

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Interakce učitele se žáky po didaktických intervencích

Diplomová práce

Autorka: Barbora Kašparová

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

Oponent práce: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Barbora Kašparová

Studium: P16P0415

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Interakce učitele se žáky po didaktických intervencích**

Název diplomové práce AJ: Teacher's interaction with pupils after didactic interventions

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Záměrem diplomové práce bude pojednat o proměnách interakce učitele se žáky po didaktických intervencích. V teoretické části bude analyzován pedagogický styl učitele a možnosti jeho ovlivnění tzv. didaktickými intervencemi.

V empirické části bude popsán výzkum na 1. stupni ZŠ mezi vyučujícími, kteří prošli didaktickými intervencemi. Bude sledována proměna interakce se žáky před a po intervencích, a to prostřednictvím kategoriálního systému FIAS. Výsledky obohatí pregraduální učitelskou přípravu, i reálnou školní praxi.

Flanders, N. A. (1970) *Analyzing Teaching Behavior*. London: Addison-Wesley.

Gavora, P. a kol. (1988) *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.

Inamullar, H. M., Nasser, M., Hussain, I. (2008) Teacher-Student Verbal Interaction Patterns At The Tertiary Level Of Education. *Contemporary Issues In Education Research*, 2008, č. 1, s. 46?50.

Mareš, J. (2009) Posledních dvacet let výzkumů pedagogické interakce a komunikace v ČR (1989? 2009). In DOLEŽALOVÁ, J., ŠTINDL, P., LOUDOVÁ, J. (Eds). *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 9?29.

Svatoš, T. (1995) Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, roč. 45, č. 1, s. 64?70.

Svatoš, T. (2011) Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. *Studia Paedagogica*, roč. 16, č. 1, s. 175 ? 190.

Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

Oponent: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2019

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Interakce učitele se žáky po didaktických intervencích zpracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího závěrečné práce. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci použila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Dále prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne 31. 5. 2022

Barbora Kašparová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Tomáši Svatošovi, Ph.D., za obětavou pomoc, cenné rady, které mi při vypracování diplomové práce poskytl, ochotu a vstřícnost. Poděkování patří i všem respondentům, kteří se podíleli na empirickém šetření.

ANOTACE

Diplomová práce pojednává o proměnách interakce mezi účastníky edukace před a po didaktických intervencích. Intervencemi se rozumí zásah do vyučovacích procedur učitelů, do jejich vyučovacího stylu a do představ o vztazích mezi nimi a žáky. Intervence proběhly formou pedagogického mentoringu a zúčastnili se jich vybraní učitelé na 1. stupni základní školy. Výzkumným nástrojem bylo použití metody FIAS (Flanders Interaction Analysis System) s upravenými činnostními kategoriemi. Šetření prokázalo, že vhodnými intervencemi lze měnit vzájemné působení mezi účastníky vzdělávání směrem k optimálnímu průběhu a četnosti výukových a sociálních činností ve škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

Interakce, pedagogický styl, aktivita učitele a žáků, společná činnost, kategoriální systém, metoda FIAS.

TITLE

Teacher`s interaction with pupils after didactic interventions

ANNOTATION

The diploma thesis discusses the changes between the participants in the education process before and after the didactic interventions. The interventions were defined as changes in teachers' teaching styles and participant's relationships. Mentoring was used as a device of the interventions, chosen teachers involved. Flanders Interaction Analysis System was applied as a method of research analysis. However only the categories were modified for the purpose of the research. The thesis proves that it is possible to improve the mutual relationships of the participants in the education process and the educational process itself towards optimal development and frequency of teaching and social activities at school.

KEYWORDS

Interaction, pedagogical style, activity of teacher and pupils, common activity, categorical system, FIAS method.

KAŠPAROVÁ, Barbora. *Teacher`s interaction with pupils after didactic interventions*. Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. Supervisor doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D., p. 75.

OBSAH

ÚVOD	10
Motivy vzniku diplomové práce	10
Cíle práce pro oblast pedagogické teorie, metodologie a praxe.....	10
1 Teoretický základ závěrečné práce	12
1.1 Kdo je učitel a jakou profesi zastává	12
1.1.1 Učitelská profesionalizace v pregraduálním vzdělávání	17
1.1.2 Začínající učitel a jeho charakteristika	18
1.1.3 Vyučující v etapě profesní stabilizace	20
1.1.4 Učitel – expert ve výchově a vzdělávání	21
1.1.5 Učitel v závěru profesní dráhy.....	22
1.2 Osobnost žáka pohledem dostupné literatury	25
1.2.1 Pedagogicko-psychologická charakteristika žáka primární školy	26
1.2.2 Pojetí žáka v Rámcových vzdělávacích programech.....	28
1.3 Vyučování jako interakce mezi jejími účastníky	29
1.3.1 Interakce učitele – žák v některých historických koncepcích.....	29
1.3.2 Vyučovací styly	30
1.3.3 Vztahy mezi účastníky vyučování v současné době.....	32
1.4 Činnostní pojetí vyučování	33
1.5 Dílčí shrnutí	34
2 Metodologický základ závěrečné práce	36
Kvalitativní výzkum.....	36
Kvantitativní výzkum.....	37
2.1 Stručný nástin výzkumů interakce a komunikace ve škole	38
2.2 Flandersova metoda interakční analýzy.....	42
2.2.1 Historie a princip metody	42

