční styl, třídní klima

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the personality of a teacher at the first grade of primary school and his influence on the climate of a class.

The theoretical part is dedicated to school class like a small social group and phenomenon, which exists there. It examines the personality of a pupil, a teacher and his properties, where the emphasis is on the teacher's style of teaching, education and interaction. Finally the attention is paid to concept climate of a class.

The practical part aims to evaluate interaction style of a teacher and to measure a climate in the particular classes, to compare them and find out, what influence interaction style has on pupil's satisfaction in the class.

KEYWORDS

small social group, personality of pupil, personality of a teacher, style of teaching, style of education, interaction style, climate of class

OBSAH

I. ÚVOD	8
II. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Školní třída	10
1.1. Malá sociální skupina.....	10
1.2. Interakce a komunikace ve školní třídě.....	11
2. Osobnost žáka.....	15
2.1. Školní věk.....	15
3. VÝZNAM OSOBNOSTI UČITELE VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
4. OSOBNOST UČITELE	21
4.1. Učitelské kompetence	21
4.2. Učitelské vlastnosti	23
4.3. Vyučovací styl.....	24
4.4. Výchovný styl	25
4.5. Interakční styl.....	26
5. TŘÍDNÍ KLIMA	29
5.1. Složky třídního klimatu.....	29
5.2. Kvalita třídního klimatu	31
III. PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
1. CHARAKTERISTIKA VÝZKUM. PROBLÉMU A POSTUP ŠETŘENÍ.....	33
2. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
3. POUŽITÉ METODY	35
3.1. Dotazník MCI.....	35
3.2. Dotazník QTI	37
4. VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	40
4.1. Třída A	40
4.2. Třída B	47
4.3. Třída C	53
4.4. Třída D	59

5. DISKUSE.....	66
IV. ZÁVĚR	68
V. SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	69

I. ÚVOD

Každý člověk chodil do školy, byl žákem a má různé zkušenosti a vzpomínky na období školní docházky. Na počátku této fáze byla pro každého velká změna stát se a být žákem. Asi málokdo si přímo pamatuje na první roky ve školní třídě, ale určitě si každý vzpomíná na své první učitele a dokázal by popsat, jací byli a co pro něj jako pro žáka v ten moment znamenali. Stejně tak říká Holeček (2003, s. 103) „člověk brzy zapomene na učivo, které se naučil ve škole, ale svůj pocitový vztah k učiteli si pamatuje celý život“.

Školní třída vytváří důležité prostředí, ve kterém se dítě socializuje a rozvíjí svou osobnost. Především nástup do školy je pro žáka velice důležitým mezníkem, který značí počátek další vývojové fáze. Právě tehdy vstupuje do jeho života osobnost učitele.

Žáci a učitel spolu vytvářejí velice specifickou sociální skupinu se svými osobitými znaky. Zásadní roli tak hraje třídní klima, tedy to, jaké mezi sebou vytvářejí vztahy, jakým způsobem spolu komunikují, jak jsou ve třídě žáci spokojeni, jak se k sobě chovají, jak soužití ve třídě prožívají a vnímají, je označováno jako třídní klima.

Tato práce má za úkol seznámit čtenáře s touto oblastí pedagogické a sociální psychologie a přiblížit mu problematiku osobnosti učitele na 1. stupni základní školy a jeho vlivu na třídní klima.

V teoretické části se budu věnovat již zmíněným aktérům třídního klimatu a to nejdříve jako školní třídě a teprve pak jednotlivým aktérům zvlášť.

Praktická část bude zaměřena na vybrané učitele a jejich třídy, kde se pokusím vystihnout způsob, jakým učitel s žáky jedná a komunikuje a prezentovat, jaký vliv to na třídní klima má.

II. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se budu věnovat vybraným pojmům, které je nutné vymezit. Vzhledem k tématu se zaměřím na pojmy jako např. školní třída, osobnost žáka a učitele, třídní klima apod.

Tyto pojmy se budu snažit pojmut tak, aby čtenář vnímal kontinuitu a jejich přirozenou návaznost, aby bylo zřejmé, proč jsou právě tyto pojmy klíčové a jak společně souvisí.

Nejprve se budu zabývat školní třídou a jevy v ní obsažené, v následujících kapitolách pak osobnosti žáka a učitele zvlášť. V poslední řadě pak bude věnována pozornost třídnímu klimatu.

1. Školní třída

Tato kapitola je věnována školní třídě. Pokusím se zde popsat tuto skupinu se svými znaky a dalšími důležitými jevy, které se zde objevují.

Sociální psychologie chápe školní třídu jako *malou sociální skupinu*. Již v úvodu jsem zmiňovala význam školní třídy v rozvoji osobnosti žáka. Hadj Moussová (2003, s. 21) vysvětluje její význam takto: „členství v sociální skupině uspokojuje dvě základní psychické sociální potřeby: potřebu pozitivního přijetí (emocionální uspokojení – někam patřit) a potřebu sociální prestiže (dosáhnout uznání, zároveň souvisí se seberealizací)“.

1.1. Malá sociální skupina

Školní třída má jako skupina i další specifika. Vzhledem k cíli skupiny ji Hadj Moussová (2012) označuje jako skupinu výchovnou a s ohledem na věk žáků ve skupině za vrstevnickou.

Malou sociální skupinu definují určité znaky. Hadj Moussová (2012) uvádí jako nejdůležitější *interakci, identifikaci, společné cíle a normativní očekávání*. Tyto rysy skupiny spolu úzce souvisejí a prolínají se.

Identifikací je míněno členství ve skupině a vnímání sebe jako součást skupiny a s tím související dodržování hodnot a postojů skupiny (Hadj Moussová, 2012). S tímto rysem souvisí společné cíle, které jsou nutné pro fungování skupiny, kdy jejich volba „vyjadřuje společně sdílené hodnoty“ (Hadj Moussová, 2012, s. 82), pro jejichž dosahování jsou důležité normy skupiny, a s ním spojené očekávání, že je budou členové dodržovat - v opačném případě na ně může být vyvinut nátlak.

Interakce vyjadřuje vzájemné ovlivňování a působení. Vzhledem k úzkému vztahu ke komunikaci a celkové obsáhlosti a důležitosti těchto jevů jim bude věnována následující kapitola.

1.2. Interakce a komunikace ve školní třídě

Interakci definuje Šimoník (1996, s. 20) jako „vzájemné sociálně psychologické působení lidí (jedinců a skupin), kdy jeden subjekt svým jednáním vyvolává změnu v druhém subjektu a současně je tímto subjektem zpětně ovlivňován“. Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 110) zmiňují různé formy „od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty“.

Úzký vztah mezi interakcí a komunikací spočívá v tom, že „základní složkou sociální interakce a současně hlavním prostředkem její realizace je sociální komunikace“ (Šimoník, 1996, s. 20).

Komunikace jakožto dorozumívání se je velice důležitý proces. Gavora (2005) se zaměřuje na osobnost dítěte a tento fakt obhájí tvrzením, že „komunikace dítěte s dospělým je nástrojem socializace člověka, jeho přeměny z biologického jedince v kulturní bytost“ a dělí ji na primární a sekundární (školskou), kdy si dítě osvojuje roli žáka a hodnoty a normy školy. Procesem socializace si každý osvojuje *komunikační role*.

účastník komunikace	komunikační role
učitel	odborník na učivo pomocník při učení poradce model člověka pro žáky formální autorita činitel socializace dítěte představitel vzdělávací instituce výzkumník člověk
žák	učící se badatel kooperující (pracuje společně s jinými žáky)

	vrstevník (kamarád)
--	---------------------

Tabulka č. 1: komunikační role podle Gavory (2005)

To, jak učitel výuku organizuje a jaké způsoby komunikace a interakce upřednostňuje, určuje, jaké role se žák učí. Šimoník (1996, s. 20) zmiňuje, že „způsob, jakým učitelé komunikují s žáky, se významně podílí na atmosféře vyučovací hodiny a celkovém školním klimatu“. I Čapek (2010, s. 49) uvádí, že komunikace je důležitá pro podporu příznivého klimatu a to „nejen mezi učitelem a žáky v rámci vyučování, ale mezi všemi zúčastněnými při všech příležitostech školního života.“

Třídnímu klimatu bude věnována kapitola později, nyní se však se zřetelem k prostředí školní třídy zaměřím na *interakci a komunikaci pedagogickou*, tedy ty vznikající mezi učitelem a žákem.

1.3. Pedagogická komunikace

Komunikace je samozřejmě nutný prostředek výchovy a vzdělávání. Gavora (2005, s. 25) tvrdí o komunikaci, že je „základním prostředkem realizace výuky a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“.

Šimoník (1996, s. 20) zmiňuje, že pedagogická komunikace je „zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků je stanovena a jsou dohodnuta komunikační pravidla“.

Gavora (2005) se zabývá aspekty pedagogické komunikace a definuje celkem čtyři: komunikace a vyučování, vztahy mezi komunikujícími, skryté kurikulum, sociální konstrukce života ve třídě. Jistě všechny jsou v tomto typu komunikace důležité, já se však zaměřím na aspekty, které jsou vztahově blízké k tématu této práce.

Sociální konstrukce se týká společného života žáků a učitele ve třídě. Gavora (2005, s. 28) upozorňuje, že „život ve třídě se sociálně konstruuje“ a konstruuje ho učitel a žáci právě prostřednictvím komunikace.

Vztahy mezi komunikujícími určují, o čem a také jakým způsobem komunikace probíhá a tak vztahová rovina komunikace „odráží nejen sociální, ale také osobní vztahy mezi partnery“ (Gavora, 2005, s. 27), díky kterým je možné zjistit model vztahů ve třídě, který je označován jako klima třídy.

1.4. Pedagogická interakce

Šimoník (1996, s. 20) hovoří o pedagogické interakci a upozorňuje na to, že při ní „dochází k vzájemnému působení a ovlivňování všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu“. Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 110) upozorňují vzhledem k interakci mezi učitelem a žákem na to, že „učitel jedná s jednotlivými žáky v hodině poněkud odlišně, (...), výsledek edukace závisí též na vztahu mezi žákem a učitelem, učitelem a školní třídou (na učitelových postojích, očekáváních, nárocích)“.

Na závěr uvádím doporučení Šimoníka (1996, s. 20), kdy říká, že interakci a komunikaci ve třídě „by měl charakterizovat klid, takt, citlivý přístup, pohoda, vzájemná důvěra, orientace na pozitivní jevy, stránky a vlastnosti, tolerance, snaha o porozumění ostatním, trpělivost a objektivita všech účastníků, přičemž učitel by měl být pro ostatní za všech situací vzorem hodným napodobování“.

Způsoby interakce se zabývá také vzdělávací program Začít spolu, který definuje ukazatele kvality interakce učitel-žák a říká, že „interakce učitele se žáky jsou časté, pozitivní, partnerské, vstřícné, respektující individuální zájmy a zvláštnosti každého žáka“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 49).

Další položky třídí program Začít spolu takto:

- i. Učitel projevuje lásku, zájem a respekt každému dítěti.
- ii. Učitel jedná s respektem a úctou se všemi dětmi, bez ohledu na jejich rasu, náboženství, rodinné zázemí, kulturu a pohlaví,
- iii. Učitel u dětí podporuje prosociální chování.
- iv. Učitel podporuje rozvoj odpovědnosti, samostatnosti a sebekontroly dětí.

To, jakým způsobem pak učitel se svými žáky jedná, určují především jeho osobnostní vlastnosti, ale i styl výuky, výchovy a interakce. Těmto jevům bude věnována samostatná kapitola.

2. Osobnost žáka

Školský zákon upravuje podmínky pro povinnou školní docházku a určuje tak, kdy je dítě povinno nastoupit do školy. Tento moment znamená v životě dítěte velký mezník, a to především sociální, kdy se dítě začleňuje do vrstevnické skupiny a zároveň přijímá roli žáka. Vágnerová (2012) zdůrazňuje, že škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství a projeví se i v oblasti sebehodnocení a školní úspěšnost může být rozhodující nejenom z hlediska sebepojetí, ale i pro další směřování v budoucím životě žáka.

Každá osobnost je jedinečná, má své určité psychické vlastnosti a dispozice. „Pro pedagogiku se jeví stěžejním problémem rozvoj osobnosti vzdělávajících se subjektů, prostřednictvím intencionální výchovy a edukace...“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 148 – 149).

Mým záměrem je postihnout žáky jako skupinu a soustředit se právě na jejich vývoj z hlediska psychologie v rámci období 1. stupně základní školy, především pak na roli učitele v tomto věku.

2.1. Školní věk

Právě období povinné školní docházky je označováno jako *školní věk*, který popisuje Vágnerová (2012) následovně:

a) Raný školní věk

Toto období začíná nástupem dítěte do školy, tedy asi v 6 letech a trvá zhruba do 9 let věku dítěte.

b) Střední školní věk

Tento věk trvá od 9 do 11 až 12 let, kdy dítě ukončí primární vzdělávání a pokračuje vzděláváním sekundárním.

c) Starší školní věk

Toto období postihuje sekundární vzdělávání, kdy žák pokračuje ve studiu na druhém stupni základní školy nebo na nižším stupni střední školy. Toto období končí ve věku 15 let dítěte, kdy končí povinná školní docházka.

Langmeier, Krejčířová (2006) rozdělují psychický vývoj žáka v rámci povinné školní docházky na dvě období, tj. období mladšího školního věku od nástupu do školy do 11 až 12 let věku dítěte a období dospívání od 11 do 15 let.

V dalším textu budu vycházet z rozdělení podle Vágnerové (2012), která období odpovídající 1. stupni základní školy, tedy věk zhruba od 6 do 12 let, rozděluje na dvě období, což považuji za důležité vzhledem ke změnám, ke kterým v tomto období dochází.

V následujícím odstavci bych se ráda věnovala období raného a středního školního věku. Soustředím se především na emoční vývoj, socializaci, vývoj morálního uvažování a celkově dětské osobnosti a sebepojetí a to především v kontextu prostředí školy.

2.1.1. Raný školní věk

Období začíná nástupem dítěte do školy. Vágnerová (2012) pro tento mezník zdůrazňuje získání nové role školáka, zařazení se do vrstevnické skupiny a oficiální vstup do společnosti, na které dítě musí být připraveno. S tím souvisí *školní zralost* a připravenost, kterou determinuje zrání dětského organismu, které se projeví „změnou celkové reaktivity, zlepšením regulačních kompetencí, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži“ (Vágnerová, 2012, s. 256) a zároveň *sociální připravenost*, která se projevuje znalostmi o vztazích, chování a schopnosti s různými lidmi komunikovat.

