

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Interakce učitele a žáků jako součást vlastního hodnocení školy

Diplomová práce

Autor:	Bc. Michaela Hirschová
Studijní program:	Učitelství pro základní školy (2. stupeň)
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - matematika Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura
Vedoucí práce:	Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Michaela Hirschová
Studium: P13197
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - matematika,
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura

Název diplomové práce:

Interakce učitele a žáků jako součást vlastního hodnocení školy

Název diplomové práce AJ:

Teacher-pupils interaction as part of school self-evaluation

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Anotace: Diplomová práce je tematicky zaměřena na interakci učitele a žáků jako součást vlastního hodnocení školy. Práce je členěna na teoretickou a empirickou. Teoretická část vymezuje základní pojmy typu vlastní hodnocení školy (cíle, oblasti, kritéria, metody), interakce a komunikace, žák 2. stupně základní školy. Empirická část usiluje o popis a komparaci interakce učitele a žáků z perspektivy žáků. Hlavní výzkumnou metodou je dotazník.

ALLHOFF, D. W., ALLHOFF, W. Rétorika a komunikace. Praha: Grada, 2008. DEVITO. Základy mezilidské komunikace. Grada, 2001. GRUBER, D. Zlatá kniha komunikace. Gruber, 2009. CHVÁL, M. a kol. Školy na cestě ke kvalitě. (Systém podpory autoevaluace školy v ČR). Praha: NÚV, 2012. MEŠKOVÁ, M. Praha: Portál, 2012. SVATOŠ, T. Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. VAŠTATKOVÁ POLÁCHOVÁ, J. Autoevaluace v praxi českých škol. Praha: NÚV, 2012.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucího diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Anotace

HIRSCHOVÁ, Michaela. *Interakce učitele a žáků jako součást vlastního hodnocení školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 85 s. Diplomová práce.

Diplomová práce je tematicky zaměřena na interakci učitele a žáků jako součást vlastního hodnocení školy. Práce je členěna na teoretickou a empirickou. Teoretická část vymezuje základní pojmy typu vlastní hodnocení školy (cíle, oblasti, kritéria, metody), interakce a komunikace, žák 2. stupně základní školy. Empirická část usiluje o popis a komparaci interakce učitele a žáků z perspektivy žáků. Hlavní výzkumnou metodou je dotazník.

Klíčová slova: učitel, žák 2. stupně základní školy, interakce učitele a žáků, vlastní hodnocení školy, školský zákon, projekt Cesta ke kvalitě.

Annotation

HIRSCHOVÁ, Michaela. *Teacher-pupils interaction as part of school self-evaluation*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 85 pp. Dissertation.

The diploma work deals with teacher – pupils interaction as a part of school self-evaluation. The work is subdivided into a theoretical and empirical part. The theoretical one defines basic terminology, such as school self-evaluation (aims, fields, criteria, methods), interaction and communication, a senior-elementary-school student. The empirical part describes and compares teacher-pupils interaction from pupils' point of view. As a main research method a questionnaire was used.

Keywords: teacher, senior-elementary-school student, teacher-pupils interaction, school self-evaluation, education law, project Road to Quality Improvement.

Poděkování

Zde bych chtěla poděkovat svému vedoucímu diplomové práce Mgr. Daniele Vrabcové za poskytnuté rady, informace, čas, ochotu i trpělivost.

A také bych chtěla poděkovat panu řediteli Mgr. Petru Novákovi, kolegům ze zaměstnání, žákům a všem ostatním, kteří přispěli ke zpracování této práce.

Obsah

1	Úvod.....	9
Část I.: Teoretická část.....		10
2	Vlastní hodnocení – autoevaluace školy: pojmové vymezení	10
2.1	Základní terminologické vymezení	10
2.1.1	Evaluace	10
2.1.2	Autoevaluace	12
2.2	Legislativní pohled na autoevaluaci v ČR	14
2.3	Evaluační proces	16
2.4	Základní metodologické zdroje	18
2.4.1	Projekt Cesta ke kvalitě	20
3	Interakce učitele a žáků: pojmové vymezení	25
3.1	Charakteristika činitelů interakce	29
3.1.1	Vymezení pojmu učitel	29
3.1.2	Charakteristika žáka 2. stupně základní školy.....	34
3.2	Hlavní nástroje pro mapování interakce učitele a žáků	35
3.2.1	Model observačního zkoumání sociální interakce Balese.....	36
3.2.2	Bellackova metoda mikroanalýzy	37
3.2.3	Flandersův pozorovací systém – FIAS.....	38
Část II.: Praktická část		41
4	Metodologické aspekty výzkumného šetření	41
4.1	Cíle a výzkumná metoda.....	41
4.1.1	Popis dotazníku Interakce učitele a žáků.....	41
4.2	Výzkumný vzorek.....	44
4.3	Charakteristika prostředí sběru dat	44
5	Prezentace hlavních výzkumných šetření	48
5.1	Procentuální distribuce odpovědí u významných položek dotazníku..	48
5.2	Grafické znázornění dosažených skóre v dimenzi edukačního vztahu a edukačního řízení.....	54
5.3	Vysvědčení učitele	57
5.4	Sebereflexe žáků	60
5.5	Vzkazy učiteli	61

6	Interpretace hlavních zjištění a formulace doporučení pro pedagogickou praxi	64
7	Závěr	66
	Seznam použité literatury	67
	Seznam příloh	71
	Seznam tabulek	71
	Seznam grafů	71

1 Úvod

Diplomová práce s názvem Interakce učitele a žáků jako součást vlastního hodnocení školy se převážně týká pojmů obsažených už v názvu. Jak vlastní hodnocení školy, tak i interakce učitele a žáků neodmyslitelně patří k životu školy.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část se zabývá základními pojmy typu evaluace, autoevaluace, učitel, žák 2. stupně základní školy, interakce, popisuje evaluační proces, metody výzkumu autoevaluace a interakce, pojednává o legislativní úpravě vlastního hodnocení školy, o projektu Cesta ke kvalitě, který byl zaměřen právě na podporu autoevaluace školy.

Část praktická obsahuje hlavní informace o Základní škole Městec Králové, kde proběhlo výzkumné šetření, ke kterému byl využit jeden z evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě, dotazník pro žáky Interakce učitele a žáků, jehož popis je také součástí. V této části jsou zveřejněny i výsledky dotazníkového šetření, v němž žáci této školy hodnotili mé působení v pedagogické branži.

Cílem diplomové práce nebylo pouze shrnout základní informace týkající se problematiky vlastního hodnocení školy a interakce učitele a žáků, ale také upozornit na to, že provádět vlastní hodnocení školy a sledovat interakci mezi učiteli a žáky může být pro školu prospěšné, přestože jde o poměrně náročnou záležitost v životě školy, že je to aktivita, která škole skrze vlastní pohled na sebe samu přináší možnost dalšího zlepšování.

Ke zpracování diplomové práce byly využity informace z knižních publikací, internetových zdrojů uvedených na konci práce, z materiálů poskytnutých panem ředitelem Mgr. Petrem Novákem Základní školy Městec Králové a z materiálů vytvořených žáky této školy.

Část I.: Teoretická část

2 Vlastní hodnocení – autoevaluace školy: pojmové vymezení

2.1 Základní terminologické vymezení

2.1.1 Evaluace

Úvodem je nutno uspořádat vztahy mezi termíny evaluace a hodnocení. V obecném významu jsou oba výrazy synonymní, v odborné pedagogické terminologii se mezi nimi vyskytují určité jemné rozdíly. Evaluace vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrozličnějších vzdělávacích jevů. Je to termín odborný, uplatňovaný ve vědeckém a výzkumném okruhu komunikace. Naproti tomu termín hodnocení se častěji používá v širších kontextech běžné školní praxe, zejména v souvislosti s evaluací určitých subjektů vzdělávání. Rozdíly ve významu termínů evaluace a hodnocení jsou vskutku nepatrné, sémanticky se vlastně neliší (rozdíly jsou jen ve sférách komunikativního použití), a proto se užívají jako synonyma, slova stejného či podobného významu.¹

Evaluace je proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování při řízení procesu zajišťování a zvyšování kvality a efektivity (včetně jejich prokazování). Slouží jako zpětná vazba pro různé aktéry/účastníky nebo jako podklad pro kvalifikované rozhodování. Specifickou, nicméně vysoce potřebnou záležitostí je i tzv. metaevaluace, která se zaměřuje na evaluaci předchozích evaluací se záměrem zlepšit tyto procesy, udržet je ve stávající podobě či je využít pro další analýzy (mohou ji provádět sami účastníci evaluačních procesů, příp. další lidé ve škole, ale může mít i svou vnější formu, kdy je vedena např. inspekcí).²

V posledních letech se rozvíjí vědní obor pedagogická evaluace. Jedná se o vědecko-praktický obor zabývající se zjišťováním, porovnáváním, hodnocením a vysvětlováním kvality i efektivity edukace.²

¹ Průcha, 1996, s. 11

² Vašátková Poláchová, 2012, s. 11

V pedagogickém slovníku je pedagogická evaluace definována jako zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj. Je samostatnou vědní disciplínou, opírá se o rozsáhlou a propracovanou teoretickou a metodologickou základnu.³

Průcha definuje pedagogickou evaluaci pomocí souboru distinktivních rysů. Označuje ji jako teoretický přístup, koncepci, podle níž veškeré jevy vzdělávací reality (vzdělávací procesy, jejich programy a fungování, vzdělávací výsledky, vzdělávací instituce,...) mohou a musí být určitými způsoby hodnoceny. Současně ji označuje jako metodologii, tj. soubor instrumentů (speciálních metod, technik) a profesních konvencí k aplikaci těchto instrumentů pro účely realizace přístupu. Pedagogickou evaluaci značí také jako proces, tj. soubor aktivit zajišťovaných institucionální a organizační infrastrukturou výzkumu, kterými se realizuje v praxi přístup pomocí metodologie. Tento proces se zaměřuje na zjišťování a analýzu dat odrážejících stav či vývoj určitých jevů vzdělávací reality, tj. na monitorování a měření těchto jevů. Uskutečňuje se na různých úrovních vzdělávací praxe, od hodnocení jednotlivců či jednotlivých vzdělávacích programů až po evaluaci výsledků na úrovni celé národní vzdělávací soustavy či mezinárodní evaluaci vzdělávacích soustav mnoha zemí. Má různé způsoby využití, a to jak pro účely vědecké a výzkumné, tak pro účely praktické.⁴

Evaluaci ve školství lze z obecného hlediska provádět na čtyřech základních úrovních. Mezinárodní úroveň (např. evaluace vzdělávacího systému) je prováděna prostřednictvím různých aktivit v rámci mezinárodních organizací. Národní úroveň představuje získání informací o celém školském systému či jeho jednotlivých částech, regionech. Meziúroveň znamená evaluaci jednotlivých škol. Mikroúroveň se projevuje např. při evaluaci třídy, vyučování.⁵

³ Mareš, Průcha, Walterová, 2003, s. 154 - 155

⁴ Průcha, 1996, s. 10 - 11

⁵ Vašátková Poláchová, 2012, s. 11 - 12

2.1.2 Autoevaluace

Pojem autoevaluace školy bývá ztotožňován s pojmem vlastní hodnocení školy. Oba dva pojmy se synonymně používají v běžné školské praxi.

V rámcových vzdělávacích programech pro předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání je autoevaluací školy nazývaný způsob, jakým je v konkrétní škole (poskytující předškolní, základní či gymnaziální vzdělávání) získávána zpětná vazba použita ke korekci činností plánovaných ve školním vzdělávacím programu a jako východisko pro další práci. O tom, jakou bude mít autoevaluace v určité škole podobu, pojednává jedna z povinných částí jejího školního vzdělávacího programu. Měla by být zpracována podle následující struktury předepsané v rámcovém vzdělávacím programu: oblasti autoevaluace, cíle a kritéria autoevaluace, nástroje autoevaluace, časové rozvržení evaluačních činností.⁶

Autoevaluace je chápána jako cyklický, systematický a systémový proces, který je iniciován a realizován aktéry školního života. V jeho průběhu se pomocí různých metod či nástrojů sbírá a s využitím kritérií i indikátorů analyzuje průkazný materiál k vyhodnocování míry, v jaké se podařilo dosáhnout plánovaných cílů stanovených v souladu se školou přijatým konceptem kvality. Zjištěné poznatky jsou následně ve škole interně diskutovány a získané výstupy jsou impulsem pro další práci: pomáhají škole kvalifikovaně prokazovat kvalitu své práce, udržovat ji nebo i zlepšovat.⁷ Smysluplná autoevaluace by měla být prováděna se souhlasem učitelského/pedagogického sboru, v klimatu, kdy na ni učitelé nahlíží pozitivně. Jinak by se mohla změnit v pouhou kontrolu.

Průcha vymezuje autoevaluaci jako systematické hodnocení dosažených cílů podle předem stanovených kritérií prováděné pracovníky školy. Autoevaluace je také považována za mechanismus pravomocí školy zlepšovat se zevnitř. Zahrnuje strategické myšlení, plánování a jednání pro další rozvoj školy směrem k lepší kvalitě. Je způsobem, jakým škola přemýšlí sama o sobě. Výsledky autoevaluace by měly primárně sloužit vlastním potřebám školy, měly by vést

⁶ Vašátková Poláčková, 2012, s. 12

⁷ Vašátková Poláčková, 2012, s. 12 - 13

k lepšímu pochopení jejího fungování a působení, které se stane základem pro další plánování a jednání. Witting hovoří o autoevaluaci jako o způsobu učení se z předchozích zkušeností tak, že jsou maximálně využívány všechny zdroje, a zdůrazňuje, že jde o kolektivní odpovědnost všech zaměstnanců. Tento proces je podle něj nezbytným předpokladem školy na cestě k lepší práci, k inovacím, k vyšší kvalitě jak jedince, tak i celé školy.⁸

Vašátková vymezuje konkrétní charakter autoevaluace konceptem pěti dimenzí. První dimenzí je dimenze procesuálně-rozvojová. Autoevaluace je v rámci této dimenze chápána jako proces podporující další proces – rozvoj školy. Znamená, že nejde jen o pouhý popis způsobu deskripce fungování školy, ale zjištěné informace vedou k následným akcím směřujícím ke zkvalitnění práce školy. Profesně-administrativní dimenze vyplývá ze skutečnosti, že autoevaluační procesy vyžadují specifické znalosti a dovednosti aktérů (zejména pak učitelů) těchto procesů, které jim umožní efektivně využívat zjištěné údaje, aplikovat různé postupy pro zpracování a interpretaci dat. K nim patří např. dovednost stanovovat kritéria, indikátory, volit vhodné metody a nástroje sběru dat apod. Zahrnuje také schopnost efektivně využívat různé zdroje (finanční, lidské, časové,...), které mohou učitelé ve své práci využívat. Další je dimenze komunikačně-kolektivní, která je vymezena tím, že autoevaluace školy není záležitostí jednotlivců, ale dotýká se různých skupin lidí (učitelů, žáků, rodičů,...). Jde při ní o průběžnou komunikaci, vysvětlování, vyjednávání, sdílení a šíření informací mezi jednotlivci i skupinami. To si vyžaduje stanovení určitých pravidel, ale i tak vzniká poměrně velké riziko konfliktů. Na druhé straně tak vzniká příležitost pro všechny učit se od sebe navzájem. Čtvrtou dimenzí je kulturně-etická, která poukazuje na to, že úspěšně realizovaná autoevaluace pomáhá škole i jednotlivcům poznávat své hodnoty, svoji kulturu a dál ji pěstovat. Znamená učit se ohleduplnosti, schopnosti ustoupit ze svých pozic – a to ve prospěch školy. To si ovšem vyžaduje odvalu, ochotu, ale i vytrvalost, pro které je nezbytné prostředí bezpečí a důvěry. Poslední je vztahově-kontextová dimenze. Podobu autoevaluace významně ovlivňuje také aktuální kontext (místo a čas), ve kterém se škola nachází: ovlivňuje ji konkrétní podoba externí evaluace (zejména činnosti konkrétních inspektorů České školní

⁸ Vašátková, 2006, s. 14, 16

inspekce, osobnosti zřizovatelů škol,...), vztahy s okolím, s návaznými školami apod.⁹

Pod pojmem autoevaluace škol se může skrývat řada dalších představ a významů. Pro některé představuje autoevaluace podnět k rozvoji, prostředek k poznání aktuální kvality práce škol, ale i administrativní a finanční zátěž či tápání. Někteří ji vnímají dokonce i jako nutné zlo.