2.2.2 Činnostní profil a kódování	43
2.2.3 Zpracování dat a výsledkové interpretace	44
3 Empirická část závěrečné práce	46
3.1 Cíle a záměry empirických šetření.....	46
3.2 Konkretizace použité metodologie	46
3.3 Podoba didaktických intervencí.....	49
3.4 Výzkumný vzorek a organizace šetření	49
3.4.1 Interakce učitel – žák před didaktickými intervencemi	51
3.4.2 Interakce učitel – žák po didaktických intervencích.....	53
3.5 Výsledkový komentář	59
ZÁVĚREČNÉ POZNÁMKY	61
Srovnání vstupních záměrů s reálnými výsledky	61
Limity závěrečné práce a další rozvoj tématu	64
LITERÁRNÍ ZDROJE (PODLE NORMY APA).....	66
SEZNAM TABULEK	69
SEZNAM GRAFŮ	69
SEZNAM PŘÍLOH	69
PŘÍLOHOVÁ ČÁST	70

ÚVOD

Motivy vzniku diplomové práce

Stát se dobrým učitelem či dobrou učitelkou je snem každého jedince, který se rozhodne studovat pedagogickou fakultu.

K tomu, aby se mohl stát pedagogem, je důležité si osvojit teoretické poznatky a později je umět využít ve své učitelské praxi. Během ní každá učitelka získává svůj vlastní vyučovací styl, ve kterém je vhodné se neustále zdokonalovat.

Jako začínajícího pedagoga mě zaujala nabídka od vyučujících M. Maněnové a M. Skutila, z Ústavu primární a preprimární edukace Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, kde jsem se rozhodla využít zajímavé příležitosti a zapojit se do výzkumného šetření, které probíhalo ve školském terénu. Mým úkolem bylo pracovat analytickou metodou FIAS a z kamerového záznamu v různých třídách kódovat interakci mezi účastníky edukace. Využila jsem této příležitosti a popsala toto šetření v mé diplomové práci.

Díky tomuto výzkumu jsem se mohla lépe začlenit do pedagogického „života“ a vypořádat, jakým způsobem probíhá výuka na základních školách.

Cíle práce pro oblast pedagogické teorie, metodologie a praxe

Mým úkolem bylo pracovat s metodou FIAS a zaznamenávat a popsat, jak se mění pedagogické styly učitelů (PRE A POST) školení M. Maněnovou na základě daných sledovaných parametrů. Dění ve třídách základních škol prvního stupně bylo zaznamenáváno pomocí kamerového záznamu. Při této příležitosti jsem poté měla možnost využít své poznatky v diplomové práci, kterou si můžete přečíst.

Diplomová práce, jako každý odborný text, má své záměry a poslání. Náš závěrečný text vysokoškolského studia je teoreticko-empirický, proto i jeho cíle je možné rozdělit podle tohoto zaměření.

Cíle v oblasti pedagogické teorie a metodologie:

V teoretické a metodologické části naší diplomové práce je cílem zaměřit se na jednotlivé body, které jsou uvedeny níže:

- charakterizovat současné pojetí pedagogologie a popsat roli učitele a žáků v procesu vzdělávání a výchovy,
- zaměřit se na etapy vývoje učitelské profesionalizace a ty poté popsat typickými znaky,
- věnovat pozornost interakci a komunikaci učitele a žáků ve škole a zdůraznit jejich rolové jednání,
- z metodologického pohledu vyhledat vhodné observační metody pro popis interakce v podmínkách školní edukace a specificky se zaměřit na Flandersovu metodu interakční analýzy (FIAS).

Cíle v oblasti pedagogické praxe (výzkumné empirie):

Cílem praktické části práce bylo zaznamenat vývoj učitelských stylů učitelů na základních školách, kteří absolvovali školení od M. Maněnové a mohli tak využít nových poznatků. Též jsme si za cíl dali jednotlivé činnosti:

- podílet se na přípravě výzkumného šetření, které si klade za cíl popsat změny v interakci učitel – žáci před a po didaktických intervencích,
- k analýze využít metodu FIAS, vycházející z reálného audiovizuálního záznamu a přímé observace ve školní praxi,
- porovnání interakce vytvořit tabulky a grafy a stanovit a interpretovat závěry pro školní praxi.

1 Teoretický základ závěrečné práce

Součástí teoretického základu závěrečné práce jsou také klíčové pedagogické pojmy, které reprezentují tematiku diplomové práce a vysvětlení jejich významu lze považovat za nezbytné pro porozumění struktuře textu a obsahovým návaznostem.