Žák se začleňuje do své třídy, která se stává trvalou skupinou, a v ní si vytváří kamarády. Také se vytváří vztah k učiteli, který má podle Vágnerové (2012) osobní charakter. Hrabal (2003, s. 45) upozorňuje, že v tomto období „závisí vztahy mezi žáky a struktura skupiny intenzivně na učiteli jako na autoritativně a spontánně

přijímaném dospělém“. Žák se musí osobnosti učitele podřídít. Kohoutek (1996) mluví o nezdůvodněné autoritě, kdy žák vnímá svého učitele nekriticky, kladně.

V tomto období se žáci potýkají s hodnocením vlastních výkonů a Vágnerová (2004, s. 262) zmiňuje, že „identita mladšího školáka je i v této oblasti určena především názory a hodnocením dospělých autorit“. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 104 - 105) přisuzují tomuto období značnou zátěž a uvádějí, že u většiny dětí nacházejí „po vstupu do školy různě intenzivní a rozličně projevované známky nepřizpůsobení (...), které mohou trvat jen krátkou dobu několik prvních týdnů školní docházky, ale mohou se také stupňovat a trvat po celý první rok i déle“. Na druhé straně však uvádějí, že zkušená učitelka prvního stupně může velice pomoci při překonávání potíží spojených se vstupem do školy podnícením lepších pracovních schopností a vzbuzením pozitivní motivace.

2.1.2. Střední školní věk

Vágnerová (2012 s. 255) tuto fázi zdůvodňuje méně nápadnými změnami, které pokládá za přípravu na fázi dospívání, kdy si dítě „vytváří určitou pozici ve škole, která předurčuje jeho budoucí sociální postavení, ale i ve vrstevnické skupině, která ovlivňuje jeho další osobnostní vývoj.“

V tomto období vnímám osobně důležité změny především ve vývoji sebehodnocení a sebepojetí, změny vztahu k učiteli a rostoucí význam vrstevníků.

Velký vliv, který na vývoj sebehodnocení učitel má, zmiňují Langmeier, Krejčířová (2006), kdy učitel může o žákovi mluvit kladně a tím ho a jeho sebevědomí podpořit, nebo v něm naopak může vyvolat pocity méněcennosti ponižováním nebo mluvením o jeho nedostacích. Krejčová, Kargerová (2003, s. 134) zdůrazňují důležitost schopnosti sebehodnocení tím, že vede „k větší samostatnosti a nezávislosti dítěte na osobě učitele, dává mu šanci uvědomit si vlastní kvality, silné i slabé stránky, poskytuje prostor pro vytváření reálného obrazu (sebeobrazu) o sobě samém“.

Vrstevnická skupina a identifikace v ní je důležitým faktorem. Vágnerová (2012) uvádí, že je to jedním z náznaků procesu odpoutávání se ze závislosti na

rodině, a zmiňuje potřeby, které dítě uspokojuje ve vrstevnické skupině, mezi které patří hlavně potřeba učení a sebeuplatnění.

Identita jedince byla doposud formována rodinou a Vágnerová (2004, s. 262) uvádí, že emoční vývoj, hodnocení a role, které si žák z rodiny přináší, jsou určující i pro jeho další rozvoj a nyní tuto funkci přebírá školní třída, kdy „začnou mít pro dětskou identitu větší význam vrstevníci“.

Ve třídě jsou vztahy mezi dětmi symetričtější a „dětí se učí zejména různým sociálním dovednostem: komunikovat, kooperovat i soupeřit, prosadit se a něčím imponovat, ale i poskytnout pomoc a podporu“ (Vágnerová, 2012, s. 340). Obvykle je i osvojování znalostí a dovedností mezi dětmi snadnější a samozřejmější.

Ve věku mezi 9 – 10 lety se začíná měnit přátelství mezi dětmi, kdy Vágnerová (2012) říká, že děti již nekladou důraz na společně sdílené aktivity, ale stoupá význam vzájemného porozumění, na společné prožitky a možnost dítěte spolehnout se, že ho kamarád vždy vyslechne a pomůže mu. V té době se mění i postoj k soupeření a spolupráci. Souhlasím s Vágnerovou (2012) v tom, že soutěživost nevnímá většina žáků jako negativní vlastnost, pokud je soupeření přiměřené a jsou jasně daná pravidla. Domnívám se však, že soutěživost se může projevat i v negativním smyslu, kdy se mezi žáky objevuje vysoká míra rivality a touha dítěte po tom, být ve třídě ten „nejlepší“, být podle učitele „vzorem“ pro ostatní.

Další změnou je vnímání učitele. V tomto období může vůči němu přibývat kritických výhrad. Celkový postoj mohou ovlivnit vlastnosti učitele, kterých si žák cení nebo žákovo sociální prostředí, např. rodina, kamarádi (Kohoutek, 1996). Souhlasím s Vágnerovou (2012) v tom, že děti tohoto věku kladou důraz na spravedlnost, tedy respektování daných pravidel a podmínek pro všechny stejně.

3. VÝZNAM OSOBNOSTI UČITELE VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Jistě se shodneme, že profese učitele v České republice se za poslední roky velice změnila a nároky na ni jsou stále vyšší. Mým názorem je, že touto změnou se zároveň zvýšila a neustále zvyšuje významnost osobnosti učitele v pedagogickém procesu.

Prvotním úkolem učitelů bylo po dlouhou dobu především předávání poznatků a dovedností žákům a jejich výchova. Závazným dokumentem byly učební osnovy, které jasně učivo pro dané ročníky základní školy (dále jen ZŠ) třídily. Po roce 1989 se začal školský systém v České republice měnit. „V kontextu s úvahami o nutnosti revize funkcí výchovy a vzdělávání se diskutovalo zejména o relevanci přípravy mladé generace na život v současné historické epoše, která je charakteristická především vysokým tempem rozvoje vědy a techniky a rozsáhlými společenskými změnami“ (<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>).

Nad rámec jednotlivých předmětů tak byly umístěny *kompetence žáků*. Myšlenkové principy těchto kompetencí byly začleňovány do kurikula České republiky od roku 1993 a poté byl v roce 2003 schválen dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP) s definovanými klíčovými kompetencemi, kterých má žák během povinné školní docházky dosáhnout.

Za klíčové kompetence jsou v RVP považovány: *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní*.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP). Co se týče cíle nynějšího vzdělávání, Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 104) dodávají, že úkolem „není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí přesahující do mimoškolního prostředí“. I toto tvrzení dokazuje, že cílem učitelské profese je také formovat žakovu osobnost ve více směrech.

Další změna spojená s RVP poskytuje učiteli svobodu ve výběru forem, metod, dává mu tím možnost projevit ve výuce více „sama sebe“, což se ukazuje ve stylu vyučování, výchovy a interakce.

Především na 1. stupni ZŠ vnímám tuto změnu za velice důležitou, neboť zde učitel svou osobností plně na žáky ve své třídě působí a ovlivňuje je. Tím, jaký vztah mezi učitelem a žáky je, jak jsou ve třídě žáci spokojení, jak jsou žáci jako skupina soudržní, jak vnímají obtížnost učení nebo v jaké míře se objevují konflikty ve třídě, je určeno třídní klima.

V následující kapitole bude nabídnut komplexní pohled na osobnost učitele s jeho specifickými vlastnostmi a styly výuky, výchovy a interakce.

4. OSOBNOST UČITELE

„Všichni si dovedeme představit, jak náročná je práce pilota amerického raketoplánu. Když pracovníci NASA hledali profesi, která by vyžadovala podobné vlastnosti osobnosti, jaké jsou kladeny na špičkového letce, počítač prý z několika stovek profesiogramů vyhodnotil jako nejbližší vhodné povolání profesi učitele. Je tedy možné konstatovat, že učit ve škole je stejně náročné jako řídit raketoplán, ne-li těžší a nebezpečnější.“ (Holeček, 2014, s. 9).

Štech, který se zabývá osobností učitele a nároky na jeho profesi jakožto „souborem formalizovaného, abstraktního vědění a jasně uvědomovaným ideálem služby“ (1995, s. 10), zmiňuje, že učitel „je sice úředníkem, který má nad sebou byrokratickou autoritu, ale zároveň je profesionálem (...) a praktikuje profesní činnost, která dává takové možnosti individualizace, že nelze vynutit dodržování universální normy“ (1995, s. 11).

Je jisté, že učitelská profese vyžaduje opravdu *specifické vlastnosti a kompetence*. Tyto jevy jsou významné pro zajištění efektivního vzdělávacího procesu, a proto se jim budu v následujících kapitolách dále věnovat.

4.1. Učitelské kompetence

Souborem profesních dovedností a dispozic se zabývá Vašutová (2007) a říká, že zásadní význam mají pro „definování profese učitele, pro stanovení kvalifikačních požadavků, pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání, pro hodnocení kvality učitelů a zlepšení společenské prestiže i pro finanční ohodnocení“. Tato norma, tzv. *profesní standard*, se ukazuje jako velice důležitá a stále se pracuje na jejím sepsání a budoucím využití. Sama Vašutová (2007, s. 34) určuje sedm oblastí kompetencí učitele takto:

1. předmětová
2. didaktická/psychodidaktická
3. pedagogická
4. diagnostická a intervenční

5. sociální, psychosociální a komunikativní
6. manažerská a normativní
7. profesně a osobnostně kultivující.

Vzhledem k povaze této práce se budu blíže věnovat dovednostem vymezujícím sociální, psychosociální a komunikativní kompetence.

Vašutová (2007, s. 36) popisuje jednotlivé výstupy takto:

Učitel:

1. ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků
2. ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky využít
3. dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení
4. zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy
5. ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole
6. dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

Už jen fakt, že pojem třídní klima a jeho příznivé ovlivňování se objevuje jako požadavek v návrzích na oficiální dokument, ukazuje, že jde o zásadní téma, jež nejde ve vzdělávacím procesu opominout, a znamená žádanou schopnost učitelů, která má na jeho kvalitu vliv.

4.2. Učitelství vlastnosti

Osobnost určuje soubor specifických vlastností a dispozic. U osobnosti učitele se zaměřím na vlastnosti, které přímo souvisí s jeho profesí, a těmi jsou *výkonové vlastnosti*, které jsou pro jeho výkon jeho profesí žádoucí.

Holeček (2003, s. 108) řadí mezi výkonové vlastnosti „schopnosti, vlohy, ale také osvojené vědomosti, dovednosti a návyky“ a třídí je na specifické a obecné.

„Obecné schopnosti jsou ty vlastnosti, které jsou předpokladem úspěšného vykonávání mnoha činností a obvykle se v literatuře ztotožňují s pojmem inteligence“ (Holeček, 2003, s. 109).

Vzhledem k orientaci této práce se však zaměřím na schopnosti specifické, mezi které, jak uvádí Holeček (2003), patří didaktické, konstruktivní, percepční, expresivní, organizační, sebereflektivní schopnosti, dále komunikativní dovednosti a pedagogický takt.

Didaktické schopnosti jsou významné při plánování a realizaci výuky a výběru metod tak, aby učitel navázal na již získané vědomosti žáků a zároveň prohloubil vhlad do aktuálního učiva, rozvíjel myšlení a samostatnost žáků. To, jakým způsobem žáci nové poznatky získají nebo jakými postupy bude žáky vychovávat, určují schopnosti konstruktivní.

Na základě percepčních schopností učitel vnímá dění ve třídě, vztahy mezi žáky, ale i žáky samotné a bere v potaz jejich potřeby.

Komunikativní schopnosti zahrnují podle Holečka (2003, s. 110) „schopnosti interakce s žáky, tj. jednat s nimi, najít k nim vhodný přístup, navázat vztahy porozumění, akceptace a vzájemného respektu“.

Důležité jsou i schopnosti sebereflexe, díky nimž učitel dokáže kriticky zhodnotit svou práci, zná své silné a slabé stránky, na které se dále zaměřuje a které vedou ke zdokonalení se.

Pedagogickým taktem rozumím určitou profesní etiku učitele. Holeček (2014, s. 34) zmiňuje především empatii, psychologicky správné rozhodování a pedagogický optimismus, které vedou ke správnému vedení žáků, „které přispívá k optimálnímu rozvoji jejich schopností“.

Právě tyto schopnosti učitelovy osobnosti určují míru úspěšnosti a efektivitu jeho práce a podílejí se „do značné míry na jeho stylu řízení pedagogického procesu“ (Langová, s. 52, 1987). Mezi ty tak patří již zmíněný styl výuky, styl výchovy a interakční styl, kterým bude věnována pozornost v následujících kapitolách.

4.3. Vyučovací styl

Vyučovacím stylem rozumíme „svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 356). Styl vyučování je determinován způsobem získávání poznatků, rolí učitele, činností žáků a učebním prostředím. V tomto ohledu se v poslední době porovnávají a diskutují dva přístupy k výuce a těmi jsou transmisivní a konstruktivistický.

Samozřejmě není možné tyto dva přístupy striktně oddělit. Důležitým faktorem je, k jakému přístupu učitel inklinuje a staví na něm své vyučování.

4.3.1. Transmisivní přístup

Během tohoto vyučování jde především o přenos (transfer) poznatků od učitele žákům. Žáci si memorují pravidla, poučky a informace a stávají se tak pasivními příjemci. Jde tedy „o vyučování zaměřené na výkon žáka spíše než na rozvoj jeho osobnosti“ (Hejný, Novotná, Stehlíková, 2004, s. 19). Vyučování je realizováno frontálně a organizuje ho osobnost učitele.

4.3.2. Konstruktivistický přístup

Tento přístup naopak „vychází z předpokladu, že vlastní poznání si děti budují (konstruují) samy na základě svých zkušeností“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 44). Osobnost učitele tak ustupuje do pozadí a stává se jakýmsi „moderátorem“

aktivit při výuce. Důležitou úlohu zde hraje žákova aktivita, interakce mezi žáky a je žádoucí kooperace mezi žáky, která vede k rozvoji myšlení.

I tomu, jaký postoj k organizaci výuky u jednotlivých učitelů převažuje, se budu věnovat v praktické části.

4.4. Výchovný styl

Čáp a Mareš (2001, s. 303) popisují jako důležité faktory pro určení způsobu výchovy učitele „emoční vztah dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly.“

Stejní autoři definují celkem pět základních stylů výchovného působení, založených na druhu emočního vztahu k dítěti a mírou řízení. Pro účel práce jsem je uspořádala do přehledné tabulky.

emoční vztah	míra řízení	styl	charakteristika
záporný	silné	autokratický	Učitel stále něco rozkazuje a zakazuje. Mnoho sám mluví, nepustí druhého ke slovu. Zajímá se jen o výkony a kázeň, a ne o možnosti a podmínky žáků. Málo přihlíží k přáním a potřebám dětí, popřípadě je nezná ani se nesnaží je poznat, děti prostě musí poslouchat.
záporný	slabé	liberální s nezájmem o dítě	Nízké požadavky na výkon žáků a kázeň a nedostatečná kontrola jejich plnění. Učitelovo chování působí dojmem lhostejnosti k tomu, co se kolem něho

			děje, též lhostejnosti k žákům, k jejich výkonům a chování; žáci učitele „unavují a obtěžují“.
záporný	rozporné	rozporný autokraticko-liberální	Směs, popřípadě střídání předchozích dvou stylů.
kladný	slabé	laskavý	Učitel projevuje sympatie k žákům, porozumění pro jejich potřeby, podmínky a problémy. Omlouvá však nedostatky, klade nízké požadavky, popřípadě nekontroluje jejich plnění.
kladný	střední až zesílené	integrační	Učitel se chová klidně, bez agresivních výbuchů, ale také bez úzkosti a nervozity. Snaží se žákům porozumět a pomoci. Je ochoten mluvit s žáky také o věcech, které se netýkají přímo školy. Projevuje k žákům důvěru, věří, že splní požadavky. Podporuje samostatnost a iniciativu žáků. Působí spíše příkladem lidského vztahu, komunikace respektující v druhém osobnost, než množstvím příkazů a zákazů.