2.2 Legislativní pohled na autoevaluaci v ČR

1. ledna 2005 vstoupil v platnost zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon. § 12 pojednával o hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy takto¹⁰:

(1) Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí.

(2) Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem rámcovou strukturu, pravidla a termíny vlastního hodnocení školy.

(3) Hodnocení vzdělávání ve školských zařízeních provádí Česká školní inspekce.

(4) Hodnocení vzdělávací soustavy v kraji provádí krajský úřad ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji. Hodnocení vzdělávací soustavy České republiky provádí ministerstvo ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky a Česká školní inspekce ve své výroční zprávě.

(5) Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní.

⁹ Vašátková Poláchová, 2012, s. 13

¹⁰ Novela školského zákona (č. 472/2011 Sb.) – výklady a informace. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. © 2013 – 2016 MŠMT [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>

Dnem 1. ledna 2012 nabyl účinnosti zákon č. 472/2011 Sb. Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, se promítá také do oblasti vlastního hodnocení školy. § 12 byl změněn takto¹⁰:

(1) Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí.

(2) Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy.

(3) Hodnocení vzdělávání ve školských zařízeních provádí Česká školní inspekce.

(4) Hodnocení vzdělávací soustavy v kraji provádí krajský úřad ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji. Hodnocení vzdělávací soustavy České republiky provádí ministerstvo ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky a Česká školní inspekce ve své výroční zprávě.

(5) Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní.

Novelou školského zákona byla zrušena povinnost škol zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy. Vlastní hodnocení školy již není podkladem pro hodnocení školy Českou školní inspekcí, je ponecháno pouze jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Zpráva z vlastního hodnocení není součástí povinné dokumentace škol a školských zařízení. Zároveň s tím byla zrušena povinnost vypracovávat vlastní hodnocení školy podle dané struktury, daných pravidel a termínů. Škola však může zprávu o vlastním hodnocení zpracovávat i nadále, je to zcela na jejím uvážení. Termíny, strukturu a obsah vlastního hodnocení si škola stanoví sama.

2.3 Evaluační proces

Evaluační proces lze rozdělit do šesti fází, fáze motivační, přípravné, realizační, interpretační, korektivní a metaevaluační.¹¹

Fáze motivační vzniká v okamžiku potřeby autoevaluace. Iniciátor (instituce, ředitel, učitel, ale i třeba rodič,...) buduje síť kontaktů a vztahů, získává sympatizanty a spojence. Je velmi ovlivněna vnějšími (vzdělávací politikou,...) i vnitřními faktory (klimatem i kulturou školy, způsobem jejího vedení) apod. Klíčová otázka, na kterou je potřeba na začátku si odpovědět, je, proč je evaluace potřebná – ve vztahu k událostem, lidem a jevům, u kterých lidé potřebují znát odpovědi, souvislosti. Pomáhá identifikovat potřeby lidí, vytvářet motivaci k práci, dává jim smysluplnost.¹¹

Fáze přípravná zahrnuje promyšlení plánů/projektů, jejich záměrů a cílů, vybírají se oblasti, ve kterých bude evaluace probíhat, případně systém těchto oblastí, stanovují se pravidla a podmínky evaluace, vytváří se týmy nejvíce zaangażovaných osob, určují se role (pravomoci a odpovědnosti) jednotlivých členů týmů, sestavuje se časový plán a určuje se odpovědnost za dílčí činnosti i za celkovou práci všech, plány/projekty se zpracovávají, pojmenovává se, co je pokládáno za úspěch a co ne, stanovují se kritéria a indikátory žádoucí kvality, skupiny respondentů atd. Pro tuto fázi je typický myšlenkový chaos, tápání, hledání, diskuse a dohadování, shánění informací. Je proto dobré vyhledat a případně i zapojit externí odborníky (poradce, moderátory, kritického přítele). Jejich pomoc je významná zejména pro získání možnosti konzultovat plány (či jejich dílčí části jako nástroje a postupy – jejich adekvátnost, smysluplnost apod.) s člověkem majícím určitý odstup od událostí. Dá se tím vyvarovat mnoha možných úskalí.¹¹

V rámci fáze realizační se projekty či plány realizují, naplňují se, průběžně se aktualizují a revidují, aplikují se různé metody, nástroje a techniky pro získávání potřebných informací, ke spolupráci mohou opět být přizváni další odborníci, moderátoři diskusí, konzultanti či kritičtí přátelé. Dochází ke sběru dat a

¹¹ Vašátková Poláchová, 2012, s. 17 - 18

informací, a to jak kvalitativních (slovních), tak kvantitativních (čísla, jména, počty, frekvence,...).¹¹

Při interpretační fázi se získaná data a informace vyhodnocují, vytvářejí se záznamy a třídí se podklady pro závěrečnou zprávu, identifikují se priority budoucího vývoje, které se stanou součástí evaluační zprávy, která je pak jedním z konkrétních výstupů.¹¹

Korektivní fáze, ve které jsou zjištěné poznatky využívány jako podklad pro upevnění stávajícího stavu, pro zavádění změn, dochází k inovacím a korekcím nesrovnalostí (např. může dojít k přehodnocení cílů, obsahu vzdělávání, organizační struktury školy,...).¹¹

Metaevaluační fáze završuje celý proces, může poukázat i na potřebnost nových autoevaluačních aktivit.¹¹

Jednotlivé fáze evaluace na sebe navazují, volně se prolínají, takže stanovit, kdy přesně jedna začíná a druhá končí, je v praxi velmi obtížné. Je třeba ale mít na paměti, že se jedná o neustále se opakující proces, který současně probíhá v různých oblastech práce školy.

Fáze autoevaluačního procesu vždy zahrnují devět níže uvedených kroků:¹²

1. Vyjasnění důvodu, proč je třeba evaluaci provádět, a stanovení cílů.
2. Vytvoření evaluačního týmu.
3. Vytvoření plánu autoevaluace.
4. Stanovení etických zásad.
5. Sběr dat a informací.
6. Zpracování, analýza podkladů a interpretace zjištěného.
7. Vytvoření a zveřejnění evaluační zprávy a stanovení termínu další evaluace.
8. Realizace přijatých opatření.
9. Realizace metaevaluace.

Podle Lednického (2000) by každá evaluace měla splňovat „4 E“: účinnost (effectiveness), tj., aby byly věci prováděny správným způsobem, s orientací na činnost, účelnost (efficiency), tj., aby byly konány správné věci, s orientací na

¹² Vrabcová, 2013, s. 60

cíl, hospodárnost (economy), tj., aby byly dělány věci s minimálními náklady, spravedlivost (equity), tj., aby byly dělány věci odpovědně, spravedlivě a podle práva. Jen takovouto autoevaluací lze přispět k rozvoji školy.¹³

2.4 Základní metodologické zdroje

Konkrétní metody, nástroje a techniky autoevaluace jsou vybírány podle toho, zda jsou svým charakterem vhodné ke zvolenému cíli, kritériím ale také odborným, personálním, časovým a někdy i finančním možnostem realizátorů autoevaluace. Metody, nástroje a techniky lze přirovnávat k různým cestám, přičemž jen některé vedou ke stanovenému cíli.

Již před zahájením autoevaluačního procesu existuje ve škole celá řada využitelných materiálů. Jde např. o zápisy z jednání pedagogické rady, záznamy z hospitací, inspekční zprávy, dokumentace učitelů (např. tematické plány), vědomosti získané vlastním pozorováním školy, rozhovory s rodiči, učiteli, výsledky testování žáků atd.

Patrně nejhojněji se ke zjištění informací využívají následující čtyři metody.¹⁴

Pozorování pomáhá poznat jevy v přirozeném prostředí. *Znamená cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání jevů a procesů, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti.*¹⁵ Jen zdánlivě se jedná o jednoduchou metodu. Vyžaduje dobrou přípravu. Je obtížné provádět je kvalifikovaně. Zpravidla je potřebný určitý trénink či delší zkušenost tak, aby pozorovatel byl schopen co nejvíce odbourat vlivy související se svou osobou (se svým aktuálním fyzickým i psychickým stavem, s omezenou schopností soustředit se a zaměřit svou pozornost souběžně na více jevů a i na zapisování) a s prostředím, ve kterém se pozorování provádí (komplikace působí různé okolnosti, jako např. nedostatek světla ve třídě, velká vzdálenost, příliš mnoho přítomných osob atd.). Mezi největší omezení této metody patří fakt, že je možné

¹³ Vašátková Poláchová, 2012, s. 18

¹⁴ Vašátková Poláchová, 2012, s. 24

¹⁵ Vašátková, 2006, s. 180

pozorovat pouze to, co pozorovatelné je (lze sledovat jen aktuální projevy chování, mimiku). Častou chybou nezkušených pozorovatelů je také to, že propojují sběr dat s jejich vyhodnocováním, tedy že pozorují a zároveň hodnotí.¹⁴

Rozhovor umožňuje pomocí bezprostřední verbální komunikace získat informace o prožívání, názorech, vnímání lidí a zároveň si získané poznatky můžeme, i když ve velmi omezené míře, ověřovat současně probíhajícím pozorováním neverbálních projevů dotazovaného. Důležitým předpokladem pro vedení rozhovoru je schopnost poslouchat a ve vhodných situacích i mlčet. Kladem je možnost využívat nebo navazovat osobní vazby (a zjišťovat i poměrně citlivé informace), příležitost flexibilně reagovat, měnit podle momentálních potřeb původní scénář rozhovoru. Je však náročné správně vést rozhovor (používat žádoucí formulace a skladbu otázek, dělat si poznámky a zároveň být dostatečně citlivý, flexibilní a přitom cílevědomý). Mezi stinné stránky patří náročnost rozhovoru na čas, množství času narůstá s počtem oslovených lidí a ještě více s případným přepisem rozhovoru, pokud byl pořizován zvukový záznam.¹⁴

Dotazník umožňuje získat informace v relativně krátkém čase od velké skupiny lidí najednou, nicméně i tak se jedná o metodu náročnou na čas (zejména pokud je nutno dotazník vytvořit či upravovat v situaci, kdy není možné jej od někoho převzít). Umožňuje zjistit názory, předchozí zkušenosti, postoje, neměl by být však zaměřen na ověřování znalostí. Dovoluje respondentům zůstat v anonymitě. Záludnost dotazníku v obecné rovině spočívá v návratnosti, která, je-li nízká, znehodnocuje úsilí členů evaluační skupiny. Za největší omezení této metody lze považovat to, že nikdy nevíme, zda respondent píše pravdu a při neosobním zadávání pak především to, zda vůbec odpovídá ten, pro kterého je dotazník určen.¹⁴

Analýza dokumentů je další důležitou metodou, kterou je však možno využívat jen v situacích, kdy písemné podklady existují a lidé k nim získají přístup. Tato zdánlivě jednoduchá zásada je velmi obtížná např. při zkoumání rodinného zázemí žáků. Kvalita analýzy je pak závislá především na kvalitě těchto dokumentů. Záznamy nemusejí být vždy kompletní.¹⁴

Kromě výše uvedených existuje celá šíře dalších možných metod, které lze využít při vlastním hodnocení školy. Jmenujme např. didaktické testy, sociometrické techniky, sémantický diferenciál, z méně používaných pak i pořizování fotografií a videozáznamu, tvorba koláží, projektů, myšlenkových map, konání workshopů, diskusí, hraní rolí.¹⁶

Autoevaluaci školy mohou pomoci i výstupy národního projektu Cesta ke kvalitě, který byl zaměřený na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení.

2.4.1 Projekt Cesta ke kvalitě

Cesta ke kvalitě byl národní projekt ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy s plným názvem „AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“. Projekt partnersky realizoval Národní ústav odborného vzdělávání (později nástupnický Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků) a Národní institut pro další vzdělávání. Projekt byl financován z Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu České republiky a byl řešen v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

Projekt byl plánovaný jako tříletý, došlo však k jeho prodloužení, takže byl realizován v období květen 2009 až srpen 2012.

Projekt byl připraven pro všechny druhy a typy škol, mateřské školy speciální, základní školy, základní umělecké školy, střední školy, konzervatoře a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.¹⁷

Projekt Cesta ke kvalitě se zaměřoval na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení s dvěma hlavními cíli:¹⁸

- Podpořit vlastní sebereflexi škol jako efektivního prostředku řízení v decentralizovaném systému.

¹⁶ Vašátková, 2006, s. 173 – 186; Nezvalová, 2007, s. 9 - 10

¹⁷ Chvál a kol., 2012, s. 7

¹⁸ Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/215.html?mod=vedator>

- Vhodně provázat autoevaluaci a externí evaluaci, a to v diskusi se školami, zřizovateli a Českou školní inspekcí (ČŠI).

Projekt měl čtyři hlavní aktivity:¹⁸

- výzkum a analýzy,
- vývoj a ověřování,
- podpůrné systémy pro školy a další partnery,
- vzdělávání a diseminace.

Cílem hlavní aktivity s názvem *Výzkum a analýzy* bylo shromáždění a analýza informací týkajících se procesů podpory autoevaluace a vybraných domácích i zahraničních nástrojů a tvorba srovnávacích studií o autoevaluaci škol ve vybraných zemích.¹⁹

Cílem bloku aktivit s názvem *Vývoj a ověřování* bylo vytvoření a ověření podpůrných metodických prostředků pro autoevaluační procesy ve školách, a to prostřednictvím čtyř dílčích aktivit.²⁰

Cílem třetí aktivity s názvem *Podpůrné systémy pro školy a další partnery* bylo vytvořit takové mechanismy, které školy povzbudí a podpoří ke komunikaci (uvnitř školy i s jinými školami), k jejich vzájemné spolupráci a sdílení zkušeností s autoevaluací a budou jim podporou pro realizaci autoevaluačních procesů ve škole.²¹

Cílem posledního bloku aktivit s názvem *Vzdělávání a diseminace* bylo navrhnout a pilotně ověřit systém vzdělávání pedagogických pracovníků škol v oblasti autoevaluace, informovat širší pedagogickou a odbornou veřejnost o zavádění systému autoevaluace do praxe škol.²²

¹⁹ Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/206.html?mod=vedator>

²⁰ Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/207.html?mod=vedator>

²¹ Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/208.html?mod=vedator>

²² Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/209.html?mod=vedator>

V rámci aktivity *Výzkum a analýzy* bylo realizováno deset výzkumných aktivit, které přinesly informace o tom, jak probíhají autoevaluační procesy ve školách, jaké mají školy zkušenosti, či kde vnímají určitá úskalí. Do výzkumu byly zapojeny školy všech typů, které mohly být projektem podpořeny (MŠ speciální, ZŠ, SŠ).¹⁹

V rámci aktivity *Vývoj a ověřování* bylo vytvořeno a ověřeno 30 evaluačních nástrojů (v Příloze č. 1), ke kterým byl vždy vydán uživatelský manuál, 24 příkladů inspirativní praxe, které byly určeny k praktickému poučení se o procesech autoevaluace v různých typech škol, v konsenzu zainteresovaných stran byla vydefinována kritéria kvality autoevaluačních procesů i výstupů a naformulováno doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol, byl vytvořen elektronický výkladový slovník *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání*.²⁰

V rámci aktivity *Podpůrné systémy pro školy a další partnery* se uskutečnilo šedesát workshopů trojího typu:

- 1. typ - workshopy zaměřené na autoevaluaci školy,
- 2. typ - workshopy zaměřené na práci s evaluačními nástroji,
- 3. typ - workshopy zaměřené na popisnou zpětnou vazbu.