1.1 Kdo je učitel a jakou profesi zastává

Je v obecném povědomí, kdo je učitel (pedagog) a z čeho sestává jeho výchovně vzdělávací činnost. Laické představy především vycházejí z jeho autentického vzdělávacího působení ve škole, jakožto výchovné instituci a jeho působení na žáky (studenty). Odborné hledání významu pojmu „učitel“ (pedagog, vychovatel) je však složitější a obvykle nevystačíme s názorem či vysvětlením z jedné publikace či myšlenkami jednoho autora. V této souvislosti kupř. Průcha (2002) konstatuje, že definovat pojem „učitel“ není vůbec snadné pro jeho obecnost a časté používání. **Proto je obtížné (ne-li nemožné) dopátrat se jedné, obecně platné a výstižné definice.**

Přesto je možné se nechat alespoň inspirovat dostupnou pedagogickou literaturou a hledat odpověď na vymezení pojmu učitel – vychovatel. Kupř. v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, str. 261), objevíme tuto definici: „*Učitel – jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu....* Je to tedy vysoce kvalifikovaná osoba, která se zabývá vzděláváním a výchovou dětí, mládeže nebo dospělých. Přitom plní plně významnou společenskou funkci a má tak zodpovědnost za její účinnost a úspěšnost. (Skutil, Zíkl & kol., 2011)

Také se můžeme setkat s pojmem *pedagogický pracovník*, se kterým je učitel velmi často spojován. Pokud opět budeme hledat ve slovníku, narazíme na určitou informaci, která je legislativně vymezena v § 50 zákona č. 29/1984 Sb., ve znění pozdějších úprav, a to následovně: „*Pedagogickými pracovníky jsou učitelé včetně ředitelů a zástupců škol (předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálních škol aj.), vychovatelé škol, školských zařízení, výchovní poradci, mistři odborné výchovy, vedoucí středisek praktického vyučování, trenéři sportovních škol a sportovních tříd.*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, str. 160) Normotvorný pohled na pojem „pedagogický pracovník“ můžeme

rozšířit o skupinu „akademický pracovník“. Mínil se jím osoba, která profesně působí na vysoké škole a vykonává předem specifikovanou pedagogickou činnost.

Dosud jsme hovořili o osobnosti učitele, jeho pojetí a s tím spojené legislativě. Konstatovali jsme nejednoznačnost pojmu, vágní vysvětlení vykonávané profese a sklon vysvětlovat tuto profesi spíše přes zákonná opatření než ho charakterizovat činnostně a vztahově. Je paradoxem, že ani v dnešní době nelze jasněji učitelské povolání charakterizovat, a to přesto, že toto povolání je „letité“ a objevuje se prakticky ve všech etapách vývoje lidstva. Vzniká otázka, jak se učitelství jako společenská činnost vyvíjelo a jakými proměnami v průběhu doby prošlo. Záměrem dalších řádků je alespoň stručně připomenout **vývoj akcentů učitelství** v klasických společenských obdobích.

Nástin vývoje výchovy v některých společenských formacích

Stručný přehled začneme v antice, jmenovitě v období **starověké Sparty**. Jako v jiných společenských formacích byli prvními přirozenými učiteli rodiče. Z našeho pohledu byla institucionalizovaná výchova ve Spartě velmi tvrdá a založená na státem podporovaném systému, který byl zaměřen na vojenskou připravenost, brannost a tělesnou odolnost. Děti do svých 7 let byly vychovávány rodiči, a poté do jejich 18 let, převážně chlapci, byly svěřovány do společných táborů. Tam docházelo k striktní výchově, byla posilována jejich fyzická odolnost a otužování. Vedle tréninku fyzické zdatnosti výchovný systém dbal na výuku psaní, čtení, zpěvu a vztahu k hudbě. Tím se vyrovnávala zřejmá zaměřenost na rozvoj tělesných dispozic a osobnost mladého člověka byla harmoničtější. Přesto byla základní výchovnou doktrínou služba vlasti, představovaná vojenskou službou, takzvanou *erpii*, a až od svých 20-30 let se stali vojáky a mohli si zakládat vlastní rodiny. Vojenský život pro ně byl povinný do jejich 60 let věku.

Dívky byly vychovávány především v rodině, obvykle svými matkami. Záměrem bylo, aby se z nich staly poctivé a pečlivé matky, rodinné hospodyně a partnerky svých mužů. Obdobně jako u chlapců, tak i u dívek se trénovala jejich fyzická stránka a schopnost po svém přispět k obraně státu. U dívek se rozvíjela i múzičnost, zpěv a hra na hudební nástroje.

Na výchově dětí a mládeže v antické Spartě se podíleli jak **profesionální učitelé** (především v systému branné výchovy), tak **laičtí vychovatelé**, a to jak rodinní příslušníci, tak soukromí učitelé působící při výchově dívek v rodinném prostředí.

Poněkud odlišný systém vzdělávání byl aplikován **v antických Athénách**, resp. v systému městských athénských států. Setkáváme se s promyšleným školským systémem, jehož součástí byly i takzvané gramatické a kitharistické školy, různě zaměřené na rozvoj jedince. Dodejme, že šlo o školství zaměřené na výchovu mužů, potomků svobodných občanů. V gramatických školách se učilo psaní, počítání, čtení a kreslení a v kitharistických převážně hudba, tanec a poezie a vzdělávání se týkalo mladíků ve věku 7 až 14 let. Následně docházely do palestry, která byla zaměřena hlavně na rozvoj fyzické zdatnosti. Také v Athénách se setkáváme s povinnou vojenskou službou a teprve po ní muži ve svých 20 letech se stávali plnohodnotnými a plnoprávními občany.