Tabulka č. 2: styly výchovy podle Čápa, Mareše (2001, s. 325 – 326)

4.5. Interakční styl

Již jsme zmiňovala, že osobnost je tvořena soustavou složek, které na sobě relativně nezávisí, Dytrtová (2009, s. 25) uvádí složku emocionální, kognitivní,

regulační a adjustační, které tvoří celkový profil osobnosti, který „se promítá do reakcí, psychických procesů a stavů a podmiňuje interakční aktivity osobnosti“. Během interakce jde o vzájemné působení učitele s jednotlivými žáky. Interakční styl učitele je „relativně stálá charakteristika učitele v různých situacích, v různých hodinách“ (Mareš, Gavora, 2004, s. 107). Také Dytrtová (2009, s. 26) uvádí, že „se interakční styl jednoho učitele s narůstající praxí stává relativně stálou charakteristikou a že se interakční styly různých učitelů mohou výrazně lišit“.

Jako nejkompexnější pohled na interakci a stylem interakce vnímám pohled výzkumníků Wubbelse, Crétona a Hooymayerse. Ti se inspirovali Learyho modelem osobnosti, založeném na způsobu komunikace s druhými lidmi a vytvořili model učitelova chování v interakci se žáky, jejichž výzkum dále rozpracovali autoři Mareš, Gavora (2004), kteří ho přeložili do českého jazyka a adaptovali ho české pedagogické terminologii.

Následující tabulka představuje osm charakteristik interakčního stylu učitele nazvaných dimenze.

číslo	znaky	označení	bližší charakteristika
1.	dominantnost, vstřícnost	organizátor vyučování	Upozorňuje, co se bude dít; vede, organizuje, přikazuje, zadává úkoly, určuje postup, stanovuje podobu situací ve vyučovací hodině, vysvětluje, usměrňuje pozornost
2.	vstřícnost, dominantnost	pomáhající žákům	Pomáhá, projevuje zájem, připojuje se k probíhajícímu dění, chová se přátelsky nebo ohleduplně, taktně, dokáže žertovat
3.	vstřícnost, submisivnost	chápaní	Se zájmem naslouchá, projevuje empatii, dává najevo důvěru a pochopení, přijímá omluvu, hledá způsoby, jak urovnat spory, je trpělivý, je otevřený
4.	submisivnost, vstřícnost	vede žáky k zodpovědnosti	Dává prostor pro samostatnou práci; čeká, až se třída odreaguje, dává volnost, svobodu spolu s odpovědností, respektuje návrhy žáků

5.	submisivnost, odmítavost	nejistý	Drží se stranou, nezasahuje do dění; omlouvá se, že vyčkává, jak věci dopadnou; připouští, že chyba může být v něm samotném
6.	odmítavost, submisivnost	nespokojený	Čeká na ticho, zvažuje důvody pro a proti, vyžaduje klid, dává najevo nespokojenost; tváří se mrzutě, zamračeně, nevrle; stále se vyptává, kritizuje
7.	dominance, odmítavost	kárající	Bývá rozzlobený, dovede si žáky „podat“, bývá podrážděný, vzteklý; rád zakazuje, upozorňuje na chyby, kárá, trestá
8.	dominance, odmítavost	přísný	Drží žáky zkrátka, kontroluje je, přísně je přezkušuje, hodnotí, známkuje; vynutí si ve třídě ticho, udržuje v hodinách klid; je přísný, trvá na dodržování pravidel a předpisů

Tabulka č. 3: interakční styly podle Gavory (2005)

Podle převládajících proměnných je možné určit celkový styl učitele. Gavora (2005) uvádí celkem tři typy.

Prvním typem je *vstřícný učitel*, který „má nejsilnější dimenze napomáhání žáků, chápání žáků a vedení žáků k zodpovědnosti. Je však slabší organizátor a není dostatečně přísný“ (Gavora, 2005, s. 47).

Druhým je *učitel represivní*, který vystupuje jako „značně náročný, často kárá žáky a vyjadřuje svoji nespokojenost“ (Gavora, 2005, s. 48).

Jako třetí typ definuje Gavora (2005, s. 48) typ *přísného učitele*, který je „dobrý organizátor, je přísný, dost často kárá žáky, ale není nespravedlivý (nízká nespokojenost). Podává žákům pomocnou ruku (pomáhání)“.

Pro tento model je vytvořen dotazník, který zjišťuje převahu dimenzí u jednotlivých učitelů a určuje tak typ jejich interakce. Tomuto dotazníkovému šetření se budu zabývat v praktické části, kde byla touto metodou organizována část výzkumu.

5. TŘÍDNÍ KLIMA

K třídnímu klimatu se vztahuje pojem *atmosféra* ve třídě. Holeček (2014) upozorňuje na to, že atmosféra ve třídě je jev krátkodobý a je to aktuální naladění ve třídě, naopak klima je jev dlouhodobý a méně proměnlivý.

V pedagogickém slovníku je třídní klima definováno jako „sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100). Hadj Moussová (2012, s. 96) říká, že „sociální klima je utvářeno charakterem vztahů a interakcí mezi jednotlivci v sociálním prostředí a zároveň tyto vztahy a interakce ovlivňuje“.

Holeček (2014) se zabývá třídním klimatem a jeho determinanty a já se přikláním k jeho tvrzení, že hlavními aktéry jsou učitel a žáci, kteří „se podílejí na vzniku určitého klimatu třídy, ani samotný učitel, ani samotní žáci nemohou totiž obvykle dosáhnout změny klimatu“.

Vzhledem k cíli mé práce se zajímám především o účinek třídního klimatu na žáka. Lašek (2001, s. 36) v tomto směru zmiňuje projev sociálního klimatu v mnoha rovinách: „motivační, výkonové, emocionální, mravní, sociální apod.“, což jak podotýká, má vliv nejen na efektivitu učení žáka, vyučování učitele, ale i rozvoj žáka jako jedince a třídy jako celku.

5.1. Složky třídního klimatu

Různí autoři definují jiné složky třídního klimatu, podle kterých lze aktuální klima ve třídě zhodnotit. Lašek (2001) a Holeček (2014) se shodují v tomto rozdělení:

- i. spokojenost ve třídě
- ii. konflikty (třeníce) ve třídě
- iii. soutěživost ve třídě
- iv. obtížnost učení

v. soudržnost třídy

Holeček (2014) uvádí ještě položku *pořádek při výuce*, která popisuje kázeň při výuce a míru spolupracujícího chování.

Spokojenost ve třídě vyjadřuje vztah žáků vůči své třídě a míru spokojenosti a pohody, která v ní panuje. Hadj Moussová (2012) tvrdí, že dívky vykazují vyšší spokojenost díky lepší adaptaci než chlapci.

Složka *konflikty či třenice ve třídě* zjišťuje komplikace ve vztazích mezi žáky a také množství a častost sporů. Podle Hadj Moussové (2012) chlapci nevnímají konflikty ve třídě závažněji než dívky, které tyto problémy posuzují jako významnější a frekventovanější.

Soutěživost ve třídě popisuje konkurenční vztahy mezi žáky a míru snah žáků po vyniknutí. Jak jsem již uváděla, Vágnerová (2012) tvrdí, že soutěživost nemusí být jasně negativní, pokud je soupeření přiměřené a pravidla jsou jasně daná.

Složka *obtížnost učení* zjišťuje, jak žáci nároky školy prožívají a jak je pro ně učení se obtížné.

Položka *soudržnost třídy* vykazuje míru přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky ve třídě a také to, do jaké míry je třída pospolitá. Hadj Moussová (2012) uvádí, že ve vnímání soudržnosti se pohledy chlapců a dívek liší v tom, že chlapci vidí třídu soudržnější než děvčata, což je podle ní dáno typem sociálních vztahů, které dívky upřednostňují. Také zmiňuje, že soudržnost je ovlivněna interakcemi ve třídě, kdy mohou být interakce pozitivní i negativní, a upozorňuje, že „čím je však intenzita pozitivních vazeb vyšší, tím vyšší je skupinová koheze (soudržnost)“ (Hadj Moussová, 2012, s. 82).

Pomocí uvedených kritérií je možné třídní klima změřit a vyhodnotit a to prostřednictvím sestaveného dotazníku. Mnoho výzkumníků zdůrazňuje důležitost posouzení klimatu právě jeho aktéry. Měření klimatu ve školních třídách bude věnován prostor v praktické části této práce a to právě z hlediska těchto kritérií, na jejichž základě byl vytvořen dotazník.

5.2. Kvalita třídního klimatu

Jak jsem již uvedla, kvalita klimatu ve třídě ovlivňuje průběh a efektivitu vzdělávacího procesu. Dvořák (2005, s. 14) zmiňuje, že „produktivní prostředí pro učení se vyznačuje etikou péče, která prostupuje vzájemné působení mezi žákem a učitelem i interakce mezi žáky navzájem (...)“.

Čapek (2010) při vyhodnocování klimatu vycházel z práce Gibba (1982) a Ekrotha (2004) a dělí ho na suportivní a defenzivní.

Supportivní klima vykazuje pozitivní, podporující rysy a je z hlediska komunikace charakterizováno „sdíleným cítěním účastníků komunikace, která je dále vymezena jasnými, jednoznačnými informacemi, malými komunikačními distorzemi a efektivním nasloucháním jednoho druhému“ (Čapek, 2010, s. 53). Dalšími znaky jsou svoboda, spontánnost, empatie, rovnost, pestrost.

Klima defenzivní se pak vyznačuje „vysokou víceznačností předávaných informací, skrýváním vlastního myšlení a cítění, neefektivním nasloucháním mezi komunikanty a velkými komunikačními distorzemi“ (Čapek, 2010, s. 53), vykazuje znaky negativní a nepodporující se sklony k manipulaci, nezájmu a nadřazenosti.

Tím, jakými způsoby se tyto dva přístupy k hodnocení klimatu ve třídě projevují, se budu zabývat v části praktické, kde se i na základě těchto charakteristik pokusím klima ve třídách zhodnotit.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

V této části bych chtěla čtenáře seznámit s cílem a metodami výzkumu, které byly v šetření použity, se způsobem jejich vyhodnocování a interpretací výsledků šetření.

Následující kapitoly mají za úkol umožnit čtenáři nahlédnout do vybraných tříd, ve kterých výzkum probíhal, a to pomocí zhodnocení interakčního stylu, třídního klimatu a poskytnutím ukázek interakcí z vyučovacích hodin. Tento soubor má poskytnout výsledky v širších souvislostech.

1. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A POSTUP ŠETŘENÍ

Vzhledem k zaměření diplomové práce bude v praktické části věnována pozornost jak měření klimatu ve školních třídách, tak zmapování interakčního stylu jejich učitelů a pozorování ve třídách.

Během výzkumu jsem navštívila čtyři páté ročníky, kde jsem pozorovala, jak život ve třídě probíhá. Zapisovala jsem všechny komunikační situace, které ve třídě probíhaly, poté jsem využila dotazník zjišťující styl interakce učitele, na závěr jsem žákům rozdala k vyplnění dotazníky měřící třídní klima.

Celková analýza se týká především interakčního stylu učitele a položky spokojenosti ve třídě, které jsem na základě vyhodnocených dotazníků porovnávala.

Jako studentka oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy jsem navštívila během praxí mnoho škol a tříd a měla jsem možnost sledovat, jak probíhají vyučovací hodiny, jak učitel interaguje se žáky, jaký vztah učitel ke své třídě má, jak žáci na učitele reagují, jaký vyjadřují postoj vůči svému učiteli a vůči škole, jaké vztahy mají žáci mezi sebou. Často jsem tak ze tříd odcházela s pocitem, že osobnost učitele se značně odráží na tom, jaká atmosféra ve třídě panovala.

Prostřednictvím svého výzkumu bych ráda zjistila, jaký způsob komunikace učitelů se žáky převládá a zároveň jaké rysy klima ve třídě vykazuje a zda je možné tyto výsledky výzkumu zobecnit.

2. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem mé práce je zmapovat situaci v jednotlivých třídách – změřit třídní klima, vyhodnotit interakční styl učitele a celý pohled na třídu doplnit o ukázkou komunikace učitele se třídou, se žáky.

Mezi výzkumné otázky patří:

- I. Je možné ze získaných dat usuzovat na spojitost mezi osobností učitele a třídním klimatem?
- II. Jaký vliv má učitelův interakční styl na třídní klima, a to především na spokojenost žáků ve třídě?
- III. Jaký typ interakčního stylu je vhodným tvůrcem třídního klimatu?
- IV. Jaké další charakteristiky učitele mohou mít vliv na způsob interakce se žáky?

2.1. Výzkumný vzorek

Výzkum probíhal ve čtyřech třídách pátého ročníku na státních školách v Praze a Středočeském kraji. Celkový počet respondentů činí 76 žáků ve věku 11 až 12 let. Jednotlivé třídy a jejich učitele jsem pro zachování anonymity pojmenovala podle abecedy A, B, C a D.

Výběr učitelů a jejich tříd nebyl zcela náhodný. Během své praxe jsem si u několika učitelů orientačně vyplnila dotazník měřící interakční styl učitele a na jejich základě vybrala ty, kteří se blížili typům podle Gavory (2005), abych mohla své subjektivní hodnocení srovnat s výsledky dotazníku měřícího klima ve třídě na odlišných typech.

3. POUŽITÉ METODY

Jak jsem zmínila výše, použila jsem více typů výzkumných metod. Pro měření aktuálního klimatu ve třídě jsem použila dotazník *My Class Inventory* (dále jen MCI) a pro zjištění interakčního stylu jsem využila dotazník *Questionnaire on Teacher Interaction* (dále jen QTI). Výzkum je doplněn o přímé citace z pozorování z hodin ve třídách.