Obsahem prvního typu workshopu bylo sdílení zkušeností o autoevaluačních procesech. Cílem tohoto workshopu bylo seznámit školy se základními teoretickými východiskami autoevaluace a dále s praktickými zkušenostmi kolegů, které by mohly sloužit jako inspirace a příklady dobré praxe škol. Obsahem druhého typu workshopu byl praktický nácvik užívání evaluačních nástrojů vyvinutých v projektu. Cílem workshopu s tématem evaluační nástroje bylo rozšířit povědomí o nabídce projektu, dosáhnout vyšší úrovně v užívání nabízených evaluačních nástrojů na portálu projektu. Obsahem třetího typu workshopu byl praktický nácvik, jak používat popisnou zpětnou vazbu. Tento workshop byl určen výhradně pro peers (= hodnotitele) k zlepšení jejich dovedností. Cílem workshopu bylo rozvíjet podávání zpětné vazby popisným způsobem.²³

²³ Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/301.html?mod=third>

Dále se uskutečnilo čtyřicet vzájemných návštěv dvou partnerských škol, kterých se vždy účastnil čtyřčlenný tým domácí školy s týmem školy hostující. Nikdy nešlo o návštěvu škol konkurenčních, většinou šlo o dvě školy s obdobnými zkušenostmi, které se podobaly. Školy si své partnery vybíraly samy. Jednalo se o dvě dvoudenní akce, kdy si školy svoji návštěvu navzájem oplatily. První den byl seznamovací, druhý den se diskutovalo o tom, jakým způsobem u nich ve škole probíhaly jednotlivé fáze autoevaluačního procesu v předem vybraných oblastech.²⁴

Také proběhlo třicet peer review. Tato aktivita se odehrávala mezi hodnocenou školou a peers, což byla čtveřice vnějších pozorovatelů, hodnotitelů, pedagogů z obdobné školy. Škola si zvolila dvě oblasti, ve kterých chtěla být hodnocena týmem peers, uzavřela s nimi dohodu o důvěrnosti všech informací a poskytla jim veškeré potřebné materiály týkající se dvou vybraných oblastí ke zhodnocení. Před návštěvou školy se tým peers seznámil s danou dokumentací, první den návštěvy se školou, druhý den zjišťoval vedením rozhovorů, pozorováním, analýzou dalších dokumentů, jak probíhalo vlastní hodnocení školy ve vybraných oblastech, na konci dne pak podal první zpětnou vazbu, následně vypracoval zprávu, v níž byly popsány silné a slabé stránky hodnocené školy.²⁵

V rámci aktivity *Podpůrné systémy pro školy a další partnery* byly také vytvořeny různé podpůrné materiály, např. publikace, texty, webové stránky, šest čísel bulletinu (= specializovaný časopis) s názvem „Na cestě ke kvalitě“ zaměřených vždy na určitou fázi autoevaluačního procesu, fungovalo call centrum a webové poradenství v oblasti autoevaluace, přímo na školách pomáhali poradci.

V rámci aktivity *Vzdělávání a diseminace* byl dvakrát pilotně realizován vzdělávací program Koordinátor autoevaluace, kterého se zúčastnilo 430 pedagogických pracovníků, kteří absolvovali celkem deset prezenčních výukových seminářů v celkovém počtu 60 hodin a e-learningové studium

²⁴ Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/302.html?mod=third>

²⁵ Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/303.html?mod=third>

v rozsahu 40 vyučovacích hodin. Po úspěšném dokončení programu absolventi obdrželi osvědčení o absolvování. Na základě tohoto absolvování studia a následného výběrového řízení bylo přijato 29 koordinátorů autoevaluace do vzdělávacího programu Poradce autoevaluace, kteří poskytují poradenství v praxi. Se zahájením realizace této aktivity bylo uskutečněno 14 zahajovacích konferencí pro pedagogickou, odbornou veřejnost a zřizovatele (v každém kraji ČR), celkem se zúčastnilo 870 představitelů pedagogické, odborné veřejnosti a zřizovatelů. Závěrečné konference byly realizovány ve všech krajích s důrazem na diseminaci výstupů aktivity a celého projektu.²⁶

Stručný přehled všech výstupů projektu podle aktivit je k dispozici v Příloze č. 2 na konci dokumentu.²⁷

²⁶ Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/209.html?mod=vedator>

²⁷ Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/210.html?mod=vedator>

3 Interakce učitele a žáků: pojmové vymezení

Pojem interakce označuje oboustrannou výměnu od úrovně neverbální signalizace až po ryze činnostní předávání dokumentů a zahrnuje celou škálu chování zúčastněných osob od pouhého kontaktu až po duchovní vztahové komponenty, jež zůstávají „ve hře“, i když s druhým právě nekomunikujeme.²⁸ Interakcí se tedy rozumí vzájemné působení dvou nebo více činitelů, které nemusí být vždy spojeno procesem komunikace.²⁹

Sociální interakce je vzájemné sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů. Představuje spojnicí mezi činností lidí a jejich vztahy, uskutečňuje se pomocí sociální komunikace. Sociální interakce je procesem, který je ovlivňován společnou činností, společenskými vztahy, sociální komunikací a dalšími sociálně psychologickými jevy a sám je zpětně ovlivňuje. Vedle procesuální stránky má sociální interakce i stránku výsledkovou, rezultativní. Podílí se na formování jedinců i sociálních skupin.³⁰

Specifickým případem sociální interakce je interakce pedagogická, která neprobíhá mezi lidmi jen jako mezi jednotlivci, ale odehrává se v konkrétním sociálním prostředí, kde jednotliví aktéři zastávají různé sociální role. Realizuje se formou pedagogické komunikace, která sleduje intencionální (záměrné) vzdělávací, postojevé a výcvikové působení ve výuce i mimo ni. Pedagogickou komunikaci lze definovat jako vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výuky, které jsou zprostředkovávány jazykovými i nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální, vztahovou a zastává následující funkce. Pedagogická komunikace zprostředkovává společnou činnost účastníků, či jednotlivých pracovních skupin, zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu, včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí, zprostředkovává osobní i neosobní vztahy, formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků, je prostředkem k uskutečňování edukace, neboť výukový cíl, učivo, výukové metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě, konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří

²⁸ Vybíral, 1997, s. 26

²⁹ Svatoš, 2009, s. 29

³⁰ Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 116

jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.³¹

Kvalita pedagogické komunikace spočívá v pěti komunikativních dovednostech, které pokud se aplikují, mohou učiteli značně usnadnit komunikaci se žáky. Jsou-li využity ve vzájemném spojení, měly by žákům pomoci při rozšíření a rozvoji jejich myšlenkových operací. Tyto dovednosti udržují plynulou konverzaci a aktivitu. Patří mezi ně:³²

1. Naslouchání (aktivita vyžadující souhrnné využití všech smyslů posluchače pro odpověď na chování jiné osoby).
2. Odrážení (proces téměř doslovného opakování toho, co řekla jiná osoba, poskytuje učiteli příležitost ujistit se, že slyšel žáka správně).
3. Vyjasňování (opětovné prohlášení toho, co žák řekl, poskytuje učiteli prostor pro spojování jednotlivých myšlenek žáků, pro formulaci nových pojmů a jejich porozumění).
4. Tázání se (k pochopení myšlenek žáků o určeném tématu, efektivní je klást otázky s otevřeným koncem, ptát se jednou otázkou, poskytnout možnost odpovědět na otázku, ověřit si odpověď, dát oddechový čas na odpověď, zakončit v pozitivním tónu, tedy dát najevo, že otázky nebyly snadné).
5. Hledání příkladů (k rozvíjení myšlenek).

Pedagogická interakce se uskutečňuje pomocí pedagogické komunikace třemi způsoby, verbální (slovní), nonverbální (mimoslovní) komunikací a komunikací činem.

Verbální komunikace ve škole zahrnuje jak zvukovou, tak psanou formu řeči. U zvukové formy řeči rozlišujeme ještě stránku obsahovou a formální. Formální stránka se zabývá aspekty řeči, které nelze v písemném sdělení postihnout. Jedná se o intenzitu hlasu, tónovou výšku hlasu, barvu hlasu, délku projevu, rychlost mluvního projevu, přestávky a pauzy v řeči, akustickou náplň přestávek, přesnost řeči, způsob předávání slova. Věcná a jazyková správnost, přesnost, srozumitelnost, přiměřenost pro skupinu žáků, kterým má být sdělení určeno,

³¹ Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25 – 26, 127; Kalhous, Obst, 2001, s. 54

³² Kalhous, Obst, 2001, s. 59

logická výstavba řeči, stručnost jsou předmětem stránky obsahové. Součástí verbální komunikace jsou i další pravidla, která by měl učitel během rozhovoru se žákem respektovat, měl by být schopen vcítit se do jeho stavu, respektovat jeho osobnost, zaujímat k němu autentický, opravdový postoj a být konkrétní. Respektováním těchto pravidel docílí učitel daleko více než strohým důrazem na odbornost.³³

Verbální komunikací se však velmi obtížně sdělují emoce, vztahy k druhému člověku, k žáku, ke třídě, k danému předmětu. Záležitosti tohoto typu řeší nonverbální komunikace, která disponuje mnoha prostředky. Tyto prostředky sumarizuje J. Křivohlavý (1987) následovně:³⁴

- Sdělování pohledy, tzv. řeč očí.
- Sdělování různými výrazy obličeje, tzv. řeč mimickými projevy.
- Sdělování kulturně vázanými pohyby a postoji, tzv. gestika.
- Sdělování fyzickými postoji, konfigurací všech částí těla, tzv. posturologie.
- Sdělování pohyby všech částí těla, jejichž význam není předepsán kulturou, tzv. kinezika.
- Sdělování dotekem a bezprostředním kontaktem, tzv. haptika.
- Sdělování přiblížením a oddálením, přístupem či odstupem v mezilidském styku, tzv. proxemika.
- Sdělování úpravou zevnějšku a životního prostředí.

Tyto mimoslovní komunikační cesty sdělují emoce, pocity, afekty, nálady, údaje, které se týkají sociální distance a intimity, tj. jak blízko si chceme být, či naopak, jaký odstup chceme, aby mezi námi byl zachován. Nonverbálně se snažíme vytvořit u posluchače dojem o tom, kdo jsme, snažíme se ovlivnit jeho postoj, přesvědčit ho, mimoslovně usměřujeme i průběh vzájemné interakce.³⁴

Řeč očí je nejčastějším a nejdůležitějším prostředkem pedagogické komunikace. Mezi její sdělovací možnosti patří zaměření očí (kam se kdo dívá a na koho se dívá), délka doby jednoho zaměřeného pohledu (čas, po který oči zůstanou upřeny na určitou osobu), celkový objem pohledů (četnost pohledů a

³³ Kalhous, Obst, 2001, s. 55 - 56

³⁴ Kalhous, Obst, 1987 cit. podle Křivohlavý, 2001, s. 57

jejich délka), pohledy z očí do očí, sekvence – sled pohledů, sdělování tvarem obočí, mrkací pohyby. Touto formou nonverbální komunikace lze vyjádřit psychický stav, vztah k dané osobě, zájem či nezájem o danou problematiku, určité vnitřní napětí, obavu, strach, přání, potřebu, žádost, touhu, sympatie, antipatie.³⁴

Z výrazu obličeje lze identifikovat řadu emocí, např. štěstí, překvapení, spokojenost, zájem, smutek, rozčilení, strach, zlobu, diagnostikovat momentální psychický stav a reagovat na něj, odlišit city hrané (předstírané) a city pravé (autentické).³⁵

Gesty, pohyby, které jsou v určité společnosti standardizovány (normalizovány), lze vyjádřit např. pokyn, přání, potřebu. Jejich význam je srozumitelný všem lidem v daném společenství, správně na ně reagují. Příkladem může být zvednutá ruka žáka, který se hlásí, ruka učitele, která žákovi říká, jdi si sednout, pojd' k tabuli.³⁶

Konfigurací všech částí těla lze sdělit ochotu i neochotu, výrazné emocionální stavy, navázat přátelský vztah apod.³⁶

Pohybová činnost žáka charakterizuje jeho aktuální psychický stav. Např. pohazování hlavou, rameny, vrtění signalizují napětí, strach. Tyto stavy snižují schopnost koncentrace, kvalitu procesu myšlení, kvalitu paměti.³⁶

Bezprostřední kontakt formou dotyku může být projevem nepřátelství i přátelství, dotykem lze povzbudit, získat sympatie, antipatie.³⁶

Co cítíme k člověku, lze vyjádřit i tím, jakou vzdálenost od něj při komunikaci zaujmeme. Platí, že se přibližujeme k lidem, ke kterým máme kladný vztah, oddalujeme se od lidí, kteří jsou nám nepříjemní.³⁶

I úprava zevnějšku a životního prostředí jsou významným nástrojem komunikace.

Třetím způsobem pedagogické komunikace, činy, vyjadřujeme především postoje a vztahy. Sdělování touto cestou je jednoznačné a srozumitelné.

³⁵ Kalhous, Obst, 2001, s. 57 - 58

³⁶ Kalhous, Obst, 2001, s. 58

3.1 Charakteristika činitelů interakce

3.1.1 Vymezení pojmu učitel

Zkoumáním osobnosti učitele jako hlavního činitele výchovy a problematikou jeho vzdělávání a profesionálního rozvoje se zabývá speciální pedagogická disciplína pedeutologie.³⁷

Pedagogická profese vznikla jako důsledek společenské dělby práce v době, kdy bylo potřeba vydělit výchovně vzdělávací činnost z běžných životních činností a změnit její úroveň. Došlo k tomu v období vlády Babylónu. V následujících stoletích se střídala období vzdělanostního vzrůstu, ale i úpadku. K velkému úpadku učitelské profese došlo za vlády Marie Terezie, kdy učitelé nebyli na svoji roli připravováni, učitelské místo bylo postupováno za zásluhy ve jménu mocnářství. Od roku 1775 byly zřizovány preparandy, do kterých byli přijímáni zájemci o učitelskou profesi na základě přijímacího řízení. Od roku 1882 byly pod vedením G. A. Lindnera realizovány pedagogické semináře pro přípravu středoškolských učitelů. Systematická profesionální příprava učitelů je však záležitostí teprve 19. století (u nás od roku 1808).³⁸

Učitele lze definovat jako osobu, která řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na jiné (děti, mládež, dospělé) ve směru vytčených a žádoucích výchovných – vzdělávacích cílů.³⁹

Škála pracovních činností učitele je pestrá, střídají se činnosti vyžadující plné zapojení s méně aktivními až po poměrně pasivní. Jde o činnosti spojené s přímou prací se žáky, činnosti spojené s přípravou na tuto práci, administrativní činnosti, účast na různých akcích spojených s pracovní náplní, činnosti spojené se zvyšováním kvalifikace. Tyto činnosti se pak člení na činnosti složitě, činnosti kontrolního charakteru, činnosti méně náročné, činnosti pomocné.⁴⁰

³⁷ Janiš, Kraus, Vacek, 2004, s. 94

³⁸ Janiš, Kraus, Vacek, 2004, s. 84 - 85

³⁹ Janiš, Kraus, Vacek, 2004, s. 85

⁴⁰ Janiš, Kraus, Vacek, 2004, s. 86 - 87

Učitel by měl plnit celou řadu funkcí, které jsou s touto profesí spojeny. Podle Maňáka se jedná o funkce:⁴¹

- plánovací (např. stanovení cílů, příprava na vyučování, výběr učiva, volba metod, prostředků a forem),
- motivační (např. získání zájmu žáků, zajištění jejich pozornosti, vedení k aktivitě a samostatnosti),
- komunikativní (např. výklad, vedení rozhovoru, diskuse, četba z učebnic a knih, demonstrace pomůcek, předvádění),
- řídicí (např. individuální zásahy do učení, stanovení strategie a taktiky práce, pomoc při potížích, zajišťování fází učení),
- organizační (např. střídání doby práce a odpočinku, vedení písemností, zajištění podmínek pro práci žáků, zajištění pořádku, zajištění materiálu, příprava a obsluha pomůcek a zařízení, styk s rodiči),
- kontrolní (např. diagnostikování, průběžná kontrola pochopení učiva, kontrola úkolů, prověrky, zkoušení, testy),
- vyhodnocovací (např. pochvala a kritika, odměna, stanovení známky, klasifikace, analýza chyb).

Dochází však k utlumování některých funkcí učitele a naopak zesilování jiných. Nově by pak měl zastávat funkci organizátora vyučovacího procesu, manažera učebního procesu zejména v nestátním školství, partnera žáka, jeho pomocníka a rádce, výzkumníka oboru didaktiky a další.