V období antiky se objevovaly první školy, které měly naplňovat potřeby tehdejší společnosti a jejich uznávaných hodnot. Hovoříme kupř. o **dramaticky a rétoricky zaměřených školách**, ve kterých se vyučovalo řečnictví, byla diskutována filozofická témata a aktuální společenská témata. Učiteli bývali obvykle význační filozofové a rétoři té doby, jež zakládali své školy, založené na jejich pohledu na tehdejší svět. Příkladem může být kupř. Aristoteles, který založil svou vlastní školu, zvanou „peripatetická“, též známou jako Lykeion (dnešní lyceum), a základní výukovou metodou bylo reálné porozumění přírodě a od toho odvezených filozoficko-oborových diskusí. Kontaktem přírody a společnosti, úvahami a rozvojem oborů v té době vznikly obory, které dnes známe pod pojmy politika a etika, logika, psychologie, rétorika a estetika. (Štverák, 1988)

Učitelé tehdejší doby byli dvojí povahy: jednak šlo o pedagogy vesměs státních škol, kteří se podíleli na rozvoji osobnosti mladých mužů podle systému tzv. sedmera svobodných umění. To se týkalo především mladšího věku žáků, kde bylo cílem celistvé vzdělání jedinců podle doktríny kalokagathia. V dospělosti byli vyučujícími pro specifickou skupinu mladých mužů především společensky uznávané autority, které svými sociálními a filozofickými názory připravovali studenty pro budoucí společná uplatnění. Výchova byla třídní, diferencovaná a přístupná jen určité společenské vrstvě. Nicméně byla názorově otevřená a nebyla klíčově ovlivněna politickými názory nebo náboženskými postoji.

Představa učitele **ve středověku** vycházela především z poznatku, že jimi byli **církevní představitelé, kněží a jiní duchovní**. Tehdejší světový názor zásadně ovlivňoval představy o znalostech mladých lidí, respektoval dobové akcenty a tomu odpovídal i systém škol a institucionálního vzdělávání. Nejchudší vrstvy obyvatelstva byly vzdělávány ve školách farních, jednalo se o výuku elementárních poznatků, kterou zprostředkovávali

duchovní v jednotlivých obcích. Učitelství jim bylo jaksi „přiřazeno“ k jejich církevním povinnostem.

Vedle toho existovaly školy městske a začaly se také rozmáhat školy cechovní, v níž se připravovali na svá povolání mladí lidé pod vedením mistrů svých oborů. Opět se výlučně jednalo o **vzdělávání mužů**, přičemž vzdělání dívek bylo především na rodině a vycházelo z potřeby zvládat základní domácí a zemědělské práce.

V řadě obcí byli učitelé lidé, kteří dosáhli bakalářského (nižšího univerzitního) vzdělání a jejich vyučování opět odráženo potřebu elementárně vzdělat co nejvíce mladých lidí a připravit je na povinnosti, které je v životě čekají. Ovšem ani bakaláři neprošli „speciálními“ kurzy pedagogiky, většinou učili podle svých představ o školní edukaci a podle zažité tradice.

Mužští podomci šlechty a později i středního stavu měli nejlepší vyhlídky na své vzdělání. Základní doktrínou bylo sedmero rytířských ctností, které vyučovali jak učitelé „profesionálové“, tak laici s potřebnou praxí. Obdobou byla výuka mladých žen, jejímž cílem bylo vybavit šlechtičky potřebnými znalostmi a dovednostmi, které budou třeba v jejich budoucím životě. Opět se setkáváme s tím, že i výchova dívek byla nejkomplexnější a nejvšestrannější v klášterních školách.

Dnešnímu pojetí učitele se nejvíce ve středověku blíží představy u vyučujících na tehdejších **univerzitách**. Spojujícím prvkem byla opět víra, přes kterou se mladí mužové seznamovali se sedmerem svobodných umění a jeho dílčími složkami. Už v této době se vysoké školy profily na „nižší“ a „vyšší“ a tomu také odpovídaly nároky kladené na tehdejší studenty, a i role učitele.

Po celý středověk platilo, že poslání pedagoga nevycházelo ze specifického způsobu jeho vzdělávání, ale z oboru, který učitel zastával. Jak vyučovat, jaké metody a postupy používat, jak zapojovat žáky do výuky a jak je hodnotit... to vše bylo spíše intuitivní záležitostí a individuálním rysem tehdejších učitelů než produktem specializované přípravy.

Nicméně v myšlenkách mnohých autorit té doby se **objevovaly i normotvorné představy o tom, jak má člověk v roli učitele působit**, s jakými vlastnostmi a jakým přístupem ke své profesi. Stačí připomenout zásadní a současně i koncepční poznatky J. A. Komenského, abychom nabyli přesvědčení, že o učitelství jako specifickou sociální profesi byl i teoretický

a ideový zájem a bylo jen otázkou času, kdy vzniknou specifické instituce, jejímž cílem je připravovat budoucí učitele pro náročné povolání.