3.1. Dotazník MCI

Autory tohoto dotazníku jsou B. J. Fraser a D. L. Fischer. Dotazník byl vyvinut v roce 1986 pro měření klimatu na základní škole. Dotazník přeložil do češtiny Jan Lašek pod názvem Naše třída. Ten dotazník uzpůsobil pro žáky 3. – 6. tříd základní školy. Dotazník obsahuje 25 výroků, kterými se zjišťuje 5 položek klimatu:

- i. spokojenost ve třídě – zjišťuje vztah žáků ke své třídě, míru uspokojení a pohody z pobytu ve škole (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21),
- ii. třenice ve třídě – zjišťuje komplikace ve vztazích mezi žáky, míru napětí a sporů (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22),
- iii. soutěživost – zjišťuje konkurenční vztahy mezi žáky (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23)
- iv. obtížnost učení – zjišťuje, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim zdá učení obtížné (otázky 4, 9, 14, 19, 24)
- v. soudržnost třídy – zjišťuje míru přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, pospolitost třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

3.1.1. Zadávání dotazníku

Dotazník vyplňuje každý žák samostatně a odpovídá na dané výroky dichotomicky ano – ne. Zadavatel vyhodnocuje odpověď „ne“ 1 bodem, odpověď „ano“ body 3. U položek č. 6, 9, 10, 16, 24 se skóruje opačně, tedy odpověď „ne“ za

3 body a odpověď „ano“ za 1 bod. Pokud žák nezakroužkoval ani jednu z možností, nebo naopak zakroužkoval obě, hodnotí se za 2 body.

Body jednotlivých pěti položek se sčítají a dále se dělí celkovým počtem žáků, kteří dotazník vyplnili. Výsledné hodnoty se tak pohybují mezi 5 a 15 body.

Při zadávání je nutné brát v potaz, že formulace některých vět jsou složité. Stejně jako Čapek (2010) jsem ponechala znění dotazníku v originální podobě, protože tímto dotazníkem již bylo prováděno mnoho výzkumů.

3.1.2. Interpretace výsledků

Podle výsledných hodnot dokážeme interpretovat, zda je klima v určité třídě spíše příznivé či nepříznivé. U položek spokojenost ve třídě a soudržnost třídy jsou vyšší naměřené hodnoty pozitivní. Naopak u zbylých tří položek, tedy třenice ve třídě, soutěživost a obtížnost učení, se jako příznivé hodnotí hodnoty nižší a jako nepříznivé hodnoty vyšší. Výsledné hodnoty můžeme porovnat s údaji z výzkumu Linkové (2003) získané ze vzorku 863 žáků 24 tříd českých základních škol z venkova, malých i velkých měst.

položky klimatu	aritmetický průměr za třídu
Spokojenost ve třídě	11,9
Třenice ve třídě	10,4
Soutěživost	11,6
Obtížnost učení	8
Soudržnost třídy	9,6

Tabulka č. 4: Orientační normy dotazníku Naše třída (Linková, 2003, s. 120)

3.2. Dotazník QTI

Tuto diagnostickou metodu vytvořili holandští badatelé Wubbels, Brekelmansová, Créton, Hooymayers z Univerzity v Utrechtu. Ty zaujal model amerického psychologa T. Learyho, který situoval osobnost do centra interpersonálního chování a tvrdil, že chování člověka bývá konzistentní a tedy v podobných situacích se člověk chová obdobným způsobem (Mareš, Gavora, 2004).

3.2.1. Zadávání dotazníku

Dotazník QTI se skládá z 64 výroků, které respondent hodnotí podle četnosti od „nikdy“ (hodnoceno 0 body) po „vždy“ (hodnoceno 4 body) a diagnostikuje tak 8 proměnných, které odpovídají 8 sektorům.

Dotazník jsem u jednotlivých učitelů vyplňovala na základě pozorování ve třídách. Pozorování probíhalo v rozmezí tří měsíců a v každé třídě jsem pobývala 20 vyučovacích hodin. Hodnoty jednotlivých dotazníků jsem sečetla a pro každého učitele jsem vypočítala hodnoty průměrné. Výsledné hodnoty se pohybují v rozmezí od 0 do 4 bodů.

Výroky určující vlastnost *organizátor* se dotazují na to, zda učitel vyučuje svůj předmět s nadšením a zda učivo vysvětluje jasně.

Dimenzi *napomáhající* určují výroky, kterými se hodnotí, zda je učitel ohleduplný přátelský, důvěryhodný, spolehlivý a vytváří příjemnou atmosféru ve třídě.

Výpovědi ukazující míru schopností naslouchat žákům, být tolerantní a pochopit žákovi nedostatky definují sektor *chápaní*.

V jaké míře učitel *vede žáky k zodpovědnosti* zjišťují výroky, např. zda mají žáci možnost rozhodovat o věcech týkající se třídy, zda je schopný kvůli argumentům žáků změnit názor, či přijme omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody.

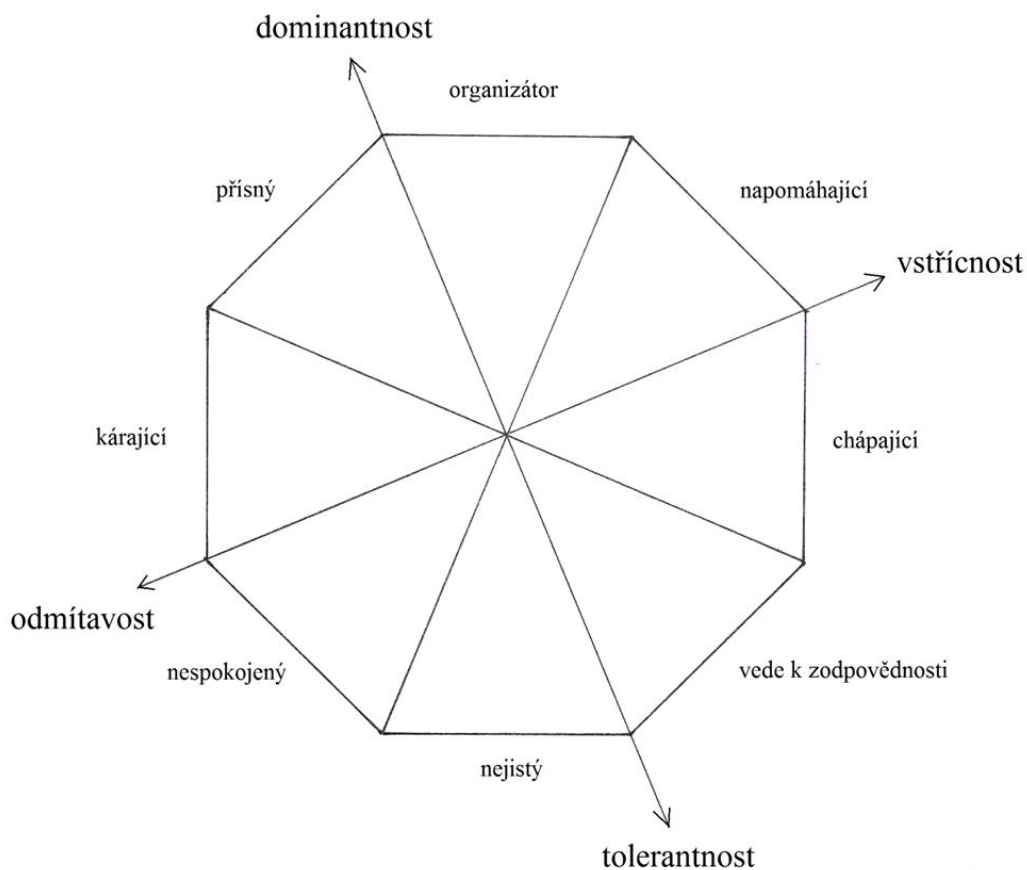
Odpověď na otázku, v jaké míře je učitel v interakcích *nejistý*, zajišťují výroky jako např. je plachý, váhavý a je snadné ho vyvézt z míry.

V jaké míře vyjadřuje učitel, že je *nespokojený*, určují výroky zjišťující, jak bývá podezřívavý či vyhrožuje potrestáním.

K dimenzi *kárající* se vztahují výroky, které měří, zda má pichlavé poznámky, pohrdá žáky, či zda se chová povýšeně.

Sektor *přísný* se zabývá tím, zda je učitel náročný, zda vyžaduje bezpodmínečnou poslušnost a zda jsou z něj žáci vystrašení.

Pro detailnější pohled na dotazník, je k dispozici v plném znění v přílohách.



Graf č. 1: Osm sektorů modelu učitelova interpersonálního chování v interakci podle Gavory, Mareše (2004)

3.2.2. Interpretace výsledků

Podle převahy jednotlivých sektorů se dá určit interakční styl učitele. Model se skládá ze dvou os – vertikální osa, která nese označení vliv a jejími krajními konci jsou dominantnost a tolerantnost, a osa horizontální, která nese označení proximity a krajními póly jsou odmítavost a vstřícnost (Mareš, Gavora, 2004).

Osa vertikální vyjadřuje, do jaké míry si učitel udržuje moc nad třídou, nebo se této moci vzdává a ponechává žákům prostor více zasahovat do dění ve třídě.

Osa horizontální určuje, do jaké míry je učitelovo chování při výuce vůči žákům odmítavé nebo naopak vstřícné se snahou o spolupráci.

Tento model je dále rozčleněn a vytváří tak osmiúhelník, přičemž každý z osmi sektorů reprezentuje jednu specifickou vlastnost učitele tak, jak se projevuje v jeho interakci se žáky (Mareš, Gavora, 2004).

4. VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

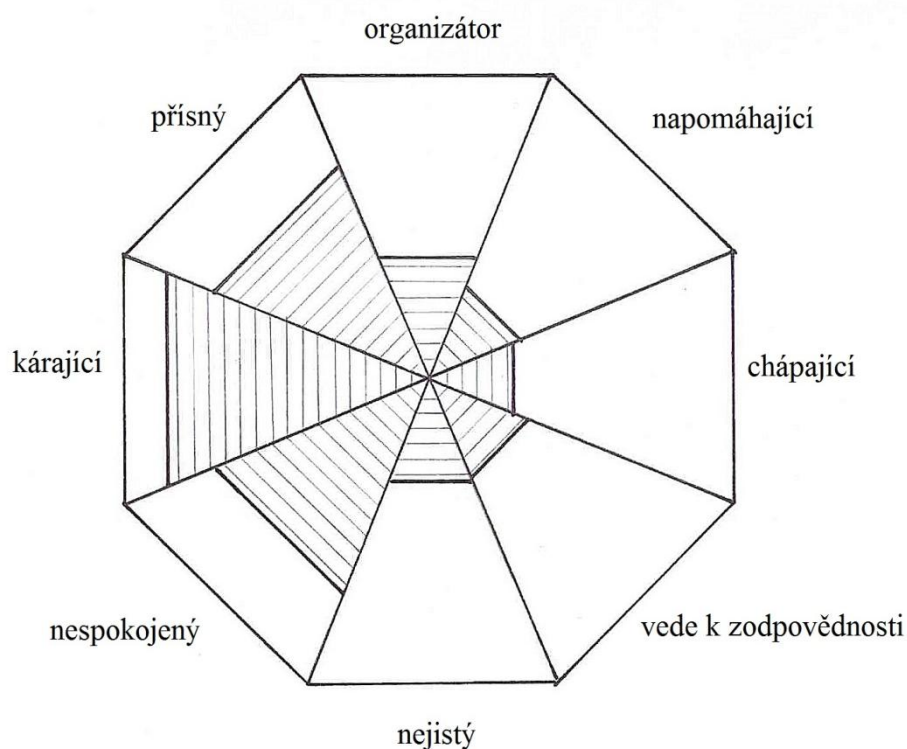
4.1. Třída A

4.1.1. Charakteristika třídy

Prvním vzorkem je třída, kterou navštěvuje 22 žáků, z tohoto počtu je 8 dívek a 14 chlapců.

Třídní učitelka vede tuto třídu od 3. ročníku. Učitelka se pohybuje v praxi 30 let a její aprobace je český jazyk a tělesná výchova pro druhý stupeň, v posledních letech však působí ve třídách na 1. stupni, resp. ve třídách od 3. do 5. ročníku, kde učí všechny předměty v rámci jedné třídy.

4.1.2. Interakční styl učitele



Graf č. 2 – interakční styl učitele A

Podle výsledného grafu můžeme označit několik vlastností učitele, které v jeho interakcích se žáky převládají. Z hlediska dvou os můžeme předpokládat, že učitelka je dominantní postavou ve třídě a z hlediska míry spolupráce se učitelka od žáků spíše distancuje a odmítá spolupráci.

Z jednotlivých vlastností převládají přísný, kárající, nespokojený. Z tohoto souhrnu znaků se dá předpokládat, že učitelka často žáky napomíná, je náročná, vyžaduje při hodinách ticho, často vyjadřuje svou nespokojenost, bývá nevrlá, upozorňuje na chyby a nedostatky, kritizuje a trvá na dodržování pravidel. Podle Gavory (2005) mohu tohoto učitele z hlediska interakčního stylu označit za typ represivní.

4.1.3. Ukázky interakcí

č.1 U: Tak, Jirko, já ti dneska nesu z češtiny ten test, ty máš jedinej trojku ze třídy z tý češtiny. Protožeš tu nebyl.

Ž Jirka: Já tu nebyl no.

U: No, takže se pak doučíš ty zájmena a necháš se vyvolat na opravu, protože oni i ty ostatní kluci se nějak chytily za nos a i Rubeš má jedničku, snad bez chyby.

Ž Rubeš: Fakt? (s nadšením)

U: No, tak ono to bylo lehký... Ale víš co? Víš, o čem to je? Ten, kdo tu je a dělá, a dělal by ještě něco navíc... O tom to je. No, tak Jirka... Ty jsi šikovnej, rychlej, ty se to naučíš pravou levou. Tak, Opravilová, ty máš taky jedničku. Ovšem nevím, nevím, jestli kdyby si seděla tam (ukazuje na přední lavici u dvěří), jestli by to tak bylo. To se nezlob.

Tak, Šuran.

ŽŽ: Ten tu není.

U: Jo. A nevíte, jestli se dostal na ten gympl?

ŽŽ: Jo, dostal.

U: Jo... No, to je zvláštní kluk, hodně zvláštní. Něco mu jde a na něco je podprůměrný, no.

č.2 U: Tak, Adéla to měla perfektně.

A mezitím, než to zapíšu, tak si vemte školní sešit a napišete si „Oprava“. A vy, co to máte dobře, to budete psát taky, abyste si to.. Víte, že jsme řekli: 30% funguje, když to vidíme.

„Oprava písemné práce“ a Adélo, vezmi si práci... Vem si tadydle Slávka (ukazuje do sešitu) a ta slova, co měl špatně, napiš na tabuli – napínavý napsal tvrdý ý, pilný taky tvrdý. Tohle třeba ani nepiš, to bylo lehký. A já to jdu podepsat.