Formování osobnosti učitele je dlouhodobý proces, který probíhá podle Sekery v pěti základních fázích:⁴²

1. Orientace
2. Vzdělávání a výchova na školách připravujících pedagogické pracovníky
3. Adaptace
4. Integrace
5. Stabilizace

⁴¹ Maňák, 2003, s. 61

⁴² Janiš, Kraus, Vacek, 1993 cit. podle Sekera, 2004, s. 89 - 90

V první fázi jde o hledání a následné fixování záměru stát se učitelem, které obvykle probíhá v dětství a v období volby povolání. V druhé fázi získává adept základní poznatky k vykonávání dané profese. Ve třetí fázi se učí aplikovat teoretické poznatky i získané dovednosti v praxi. Čtvrtá fáze je procesem vyhraňování a osamostatňování, kdy se určité profesní vlastnosti stávají trvalými rysy osobnosti pedagogického pracovníka. V poslední fázi osobnost dosáhla vyrovnaného pracovního výkonu, profesionální pohotovosti a rozhledu.⁴²

Učitelství je jedna z nejnáročnějších profesí vůbec, a proto nároky na její vykonávání jsou velmi vysoké. Pracovník by měl být vybaven řadou znalostí, dovedností, kompetencí a předpokladů. Měl by ovládat obor, předmět, který vyučuje, měl by umět vyučovat a naučit, měl by být schopen regulovat chování žáků, měl by dokázat diagnostikovat dovednosti žáka, měl by se sebeovládat, měl by být trpělivý, cílevědomý, důsledný, rozhodný, zodpovědný, empatický, měl by mít potřebu mezilidských vztahů, kladný vztah k dětem a k lidem,...

Kyriacou popsal sedm níže uvedených klíčových dovedností, které představují obsah pedagogické kompetence učitele:⁴³

1. Plánování a příprava (dovednost formulace výukových cílů učební jednotky, formulace výstupů – toho, co mají žáci na konci lekce zvládnout, dovednost volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů).
2. Realizace vyučovací jednotky (dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti).
3. Řízení vyučovací jednotky (dovednosti k udržení pozornosti, zájmu a aktivity žáků ve výuce).
4. Klima třídy (dovednosti potřebné k vytvoření a udržení pozitivních postojů žáků vůči vyučování, jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech).
5. Kázeň (dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech vzniklých výchovných situací a projevů nežádoucího chování žáků).
6. Hodnocení prospěchu žáků (dovednosti umožňující kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků).

⁴³ Kyriacou, 2007, s. 12 - 13

7. Reflexe vlastní práce (dovednosti spočívající v hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem jejího zlepšení).

V. Spilková (1996) uvádí tzv. „Složky profesní kompetence učitele“, kam zařazuje:⁴⁴

- kompetence odborně předmětové,
- kompetence psychodidaktické (kompetence vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální, pracovní klima, řídit procesy žákova učení),
- kompetence komunikativní,
- kompetence organizační a řídicí (kompetence plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém),
- kompetence diagnostická a intervenční (kompetence umět určit, jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci),
- kompetence poradenská a konzultativní,
- kompetence reflexe vlastní činnosti.

Existují i nejrůznější pokusy o rozlišení učitelů podle typů. Je zapotřebí zdůraznit, že žádný učitel není tak vyhraněným typem, aby jej bylo možné jednoznačně zařadit do některého z níže uvedených typů. Mezi nejznámější typologie učitele patří např. Typologie W. O. Döringa, který rozlišuje šest následujících typů učitelů:⁴⁵

1. ideový (náboženský)
2. estetický
3. sociální
4. teoretický
5. ekonomický
6. politický (mocenský)

⁴⁴ Průcha, 1996 cit. podle Spilková, 2002, s. 219

⁴⁵ Janiš, Kraus, Vacek, 2004, s. 95

První typ spojuje vlastní pedagogickou práci s posláním, je spolehlivý, uzavřený a vážný. Druhý typ podtrhuje cit, talent, snaží se vychovat ze svých žáků nezávislá individua. Sociální typ učitele se věnuje všem žákům ve třídě jako celku, méně je u něho zřetelný individuální přístup, vyznačuje se trpělivostí. Teoretický typ má výraznější vztah k vědě než k žákovi, je objektivní, věcný, chladný. Ekonomický učitel je dobrým metodikem, převládá u něj reálný přístup, podceňuje však fantazii a nápaditost. Poslední typ prosazuje sám sebe, přiklání se k trestání.⁴⁵

Další z nejčastěji používaných je Caselmannova typologie. Ta rozlišuje dva základní typy učitelů: logotropa, který je zaměřen především na obsah a problematiku daného předmětu s důrazem na vzdělávací stránku vzájemného vztahu učitele a žáka, jedná se o učitele, vědce, který dětem a jejich potřebám vůbec nerozumí, zpravidla nic nenaučí, hlavním předmětem zkoumání je věda, a paidotropa, který je zaměřen především na žáka, jeho psychický vývoj, na jeho vedení a formování, neupřednostňuje vědomosti, ale klade důraz na vzájemný lidský vztah se žákem. Jde o učitele, který má k žákům vřelý vztah, snaží se jim rozumět a pomáhat, primární je zájem o žáka, je však špatným odborníkem.⁴⁶

Podle vztahu mezi učitelem a žákem pak rozlišujeme typ autokratický (autoritativní), typ liberální a typ demokratický.

V poslední době v důsledku rozvoje vědy a techniky se úloha učitelů mění. Postavení učitele jako „neomylné“ autority, jejímž stěžejním úkolem je zprostředkovávat žákům základní poznatky vědních disciplín v rozsahu učebních osnov, je překonáno. Dnes společnost a především žák sám od učitele žádá, aby bral v úvahu jeho zájmy, názory a pomáhal mu rozvíjet jeho individuální schopnosti, jeho osobnost. Učitel ve větší míře plní ve vztahu k žákovi roli stimulatora, koordinátora, organizátora a poradce. Je kladen větší důraz na samostatnost jejich rozhodování, osobní zodpovědnost, individualizaci přístupu k žákům, schopnost tvůrčího myšlení, tvořivost a kreativitu.⁴⁷

⁴⁶ Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998, s. 182

⁴⁷ Janiš, Kraus, Vacek, 2004, s. 93

3.1.2 Charakteristika žáka 2. stupně základní školy

Věkové období 11 – 19 let je obdobím dospívání, které bývá dále členěno na období pubescence (11 – 15 let, žák 2. stupně základní školy) a adolescence (15 – 22 let, žák střední školy). Období pubescence lze členit na fázi prepuberty (u dívek zhruba od 11 do 13 let, u chlapců o 1 – 2 roky později) a fázi vlastní puberty (po dokončení prepuberty do dosažení reprodukční schopnosti).⁴⁸

Období dospívání je charakterizováno jako období emoční lability. Ta se projevuje častými a nápadnými změnami nálad, negativním rozpoložením, impulzivitou jednání, nestálostí, nepředvídatelností reakcí a postojů. Dochází k výkyvům ve školním prospěchu pro obtíže při koncentraci. K tomu přistupuje zvýšená únavnost, střídání ochablosti a apatičnosti s krátkými fázemi zvýšené aktivity. U některých jedinců se mohou projevovat drobné neurovegetativní poruchy, zhoršení spánku či nechutenství.⁴⁶

Dospívající naopak rychle získávají dovednosti vyžadující sílu, hbitost, jemnou pohybovou koordinaci. Z toho pramení zvýšený zájem o sport. Úspěchy v něm i v dalších aktivitách jsou důležité pro vytváření a posilování sebecitu. Vnímání, zejména vizuální, dosahuje maxima a souvisí více s abstraktním myšlením. Představy jsou méně živé, jsou spíše obecnější. V této době roste slovní zásoba, složitost větné stavby a schopnost vyjádřit i složité myšlenky. Dospívající jsou schopni lépe se učit na základě poznání logických souvislostí, méně již roste schopnost osvojovat si materiál, který nedává smysl a musí se pouze memorovat. Prohlubují se zájmy, objevují se i nové, např. zájem o historii, společenská témata, milostné romány, poezii.⁴⁹

Mění se i způsob myšlení, kvalita myšlenkových operací. Dospívající je schopen pracovat s obecnějšími, abstraktnějšími pojmy. Tvoření pojmů probíhá více v rovině symbolického uvažování. Při řešení problémů se již často nespokojuje s jedním řešením, které se nejvíc nabízí, ale uvažuje i o alternativách, zkouší je a hodnotí. Je schopen vytvářet i domněnky, které nevycházejí z reálné skutečnosti, ale jsou pouze možné až fantastické. Dále je schopen používat logické operace, myslet o myšlení, formulovat soudy o

⁴⁸ Kalhous, Obst, 2001, s. 16

⁴⁹ Kalhous, Obst, 2001, s. 17

soudech. Z nového způsobu myšlení pramení častá kritičnost, nespokojenost, zklamání a třeba i vystupňovaný pesimismus.⁴⁷

Dospívání je také obdobím uvolňování ze závislosti na rodičích a navazování významnějších vztahů k vrstevníkům obou pohlaví. Setkáváme se s neochotou vůči rodičům, kritikou, studem za projevy rodičovské lásky, odmítáním jejich přílišné kontroly. Na druhé straně dospívající jedinec až nekriticky přijímá nové vzory a nové životní cíle. Přestože jsou rodiče předmětem časté kritiky dospívajících, vzájemné vztahy zůstávají pozitivní, dospívající si ponechávají základní hodnoty a morální postoje získané v rodině. Dospívající stále více vyhledávají skupiny vrstevníků, na 2. stupni základní školy jsou skupiny z hlediska pohlaví homogenní, třída se rozpadá do dvou částí, na chlapce a dívky. Silně se prosazuje potřeba párového přátelství, přátelství chlapců bývá většinou založeno na společných zájmech, přátelství dívek spíše na citové náklonnosti. Začíná se objevovat i zájem o druhé pohlaví, objevují se velmi silně prožívané první lásky. Tyto vztahy jsou nestálé, trvalé jsou situovány až na konec období.⁵⁰

3.2 Hlavní nástroje pro mapování interakce učitele a žáků

Ve výzkumech pedagogické komunikace a interakce se využívá celá řada různých výzkumných postupů, metod, technik a nástrojů. Hlavní uplatňovanou metodou je pozorování, které může být buď přímé, kdy pozorovatel zaznamenává jevy do pozorovacích archů, nebo nepřímé, zprostředkované např. videozáznamem. V obou případech se zpravidla pracuje s tzv. kategoriálním pozorovacím systémem. Jeho základem jsou kategorie, popř. subkategorie, do nichž pozorovatel zařazuje pozorované jevy.⁵¹

Mezi nejznámější systémy pozorování činnosti učitele a žáků ve třídě patří Balesův systém z roku 1950, Bellackův systém z roku 1966 a Flandersův systém z roku 1970. Tyto systémy ilustrují vývoj způsobů sledování interakce učitele a žáků. Podrobněji jsou popsány v níže uvedených podkapitolách. Další nástroj je

⁵⁰ Kalhous, Obst, 2001, s. 18

⁵¹ Janíková, Vlčková a kol., 2009, s. 51

představen v praktické části, jedná se o dotazník pro žáky s názvem Interakce učitele a žáků, který byl vyvinut v rámci projektu Cesta ke kvalitě pro potřeby autoevaluace škol.

3.2.1 Model observačního zkoumání sociální interakce Balese

Prostřednictvím tohoto modelu se zaznamenávají jednoduchá data o procesech (druzích interakce) a o strukturách (kdo s kým interaguje) v malých sociálních skupinách (např. třída). Tento systém má dvanáct kategorií zaměřujících se na popis osobnostních znaků projevujících se v interakcích, které jsou zařazeny do dvou sociálně-emočních (pozitivní a negativní reakce) a do dvou neutrálních úkolových (otázky a odpovědi) oblastí.⁵²

Sociálně-emoční oblast (pozitivní reakce) obsahuje kategorie: 1. prokazuje solidaritu (podporuje sociální status toho druhého, poskytuje pomoc, odměňuje se), 2. uvolňuje napětí, vtipkuje, směje se, projevuje uspokojení, 3. souhlasí, projevuje pasivní akceptování, porozumění, shoduje se, vyhovuje. Úkolová oblast (neutrální odpovědi) zahrnuje kategorie: 4. dává návrh, usměrnění, samostatnost jiným, 5. poskytuje mínění, hodnocení, analýzu, vyjadřuje city nebo přesvědčení, přání, 6. poskytuje orientaci (informuje, opakuje, objasňuje, potvrzuje). Součástí úkolové oblasti (neutrální otázky) jsou kategorie: 7. požaduje orientaci, informaci, opakování, potvrzení, 8. požaduje mínění, hodnocení, rozbor, vyjádření citů a smýšlení, 9. požaduje návrh, usměrnění, možné způsoby činnosti. Obsahem sociálně-emoční oblasti (negativní reakce) jsou kategorie: 10. nesouhlasí, projevuje pasivní zamítnutí, odepírá pomoc, 11. projevuje napětí, žádá o pomoc, vzdálí se, 12. projevuje antagonismus, snižuje status toho druhého, usiluje o sebeobhajobu nebo sebezpotvrzení.⁵³

Systém umožňuje sekvenční analýzu výskytu uvedených kategorií. Ty lze vystihnout také jako dvojice v rámci následujících psychosociálních dimenzí (funkce):⁵⁴

1. orientace (6. a 7. kategorie),
2. hodnocení (5. a 8. kategorie),

⁵² Janíková, Vlčková a kol., 2009, s. 51

⁵³ Janíková, Vlčková a kol., 2009, s. 51 - 52

⁵⁴ Janíková, Vlčková a kol., 2009, s. 52

3. kontrola (4. a 9. kategorie),
4. rozhodování (3. a 10. kategorie),
5. redukce napětí (2. a 11. kategorie),
6. reintegrace (1. a 12. kategorie).

Každý člen skupiny je označen číslem, číslo je přiřazeno také celé skupině. V určitém momentě se do záznamového archu zapíše kód příslušné kategorie. Tento kód vystihuje, co v daném okamžiku účastník komunikoval (jak interagoval). Systém umožňuje popsat četnost aktivit (a jim odpovídající charakteristiky) daného účastníka, posloupnost činností účastníků a jejich struktury a šest funkcí.⁵⁵

3.2.2 Bellackova metoda mikroanalýzy

Bellack a jeho tým vyvinuli originální formální jazyk, kterým lze relativně objektivně zachytit dění ve třídě při vyučování a zapsat je simultánně pomocí kódů. Dění ve třídě při výuce charakterizuje Bellack jako složitý komplex interakcí mezi učitelem a žákem/žáky, který se skládá ze čtyř činnostních jednotek neboli pedagogických aktivit: strukturace, kladení požadavků, odezva na tyto požadavky, reakce na tuto odezvu. Tyto pedagogické aktivity mají mnoho různých aspektů, vlastností, parametrů a dimenzí.⁵⁶

Bellackův inventář zachycuje verbální dění uvnitř výuky a dovoluje pronikat pod její povrch. Později byl inventář modifikován a vzniklo osm obecných kategorií s dalším podrobnějším tříděním: 1. mluvčí nebo subjekt jednání, 2. typ pedagogické aktivity, 3. učivo a jeho charakteristika, 4. logické operace s tímto učivem, 5. počet řádků záznamů, 6. způsob výuky, 7. logické operace, které se na tom podílejí, 8. počet řádků záznamů. Výsledkem formalizace upraveného inventáře bylo 54 kódů. Zápis kódů se provádí do řádků. Každý řádek zachycuje jednu pedagogickou aktivitu, která se nekryje s větou. Může obsahovat i několik vět a také jedna věta může obsahovat i několik aktivit. Pedagogické aktivity se označují písmenem M, znakem # a příslušným pořadovým číslem. Každá z osmi kategorií formálního jazyka má v tomto řádku své stálé místo, jednotlivé

⁵⁵ Janíková, Vlčková a kol., 2009, s. 52

⁵⁶ Janíková, Vlčková a kol., 2009, s. 54

kategorie se od sebe oddělují šikmou čarou (/). Každý řádek obsahuje všech osm obecných kategorií, přestože některá z nich může zůstat prázdná. Tato prázdná kategorie se pak značí vodorovnou čarou (-).⁵⁷

Bellackova metoda je ceněna zejména pro svůj nápad provést mikroanalýzu výukové interakce až na funkční jednotky, tyto jednotky fixovat v umělém formálním jazyku a tento jazyk použít k odhalení, co se vlastně děje, když někdo někomu něčemu učí.⁵⁸

3.2.3 Flandersův pozorovací systém – FIAS

Flandersův systém se používá na pozorování a vyhodnocování komunikace ve třídě. Jeho předností je jednoduchost. Obsahuje jen deset kategorií jevů, které jsou představeny v tabulce č. 1. Může se používat při frontálním vyučování, nehodí se pro skupinové a individuální vyučování. Činnosti žáků jsou v tomto systému méně strukturované, proto systém poskytuje jen velmi hrubý obraz o činnosti žáka. Naopak, kategorie činností učitele jsou více strukturované, proto systém poskytuje poměrně dobrý obraz o činnosti učitele.⁵⁹

Flandersův systém vyšel z teorie o tzv. přímém a nepřímém vlivu učitele. Přímý vliv učitele (kategorie 5 – 7) redukuje žakovu volnost a spontánnost a přináší horší vyučovací výsledky. Naopak, nepřímý vliv učitele (kategorie 1 – 4) vede ke zvýšení žakovu volnosti, iniciativy a přináší lepší vyučovací výsledky.⁵⁷

Tabulka č. 1: Kategorie Flandersova pozorovacího systému

Řeč učitele	1. Akceptuje žakovu city. 2. Chválí a povzbuzuje. 3. Akceptuje myšlenky žáka anebo je rozvíjí. 4. Klade otázky. 5. Vysvětluje. 6. Dává pokyny anebo příkazy. 7. Kritizuje anebo prosazuje vlastní autoritu.
Řeč žáka	8. Odpovídá. 9. Hovoří spontánně.
10.	Ticho. Pauzy. Zmatek. Nesrozumitelná komunikace.