Tradovaným příkladem je vznik **tzv. preparand** coby škol pro učitele v malých obcích, kteří se rekrutovali ze skupiny vysloužilých vojáků nebo nižších úředníků. Hovoříme o době **tzv. tereziánských reform**, jejich cílem bylo zpřístupnit základní vzdělání co nejširším vrstvám obyvatelstva a současně připravit adepty o učitelskou profesi alespoň těmi nejelementárnějšími poznatky o povaze učitelství a jeho nárocích.

S rostoucími nároky na učitelkou profesi se v 19. století objevovaly snahy připravovat na vysokých školách nejen oborové odborníky, ale také učitele na tehdejších městských školách či reálných gymnáziích. Opět šlo především o přípravu mladých mužů a oporou byly nejen první systematizované poznatky o **pedagogice, ale také poznatky z příbuzných sociálních oborů a filozofie či historie.**

Nové počátky vztahu k učitelké profesi přinesla až doba po vzniku **samostatného Československa**. To do jisté míry kopírovalo světové proměny školství (především nástup tzv. reformních či alternativních škol) a zároveň dalo vzniknout již specifickým institucím pro přípravu učitelstva, jakými byla kupř. **Vysoká škola pedagogická**. Došlo i emancipační projevy; kupř. tzv. malý školský zákon z roku 1921 umožňoval vysokoškolské vzdělání a pedagogické působení i ženám. Realita však mnohdy pozůstávala za legislativní rovností, a tak na mnohých především středních školách byla dominance mužů-učitelů jednoznačná. Pro období tzv. první i druhé republiky pak zůstalo platné, že příprava učitelů probíhala na zvolených vysokých školách jako součást oborové přípravy.

Nový směr v přípravě budoucích učitelů zaznamenáváme po roce 1945. V padesátých letech vznikly specifické školy tzv. **pedagogické instituty**, které stály na pomezí vysokých a středních škol. V průběhu výuky v 6. či 7. semestrech se adepti učitelství (muži i ženy) seznamovali představami o učitelské profesi. Dělo se tak ovšem především ideovými cestami, s kopírováním sovětskými pedagogickými vzory a autoritami. Na přelomu 50. a 60. let došlo k přeměně pedagogických institutů na plnohodnotný typ vysoké školy – na **pedagogické fakulty**. Ty byly jak součástí vyšších celků, tedy univerzit, nebo fungovaly jako samostatné instituce. Až do roku 1989 byly ideově profilovány a vedle oborové a didaktické složky přípravy byly klíčovými také politická práce a marxistická filozofie. Zbývá dodat, že pedagogické fakulty byly (až na výjimky) 4leté a připravovaly učitele především

pro 1. a 2. stupeň základních škol. Pro středoškolské prostředí se budoucí učitelé připravovali na fakultách, jež byly součástí tzv. kamenných univerzit.

Dnešní pregraduální vzdělávání dostalo svou tvář po roce 1989. Klíčovými bylo prosazování učitelských fakult jako **dílčí součásti jednotlivých univerzit a přijetí strukturovaného studia na bakalářské a magisterské úrovni**. Kvalifikovaným učitelem je pouze ten, který dosáhl na magisterský titul na škole pedagogického směru, nebo vysokoškolsky vzdělaný odborník, který doplnil svou kvalifikaci v rámci postgraduálního studia pedagogiky. Vysokoškolské vzdělávání u nás jde v kontextu s evropskými demokratickými a humanistickými tradicemi, které se snaží v akademických podmínkách vychovat a připravit budoucí učitele s vyrovnanou kompetenční strukturou.

V současné době je důležité, aby osoba, která chce vykonávat učitelskou profesi, splňovala následující legislativní předpoklady dle zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících, část první – Pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení, Hlava II – Předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, Díl 1:

- *je plně způsobilý k právním úkonům,*
- *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- *je bezúhonný,*
- *je zdravotně způsobilý,*
- *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.*

1.1.1 Učitelská profesionalizace v pregraduálním vzdělávání

Jak jsme už zmínili, pregraduální vzdělávání můžeme označit jako přípravu budoucích učitelů v rámci jednotlivých vysokých škol. Po ukončení střední školy mnoho studentů uvažuje, že učitelství je profesí, kterou chtějí vykonávat celý život. Rozhodli se proto z důvodu, že oni sami by chtěli předávat své zkušenosti dalším, pomáhat a vychovávat mladou generaci. Někteří se pro to mohou nadchnout i z jiného důvodu. Například, že jsou přesvědčeni, že sami mohou být lepšími učiteli, než se kterými se za své školní docházky setkali. Naopak jiným důvodem může být i to, že se touží s nějakým výborným či ideálním učitelem ztotožnit.

Aby se mohli stát dobrým učitelem, je důležité, aby sami získali co nejvíce rozsáhlé a všeobecné i odborné vzdělání právě díky studiu na vysoké škole pedagogického zaměření.