(Adéla kýve)

U: Tak pište: „Oprava písemné práce“, dělej! Vy jste tak strašně pomalí!

Ž: Paní učitelko, on tady má chybu. (ukazuje do spolužákova sešitu)

U: Co se děje?

Ž: Tady má být tvrdý ý a on tam má měkký.

U: Jo, a není to opravený, no vidíš to. (kouká do sešitu)

Tadydle, jo jo jo, no jo. No, už to nech... No máš dvojku, no. No, ale ona by to i tak byla dvojka... No, tady taky... Tak to by byla trojka... Jak to, že tohle nevíš? Soustředění, pozornost, o tom to je. Takhle tě všichni všude předhoněj.

č. 3 U: (rýsuje na tabuli) A tahle čára bude jaká, Martine?

(Martin zvedl hlavu a kouká na tabuli, neodpovídá)

U: Děkuju. Tak jaká? (kouká na žáky)

ŽŽ: Čárkovaná.

U: Tak a teď si napíšeme, že délka AB se rovná délce BC.

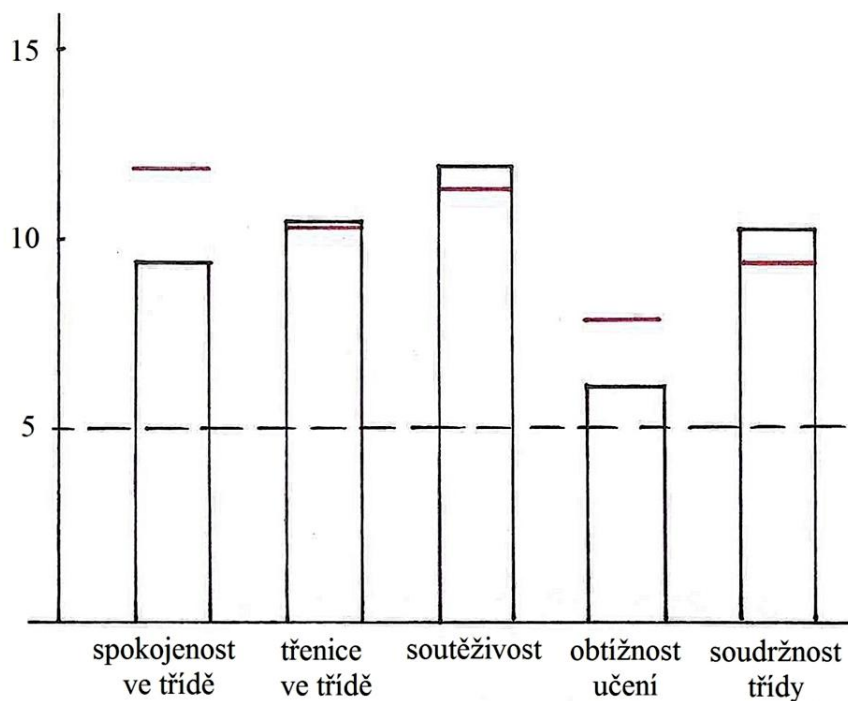
Co tady? (kouká na žáka, který má jen pravítko)

Tak já si budu psát, kdo nemá pomůcky. O tom to je všechno. Neexistuje, že nemám trojúhelník. Kdybys měl úhloměr a malej.. pravítko, tak by se ti to krásně rýsovalo. Tohleto (ukazuje spolužákův trojúhelník) se koupí asi za 30 korun v různých barvách proboha, tak si to kup.

4.1.4. Třídní klima

Z výsledného grafu je možné usoudit, že klima v této třídě je spíše nepříznivé. Položky 2, 3 a 4 se sice blíží průměru podle Linkové (2003), nicméně první dvě z těchto kategorií se pohybují mezi 10 a 12 body, což je stále relativně vysoká hodnota. To znamená, že se ve třídě často objevují třenice mezi žáky a také ve vyšší míře i konkurenční vztahy.

Naopak u položek 1 a 5 jsou hodnoty až o 3 body pod průměrem Linkové (2003), což signalizuje, že daná třída není soudržná a pospolitá a ani žáci nejsou ve třídě spokojeni.



Graf č. 3 – klima třídy A

Pokud se blíže podíváme na položku spokojenosti ve třídě, která se rovná hodnotě 8,9 bodů, je patrné, že se nachází nejen ve spodní polovině grafu, ale i o více jak 2 body pod průměrem z výzkumu Linkové (2003). Je možné tak výslednou hodnotu této položky označit za podprůměrnou.

4.1.5. Porovnání interakčního stylu učitele se spokojeností žáků ve třídě

Při konfrontaci výsledků výzkumu interakčního stylu učitele a hodnoty spokojenosti žáků ve třídě je možné usoudit, že represivní typ učitele, jehož způsob interakce se žáky se vyznačuje zmíněnými vlastnostmi přísný, kárající a nespokojený, může spíše nepříznivě ovlivňovat spokojenost žáků ve třídě.

4.1.6. Závěr s komentářem

Styl interakce již byl vyhodnocen jako typ represivního učitele. Z hlediska stylu výuky je možné ji vyhodnotit jako transmisivní, kdy žáci seděli v lavicích a stávali se pasivními příjemci učiva a informací, a organizovala ji učitelka. Co se týče výchovného stylu, přisoudila bych učitelce styl autokratický a to z důvodu častého rozkazování žákům a zaměření se především na jejich výkony a kázeň, nikoli na individuální potřeby.

Uspořádání vyučovacích hodin, které jsem mohla vidět, probíhalo u všech velice podobně. V úvodu byl většinou čas věnován prezentaci známek z opravených písemek nebo jiné třídnické záležitosti a v druhé části se konala výuka.

Práce probíhala často samostatně s následnou společnou kontrolou, jen při hodinách matematiky učitelka předváděla a popisovala postup na tabuli a pro kontrolu pozornosti jmenovitě pokládala žákům otázky týkající se aktuální činnosti. Při individuální práci procházela učitelka mezi lavicemi a kontrolovala, jak žáci řeší úlohy.

Většinu času byl ve třídě úplný klid a nikdo nevyrušoval. I tak měla učitelka stále tendence žáky zkoušet a dohlížet, zda dávají pozor. Nicméně často nebylo vhodné žáky kontrolovat a dotazovat se jich, např. při rýsování, kdy měl každý

pracovat samostatně. Tato situace je prezentována v ukázce komunikace č. 3. Podle mého názoru ne každý zvládne rýsovat do svého sešitu a ještě stíhat sledovat postup paní učitelky na tabuli. To, že žák se v tu chvíli soustředil na práci v sešitě a při vyvolání nevěděl, na jakou „čáru“ se vyučující ptá, neznamená, že je nepozorný nebo že by nedokázal odpovědět, pokud by otázku slyšel. V tomto směru usuzuji, že takto netaktní pedagogické chování učitelky není vhodné a mohlo by nepříznivě působit na žáky a negativně ovlivnit psychosociální klima třídy.

Učitelka často hodnotila výsledky žáků před celou třídou. Z ukázky komunikace č. 1 se dá usoudit, že učitel má ve třídě jen pár oblíbených žáků, zřejmě s dobrými výsledky, které oslovuje křestním jménem. Ostatní žáky oslovuje příjmením a z tohoto způsobu jednání se dá usoudit, že vůči těmto žákům vyjadřuje nedůvěru, kritizuje je, mluví o jejich nedostatcích před ostatními, nepochválí je i za výbornou známku, ba naopak v tomto případě hodnotu známky snížila tím, že o testu řekla, že byl snadný.

Při reagování učitele na známky z písemek seděli všichni žáci v lavicích tiše, někteří vzpřímení, jiní položení na lavici jakoby si přáli, aby o jejich práci dnes nepadlo slovo. V tu chvíli panovala ve třídě nepříznivá atmosféra.

Tímto způsobem zakládá učitelka své hodnocení na srovnání mezi žáky, které opakovaně prezentuje před celou třídou a komentuje ho. Tomuto jevu by se dal přisoudit důvod nepříznivě naměřené hodnoty soutěživosti. Úzkou souvislost je možné nalézt také s položkou třenic – pokud je komunikace ve třídě založena na kritériu úspěšnosti žáků, která je z velké části ovlivněna oblíbeností u učitelky, předpokládám, že z tohoto úhlu pohledu může být kolektiv rozdělen na dvě skupiny, mezi nimiž se může rozvíjet rivalita či závist, a vznikat tak mezi žáky konflikty.

Co osobně mě zaujalo, je fakt, že je ve třídě velké množství žáků, kteří se hlásili na osmileté gymnázium. Při vyplňování dotazníku jsem žáky požádala, aby ti, kteří se na střední školu hlásili, napsali pod dotazník důvod. Většina žáků argumentovala tím, že je to přání rodičů, objevilo se však i několik dotazníků, kde žáci uvedli, že je to kvůli nespokojenosti s třídní učitelkou. Alarmující byla také poznámka u jednoho z výroků v dotazníku: „já nemám žádné kamarády“.

Z hlediska průběhu komunikace učitele se žáky se dá usoudit, že klima ve třídě je spíše defenzivní. Je také zřejmé, že ukázky reálných situací odpovídají zjištěným výsledkům výzkumu. Ty také prezentují tu možnost, že učitelka si zřejmě neuvědomuje, jak velký vliv na žáka má a jak tímto způsobem jednání se žáky ovlivňuje jejich vývoj sebehodnocení a sebepojetí. V této třídě jsou sice žáci, které chválí, ale jsou tam i tací, kterým takto ubírá na sebevědomí. To se také projevuje v uspokojení potřeb žáků, které je velice důležité pro identifikaci s vrstevnickou skupinou.

4.2. Třída B

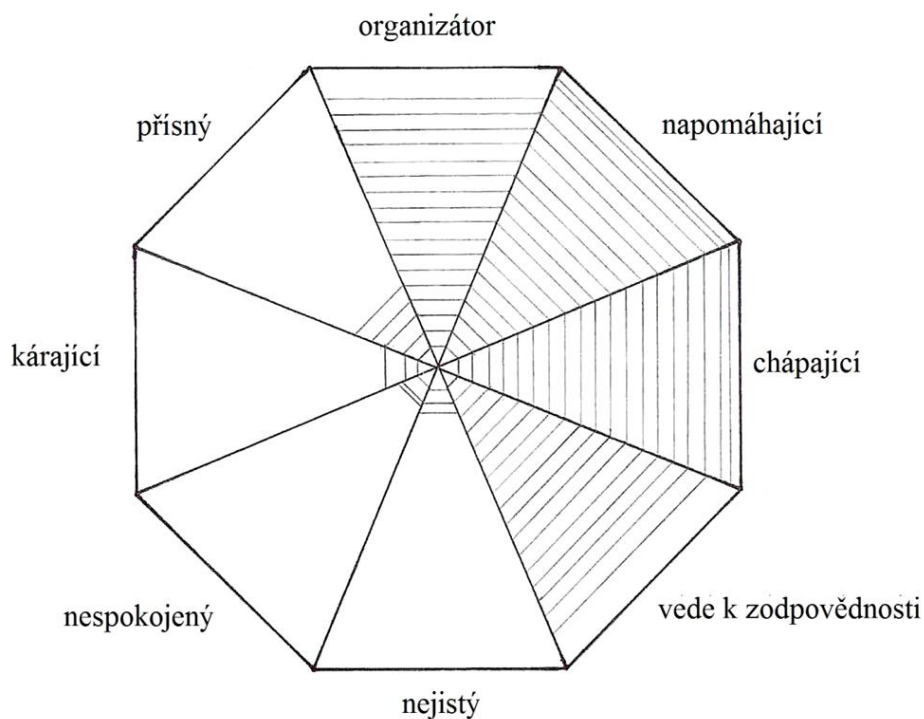
4.2.1. Charakteristika třídy

Druhým vzorkem je třída, kterou navštěvuje celkem 20 žáků, z toho je 11 chlapců a 9 dívek.

Třídní učitelka je aprobovaná pro výuku 1. stupně ZŠ a v praxi je 22let. Tuto třídu provází povinnou školní docházkou od první třídy.

4.2.2. Interakční styl učitele

Následující graf prezentuje způsob interakce učitelky se žáky. Ten zaujímá zcela pravou polovinu grafu, která tak určuje učitelku jako osobu vstřícnou. Zároveň však na ose dominantnost – tolerantnost nevykazuje převahu ani u jedné.



Graf č. 4 – interakční styl učitele B

Nejvyšší hodnoty získaly beze sporu sektory s vlastnostmi napomáhající, chápající a sektory organizátor a vede k zodpovědnosti.

Podle těchto výsledných charakteristik je možné celkový interakční styl pojmenovat podle Gavory (2005) jako styl vstřícný.

4.2.3. Ukázky interakcí

č. 1 U: Kluci budou zapisovat své jméno na tabuli, na levou půlku. A budou zapisovat svojí zjištěnou výšku a děvčata mezitím budou pracovat v pracovním sešitě. A pak se vyměníme a děvčata budou psát na pravou půlku.

A budeme zjišťovat naši výšku, takže tady přiložím metr a kdo přistoupí, změříme ho.

První údaj je tedy měření výšky. Náš metr měří v centimetrech, ale my budeme udávat tu výšku v metrech, takže na tabuli napíšete své jméno a pak údaj o výšce v metrech.

Poprosím Aleše, ty jsi nejvyšší, pojď sem, prosím.

Tak a já si teď stoupnu sem (k rámu dveří) a ty mi přiložíš ten sešit na hlavu, tak a držíš, jo? Tak... Můžeš dát na stranu... Tak tady 150... 160... 170 a 6 centimetrů, takže měřím kolik, Aleši?

Ž Aleš: 176 centimetrů.

U: Výborně, a kdybychom to chtěli zapsat v metrech, tak mám kolik, Katko?

U Katka: Jeden metr a sedmdesát šest centimetrů.

U: Bezva. Jak zapíšu, že mám metr a sedmdesát šest centimetrů, Ádo?

Ž Áda: Jedna celá sedmdesát šest.

U: Výborně. Děkuji Aleši.

č.2 U: Tak, teď jsme si tedy připomněli text, který jsme o vuvuzele četli. Teď vám rozdám papírky, které si pak nalepíte do školního sešitu.

Nejdřív si připomeneme pravidla pro psaní předložek s- a z-, Marku.

Ž Marek: Směrem dolů – S.

U: Ano. Míšo?

Ž Míša: Pryč – S.

U: Výborně. Jirko?

Ž Jirka: (pauza) Změna? Tam se píše Z.

U: Dobře, Jirko. Terko, poslední?

Ž Terka: Ještě zbývá sama se sebou, tam se píše S.

U: Výborně. Tak a teď si připravte pera na psaní. (pauza) Tak, na první řádek napište, co se může stát s vuvuzelou směrem dolů.

(pauza)

Na druhý řádek napište, co se může stát s vuvuzelou z povrchu pryč.