⁵⁷ Janíková, Vlčková a kol., 2009, s. 54 - 55

⁵⁸ Janíková, Vlčková a kol., 2009, s. 55

⁵⁹ Gavora, 2008, s. 243

Tento systém lze používat ve spojení s přirozeným kódováním. Pozorovatel sleduje vyučovací hodinu a každou třetí sekundu udělá záznam kategorie, která se právě vyskytla. Čísla kategorií (kódy) zapisuje do sloupce, čímž získá dlouhou řadu čísel. Ty přenesou do tabulky, která má podobu matice 10x10 (tabulka č. 2). Přitom se čísla spojují do dvojic. Záznam zapíše do matice na místě protnutí prvního a druhého čísla páru. První číslo páru označuje vždy řádek, druhé sloupec matice. Tímto způsobem se přenesou do tabulky všechny zapsané kódy.⁶⁰

Tabulka č. 2: Matice k zápisu kódů

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SUMA
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

Matice umožňuje určit, jak často se určitá činnost ve vyučování vyskytla, co po čem nejčastěji následovalo. Lze také poznat, s jakou pravděpodobností následuje po určité činnosti činnost jiná, nebo jaké vyučovací strategie ve sledované hodině převládaly apod. Tato metoda umožňuje rekonstruovat nejen celou vyučovací hodinu, ale také její libovolnou část.⁶¹

⁶⁰ Gavora, 2008, s. 243, 245 - 246

⁶¹ Svatoš, 1995, s. 66

Vedle výše zmíněných metod využitelných ke zkoumání interakce jsou v České republice k dispozici další standardizované techniky a postupy, které byly vytvořeny speciálně pro jednotlivé vyučovací předměty, např. v tělesné výchově se jedná o ADI (analýza didaktické interakce v tělesné výchově), SPIN (technika systematického pozorování interakce) a KPSV (kategoriální posuzovací systém videozáznamu), ve výtvarné výchově to je DINA VV (metoda didaktické informační analýzy pro výtvarnou výchovu) a další.⁶²

Vzhledem k tomu, jak významnou roli sehrává interakce ve výuce, lze očekávat, že zůstane i nadále jednou z intenzivně zkoumaných oblastí. Na zkoumání interakce učitele a žáků je zaměřena i praktická část této práce.

⁶² Janíková, Vlčková a kol., 2009, s. 51

Část II.: Praktická část

4 Metodologické aspekty výzkumného šetření

4.1 Cíle a výzkumná metoda

Již druhým školním rokem jsem členem pedagogického sboru 2. stupně Základní školy Městec Králové. Ve školním roce 2014/2015 jsem zde pracovala pouze na částečný úvazek, v prvním pololetí jsem vyučovala matematiku a informatiku v 6. ročníku a německý jazyk v 8. a 9. ročníku, od druhého pololetí navíc anglický jazyk v 6. a 7. ročníku. Tento školní rok jsem zaměstnaná už na plný úvazek, dokonce jsem dostala i třídnictví. V 6. a 7. ročníku vyučuji matematiku, v 8. a 9. ročníku německý jazyk, v 8. ročníku anglický jazyk a v 6. ročníku informatiku.

Hlavním cílem praktické části je provést základní průběžnou diagnózu postojů žáků k začínajícímu učiteli, tedy mně, ve třech rozdílných vyučovacích předmětech, které zahrnují mé dva aprobační předměty, matematiku a německý jazyk, a jeden neaprobační, anglický jazyk. K výzkumu jsem využila jeden z evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě, dotazník pro žáky Interakce učitele a žáků, který v další podkapitole popisují a který jsem aplikovala na konci školního roku poslední vyučovací hodinu každého předmětu. Výsledky dotazníkového šetření jsem rozpracovala do pěti částí dvojím způsobem. První tři části jsou zpracovány kvantitativně, kde pracuji s relativními četnostmi (%) a průměry škálových hodnot, poslední dvě části kvalitativně.

4.1.1 Popis dotazníku Interakce učitele a žáků

Dotazník pro žáky Interakce učitele a žáků je jedním z evaluačních nástrojů, který vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Dotazník byl koncipován na základě tzv. dvojdimenzionálního modelu interakce dospělých a dětí a pracuje s vyjádřením samotných žáků. Zaměřuje se na jejich individuální posouzení, na to, jak na ně ten který učitel působí, jak reflektují jeho edukační působení právě ve vztahu k sobě samému. Edukační vztah a edukační řízení jsou dvě dimenze vyjadřující určitou intenzitu interakce učitele a žáka. Edukační vztah je v dotazníku vyjádřen jedním skórem (tj. číslem, které obvykle vychází ze součtu

nebo jednoduchého výpočtu a vyjadřuje míru měřeného), který je vytvořen z patnácti položek klasifikujících kladný vztah a z patnácti položek klasifikujících záporný vztah. Edukační řízení je formulováno dvěma skóry, zvláště je vyjádřen skór edukačních požadavků (tj. způsob stanovování pravidel, kladení požadavků a míra jejich kontroly) získaný z patnácti položek popisujících požadavky učitele a dále skór edukační volnosti (tj. míra benevolence vůči plnění pravidel a dodržování požadavků) získaný z patnácti položek vyjadřujících volnost učitele.⁶³

Evaluační nástroj je určen pro žáky 2. stupně základních škol a všechny typy středních škol. Učitelé získají zpětnou vazbu o svých silných a slabých stránkách ve stylu práce se žáky. Učitel se poměrně podrobně dozví, v kterých oblastech má vytrvat a pokračovat v interakcích se žáky daným způsobem a které oblasti je vhodné rozvíjet a posilovat. Ředitel školy může získat informaci, jak žáci/třída reflektují konkrétního učitele. Dotazník je využitelný pro rozvoj pedagogických pracovníků, je efektivním nástrojem evaluace školních interakcí pedagogického sboru, resp. jeho jednotlivých členů. Dotazník je vhodné zadat v průběhu školního roku nebo na konci určité sledované časové etapy. Získané údaje informují, jak žáci vnímají a popisují způsob práce učitelů i vztahy, které si s nimi budují a které vůči žákům učitelé dávají najevo. Výsledky popisují aktuální situaci a nabízejí návrhy k případným změnám. Dotazník lze aplikovat opakovaně po určitém časovém období a sledovat, jaký nastal vývoj interakcí učitelů a žáků na základě předchozí intervence.⁶⁴

Podoba dotazníku je k nahlédnutí v Příloze č. 3⁶⁵. Před vlastním zadáním dotazníku žákům a zahájením práce na jeho vyplňování je nutné jim zdůraznit, že jejich výsledky jsou anonymní a nikdo ze školy se nedozví, jak konkrétně ten který žák hodnotil příslušného učitele. Rovněž je vhodné podpořit žáky, ať pracují samostatně a vypovídají co nejupřímněji. Je dobré žákům vysvětlit, že svými odpověďmi přispějí ke zkvalitnění výuky, poskytnou návody, co lze dělat jinak, nebo naopak které postupy práce zachovat. Také je vhodné žákům shrnout, jak konkrétně postupovat při vyplňování dotazníku, přestože jsou instrukce

⁶³ Gillernová, Krejčová, 2011, s. 6

⁶⁴ Gillernová, Krejčová, 2011, s. 7

⁶⁵ Gillernová, Krejčová, 2011, s. 13 - 14

v úvodu napsané, a zdůraznit význam poslední části dotazníku, v níž žáci nepíší pouze o tom, jací jsou oni, ale píší o tom, jak si myslí, že je vnímá jejich učitel, aby bylo zcela zřejmé, že se opět musí zamyslet nad svým učitelem.⁶⁶

Pro vyhodnocení dotazníku platí, že položky 1 – 10, 21 – 30, 41 – 50 hovoří o edukačním vztahu učitele k žákům, čili patří k dimenzi edukačního vztahu. V každé desítce těchto položek prvních pět popisuje kladný vztah a dalších pět vztah záporný. Položky 11 – 15, 31 – 35, 51 – 55 souvisejí s požadavky učitele jako důležité složky dimenze edukačního řízení. Zbývající položky 16 – 20, 36 – 40, 56 – 60 se vztahují k volnosti rovněž v dimenzi řízení. Skóry pro jednotlivé dimenze získáme tak, že bodujeme odpovědi žáků, přidělujeme 1 – 4 body za každou odpověď. S výjimkou položek souvisejících se záporným vztahem jsou všechny odpovědi hodnoceny tak, že zcela souhlasná odpověď získává 4 body, zcela nesouhlasná odpověď 1 bod. Položky 6 – 10, 26 – 30, 46 – 50 jsou skórovány obráceně, tzn. souhlasná odpověď je hodnocena jedním bodem a nesouhlasná čtyřmi body.⁶⁷

Konkrétně to znamená, že v dimenzi edukačního vztahu se pohybujeme v rozpětí bodů 30 – 120 (čím více bodů, tím více převažují projevy kladného vztahu učitele v reflexi žáků), v dimenzi řízení se součet bodů pohybuje v rozmezí 15 – 60 (čím více bodů v první části, tím více žákem reflektovaných požadavků, které učitel klade, čím více bodů v druhé části, tím více volnosti). Součtem bodů za položky pro jednotlivé dimenze získáme tzv. hrubé skóry a výsledky následně porovnáme s normami. Hrubé skóry převedeme na percentilovou bodovou škálu, prakticky to znamená, že každé hodnotě hrubého skóru je přiřazen příslušný percentil, tedy procento obecné učitelské populace mající nižší nebo rovný bodový skór. Pro účely autoevaluace konkrétního učitele se z percentilových hodnot tří skórů vypočítají základní statistické charakteristiky.⁴²

Další část dotazníku představuje tzv. vysvědčení učiteli, které v podstatě jiným způsobem potvrzuje předchozí výsledky a hlavně ukazuje, jak

⁶⁶ Gillernová, Krejčová, 2011, s. 7 - 8

⁶⁷ Gillernová, Krejčová, 2011, s. 8

reflektované chování učitele v obou dimenzích žák hodnotí na běžně používané školní stupnici od 1 do 5. První tři položky souvisejí s edukačním vztahem, další tři položky s řízením učitele. Výsledky prvních tří a druhých tří položek z vysvědčení se vyjadřují průměrem – jako známky žáků.⁴²

Poslední část jsou výpovědi žáků o sobě, tj. jak si myslí, že je vnímá učitel, kterého právě popisovali. Tyto výsledky jsou zpracovány pouze kvalitativně, nic se nepočítá. Učitelé věnují pozornost výpovědím žáků a rekapitulují, jaké odpovědi dominují, jak mohou výpovědi žáků souviset s jejich hodnocením, případně jakou míru sebereflexe žáci vyjadřují. Dávají rovněž informaci učiteli, jak žák uvažuje o školních interakcích a svém místě v nich.⁴²

Zpráva z evaluačního nástroje by měla obsahovat základní údaje o škole, učiteli, předmětu, který vyučuje, a počtu hodnotitelů. Dále by měla obsahovat procentuální rozložení odpovědí u 12 vybraných (hlavních) položek dotazníku, základní statistické charakteristiky percentilových hodnot všech tří sledovaných oblastí dotazníku, včetně jejich přehledné grafické prezentace, vysvědčení s průměrnými hodnotami klasifikace a taktéž grafickou prezentací a doplňující texty (poznámky) týkající se sebereflexe žáků a vzkazů pro učitele.⁶⁸

4.2 Výzkumný vzorek

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 85 žáků 2. stupně Základní školy Městec Králové, z hlediska věkového rozložení 39 žáků 6. ročníku, 14 žáků 7. ročníku, 17 žáků 8. ročníku a 15 žáků 9. ročníku, z toho jsem matematiku vyučovala u 24 žáků, anglický jazyk u 29 žáků a německý jazyk u 32 žáků.

4.3 Charakteristika prostředí sběru dat

Základní škola Městec Králové je školou úplnou, plně organizovanou, jejíž provoz probíhá ve třech budovách. V letošním školním roce ji v devíti ročnících navštěvuje 379 žáků. Polovinou jde o žáky z Městce Králové, polovinou z okolních obcí. Na obou stupních probíhá výuka ve dvou paralelních třídách.

⁶⁸ Gillernová, Krejčová, 2011, s. 10

Hlavní budova se nachází v ulici Petra Bezruče č. 723, uprostřed zeleně, v jižní okrajové části města, v místě bez dopravního provozu a hluku. Sídlí v ní vedení školy, je tam umístěn celý druhý stupeň, jedno oddělení školní družiny, školní klub a školní jídelna. Svou velikostí, polohou, vybaveností poskytuje dobré pracovní podmínky. Protože byla postavena v 50. letech, každoročně vyžaduje nutnou údržbu a modernizaci. V létě 2012 byla vyměněna okna v učebnách a kabinetech, v létě 2015 zbývající okna v celé budově. Na podzim téhož roku byla budova zateplena a získala nový vzhled fasádou. Tento rok se chystá rekonstrukce parkoviště před školou. V budově je osm kmenových tříd, některé jsou zároveň odbornými pracovny (pracovna hudební výchovy, zeměpisu, přírodopisu, dějepisu, výtvarné výchovy). Jako samostatné pracovny slouží pracovna fyziky, chemie, jazyková učebna, počítačová a multimediální učebna s notebooky, interaktivní tabulí a dataprojektorem, cvičná kuchyně, dílny, keramická dílna s vypalovací pecí, tělocvična. Součástí budovy je i sportovní areál pro míčové hry a atletiku s umělým povrchem, ovocný sad a třída v přírodě. Ve třídách jsou dataprojektory s plátnem, zpětné projektory, videa, do učeben i kabinetů je zaveden internet. Vyučující se scházejí a pracují ve společné sborovně, která je vybavena počítači, tiskárnou a kopírkou. Se sborovnou sousedí odpočinkový kout s kuchyňkou. V hlavní budově se také nachází učitelská knihovna, která je zároveň působištěm výchovné poradkyně, a letos nově zřízená knihovna pro žáky. Nechybí WC, sprchy a šatny.

Děti 1. a 2. ročníku se učí ve škole na náměstí Svobody č. 436. Jedná se o nově opravenou stavbu se čtyřmi třídami, školní družinou, WC a šatnami. Třídy jsou zařízeny novým nábytkem a funkčně vybaveny, vyučující mohou využívat interaktivní tabule, videa, digitální fotoaparát, CD přehrávače, moderní učební pomůcky, k dispozici mají i počítač, tiskárnu a kopírku. Součástí areálu je zahrada s pískovištěm, prolézačkami a malým dopravním hřištěm, které bylo vybudováno v roce 2013 z dotace TPCA. Škola bohužel nemá tělocvičnu.

V třetím objektu při hlavní silnici v ulici Přemysla Otakara II. č. 24 se vzdělává 3., 4. a 5. ročník. Pracovní podmínky jsou zde ve srovnání se dvěma předcházejícími budovami značně obtížnější (nebezpečný silniční provoz, prašnost, hluk). Jelikož je to velmi stará budova, základní kámen byl položen už roku 1876, dochází také k celkové modernizaci a estetickému zkvalitňování

pracovního prostředí. V roce 2011 byla vyměněna všechna okna, provedeno zateplení budovy a škola získala novou fasádu. Uvnitř je šest kmenových tříd, tělocvična, počítačová třída vybavená notebooky, učebna jazyků, učebna hudební výchovy, WC, šatny. Vyučující mají k dispozici interaktivní tabule, videa, hudební věž, varhany, CD přehrávače, počítač, tiskárnu, kopírku.