Podobně jako v jiných sociálně orientovaných profesích absolvent vysoké školy pedagogického směru obdrží vysokoškolský titul a poté nastoupí do praxe, kde se teprve setkává s veškerými obtížemi, na které ho vysoká škola principiálně nemohla nepřipravit. Můžeme to více přiblížit na příkladu, který ve své knize uvádí Švec (2005, str. 19): „*když jsem nastoupila do školy, byla jsem úplně jako neplavec, kterého hodili do vody. Já jsem prostě, když si vzpomenu na září, ještě možná říjen, byla tak nemožná... strašně mi trvalo, než jsem k těm dětem našla nějaký vztah... přece je to úplně něco jiného než když člověk na praxi, kde tu třídu vidí dva týdny maximálně, a to je všechno...*“.

Z toho vyplývá, že se učitelé na všech stupních školství setkávají s velmi širokou škálou různých problémů, na jejichž řešení mnohdy nezbyvají zkušenosti. Ve školách se zavádí různé nové vzdělávací strategie a metody, výukové a informační programy a s nimi spojené i nové složitější technologie. Učitelé musí umět spolupracovat nejen se žáky, ale i s jejich rodiči, kteří rádi participují v činnosti celé školy a v tomto směru tedy musí dobře ovládat své zkušenosti v oblasti výchovy a celkového vzdělávání. K tomu patří i zavádění inovací, které vedou ke zkvalitňování celkové přípravy a fungování učitelů. To celé je proto obsaženo v kompetencích učitele, o kterých se budeme informovat později.

Specifickou skupinou pedagogů jsou tedy ti, kteří vstupují do každodenního běhu školního života a kteří konfrontují svou dosud akademickou připravenost se školní realitou.

1.1.2 Začínající učitel a jeho charakteristika

Za **začínajícího učitele** se považuje absolvent na vzdělání zaměřené fakulty, který ukončil svá studia magisterským diplomem. Pro takového učitele existuje několik definic a například Podlahová uvádí, že začínající učitel je „*mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, ale potřebuje systematickou radu a pomoc.*“ (Podlahová, 2004, str. 14) Pokud si přečteme definici od Kalouse a Horáka, tak se dozvíme, že za začínajícího učitele považují někoho, kdo působí v pedagogické praxi jeden až tři roky. (Kalous & Horák, 1996) Jinak to uvádí Podlahová, která začínajícího učitele řadí do jeho prvních pěti let praxe na základní škole. Šimoník uvádí, že za začínajícího učitele můžeme označit učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. (Šimoník, 1994)

Podle našeho názoru **nemůžeme definovat, jak dlouho se učitel řadí mezi začínajícího učitele.** Vše spočívá v tom, jaké dispozice k učitelství od počátku má, jak prošel

stádiem pregraduálního vzdělávání, jak dobře bude zvládat své profesní začátky. Mezi studiem na vysoké škole a realitou v praxi je samozřejmě velký rozdíl. To proto, že studenti jsou seznamováni spíše s teoretickou částí a ta praktická je aplikována jen v omezené míře. Odlišné především je, že student učitelství zodpovídá především sám za sebe a výsledky a průběh své profesionalizace. Na rozdíl od vyučujícího v aktivní školní službě, který je zodpovědný za výsledky (obecně rozvoj) svých žáků. (Šimoník, 1994, Tmej & kol., 1980) Od prvního dne, kdy člověk nastoupí jako učitel do třídy, musí se dokázat vypořádávat s různě složitými především výchovnými situacemi. To poté především závisí na jeho osobnosti, citu a smyslu pro učitelství. Za nejobtížnější se označuje práce s neprospívajícími žáky a udržení kázně ve třídě. S tím se pojí psychická stránka učitele, kdy dochází k nervovému vypětí, oslabení zdravotní zdatnosti i takových detailů, jakými jsou oslabení hlasových dispozic.

Náročnost pedagogické práce začínajícího učitele není jen spojená s výchovně vzdělávací orientací na žáky – vychovávané. Je neméně důležité navázat dobré a funkční vztahy se svým **nejbližším sociálním okolím**, začlenit se do kolektivu pedagogů, orientovat se a využívat odbornosti jednotlivých školních pracovníků (školní psycholog, uvádějící učitel, IT pracovník, výchovný poradce...), seznámit se s konkrétním prostředím školy a třídy, s profesí spojenou administrativou a právními normami, „respektovat“ běžný chod školy a podílet se na školních akcích, nalézt cesty uplatnění profesní autority směrem rodičům aj. Šimoník se k této situaci vyjadřuje: *„Toto specifikum je dáno tím, že se od začínajícího učitele požaduje hned od prvního dne ve škole plnění všech povinností, které učitel přísluší. Zatím co v ostatních profesích se náročnost úkolů zvyšuje postupně, prožívá učitel „profesní náraz“ a musí neodkladně, často okamžitě, řešit řadu více či méně komplikovaných výchovně vzdělávacích situací. I proto je činnost začínajících učitelů provázena řadou chyb a nedostatků. Problémy nastupujících absolventů jsou v učitelské profesi umocněny složitostí výchovně vzdělávacího procesu, nutností okamžitého a samostatného řešení často nepředvídatelných situací a také plnou osobní odpovědností za dosažené výsledky. Nástup mladých učitelů je navíc poznamenám záříjovým organizačním zmatkem na školách.“* (Šimoník, 1994, s. 15)