(pauza)

Na další, na třetí řádek napište, co se může stát s vuvuzelou ve smyslu změny. Jak se může vuvuzela změnit.

(pauza)

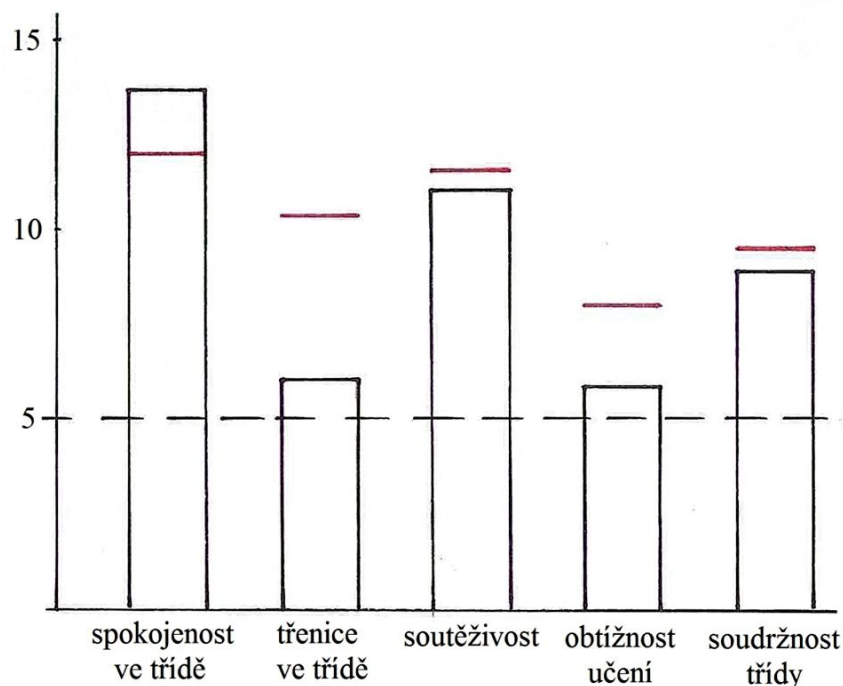
Na poslední řádek napište, co se může stát vuvuzele samotné. Co se s ní samotnou může stát.

(pauza)

Tak, teď uklid'te pera a vezměte si obyčejnou tužku. Se sousedem v lavici si můžete ukázat to, co jste napsali, a pokud si chcete něco opravit, můžete tužkou.

4.2.4. Třídní klima

Následující graf zobrazuje jednotlivé složky naměřeného klimatu. Při prvním pohledu hned zaujme v pořadí druhá a čtvrtá položka, tedy třenice ve třídě a obtížnost učení, které se pohybují okolo 6 bodů a jsou tedy příznivě nejnižší v celém grafu. Položka č. 2 je dokonce více než 4 body pod průměrem z výzkumu Linkové (2003). Hodnota soutěživosti ve třídě se pohybuje okolo průměru na 11 bodech.



Graf č. 5 – klima třídy B

Položka vyjadřující soudržnost třídy se pohybuje méně než bod pod průměrem porovnávaného výzkumu, ale naopak sloupec spokojenosti ve třídě dosáhl skoro k 14 bodům a také převýšil průměr skoro o dva body.

Klima v této třídě je možné posoudit jako kvalitní a pozitivní, kde se objevuje vysoká spokojenost ve třídě, velice nízká hodnota třenic a obtížnosti učení. Soutěživost a soudržnost sice nevykazují zcela příznivé výsledky, stále se však pohybují v blízkosti průměrných hodnot (Linková, 2003).

4.2.5. Porovnání interakčního stylu učitele se spokojeností žáků ve třídě

Interakční styl určil učitelku jako typ vstřícného učitele a třídní klima bylo vyhodnoceno jako kvalitní. Je možné usuzovat, že vzhledem k vysokým hodnotám spokojenosti ve třídě je učitelka pozitivně vystupujícím aktérem ve třídě.

I když se učitelka jeví jako osobnost dominantní, a bylo by možné předpokládat, že u žáků tohoto věku, kteří kladou důraz na svobodu, bude tento typ neoblíbený, v tomto případě zcela neplatí. Tento fakt připisuji skutečnosti, že učitelka se zároveň jeví jako spravedlivá, se schopností stanovit pravidla, která platí pro všechny, a nemá potřebu si autoritu vynucovat.

4.2.6. Závěr s komentářem

Učitelce byl připsán vstřícný interakční styl, z hlediska výchovy styl integrační a to vzhledem ke snaze učitelky porozumět žákům a k projevům respektu a partnerství vůči nim.

Paní učitelka je zastáncem konstruktivistického pojetí výuky. To se velice promítalo ve způsobu vedení hodin, použitých metod a forem a výrazně také ve způsobu jednání se žáky, který mne moc zaujal. Vyučující a žáci se pohybovali na rovině partnerství. Na první pohled bylo zřejmé, že se vyučující od žáků nechce distancovat a dávat najevo, že ona je ve třídě autorita, kterou je nutno poslouchat. Děni ve třídě organizovala, žáci tak věděli, co se od nich očekává. Dál ale nechala žáky pracovat samostatně, mnohdy ve skupinách.

Své žáky oslovovala křestním jménem, často je vyvolávala, zřejmě pro kontrolu, že postupu práce rozumí, což je vidět v obou ukázkách komunikace. Tázanému žákovi pak vždy nechala dostatek času na odpověď. Oceňuji, jak přirozeně učitelka s žáky interagovala. Ve třídě panovala každý den příjemná pracovní atmosféra.

Od paní učitelky jsem se dozvěděla o zajímavých organizačních postupech. Své žáky pravidelně každý měsíc přesazuje. Chce tím docílit toho, aby žáci byli schopni spolupracovat ve dvojicích a ve skupinách. Zároveň dvojice a skupinka, do které patří, sbírá body za aktivitu, za správnost řešení úkolů nebo za dobrý způsob spolupráce. Body učitelka vyhodnocuje a to nejen za jednotlivce, ale i za dvojice a skupiny. Tomuto faktu je možné přisoudit vyšší míru soutěživosti, která je podle vyhodnocení nepříznivá, což ale nemusí být právě v tomto případě. Jak jsem

zmiňovala v teoretické části, soutěživost nemusí být žáky vnímaná jako negativní, pokud má jasně stanovená pravidla, což v tomto případě jistě má.

Zároveň a (možná paradoxně) tato organizace může vyvolávat nízkou hodnotu třenic ve třídě. Žáci jsou vedeni ke kooperaci, tolerantnosti a respektu vůči sobě.

Z hlediska způsobu komunikace a to nejen učitele se žáky ale i žáky mezi sebou je možné klima zhodnotit jako suportivní, které se projevuje sdílností, svobodou, empatií a respektem.

4.3. Třída C

4.3.1. Charakteristika třídy

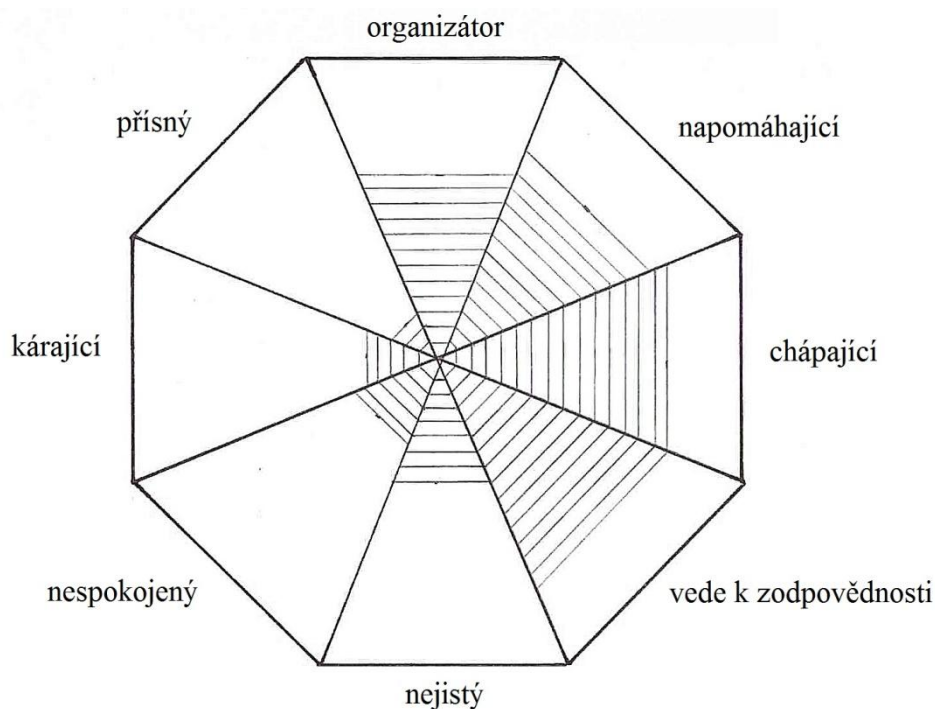
Tento 5. ročník navštěvuje celkem 17 žáků. Ve třídě převažují chlapci s počtem 11, děvčat je 6.

Třídní učitelka disponuje aprobační obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a v praxi se pohybuje 14 let. Tuto třídu vede od 3. ročníku, nyní tedy třetím rokem.

4.3.2. Interakční styl učitele

Výsledný graf určuje učitelovy vlastnosti při interakci se žáky. Na první pohled vidíme nejvyšší hodnoty v pravé části grafu, která vyjadřuje vstřícnost, a odpovídá sektoru vlastností chápající, napomáhající a vede k zodpovědnosti. V rovině vertikální jsou zde hodnoty velice podobné, ale o něco více převažuje rovina tolerantnosti.

Naopak hodnoty v levé části, které určují míru odmítavosti vůči interakci se žáky, jsou velice nízké. Z výsledného grafu můžeme předpokládat, že tento učitel žákům dokáže naslouchat, dává třídě prostor pro samostatnou práci, respektuje návrhy žáků, je přátelský, ohleduplný a trpělivý. Z tohoto popisu tak můžeme učitelce přisoudit podle Gavory (2005) přívlastek vstřícný.



Graf č. 6 – interakční styl učitele C

4.3.3. Ukázky interakcí

č. 1 (probíhá prezentace skupinových prací)

U: Hodnocení, Šimone?

Ž Šimon: Mně se líbí, jak to mají rozdělený na čtyři části... A líbí se mi, jak k tomu nakreslili ty obrázky.

U: Kačko?

Ž Kačka: Taky se mi líbí ty obrázky a líbí se mi to prostě celkově, že je to přehledný.

U: Bezva. Já chválím za to, kolik máte slov, to je super. Na to, že jste ve skupině jen tři.

Dobře, tak jenom se teď ještě zamyslíme všichni najednou. Můžeme z toho vyvodit nějaký závěr? Z té práce, co jste dělali.

(žák Ríša něco říká)

U: Ríšo, řekni to ještě jednou.

Ž Ríša: Že je ta nejvíc žen.

U: Ano, už jsme si říkali, že nejběžnější slova v té naší řeči jsou vzor žena a má tak hodně slov, dobře. A ještě se zkusme zamyslet nad jednou věcí. Co všechno jste při práci procvičovali?

Aneto?

Ž Aneta: V téhle práci jsme procvičovali rod ženský, vzory rodu ženského, procvičovali jsme si to, že jsme hledali vzory v novinách.

U: Ano, výborně. Takže jste pracovali s textem, vyhledávali, třídili, super. Děkuji všem skupinám.

č. 2 U: Další tu máme úkol pro chytré hlavy. Máme zjistit tajenku.

Ž: Tam máme dávat mužská jména.

U: Hm, hm, správně.

Ž: Paní učitelko, můžu?

U: Tak si vem židli.

Přemýšlejte nad jmény. To je docela těžké. Když tak zkusíme nápovědu.

Ž: Ríša.

Ž: Pavel? No dáme si pak, když tak nápovědu.

Ž: Ne, tam jsou jen čtyři políčka, je to špatně vidět.

Ž: Tak Petr.

Ž: Další Ota.

(ticho)

U: Hm. Další?

Ž: To bude Roman!

Ž: A támhle asi Tomáš.

Ž: Ale to nám nevyjde.

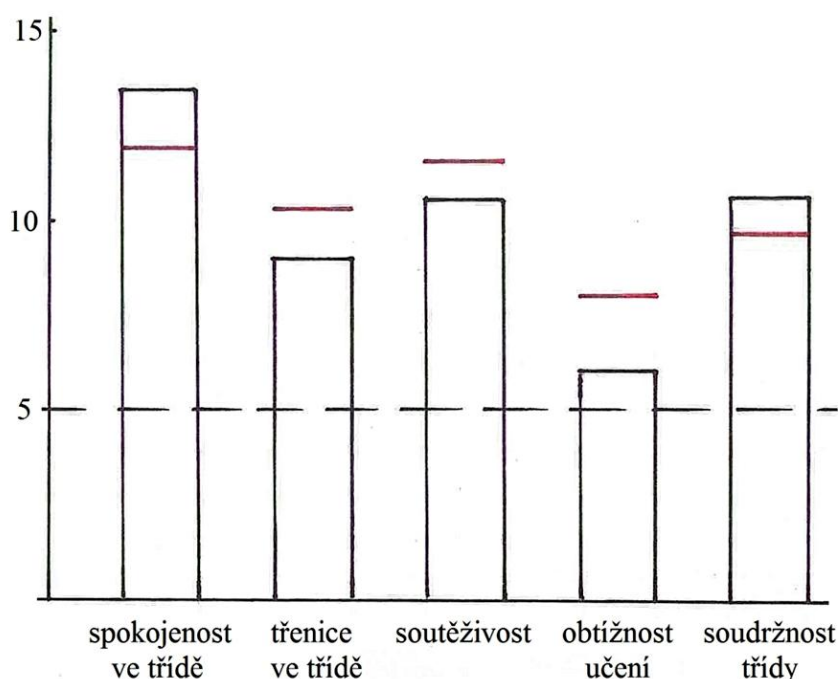
Ž: Protože ta tajenka bude „sport“, takže tam musí být Saša!

U: Aha, výborně!

4.3.4. Třídní klima

Všechny naměřené složky klimatu v této třídě jsou v příznivých hodnotách. První a pátá hodnota se pohybují v horní polovině grafu a hodnoty prostřední naopak v polovině spodní.

Nejvýraznější diference mezi průzkumem od Linkové (2003) a tímto je příznivě v hodnotě měřící obtížnost učení, kdy se v tomto grafu pohybuje pod 6 body.



Graf č. 7 – klima třídy C

Celkové klima ve třídě je tak možné zhodnotit jako pozitivní, a to z důvodu příznivých hodnot všech jednotlivých proměnných.

4.3.5. Porovnání interakčního stylu učitele se spokojeností žáků ve třídě

Při pohledu na tyto dva zjištěné jevy je možné usoudit, že učitel je svými žáky kladně přijímán a vystupuje jako aktér, který třídní klima pozitivně ovlivňuje.