Základní škola má potřebný počet zaměstnanců, který je tvořen ředitelem, dvěma jeho zástupci, pedagogickým sborem, třemi vychovatelkami. O technické záležitosti se stará školník a sedm uklízeček, administrativu zajišťuje ekonomka školy a mzdová účetní. Jednou za 14 dní do školy dojíždí psychologka. Někteří učitelé zastávají ještě funkci dalšího pracovníka, funkci výchovného poradce, metodika pro environmentální výchovu, metodika prevence sociálně patologických jevů, koordinátora školního vzdělávacího programu, vedoucího metodického sdružení na 1. stupni a vedoucího předmětové komise na 2. stupni. Všichni pedagogičtí pracovníci jsou počítačově gramotní, své profesní dovednosti rozvíjejí formou dalšího vzdělávání. O ICT se stará externí firma.

Do školy dochází i několik dětí cizích státních příslušníků. Žáci jsou do tříd zařazováni podle abecedy s přihlédnutím k místu bydliště a rovnoměrnému rozdělení dívek a chlapců. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení navštěvují hodiny ambulantních nácviků či dysbloků. Ve výuce jsou tolerantně hodnoceni, pracují podle individuálního plánu.

Škola se ve velké míře stará o využití volného času dětí, nabízí řadu zájmových činností, např. kroužek florbalu, anglického jazyku, dramatický kroužek, žáci devátých ročníků mohou navštěvovat kroužek matematiky a českého jazyku, kde jsou připravováni k přijímacím zkouškám. Škola vyhledává talenty prostřednictvím školních předmětových a sportovních soutěží, s těmito žáky se snaží dále pracovat. Pro žáky jsou v rámci výuky pořádány exkurze, výchovné pořady, besedy, plavecký výcvik, škola v přírodě pro 3. – 5. ročník, lyžařský kurz pro 7. ročník, kurz dopravní výchovy pro 4. ročník a branný kurz pro žáky 2. stupně. Žáci se účastní srovnávacích testů Scio.

Škola se snaží získat, udržet a rozšiřovat spolupráci s rodičovskou veřejností. Je vůči veřejnosti školou otevřenou. Rodiče mohou po dohodě školu, případně i výuku navštívit. Dvakrát ročně se konají třídní schůzky. Byla ustanovena

Školská rada. Pomocí webových stránek školy jsou rodiče informováni o dění ve škole, soutěžích, zájmových činnostech, modernizaci, plánech.

Škola spolupracuje s městským úřadem, mateřskou školou, základní školou praktickou, středním odborným učilištěm zemědělským, zájmovými organizacemi, Skautem. Při řešení problémů ve vzdělávání žádá o radu PPP Nymburk a PPP Kolín, s výchovnými problémy se obrací na Odbor sociální péče – oddělení sociálně-právní ochrany dětí v Poděbradech, Středisko výchovné péče v Kolíně, Policii ČR. Účastní se soutěží, které pořádají Stanice mladých přírodovědců Poděbrady, DDM Poděbrady, DDM Nymburk, DDM Nový Bydžov. Vzájemná spolupráce je na velmi dobré úrovni.

5 Prezentace hlavních výzkumných šetření

Výsledky dotazníkového šetření jsem rozpracovala do pěti částí podobně, jako je tomu v příručce dotazníku Interakce učitele a žáků. V prvních třech částech je uvedeno, jak si stojím jako učitel jednotlivých předmětů, tedy jako učitel matematiky, anglického a německého jazyku, a jak si vedu celkově v pozici vyučujícího, v posledních dvou částech nejsou výsledky rozpracovány do skupin dle zmiňovaných předmětů, ale jsou shrnuty dohromady.

5.1 Procentuální distribuce odpovědí u významných položek dotazníku

Výsledky první části dotazníkového šetření, které se nacházejí v tabulkách č. 3 – 6, se týkají procentuálního zastoupení odpovědí u významných položek dotazníku. Z dotazníku bylo vybráno 12 důležitých položek souvisejících s činností učitele a zkoumalo se, jak na ně žáci odpovídali (1 – rozhodně ano, 2 – zčásti ano, 3 – spíše ne, 4 – jistě ne).

Tabulka č. 3: Procentuální distribuce odpovědí u významných položek dotazníku žáků matematiky

Odpovědi (vyjádřeno v procentech):	1	2	3	4
Je trpělivý.	41,67	54,17	4,17	0
Často se s námi směje.	12,5	41,67	45,83	0
Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“.	54,17	41,67	4,17	0
Křičí na žáky.	0	12,5	54,17	33,33
Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat.	0	4,17	16,67	79,17
Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.	0	8,33	45,83	45,83
Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.	25	62,5	8,33	4,17
Je žáky respektován.	12,5	50	25	12,5
Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	45,83	50	4,17	0
Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.	4,17	16,67	41,67	37,5
Většinou známkuje dosti mírně.	16,67	41,67	37,5	4,17
Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.	20,83	20,83	25	33,33

Více jak 95% žáků matematiky shledává mé hodiny jako připravené. Zhruba stejně žáků, taktéž nad 95%, odpovědělo, že jsem trpělivá a tolerantní. Přibližně stejné procento žáků si myslí, že je nezesměšňuji a neironizuji. Více jak 85% žáků ohodnotilo kladně moji formu výuky. Více jak 80% byly negativně ohodnoceny položky „Křičí na žáky.“, „Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.“. Sporně jsou ohodnoceny položky „Často se s námi směje.“, „Je žáky respektován.“, „Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.“, „Většinou známkuje dosti mírně.“ a „Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.“. Zvláště u té poslední položky je rozložení odpovědí rovnoměrné, tedy nejednoznačné.

Tabulka č. 4: Procentuální distribuce odpovědí u významných položek dotazníku žáků anglického jazyku

Odpovědi (vyjádřeno v procentech):	1	2	3	4
Je trpělivý.	55,17	41,38	0	3,45
Často se s námi směje.	27,59	58,62	13,79	0
Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“.	62,07	31,03	6,9	0
Křičí na žáky.	3,45	17,24	51,72	27,59
Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat.	3,45	10,34	27,59	58,62
Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.	0	6,9	31,03	62,07
Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.	27,59	41,38	27,59	3,45
Je žáky respektován.	17,24	48,28	20,69	13,79
Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	37,93	41,38	17,24	3,45
Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.	0	13,79	41,38	44,83
Většinou známkuje dosti mírně.	6,9	51,72	34,48	6,9
Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.	17,24	10,34	31,03	41,38

Vysokým počtem procent, nad 90%, byly kladně ohodnoceny položky „Je trpělivý.“, „Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“.“. Kolem 80% žáků vyvrací, že bych na ně křičela, či je zesměšňovala a ironizovala. Více jak 90% žáků nesouhlasí s tvrzením položky „Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.“. Sporně jsou tentokrát hodnoceny položky „Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.“, „Je žáky respektován.“, „Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl.“, „Většinou známkuje dosti mírně.“ a „Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.“. Položku „Často se s námi směje.“ hodnotí přes 85% žáků anglického jazyku kladně.

Tabulka č. 5: Procentuální distribuce odpovědí u významných položek dotazníku žáků německého jazyku

Odpovědi (vyjádřeno v procentech):	1	2	3	4
Je trpělivý.	50	43,75	6,25	0
Často se s námi směje.	43,75	50	6,25	0
Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“.	50	43,75	3,125	3,125
Křičí na žáky.	0	12,5	68,75	18,75
Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat.	0	28,125	37,5	34,375
Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.	3,125	9,375	34,375	53,125
Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.	50	37,5	12,5	0
Je žáky respektován.	12,5	34,375	43,75	9,375
Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	40,625	46,875	12,5	0
Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.	6,25	18,75	46,875	28,125
Většinou známkuje dosti mírně.	9,375	31,25	53,125	6,25
Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.	3,125	25	43,75	28,125

Žáci německého jazyku hodnotí pozitivně, více jak 90% z nich, položky „Je trpělivý.“, „Často se s námi směje.“, „Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“.“. Více jak 85% žáků ohodnotilo kladně moje hodiny. Přibližně stejný počet procent nesouhlasí s položkami „Křičí na žáky.“, „Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.“. Odpovědi u zbývajících položek nejsou tak jednoznačné, sporně odpovídali žáci u položek „Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat.“, „Je žáky respektován.“, „Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.“, „Většinou známkuje dosti mírně.“ a „Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.“.

Tabulka č. 6: Procentuální distribuce odpovědí u významných položek dotazníku všech žáků

Odpovědi (vyjádřeno v procentech):	1	2	3	4
Je trpělivý.	49,41	45,88	3,53	1,18
Často se s námi směje.	29,41	50,59	20	0
Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“.	55,29	38,82	4,71	1,18
Křičí na žáky.	1,18	14,12	58,82	25,88
Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat.	1,18	15,29	28,24	55,29
Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.	1,18	8,24	36,47	54,12
Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.	35,29	45,88	16,47	2,35
Je žáky respektován.	14,12	43,53	30,59	11,76
Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	41,18	45,88	11,76	1,18
Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.	3,53	16,47	43,53	36,47
Většinou známkuje dosti mírně.	10,59	41,18	42,35	5,88
Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.	12,94	18,82	34,12	34,12

Celkově více jak 90% všech žáků ohodnotilo kladně položky „Je trpělivý.“, „Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“.“. To se však dalo předpokládat už z výsledků předchozích tabulek. Kolem 80% žáků si myslí, že moje hodiny mají jasnou strukturu a cíl a že pro ně vymýšlím stále nové úkoly, inovuji výuku. 80% žáků mě shledává jako usměvavou. Přes 80% žáků se neztotožňuje s tvrzeními položek „Křičí na žáky.“, „Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat.“, „Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.“. 80% žáků negativně hodnotí položku „Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.“. Nejednoznačné odpovědi jsou u položek „Je žáky respektován.“, „Většinou známkuje dosti mírně.“ a „Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.“.

Položky, které byly vybrány z dotazníku, specifikují jak kladné, tak i záporné vlastnosti učitele. Z tabulek výsledků vyplývá, že u kladných vlastností převažují ve většině případů pozitivní odpovědi, u záporných vlastností negativní odpovědi. K rozporu dochází především u dvou položek, položky týkající se respektu u žáků a mírného známkování. Zde se odpovědi žáků liší, někteří odpovídali spíše kladně, někteří spíše záporně.

V Příloze č. 4 jsou k nahlédnutí grafy, které zachycují rozvrstvení a množství odpovědí žáků na každou vybranou položku dotazníku zvlášť.

5.2 Grafické znázornění dosažených skóre v dimenzi edukačního vztahu a edukačního řízení

Výsledky druhé části dotazníkového šetření vyjadřují intenzitu interakce učitele a žáků ve dvou dimenzích, v dimenzi edukačního vztahu a v dimenzi edukačního řízení. Dle již zmíněných pravidel jsou k odpovědím žáků přiřazeny body, z nich vypočítány skóre pro jednotlivé dimenze, které určují, jaký vztah žáci k vyučujícímu mají, jak vysoké požadavky vyučující na žáky klade a do jaké míry je vyučující benevolentní vůči plnění pravidel a dodržování požadavků.

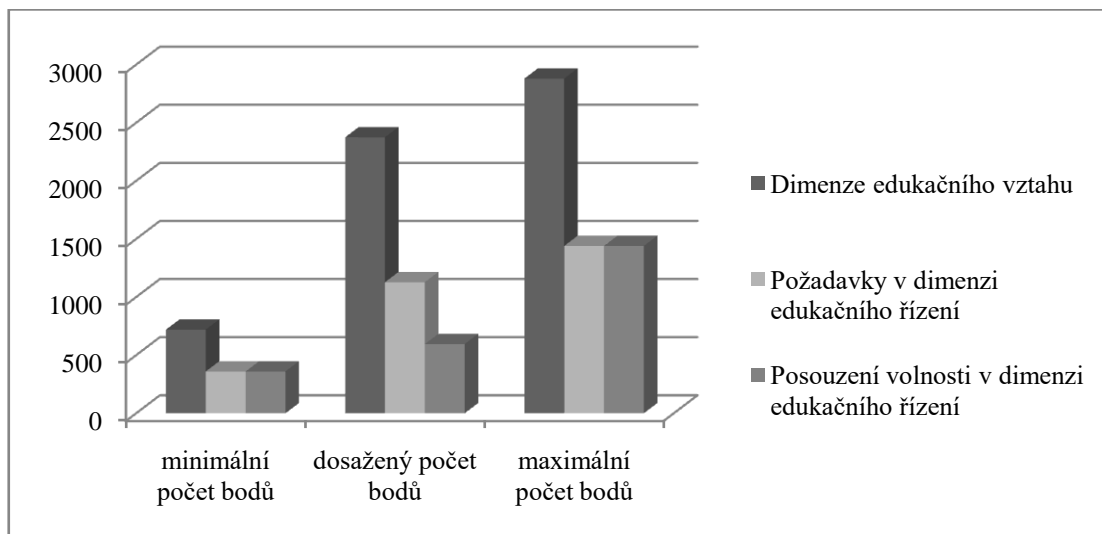
Abychom dospěli ke konečnému výsledku, je nutné přepočítat rozpětí bodů pro jednotlivé dimenze podle množství žáků docházejících na výuku vybraných předmětů. Dochází-li na hodiny matematiky 24 žáků, pohybujeme se v dimenzi edukačního vztahu v rozpětí bodů 720 – 2880, v dimenzi edukačního řízení v rozpětí bodů 360 – 1440. Navštěvuje-li hodiny anglického jazyku 29 žáků, jsme v dimenzi edukačního vztahu v rozmezí bodů 870 – 3480, v dimenzi edukačního řízení v rozmezí bodů 435 – 1740. Pro 32 žáků německého jazyku je pak rozpětí bodů v dimenzi edukačního vztahu 960 – 3840, v dimenzi edukačního řízení 480 – 1920. Celkově se pak pohybujeme v dimenzi edukačního vztahu v součtu od 2550 do 10200 bodů, v dimenzi edukačního řízení v součtu od 1275 do 5100 bodů. Pro dimenzi edukačního vztahu platí, čím více bodů, tím více kladných projevů vztahu žáků k učiteli, pro požadavky v dimenzi řízení platí, čím více bodů, tím více žáky reflektovaných požadavků ze strany učitele, pro posouzení volnosti v dimenzi řízení platí, čím více bodů, tím více volnosti žáci mají.

Na základě vyhodnocení všech dotazníků bylo v matematice v dimenzi edukačního vztahu dosaženo 2375 bodů, v dimenzi edukačního řízení v požadavcích 1128 bodů a v posouzení volnosti 595 bodů. V anglickém jazyku v dimenzi edukačního vztahu je to 2891 bodů, v dimenzi řízení v požadavcích 1367 bodů a v posouzení volnosti 719 bodů. V německém jazyku je to pak v dimenzi edukačního vztahu 3189 bodů, v dimenzi edukačního řízení v požadavcích 1541 bodů a v posouzení volnosti 804 bodů. Celkově bylo

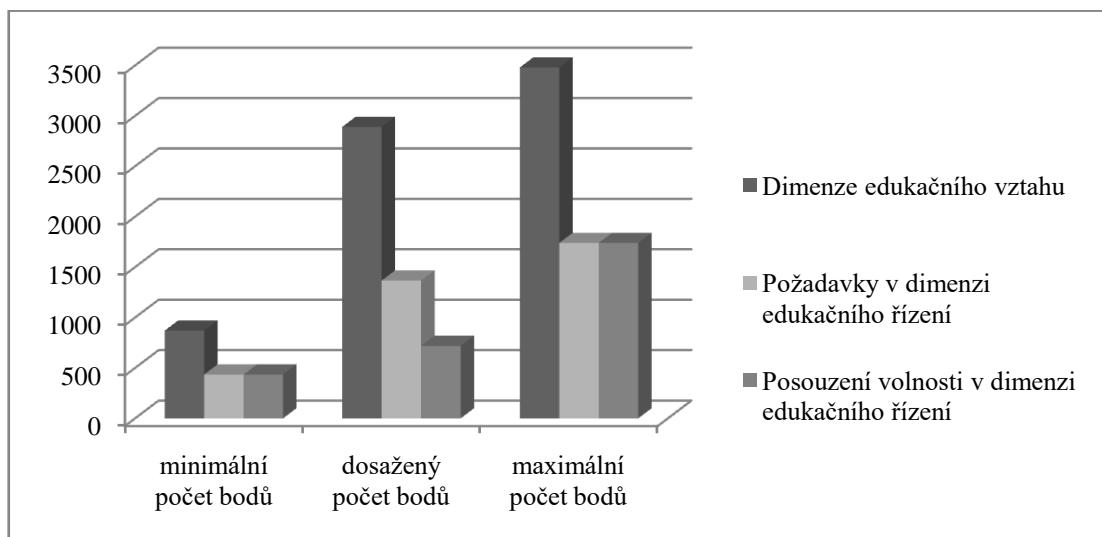
dosaženo 8455 bodů v dimenzi edukačního vztahu, 4036 bodů v požadavcích a 2118 bodů v posouzení volnosti v dimenzi edukačního řízení.