Shodujeme se v názoru, že začínající učitel má takzvaně zkreslené představy o svém povolání. Souhlasíme s Maciaszkem, který uvádí, že: *„první rok je období nejintenzivnějšího procesu identifikace s životním povoláním.“* a poté už jen záleží na člověku, zda se s danou prací spokojí a dokáže ji vykonávat dál, nebo naopak to pro něj bude velký „šok z reality“, jak uvádí Průcha. (Průcha, 2002)

1.1.3 Vyučující v etapě profesní stabilizace

Po období začínajícího učitele následuje etapa zvaná **období stabilizace**. V ní již můžeme učitele považovat za zkušeného, vybaveného potřebnými profesními vlastnostmi. Podle Průchy rozdělujeme pozici zkušeného učitele podle dvou kritérií. Prvním kritériem je, že učitel již nepotřebuje žádnou asistenci a odbornou pomoc od tak zvaného uvádějícího učitele, který mu do této doby poskytoval všechny potřebné informace a rady. Druhým kritériem souvisí s předchozím a dokládá vzestup učitelské profesionality se posunutím do vyššího platového stupně. Dále uvádí, že zkušeného učitele můžeme charakterizovat podle **jeho kompetencí**, které Nezvalová (2003) shrnuje:

- **Kompetence řídicí:**
 - plánovat výuku,
 - realizovat výuku,
 - monitorovat a hodnotit výuku;
- **Kompetence sebeřídicí:**
 - rozvíjet sebe sama s cílem zvýšené kvality vlastní práce,
 - podílet se na týmové práci;
- **Kompetence odborné:**
 - ovládat předměty své aprobace,
 - disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru,
 - vytvářet hodnotový systém.

V této charakteristice však chybí mimo jiné pokroky v interakci a komunikaci se žáky. Učitel v etapě profesní stabilizace již má ustálená komunikační schémata, která uplatňuje při sdělování se žáky, vytváří si pro něj jedinečnou a typickou komunikační strategii, po svém navazuje komunikační akty, řídí jejich průběh i zakončení. Je (zjednodušeně řečeno) **orientovaný nejen na svou přímou pedagogickou činnost, ale také na žáky**, jejich přijímání výchovně vzdělávacích procedur, je orientován na jejich úspěšnost při znalosti vývojových i individuálních psychických vlastností a v neposlední řadě o své práci a interakci přemýšlí, reflektuje ji a snaží se o její optimalizaci. To mu dává větší šance být úspěšným i oblíbeným pedagogem, který v sobě i druhých objevuje potenciál a snaží se ho odpovídajícím způsobem využít.

1.1.4 Učitel – expert ve výchově a vzdělávání

Se slovem **expert** se poprvé setkáváme v polovině 19. století, kdy se tak označovala skupina lidí, která se živila poskytováním rad, kdy se nejednalo o obchodování a výrobu. (Stehr 1994 in Švaříček, 2007) Dle Henryové (1994 in Švaříček, 2006) má expert hluboké znalosti v konkrétních předmětech, zvládá pracovat se všemi studenty na různých mentálních úrovních, vzdělává je a vychovává a při této činnosti používá různé metody a techniky. Je respektován a dobře zvládá kázeň svých žáků. Sám se dále vzdělává a touží po zdokonalování své vlastní profesní dráhy. Švaříček (2006, str. 2) uvádí: „*termíny expert, poradce, zkušený učitel, kvalitní učitel nejsou precizně definovány. Jejich význam je však dosti srozumitelný. Kromě termínu expert (používá např. Berliner, 1987, 1995, 2000 & Janík, 2005) můžeme nalézt termíny dobrý učitel, kvalitní učitel (Stones, 1994), tvořivý učitel, zkušený učitel (Good aj., 1975, Stephens, Crawley, 1994 & Průcha, 2002), učitel veterán, či efektivní učitel. Některé publikace dokonce používají vzájemně zaměnitelné pojmy kompetentní, efektivní, výjimečný, aby popsaly odlišné úrovně kvality výuky učitele. (McBer, 2000) Expertem s ohledem na pedagogiku je míněn zkušený, kvalifikovaný a kvalitní učitel.*“

Obvykle se expertem označuje ten vyučující, který má **bohaté pedagogické i sociálně osobní zkušenosti, je ve své práci stabilní, dlouhodobě úspěšný a otevřený pomáhat ostatním**. Obdobně jako v podobných případech není zřejmá jediná definice učitele – experta, a tak se někteří teoretici uchylují k tomu, že učitele v této etapě profesionalizace charakterizují plnou mírou naplnění pedagogických kompetencí. Podobně uvažuje kupř. Spilková (1997), když dále uváděné kompetence spojuje s rozvinutou učitelskou profesí. Učitel expert by měl zvládat a v praxi aplikovat tyto dílčí způsobilostní složky:

- Kompetence psycho-didaktické (strategie vyučování a učení).
- Kompetence pedagogické (rozvoj individuálních kvalit žáků).
- Kompetence komunikativní (komunikace s rodiči, žáky apod.).
- Kompetence diagnostické a intervenční (žáci se SPU, zajištění kázně ve třídě).
- Kompetence poradenské a konzultativní (ve vztahu k rodičům).
- Kompetence reflexe vlastní činnosti (své vlastní činnosti, přístupy a metody).