Vysoké hodnoty sektorů chápaní a vede k zodpovědnosti značí, že učitel s žáky jedná jako s osobami sobě rovnými, dává jim prostor pro samostatnou práci a zároveň množství příležitostí pro žakovské interakce. Zřejmě proto dosahuje naměřená položka spokojenosti žáků tak vysoké hodnoty.

4.3.6. Závěr s komentářem

Učitelce v této třídě, jejíž interakční styl byl vyhodnocen jako vstřícný, je možné přisoudit výchovný styl integrační a to kvůli podpoře samostatnosti a komunikaci založené na respektu a rovnosti.

Výuka byla realizována s konstruktivistickými prvky, které se projevovaly v organizaci výuky a výběru metod. Vyučovací hodiny tak byly zajímavé, pestré, aktivity se průběžně měnily, děti pracovaly samostatně či ve skupinách. Učitelka obohacuje výuku i o další prvky, např. z programu Začít spolu, který podporuje spolupráci, respekt a aktivitu dětí ve výuce.

Na základě tohoto vzdělávacího programu jsou uspořádány lavice do center (po třech lavicích), což má podporovat spolupráci mezi žáky, a zasedací pořádek se každý měsíc mění. Každý den také začínají žáci ranním kruhem a důležitým jevem je i to, že učitelka nejen žáky známkuje, ale měsíčně píše každému zvlášť slovní hodnocení formou dopisu. Co se týče tohoto hodnocení učitelky, sdělila mi, že velký důraz klade i na sebehodnocení a schopnost zhodnotit se se snaží u dětí rozvíjet už od počátku, čímž chtěla docílit podpory samostatnosti a zodpovědnosti vůči své práci. I tomuto způsobu organizace života ve třídě je možné přisoudit nižší hodnotu třenic a obtížnosti učení a zároveň pozitivně vysoké hodnoty spokojenosti a soudržnosti třídy.

Hodiny, které jsem navštívila, byly velice poklidné, ve třídě panovala pracovní atmosféra. Je vidět, že učitelka své žáky dobře zná a ví, co na ně platí. Pokud nastala situace, kdy učitelka musela napomenout žáka za nepozornost, upozornila ho, ať pracuje. Žák pak vzal její upozornění v potaz a uposlechl. Jiné závažnější konfliktní situace ve třídě nenastaly. Učitelka jednala se všemi žáky na partnerské úrovni, nemusela křičet, trestat žáky nebo jim vyhrožovat.

Učitelka byla na hodinu vždy připravená, věděla, na jaké učivo tato hodina navazuje, na co se má zaměřit. Na druhou stranu neměla učitelka problém se změnou programu hodiny a uzpůsobit ji aktuálním potřebám žáků.

I když vyučování organizovala učitelka, během práce pak její role ustupovala do pozadí. Jak je vidět i v ukázce komunikace č. 2 v popředí pak byli žáci a jejich interakce mezi sebou převažovaly.

Ještě jednoho důležitého faktu ve třídě jsme si všimla a to toho, že přestávky trávila paní učitelka ve třídě společně s žáky. Vznikaly tak další komunikační situace, kdy si žáci s učitelkou přátelsky povídali, společně svačili.

Z celkového způsobu komunikace ve třídě bych klima zhodnotila jako suportivní s charakterem partnerského jednání se vzájemným respektem, empatií a svobodou.

4.4. Třída D

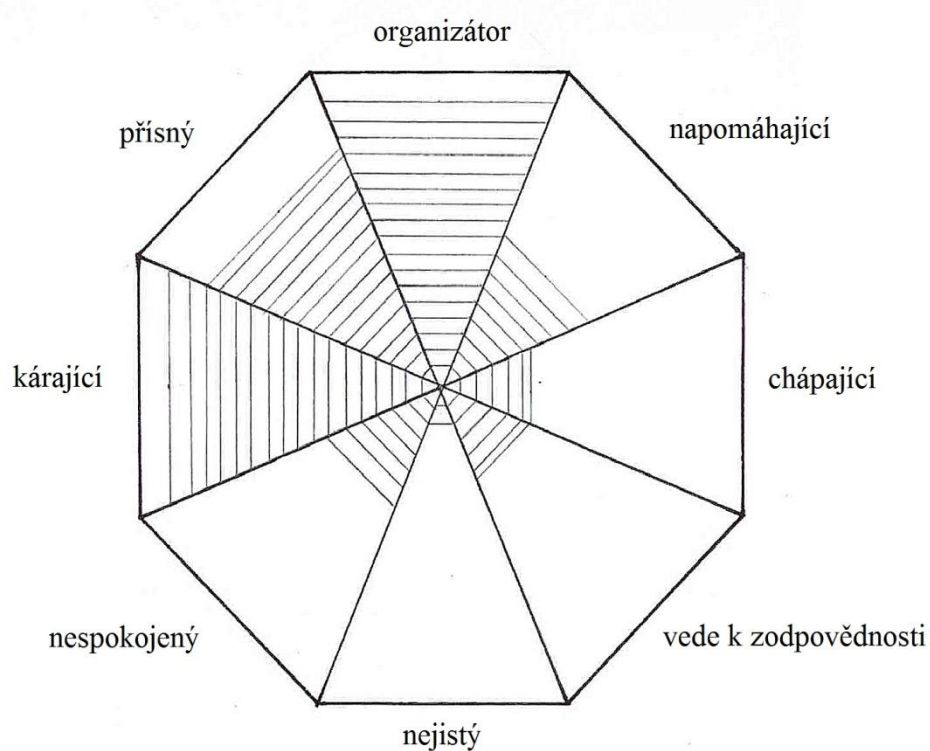
4.4.1. Charakteristika třídy

Tuto třídu navštěvuje 17 žáků. Z této skupiny převažují děvčata s počtem 13, chlapci jsou ve třídě 4.

Třídní učitelka je aprobovaná pro výuku na 1. stupni základní školy. Ve svém oboru působí 5 let. Tuto třídu má již od 1. ročníku.

4.4.2. Interakční styl učitele

Z následného grafu se dá vyčíst několik znaků učitelova interakčního stylu. Z hlediska vertikální osy převládá levá polovina značící odmítavost vůči interakcím se žáky. Ve vztahu k ose horizontální vykazují získané hodnoty dominanci učitele.



Graf č. 8 – interakčního stylu učitele D

Výrazné sektory přísný, kárající a organizátor naznačují, že je učitel osobností spíše dominantní vyžadující poslušnost. Pro bližší popis můžeme očekávat, že trvá na dodržování pravidel, často přikazuje, kontroluje a hodnotí žáky, udržuje si v hodinách ticho a klid a často kárá za chyby.

Tento typ interakčního stylu učitele nazývá Gavora (2005) přísný.

4.4.3. Ukázky komunikace

č.1 U: Další, Honzo.

Ž Honza: (čte) Pavlovi králíci běhali po dvoře. Pavlovi bude přídavné jméno jako matčiny a bude tam tvrdé.

U: Ne, říkáš to špatně.

(ticho)

Je to sice přídavné jméno, ale říkáš to špatně.

(ticho)

Ž Honza: Bude tam měkké, protože je to první pád.

U: To není celá pomůcka.

(ticho)

Ž Honza: V prvním pádě rodu mužského životného.

U: To také není celá pomůcka. Kdy píšeme měkké i u přídavných jmen?

(ticho)

Ž Honza: V prvním a pátém pádě čísla množného rodu mužského životného.

U: To je celá pomůcka.

(ticho)

Nemůžeš říct jen v prvním pádě, to je špatně. To by také mohlo být pro rod ženský a tak to není.

(ticho)

A opravdu se mi nelíbí, že tuhle pomůcku nejste schopný používat.

(ticho)

Nejste připraveni, většina z vás vůbec neví.

(ticho)

Kdybych vám tohle cvičení dala na známky, pochybuju, že budou jedničky.
Možná pár ano, ale určitě by bylo víc horších známek.

č.2 U: Vezměte si ty pracovní listy.

Martine?

Ž Martin: Paní učitelko, já jsem ten list dal do sešitu a táta mě z něj včera zkoušel a já jsem ho zapomněl v obýváku.

U: Terezo?

Ž Tereza: Paní učitelko, já se omlouvám, já jsem ten list zapomněla doma.

U: Kláro?

Ž Klára: Paní učitelko, já se omlouvám, já jsem to zapomněla doma.

U: Proč to nemáte v sešitě? Milado?

Ž Milada: Paní učitelko, já se omlouvám, já jsem ten list měla v sešitě, ale asi mi z něj vypadl.

(ticho)

U: Víte, že v učebnici informace o obojživelnících nemáte. Proto jsem vám to dala vytištěné.

(ticho)

A je to váš boj. Ten papír si obstarajte, jak chcete. Michale?

Ž Michal: Paní učitelko, já se omlouvám, já jsem ten list zapomněl doma.

U: Vy mi dáváte.

(ticho)

Od včerejška úplně mimo.

(bere krabičku s razítky a omluvení žáci si jsou na plakát ke svému jménu obtisknout černé razítko značící „nedodržení pravidel“)

č. 3 U: Jak říkáme tomu „abychom stihli“? Milado.

Ž Milada: (mlčí)

U: Terko?

Ž Tereza: Slovesný tvar?

U: Vojto.

Ž Vojta: Slovesný tvar slovesa?

U: Kačko.

Ž Kačka: Slovesný tvar podmiňovacího způsobu.

U: (kýve) Milado?

Ž Milada: Slovesný...

U: Tvar.

Ž Milada: Podmi..

U: ... ňovacího způsobu.

(ticho)

Pojďme to všichni zopakovat.

ŽŽ: Slovesný tvar podmiňovacího způsobu.

U: Slovesný tvar podmiňovacího způsobu. Znova.

ŽŽ: Slovesný tvar podmiňovacího způsobu.

U: Znova.

ŽŽ: Slovesný tvar podmiňovacího způsobu.

U: Ještě pětkrát.

ŽŽ: Slovesný tvar podmiňovacího způsobu. Slovesný tvar podmiňovacího způsobu. Slovesný tvar podmiňovacího způsobu. Slovesný tvar podmiňovacího způsobu. Slovesný tvar podmiňovacího způsobu. Slovesný tvar podmiňovacího způsobu.

U: Tak ještě jednou. Co to je „abychom stihli“, Vojto?

Ž Vojta: Slovesný tvar podmiňovacího způsobu.

U: Milado.

Ž Milada: Slovesný tvar podmiňovacího způsobu.

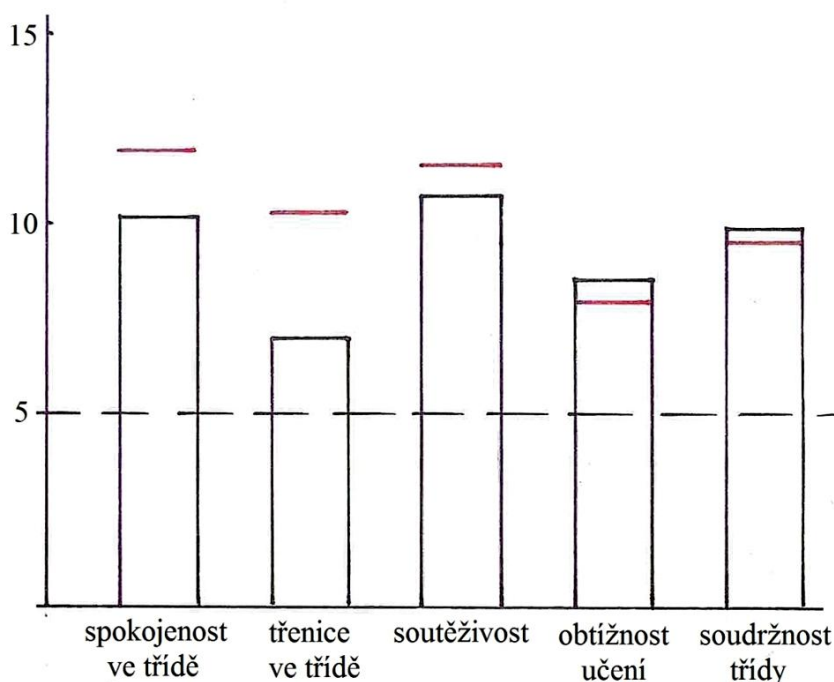
U: (kýve) Tak jedem dál.

4.4.4. Třídní klima

Z prvního pohledu na výsledný graf je zřejmé, že se všechny položky pohybují kolem 10 bodů. Pouze sloupec třenic ve třídě je nižší a pohybuje se příznivě na 7 bodech.

V porovnání s hodnotami z výzkumu Linkové (2003) jsou položky soutěživost, obtížnost učení a soudržnost na podobné úrovni. První dvě položky zjišťující spokojenost a třenice ve třídě jsou poněkud nižší – spokojenost nepříznivě, třenice příznivě.

Klima ve třídě je těžké celkově posoudit. Ale vzhledem k příznivým hodnotám v kategoriích třenice ve třídě a soudržnosti třídy, bych ho určila spíše jako pozitivní.



Graf č. 9 – klima třídy D

4.4.5. Porovnání interakčního stylu učitele se spokojeností žáků ve třídě

Při pohledu na typ přísného učitele a spokojenost žáků ve třídě, která se pohybuje v polovině grafu, je těžké určit, jak způsob jednání učitele ovlivňuje žákovu spokojenost.

Vzhledem ke zjištěné hodnotě by se dalo říci, že polovina žáků spokojená je, polovina ne. Já se však pokusím blíže nahlédnout na jednotlivé dotazníky a jejich bodové hodnocení.

Nejnižší zjištěná hodnota ve třídě je 7 bodů a to u jedné dívky, nejvyšší pak 15, a to u tří žáků – chlapce a dvou dívek. Nejčtenější je hodnota 9, která byla napočítána u 8 žáků a u těchto se zaměřím na jednotlivé výroky.

V sedmi případech odpověděli „ano“ na dvě položky. To znamená, že tito žáci zastávají názor, že děti z jejich třídy mají svou třídu rády (č. 11.) a že je v jejich třídě legrace (č. 21).

Na zbývající položky odpověděli žáci „ne“, což vykazuje, že si myslí, že v jejich třídě žáky nebaví práce (č. 1), že někteří žáci nejsou ve třídě šťastní (č. 6) a že některým se ve třídě nelíbí (č. 16).

Úzká spojitost mezi těmito naměřenými jevy není zcela zřejmá a nevykazuje, jak přímo ovlivňuje způsob jednání se žáky jejich spokojenost ve třídě.

4.4.6. Závěr s komentářem

Tato učitelka s přísným interakčním stylem vykazuje při výchově autokratický styl, kdy často zakazuje a rozkazuje, je zaměřená na výkony a kázeň svých žáků.