Výsledky jsou zaznamenány i v níže uvedených grafech č. 1 - 4, lze v nich lépe určit, v jakých místech se nachází získaný počet bodů.

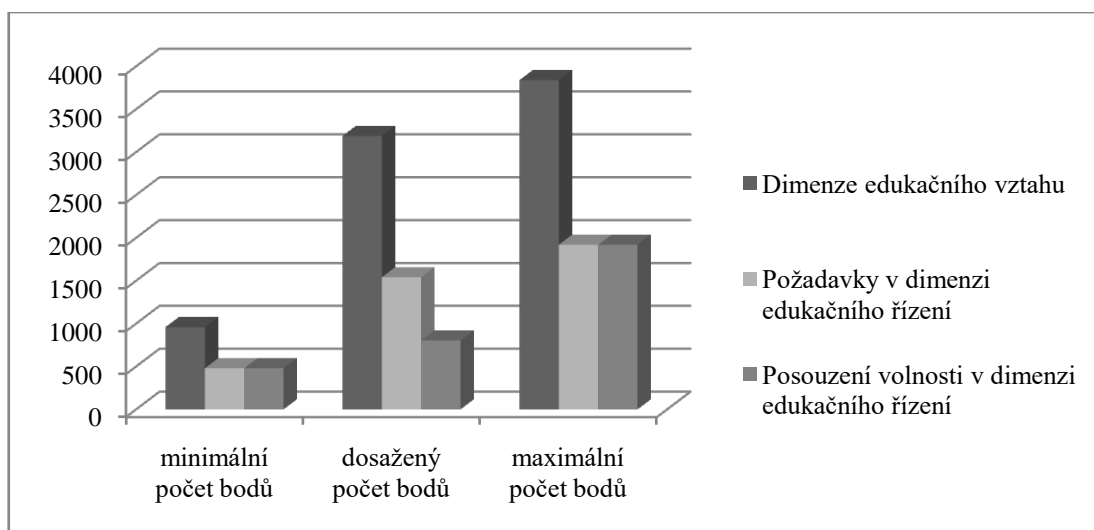
Graf č. 1: Dosažené skóry z hodin matematiky



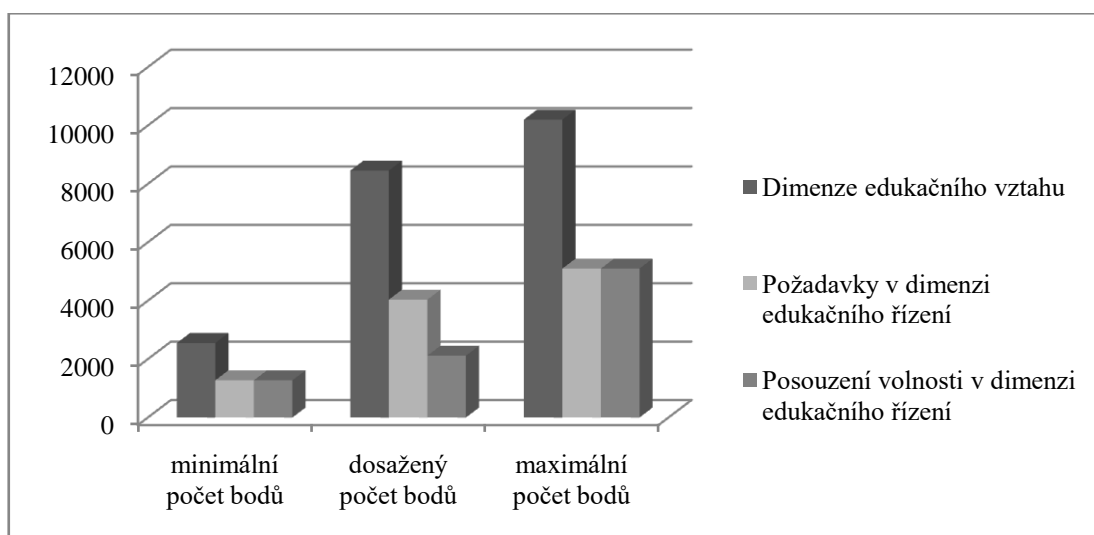
Graf č. 2: Dosažené skóry z hodin anglického jazyku



Graf č. 3: Dosažené skóry z hodin německého jazyku



Graf č. 4: Dosažené skóry souhrnně



Z grafického znázornění výsledků je vidět, že žáci ke mně zauímají celkem kladný vztah, dosažený počet bodů v dimenzi edukačního vztahu se pohybuje vysoko nad minimálním počtem bodů, přestože z jejich odpovědí vyplynulo, že na ně mám celkem dost požadavků a příliš volnosti jim nedávám. O to více mě to těší.

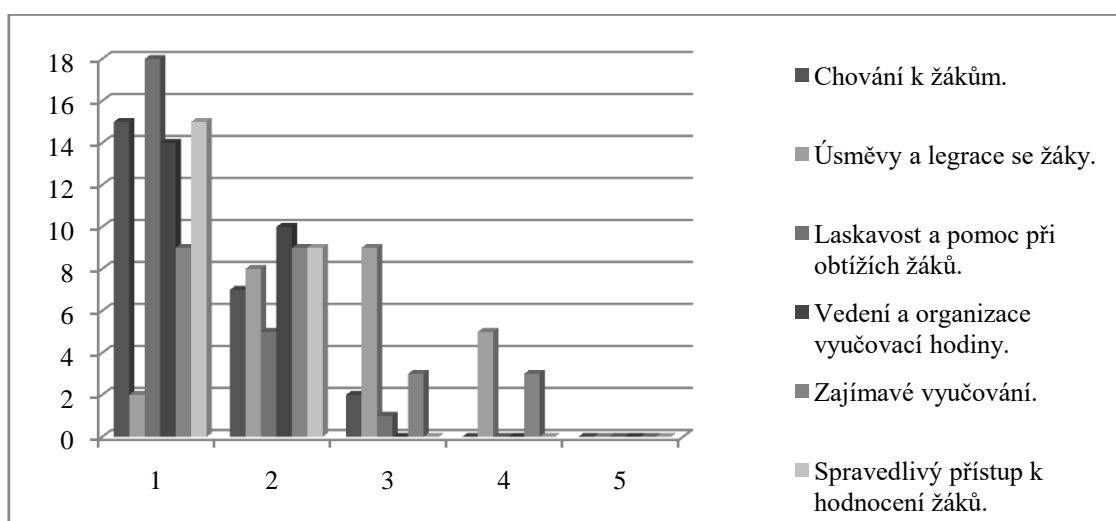
5.3 Vysvědčení učitele

Třetí část dotazníkového šetření se nazývá Vysvědčení učitele. Úkolem každého žáka bylo oznámkovat učitele v daných oblastech souvisejících opět s edukačním vztahem a edukačním řízením. V tabulkách č. 7 - 10 jsou zachyceny průměry, v grafech č. 5 – 8 rozložení klasifikace.

Tabulka č. 7: Vysvědčení od žáků matematiky

Chování k žákům.	1,5
Úsměvy a legrace se žáky.	2,7
Laskavost a pomoc při obtížích žáků.	1,3
Vedení a organizace vyučovací hodiny.	1,4
Zajímavé vyučování.	2
Spravedlivý přístup k hodnocení žáků.	1,4

Graf č. 5: Znamky od žáků matematiky

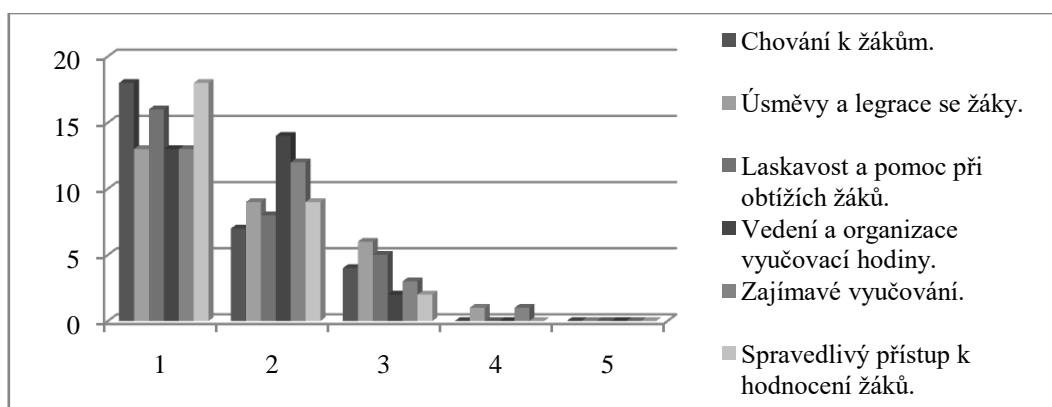


Od žáků z hodin matematiky jsem dostala nejhorší vysvědčení. Negativně jsem hodnocena za položku *Úsměvy a legrace se žáky* a *Zajímavé vyučování*. To se však dalo předpokládat už z prvních dvou částí vyhodnoceného dotazníku.

Tabulka č. 8: Vysvědčení od žáků anglického jazyku

Chování k žákům.	1,5
Úsměvy a legrace se žáky.	1,8
Laskavost a pomoc při obtížích žáků.	1,6
Vedení a organizace vyučovací hodiny.	1,6
Zajímavé vyučování.	1,7
Spravedlivý přístup k hodnocení žáků.	1,4

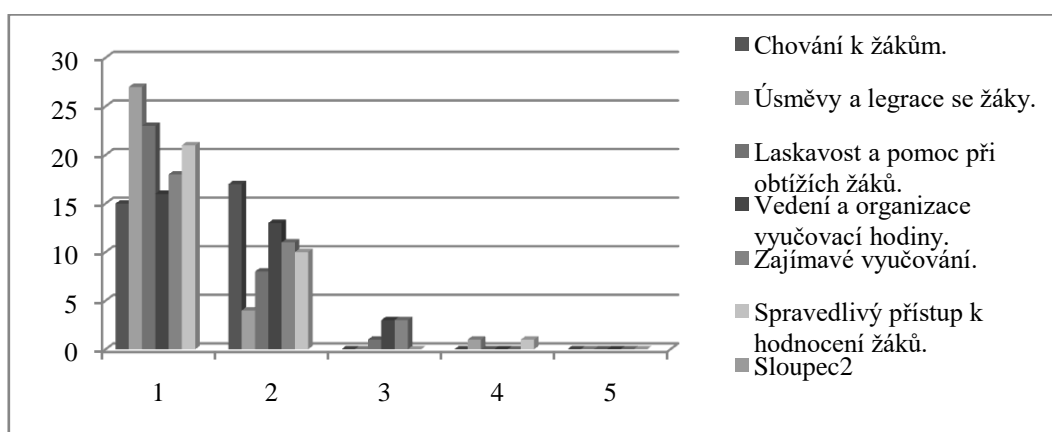
Graf č. 6: Znamky od žáků anglického jazyku



Tabulka č. 9: Vysvědčení od žáků německého jazyku

Chování k žákům.	1,5
Úsměvy a legrace se žáky.	1,2
Laskavost a pomoc při obtížích žáků.	1,3
Vedení a organizace vyučovací hodiny.	1,6
Zajímavé vyučování.	1,5
Spravedlivý přístup k hodnocení žáků.	1,4

Graf č. 7: Znamky od žáků německého jazyku

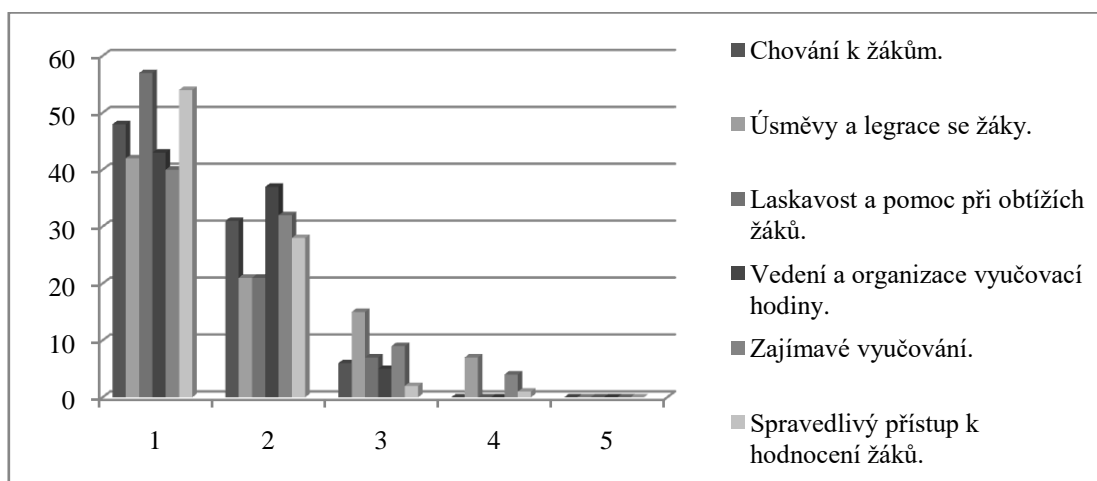


I žáci z hodin anglického jazyku mi udělili nejhorší známky za položky *Úsměvy a legrace se žáky* a *Zajímavé vyučování*. Naopak od žáků německého jazyku jsem byla za položku *Úsměvy a legrace se žáky* ohodnocena nejlépe, což je zajímavé, navíc jsem od nich dostala i nejlepší vysvědčení.

Tabulka č. 10: Vysvědčení od všech žáků

Chování k žákům.	1,5
Úsměvy a legrace se žáky.	1,8
Laskavost a pomoc při obtížích žáků.	1,4
Vedení a organizace vyučovací hodiny.	1,6
Zajímavé vyučování.	1,7
Spravedlivý přístup k hodnocení žáků.	1,4

Graf č. 8: Známky od všech žáků



Přestože jsou žáci německého jazyku jiného názoru než všichni ostatní žáci, kteří se účastnili dotazníkového šetření, nezměnili nic na konečném výsledku, který říká, že v oblastech označených jako *Úsměvy a legrace se žáky* a *Zajímavé vyučování* si vedu nejhůře. Je překvapující, že u položek *Chování k žákům* a *Spravedlivý přístup k hodnocení žáků* jsou ve všech tabulkách zcela stejné průměry.

5.4 Sebereflexe žáků

Čtvrtá část dotazníkového šetření obsahuje sebereflexe žáků. Žáci měli napsat, jací jsou, jak je asi vidí učitel, kterého oni hodnotili. Ne však všichni žáci byli schopni odpovědět, proto tuto část dotazníku nevypracovali. Odpovědi žáků jsou dvojího typu. Buď žáci popisují sebe (1. typ), nebo se snaží vyjádřit, co si o nich myslím (2. typ). Jejich odpovědi jsou citovány přímo z dotazníků.

1. typ odpovědí:

- *- že jsem trochu pracovitý*
 - někdy ani nevím jaký cvičení děláme protože se otáčím dozadu a bavím se*
 - angličtina mně baví ale moc mi nejde*
 - když mi paní učitelka něco řekla jak se to píše stejně jsem si to psal podle sebe*
- *Myslím, že jsem celkem snaživá a možná trochu líná.*
- *Líný, často vyrušuji, učenlivý.*

2. typ odpovědí:

- *Jsem asi průměrný žák. Paní učitelka se mi snaží pomoci. Nejspíš si myslí že na to mám. Vidím že se o hodinách snažím něco říct a vyvolámě, jako ostatní. Je na mě hodná a milá (jako na všechny své žáky). Co nevím to mi vysvětlí.*
- *Jsem nepořádný na nervi jdoucí (občas) nejsem zrovna učivý typ a sem rád za 4 což mi paní učitelka umožňuje.*
- *Nejspíš si myslí, že to můžu dotáhnout se školou daleko.*
- *Myslím si, že mě vidí dobře. Chováme se k sobě dobře.*

Tuto část dotazníku vyplnilo pouze sedm žáků. Přesto si jejich odpovědi vážím, neboť v nich mé působení hodnotí kladně. Sebereflexe žáků však příliš pozitivní nejsou. Vyplývá z nich ale, že někteří žáci ze mě respekt opravdu nemají, v hodinách vědomě vyrušují, otáčejí se a baví. V tomto směru bych měla být důslednější a jejich chování trestat, abych zabránila jeho opakování.

5.5 Vzkazy učitelí

V páté části dotazníkového šetření dostali žáci prostor pro vzkaz učitelí. Této možnosti žáci využili a většina z nich tuto část dotazníku vypracovala, ne však všichni stejným způsobem, každý z jiného úhlu pohledu.

Někteří žáci se v této části dotazníku omlouvali za své chování v našich společných hodinách. Cituji:

- *Paní učitelko,*
chtěl bych se vám už podruhé omluvit, za to jak se chovám při vašem vyučování (M, AJ) někdy, skoro vždy se chovám jako nevychovanec „nedávám pozor“ a to mě mrzí tak ještě jednou prosím o přijetí mé omluvy, do dalšího školního roku se to chování budu snažit změnit.

Honza. K.

- *Promiňte že jsme vás tak zlobily.*
- *Omlouvám se za vyrušování.*

Jiní žáci sem napsali svá přání do dalších vyučovacích hodin. Ta se týkala především formy výuky. Opět cituji některá z nich:

- *Více legrace a větší úsměv na rtech.*
- *Mohli bysme pracovat více ve skupinách a více „bonusových aktivit“ (např. cvičení za +, ...)*
- *Ocenil bych například překlad dlouhých textů (povídek, pohádek, příběhů)*
- *Mohla by jste nám věc ještě jednou vysvětlit když dostane celá třída špatnou známku.*

Další žáci mi v této části dotazníku radili, jak vyučovat jazyk, jak pracovat s neukázněnými žáky. Cituji:

- *Myslím si, že k výuce jazyku je lepší více konverzovat (ne jen na dané téma, do konverzace zapojit znalosti žáků i z jiných okruhů), než psát na pracovní listy. Možná mít „většího ducha s nadšením“, cítit se aktivně.*

Nedržet se osnov, říkat k látce i něco navíc.

Přeji úspěšné graduování ☺

- *Paní učitelko, chtěla bych vám jen sdělit pár věcí které by jste mohla změnit! Zkuste se více prosadit, zkuste třídě ukázat že vy jste učitel. V příštím roce bych ve vašich hodinách chtěla alspouň trochu srandy. Pokud někdo v hodinách opakovaně zlobí, jděte na ně tvrdě „né“ přestaň, nech toho, atd...*
- Držím palce!*

Většina žáků však v této části dotazníku hodnotila moji učitelkou činnost. Cituji některá vybraná hodnocení:

- *Jste dobrá učitelka. Jste hodná, spravedlivá, laskavá, usměvavá, jste jedna z mých nejoblíbenějších učitelek. Jste Fajn.*
- *Doufám, že Vás budeme mít i příští rok!! Vaše hodiny se mi velice líbily!!*
- *Jste fajn, prověrku nám vždy řeknete dříve, než ji píšeme a vždy na ni opakujeme.*
- *Vaše hodiny se mi moc líbí a hodně jsem si z toho odnesla. Na vaší hodinu jsem chodila moc ráda a ráda bych i chodila, kdybych nevycházela. Prostě dokážete vše ochotně vysvětlit.*
- *Na vaše hodiny se těším, i když jsou nějaké písemky. Víte o co jde (v angličtině) a určitě v dalších předmětech, které vyučuje te. Jediným problémem je, že moc dětí z vás nemá respekt. (asi z důvody, že jste tak mladá)*

Novák

- *Líbí se mi, že když něco řeknete nebo slíbíte, tak to i dodržíte. Např. poznámky – většinou učitelé si vezmou od někoho žákovskou, a pak do ní stejně nic nenapišou. Vždy máme něčím zajímavou hodinu a něčemu se zasmějeme. Baví mě, když hrajeme různé hry třeba s lístečky nebo ve skupinách. Je dobré, že máte opravené prověrky hned další hodinu a né např. se týdenním spožděním. Líbí se mi, jak máme lavice do U. Je taková lepší komunikace. Jste jedna z mála učitelek, která se umí odvázat – když byl Den Země, tak jste se k nám zapojila a ty scénky jste si taky zkusila. Asi na vás nemám žádné záporné věci. ☺*

Celkově oceňují otevřenost žáků v této části dotazníku. Možná díky jeho anonymitě žáci bez obav napsali, co se jim konkrétně líbí a nelíbí na hodině. Jejich výpovědi v podstatě potvrdily to, co už bylo zjištěno v předchozích částech dotazníkového šetření. Přestože převažují kladná hodnocení, objevují se i záporná spojená s již zmiňovanými oblastmi. Žáci žádají mnohem zajímavější vyučování, především více skupinových aktivit a her, a bohužel vidí, že mě všichni žáci nerespektují. Také by si přáli, abych se více smála.

Další vzkazy jsou k přečtení v Příloze č. 5.

6 Interpretace hlavních zjištění a formulace doporučení pro pedagogickou praxi

Každý žák je jiný. To je v podstatě vidět i ve výsledcích dotazníkového šetření. Někteří žáci ke mně projevují větší sympatie, někteří mnohem menší. Někteří si myslí, že jsem přísná dost, někteří si však myslí, že tomu tak není. Někteří oceňují můj způsob výuky, někteří v něm vidí mezery. Někteří tvrdí, že je se mnou zábava, někteří naopak. Každopádně se ve výsledcích objevují tři sporná místa, kterým bych měla věnovat větší pozornost, první souvisí s respektem u žáků, druhý s vedením, organizací a způsobem vyučování a třetí s již několikrát dětmi zmiňovanou pozitivní náladou.

Vybudovat si u žáků respekt je velmi složitá úloha. Je to mnohem složitější, když jste menší než většina žáků, věkový rozdíl je pouze několik let, učíte žáky, kteří jsou stejně staří jako váš sourozenec, a přijdete do třídy, kde už nějaká pravidla platí a vy se je pokoušíte změnit. Mnohem jednodušší to je ve třídě, kterou si vedete od začátku a po které vyžadujete stále stejná již na začátku stanovená pravidla.

Přestože se před každou hodinou zodpovědně připravujete na výuku, ne vždy se hodina povede podle vašich představ, ne vždy všichni žáci ocení vaši snahu a aktivity, které jste si pro ně připravili, ne vždy je vše tak, jak jste si naplánovali. Stejně tak jako žák se musí neustále učit novým věcem, tak i učitel se musí neustále zdokonalovat.

S úsměvem jde všechno lépe je tvrzení, na kterém možná trochu pravdy bude, bohužel ne vždy je situace taková, že vám je do smíchu. I v pedagogické praxi jsou dny, chvíle, kdy vám je spíše do pláče. Jsou situace jako např. nepříjemné jednání s rodiči o prospěchu, či chování žáka, opravování písemek, které nedopadly vůbec dobře, zkoušení žáka, který se nepřipravil, které vám nedovolují se zasmát.

Pokud jste však rozhodnutí vykonávat tuto profesi, nevzdávejte se hned při prvním neúspěchu. Chybami se člověk učí. Tedy pokud se vám něco nepodařilo, nezoufejte, podaří se vám to příště. Každý, kdo se rozhodl pro tuto náročnou profesi, si musí najít cestu, která ho učiní dobrým učitelem, kterého budou mít

děti rádi a budou k němu vzhlížet. Není to však ze dne na den. Vyžaduje to spoustu sil, trpělivosti a času. Věřte, že nastanou situace, kdy budete chtít se vším skončit, přijdou však i situace, díky kterým si uvědomíte, proč tuto činnost máte tak rádi.

Musíte se ale smířit s tím, že vaše práce nebude nikdy oceněna tak, jak by měla a jak byste si představovali. Činnost pedagoga je totiž úzce spojena s veřejností, což s sebou nese složitou a bohatou strukturu interakcí a také řadu problémů. Počítejte s tím, že s pedagogickou činností bude spjat i váš osobní život.

7 Závěr

V diplomové práci jsou v části teoretické rozebrány základní pojmy jako evaluace, autoevaluace, učitel, jeho funkce, předpoklady, kompetence, formování, činnosti, žák 2. stupně základní školy a jeho pedagogicko-psychologická charakteristika, interakce a s ní spojená interakce sociální a pedagogická, pedagogická komunikace, komunikace verbální, nonverbální, činem. V části teoretické jsou také popsány metody výzkumu autoevaluace a interakce a shrnuty informace o legislativní úpravě vlastního hodnocení školy, o projektu Cesta ke kvalitě, jehož hlavním úkolem bylo podpořit školy právě v oblasti autoevaluace.

Praktická část diplomové práce se týká Základní školy Městec Králové. Obsahuje její charakteristiku, popis evaluačního nástroje, který byl využit ke zkoumání interakce učitele a žáků na této škole, a výsledky dotazníkového šetření, které bylo uskutečněno mezi jejími žáky.

V dotaznících měli vybraní žáci zhodnotit moje působení na Základní škole v Městci Králové, kde už druhým rokem pracuji jako učitel matematiky, informatiky, anglického a německého jazyku. Výsledky dotazníkového šetření nedopadly dle mého názoru vůbec špatně. Přestože v mé činnosti byly shledány určité nedostatky, hodnocení žáků je vůči mé osobě celkem kladné, za což jsem velmi ráda. Přesto budu na sobě nadále pracovat a zdokonalovat se ve své profesi tak, aby žáci svůj postoj ke mně nezměnili v opačný názor a aby výsledky dotazníkového šetření, který určitě v budoucnu znovu aplikuji, byly ještě lepší.

Procesem vlastního hodnocení školy, jehož součástí je i zkoumání interakce mezi učiteli a žáky, se školy nezabývaly pouze v době, kdy byla tato činnost ustanovena zákonem, ale i předtím, než tato činnost byla nařízena legislativně. Školy by se však této aktivitě měly věnovat nadále, neboť je důležitou zpětnou vazbou pro jejich úspěšný vývoj.

Seznam použité literatury

Knižní publikace

1. ALLHOFF, Dieter-W., ALLHOFF, Waltraud. Rétorika a komunikace. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 199 s. ISBN 978-80-247-2283-2.
2. DEVITO, Joseph, A. Základy mezilidské komunikace. Praha: Grada Publishing, spol. s r. o., 2001, 420 s. ISBN 80-7169-988-8.
3. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
4. GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka. Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 22 s. ISBN 978-80-87063-41-5.
5. GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, URBANOVSKÁ, Eva. Obecná pedagogika I. Olomouc: Hanex, 1998, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
6. GRUBER, David. Zlatá kniha komunikace. Ostrava: Gruber-TDP, 2009, 278 s. ISBN 978-80-8562-428-1.
7. CHVÁL, Martin a kol. Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 252 s. ISBN 978-80-86856-90-2.
8. JANÍKOVÁ, Marcela, VLČKOVÁ, Kateřina a kol. Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody. Brno: Paido, 2009, 179 s. ISBN 978-80-7315-180-5.
9. JANIŠ, Kamil, KRAUS, Blahoslav, VACEK, Pavel. Kapitoly ze základů pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, 163 s. ISBN 80-7041-102-3.
10. KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. Školní didaktika. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 178 s. ISBN 80-7067-920-4.
11. KEKULE, Martina. Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 31 s. ISBN 978-80-87063-48-4.
12. KLAPETEK, Milan. Komunikace, argumentace, rétorika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 256 s. ISBN 978-80-247-2652-6.

13. KYRIACOU, Chris. Essential Teaching Skills. Cheltenham: Nelson Thornes, 2007, 150 s. ISBN 978-0-7487-8161-4.
14. MAŇÁK, Josef. Nárýs didaktiky. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 104 s. ISBN 80-210-3123-9.
15. MAREŠ, Jiří. Interakce učitel – žáci a učitel – studenti. Sborník referátů z celostátního semináře v Hradci Králové ve dnech 22. a 23.9.1980. Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové ve spolupráci s odborem školství Východočeského KNV, 1981, 195 s. ISBN neuvedeno.
16. MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
17. MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003, 324 s. ISBN 80-7178-772-8.
18. MÜHLEISEN, Stefan, OBERHUBER, Nadine. Komunikační a jiné měkké dovednosti. Soft skills v praxi. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 192 s. ISBN 978-80-247-2662-5.
19. NEZVALOVÁ, Danuše. Jak postupovat při autoevaluaci ve škole. In: Autoevaluace. Výběr příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 108 s. ISBN 978-80-87000-16-8.
20. PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002, 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
21. PRŮCHA, Jan. Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
22. SVATOŠ, Tomáš. Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. Pedagogika, 1995, č. 1, s. 64 – 70.
23. SVATOŠ, Tomáš. Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 158 s. ISBN 978-80-7435-002-3.
24. SVATOŠ, Tomáš, MAREŠ, Jiří. Pedagogická interakce a komunikace. Sborník příspěvků z 3. celostátního semináře, Hradec Králové 9. – 10. září 1991. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993, 130 s. ISBN 80-7041-720-X.
25. ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

26. ŠTURMA, Jaroslav. Školní pedagogika. Část I. Hradec Králové: Gaudeamus, 1996, 120 s. ISBN 80-7041-121-X.
27. VAŠŤATKOVÁ, Jana. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 188 s. ISBN 80-244-1422-8.
28. VAŠŤATKOVÁ POLÁCHOVÁ, Jana a kol. Autoevaluace v praxi českých škol. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 235 s. ISBN 978-80-86856-91-9.
29. VRABCOVÁ, Daniela. Základy pedagogiky pro sociální pracovníky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 82 s. ISBN 978-80-7435-295-9.
30. VYBÍRAL, Zbyněk. Co, čím, jak a s kým komunikujeme? Přednášky o lidské komunikaci ve formě esejů. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, 91 s. ISBN 80-7041-123-6.
31. VYBÍRAL, Zbyněk. Úvod do psychologie komunikace. Přehled základních přístupů k interpersonální komunikaci. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997, 118 s. ISBN 80-7041-002-7.

Internetové zdroje

1. Novela školského zákona (č. 472/2011 Sb.) – výklady a informace. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. © 2013 – 2016 MŠMT [cit. 2016-04-09]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>
2. Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/215.html?mod=vedator>
3. Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/206.html?mod=vedator>
4. Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/207.html?mod=vedator>

5. Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání*
[online]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/208.html?mod=vedator>
6. Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání*
[online]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/209.html?mod=vedator>
7. Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání*
[online]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/301.html?mod=third>
8. Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání*
[online]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/302.html?mod=third>
9. Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání*
[online]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/303.html?mod=third>
10. Cesta ke kvalitě – autoevaluace školy. *Národní ústav pro vzdělávání*
[online]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/210.html?mod=vedator>

Seznam příloh

1. Evaluační nástroje
2. Přehled všech výstupů projektu podle aktivit
3. Dotazník interakce učitelů a žáků
4. Procentuální distribuce odpovědí u významných položek dotazníku
5. Ostatní vzkazy učiteli

Seznam tabulek

1. Kategorie Flandersova pozorovacího systému
2. Matice k zápisu kódů
3. Procentuální distribuce odpovědí u významných položek dotazníku žáků matematiky
4. Procentuální distribuce odpovědí u významných položek dotazníku žáků anglického jazyku
5. Procentuální distribuce odpovědí u významných položek dotazníku žáků německého jazyku
6. Procentuální distribuce odpovědí u významných položek dotazníku všech žáků
7. Vysvědčení od žáků matematiky
8. Vysvědčení od žáků anglického jazyku
9. Vysvědčení od žáků německého jazyku
10. Vysvědčení od všech žáků

Seznam grafů

1. Dosažené skóry z hodin matematiky
2. Dosažené skóry z hodin anglického jazyku
3. Dosažené skóry z hodin německého jazyku
4. Dosažené skóry souhrnně
5. Znamky od žáků matematiky
6. Znamky od žáků anglického jazyku
7. Znamky od žáků německého jazyku
8. Znamky od všech žáků