Výuka v této třídě probíhala zcela frontálně, žáci seděli v lavicích, pracovali samostatně. Překvapilo mě, v jaké míře učitelka požadovala po žácích memorování různých pomůcek a pouček, což ukazuje na učitelčino transmisivní pojetí organizace vyučování.

Být jako pozorovatel v této třídě pro mě nebylo vždy příjemné. Atmosféra byla často napjatá a nastávaly chvíle úplného ticha, kdy učitelka vyjadřovala nespokojenost s prací žáků dlouhými vyčítavými pohledy.

Učitelka se ke všem žákům chovala stejně, nemohu říci, že by měla některé žáky oblíbenější a jiné ne. To, že učitelka žáky nesrovnávala mezi sebou, ale spíše kritizovala třídu jako celek, může vést k semknutí se třídy dohromady a může tak být důvodem pro nízkou míru třenic ve třídě a zároveň i vyšší míru soudržnosti žáků.

Ze způsobu komunikace bylo zřejmé, že učitelka je autoritativní osobou, která vyžaduje kázeň a v hodinách klid a ticho. Často vyjadřovala nespokojenost

s výkony a znalostí žáků, což je vidět v ukázce č. 3. Žáky kritizovala, hrozila známkováním.

Pokud žák něco zapomněl, získal černé razítko do své kolonky na plakát za nedodržení pravidel, i když se omluvil. Když jsem se šla na tento plakát podívat, každý žák měl u svého jména několik černých razítek a jen málo z nich razítek červených, které učitelka dávala jako pochvalu. Nutné je říci, že za tři černá razítka byla udělena poznámka. Za jediný den udělila učitelka poznámky i čtyřem žákům.

Zajímavý okamžik nastal, když jsem zadávala žákům dotazníky. Paní učitelka nebyla v ten den ve škole a žáci měli suplování. Já jsem žákům rozdala dotazníky a požádala je o jejich vyplnění. O pár okamžiků později se jeden žák zeptal, zda tyto dotazníky uvidí jejich paní učitelka, načež jsem odpověděla, že dotazníky jsou samozřejmě jen pro mě. Tato odpověď vyvolala ve třídě chuť do vyplňování. Později mi jedna žákyně sdělila, že i ona sama má z paní učitelky strach.

Z hlediska komunikace učitelky se žáky, která vykazovala nadřazenost a autoritativnost, má komunikační klima blíže k defenzivnímu. Nicméně na základě zjištěných hodnot bych celkové klima ve třídě zhodnotila spíše jako pozitivní a to i na základě porovnání s výzkumem Linkové (2003).

5. DISKUSE

V praktické části byly prezentovány výsledky šetření ze čtyř pátých ročníků. Myslím, že mohu tvrdit, že zjištěné hodnoty interakčního stylu a klimatu ve třídě a jejich následné zhodnocení, pomohly čtenáři vytvořit si širší pohled na třídu a také zajistily předpoklady a očekávání pro další vyhodnocení. Ukázky reálných komunikačních situací pak dotvořily celkový obraz o třídě a dokázaly pohled na ni ucelit.

Podle mého názoru zjištěné šetření ve všech třídách vystihlo aktuální podobu klimatu ve třídě. Mohu však tvrdit, že učitel a klima třídy spolu úzce souvisejí, ač je zřejmé, že na klima třídy mají vliv i další faktory? Domnívám se a souhlasím s Holečkem (2014) v tom, že hlavními aktéry jsou právě učitel společně se žáky a není možné, aby jeden bez druhého klima ve třídě změnil. To, že je potřeba obou aktérů, vyjadřuje závislost a tím i nutnost ovlivňování z obou stran.

Výzkum měl zjistit, jaký vliv osobnost učitele na klima má. Ten byl založen na srovnání dotazníkového šetření a metody, která je založena na subjektivním vnímání mě jako pozorovatele. Tato subjektivnost s sebou nutně nese riziko určitého zkreslení, které může být vyvoláno upřednostňováním určitých vlastností učitele. Já se však domnívám, že toto riziko je v tomto případě vyváжено výroky v QTI, které pozorovatele vedou ke strukturovanému hodnocení a zároveň celková zjištěná hodnota jednotlivých dimenzí je průměrem několika pozorovaných hodin.

Je jisté, že toto hodnocení stále zůstává subjektivní. Zároveň však toto stanovisko, zvláště když je v tomto případě podpořeno pohledem žáků, přibližuje popis procesu komunikace ve třídě a celkového psychosociálního klimatu.

Pokud bych měla zhodnotit, jaké vlastnosti učitele měli pozitivní vliv na spokojenost žáků ve třídě, jistě jich mohu označit několik.

Rozhodně mezi ně bude patřit pedagogický takt, který se projevuje empatií vůči žákům a vůči jejich potřebám, dále percepční a didaktické schopnosti. Jak tvrdí literatura, pro žáky ve středním věku je velice důležité uspokojit své potřeby ve vrstevnické skupině, a to prostřednictvím těchto vlastností učitel umožňuje.

V interakčním stylu byly tyto schopnosti zastoupeny v dimenzích napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti.

Žáci toho věku také kladou důraz na spravedlnost a respektování pravidel a podmínek. Toto ovlivňují schopnosti konstruktivní a také komunikativní, které jsou zastoupeny dimenzemi přísný a organizátor v interakčním stylu.

Co se týče dalších charakteristik třídy, které mohou mít vliv na zjištěné hodnoty třídního klimatu, je možné si povšimnout např. délky soužití učitele s jednotlivými třídami. Dva učitelé mají své třídy již od 1. ročníku, zbývající dvě třídy jsou se svým učitelem třetím rokem. V tomto ohledu je jistě důležité, jakým způsobem byla pravidla ve třídě nastavena, popřípadě od jakého učitele byla třída převzata.

Myslím, že prováděný výzkum přinesl celkem zajímavé výsledky. Díky této sondě do jednotlivých tříd se mi podařilo porozumět souvislostem a mechanismům, které ve třídě fungují, vyzorovat, že spolu jevy interakční styl učitele a třídního klimatu do značné míry korespondují, a mimo jiné jsem prověřila funkci dotazníků v praxi.

Pokud bych se však podobným šetřením zabývala dále, bylo by jistě zajímavé pokusit se třídní klima změřit jiným nástrojem. Při použití dotazníku Naše třída (Lašek, 2001) jsem si byla vědoma jeho limitů, které se týkají formulací výroků. V budoucnu bych použila dotazník zcela jiný nebo se nechala inspirovat modifikovanou verzí od Holečka (2014), která by mohla být pro děti srozumitelnější a výroky jsou založeny na principu hodnocení výroků slovy od „nejvíce výstižné“ po „nejméně výstižné“.

IV. ZÁVĚR

Ve své práci jsem se snažila představit čtenáři osobnost učitele na 1. stupni ZŠ i z jiného pohledu než je ten, který si vybavuje jako dítě z vlastních školních let. K tomu jsem využila odbornou literaturu, která se touto osobností zabývá a vytvořila jsem tak souhrn pojmů a jevů, které tuto osobnost dobře charakterizují.

Nemohla jsem opomenout osobnost žáka, která v tomto pojetí velice důležitá, a z pohledu vývojové psychologie jsem vybrala nejdůležitější mezníky a změny v období školní docházky na 1. stupni ZŠ.

Pomyslným vrcholem bylo třídní klima, které jsem v praktické části v jednotlivých třídách měřila a porovnávala s interakčním stylem učitele, který vyjadřuje způsob jednání a komunikace se žáky. Díky tomuto strukturovanému dotazníku jsem dokázala nahlédnout do tématu a podařilo se mi ukázat na vzájemný vliv.

Mým cílem bylo jednotlivé třídy zmapovat, analyzovat je na základě zjištěného klimatu a vyhodnocení způsobu interakce a spolu s ukázkami interakcí z vyučovacích hodin ucelit celkový obraz třídy.

Domnívám se, že výsledky mého šetření mohou být nápomocné. A to nejen učitelům budoucím, kteří se chtějí stát pozitivním aktérem klimatu ve třídě, ale i učitelům současným, kteří se zajímají o to, jakým způsobem by mohli klima ve své třídě měřit a popřípadě pozitivně ovlivnit.

V. SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

1. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4727-424.
2. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.
3. DVOŘÁK, D. (překl.) *Efektivní učení ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 142 s. ISBN 80-717-8556-3.
4. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
5. FILOVÁ, H., MAŇÁK, J., STRACH, J., ŠIMONÍK, O., ŠTÁVA, J., ŠVEC, V. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1308-7.
6. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5104-9.
7. HADJ MOUSSOVÁ, Z. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-807-2905-874.
8. HADJ MOUSSOVÁ, Z. *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2003. ISBN 80-729-0118-4.
9. HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J., STEHLÍKOVÁ, N. (ed.) *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80729018931.

10. HOLEČEK, V. *Psychologie osobnosti učitele*. In: PRUNNER, P. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie pro učitele*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1993, s. 94 - 131. ISBN 8070430982.
11. HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
12. HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1.
13. KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-858-6794-X.
14. KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8695-0.
15. LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
16. LANGOVÁ, M. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987.
17. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-704-1088-4.
18. LINKOVÁ, M. *Klima školní třídy a některé jeho determinanty*. In: *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 8073020645.

19. MAREŠ, J., GAVORA, P. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*. 2004. Dostupné z:
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1797&lang=cs>
20. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
21. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-476.
22. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
23. ŠTECH, S. *Stát se učitelem* [online]. 1995 [cit. 2015-06-21]. Dostupné z:
http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/stat_se_ucitelem/stat_se_ucitelem.pdf
24. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-807-2903-252.
25. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4621-531.
26. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0841-3.
27. [online]. [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu->kk).

VI. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – dotazník QTI

Příloha č. 2 – dotazník Naše třída

Příloha č. 1

NAŠE TŘÍDA

jméno:..... třída:..... škola:.....

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.	ano – ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ano – ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.	ano – ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ano – ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.	ano – ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ano – ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ano – ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	ano – ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ano – ne
10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.	ano – ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ano – ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.	ano – ne
13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ano – ne
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	ano – ne
15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	ano – ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ano – ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ano – ne
18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	ano – ne
19. Práce ve škole je namáhavá.	ano – ne
20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.	ano – ne
21. V naší třídě je legrace.	ano – ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ano – ne
23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.	ano – ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	ano – ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ano – ne

Příloha č. 2

DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE

jméno učitele:	předmět:	škola:	třída:	datum:
----------------	----------	--------	--------	--------

	Tento učitel...	nikdy			vždy
1	Vyučuje svůj předmět s nadšením.	0	1	2	3 4
2	Když s ním žáci v něčem nesouhlasí, mohou o tom diskutovat.	0	1	2	3 4
3	Vyžaduje od žáků bezpodmínečnou poslušnost.	0	1	2	3 4
4	Je trpělivý.	0	1	2	3 4
5	Maskuje, když něco neví.	0	1	2	3 4
6	Je ohleduplný.	0	1	2	3 4
7	Ví o všem, co se ve třídě děje.	0	1	2	3 4
8	Když chtějí žáci něco říci, učitel jim naslouchá.	0	1	2	3 4
9	Žáci mohou ovlivnit jeho rozhodnutí.	0	1	2	3 4
10	Je netrpělivý.	0	1	2	3 4
11	Když žáci ve třídě vyvádí, je zmatený.	0	1	2	3 4
12	Věří žákům.	0	1	2	3 4
13	Je lehké ho rozčlít.	0	1	2	3 4
14	Je tolerantní.	0	1	2	3 4
15	Má pichlavé poznámky.	0	1	2	3 4
16	U něho se žáci hodně naučí.	0	1	2	3 4
17	Dokáže pochopit žákovi nedostatky a chyby.	0	1	2	3 4
18	Vypadá, jako by pořád nevěděl, co má dál dělat.	0	1	2	3 4
19	Pohrdá žáky.	0	1	2	3 4
20	Vidíme, že je nejistý.	0	1	2	3 4
21	Dává žákům možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy.	0	1	2	3 4
22	Vyhrožuje, že žáky potrestá.	0	1	2	3 4
23	Je přísný.	0	1	2	3 4
24	Když si nedokážou žáci s něčím poradit, pomůže jim.	0	1	2	3 4
25	Žáci se mohou spolupodílet na jeho rozhodnutích.	0	1	2	3 4
26	Myslí si, že žáci podvádí.	0	1	2	3 4
27	Myslí si, že toho žáci vědí málo.	0	1	2	3 4
28	Když se rozzlobí, přestane se ovládat.	0	1	2	3 4

29	Žáci se na něj mohou spolehnout.	0	1	2	3	4
30	Jeho požadavky jsou velmi vysoké.	0	1	2	3	4
31	Je přátelský.	0	1	2	3	4
32	Přísně trestá opisování.	0	1	2	3	4
33	Žáci mu důvěřují.	0	1	2	3	4
34	Učivo jasně vysvětluje.	0	1	2	3	4
35	Je velkorysý.	0	1	2	3	4
36	Má smysl pro humor.	0	1	2	3	4
37	Vypadá nespokojeně.	0	1	2	3	4
38	Je náročný.	0	1	2	3	4
39	Je plachý.	0	1	2	3	4
40	Když máme na věc jiný názor, můžeme ho říci.	0	1	2	3	4
41	Mívá špatnou náladu.	0	1	2	3	4
42	Působí důvěryhodně.	0	1	2	3	4
43	Snaží se žáky pochopit.	0	1	2	3	4
44	Bývá nešťastný.	0	1	2	3	4
45	Je váhavý.	0	1	2	3	4
46	Dokáže žáky vyslechnout.	0	1	2	3	4
47	Je snadné ho vyvést z míry.	0	1	2	3	4
48	Jde přímo k věci.	0	1	2	3	4
49	Přijímá omluvu, když žáci uvedou rozumné důvody.	0	1	2	3	4
50	Vypadá nešťastně.	0	1	2	3	4
51	Snadno se naštve.	0	1	2	3	4
52	Chová se povýšeně.	0	1	2	3	4
53	Změní svůj názor, když žáci uvedou argumenty.	0	1	2	3	4
54	Cokoli žáci udělají, je podle něho špatně.	0	1	2	3	4
55	Je podezřívavý.	0	1	2	3	4
56	Žáci se bojí přijít do hodiny, když nemají domácí úkoly.	0	1	2	3	4
57	Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru.	0	1	2	3	4
58	Udrží žákovu pozornost.	0	1	2	3	4
59	Je shovívavý.	0	1	2	3	4
60	Tvrdě známkuje.	0	1	2	3	4
61	Když hned žáci něco nepochopí, vysvětlí to ještě jednou.	0	1	2	3	4
62	Je rozmrzelý.	0	1	2	3	4
63	Žáci jsou z něj vystrašení.	0	1	2	3	4
64	Svoje sliby dodrží.	0	1	2	3	4

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				