Abychom mohli konkrétněji pochopit a identifikovat experta, tak se můžeme opřít o studie D. J. Palmera & kol. (2005 in Píšová, 2010), ve kterých autoři analyzovali 27 studií učitelské expertnosti a identifikovali čtyři hlavní indikátory:

- **Délku zkušenosti v praxi** (nejčastěji se uvádí 5 až 10 let působení, z toho minimálně 3 roky na jednom pracovišti).
- **Nominaci**, konkrétně ředitelem, nebo vedením školy, a společenské uznání.
- **Členství** v profesní či společenské skupině (např. status mentora či fakulního učitele).
- **Výkonová kritéria** (na základě pozorování výkonu profese v reálné výuce).

Názory, kdy se člověk stává učitelem expertem, se liší. Průcha (2002b) uvádí, že toto období nastává po pěti letech působení v učitelské kariéře. Huberman (1989 in Průcha, 2002b) kupř. tvrdí, že podle různých výzkumů je 3-5 let v učitelové kariéře teprve profesní stabilizace a teprve až poté nastává takzvané „učitelské mistrovství“, neboli že se učitel stává expertem. Švaříček dle Berlinera (1987 in Švaříček, 2006) uvádí, že je potřeba absolvovat minimálně 5 let praxe. Poté sám vytyčuje minimální délku praxe 10 let. Velký rozdíl můžeme zaznamenat v literatuře Chráška (1996), který určil za učitele experty ty, kteří působili v učitelské praxi 22,9 roku. Můžeme osobně souhlasit s Průchou (2002b) a jeho názorem, že důležitým faktorem pro stanovení učitele experta není doba působení ve školství, ale vše záleží na osobnostních předpokladech konkrétního učitele a jeho individuálních schopnostech.

J. Vašutová (2001, str. 24) vymezuje kompetence jako *„receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní“*.

Souhlasíme se Steffyho názorem, že kvalitní učitel nemá hlavní motivaci ve zvyšujícím se platem, ale v tom, že zdokonaluje své učení a touží se stát tím nejlepším. (Steffy et al., 2000 in Lukas, 2008) Experti mají za sebou velkou část své učitelské profese, a tím tak získali i mnoho zkušeností. Potýkali se jak s pozitivními, tak negativními faktory a mnoho z nich právě vyvinulo své metody natolik, aby dokázali rozpoznat a vypořádat se, kdy a jaké metody v praxi použít. Jsou ovlivňovány především svou **vnitřní motivací** a nejsou ovlivňovány negativními faktory či vnějšími vlivy. Podle Švaříčka (2007, str. 33) jejich vědomí není *„založeno jen na teoretických znalostech, ale je právě významně ovlivněno osobní zkušeností učitele a jeho profesní kariérou“*.

1.1.5 Učitel v závěru profesní dráhy

O učiteli v závěru profesní dráhy se obvykle hovoří v případě, kdy pedagog má za sebou 25-30 let praxe a tomu odpovídající nahromaděné zkušenosti. Typické pro toto

stádium je, že obvykle přechází do konzervativního a rezignovaného stavu, kdy chce svou aktivní učitelskou dráhu dokončit v po mnoho let navyklými postupy a **není ochoten ve větší míře přijímat a aplikovat inovace a zásadnější změny pedagogického stylu**. Podle Průchy se člověk orientuje na dobré vztahy s kolegy a kolegyněmi, má snahu udržovat obecně dobré podmínky uvnitř i vně školy, a v neposlední řadě hlavně uvažuje o vynaloženém úsilí a tomu odpovídajícímu ohodnocení. Někteří pedagogové trpí syndromem vyhoření neboli burnout efektem. (Průcha, 1997)

Pokud je učitel dlouhodobě stresován či je vystavován nepříznivým podmínkám, může se stát, že syndrom vyhoření nastane dříve, než jsme uváděli. Dle Henniga a Kellera (1996) může trvat i několik let a je pouze na člověku, jak se s tímto problémem vypořádá.

Hospodářová (2009) popisuje **syndrom vyhoření** jako finální stádium dlouhodobého procesu. V počátcích nejprve nastává veliké nadšení a adaptace do prostředí, kde vznikají různé problémy, se kterými si člověk snaží v maximální snaze poradit. Většinou jeho práce není ohodnocena dle jeho představ, až jeho nadšení postupně slábne a na konci celého procesu zažívá již zmíněný syndrom vyhoření.

„Jde o soubor psychických a fyzických projevů, o vnitřní prožitek stavu vyčerpání. Lidé mají pocit, jako by okorali, jako by ztratili veškeré emoce, chybí jim chuť pro život, jsou unavení, každý pohyb jim činí nesmírné obtíže.“ (Hospodářová, 2009, str. 7) U každého člověka syndrom vyhoření probíhá jinak. Lidé ztrácejí sílu vrátit se do práce a vykonávat ji v radosti a v plné intenzitě. Autorka dále ve svém článku v učitelských novinách uvádí, že syndromu vyhoření předchází následující stádia:

1. nadšení
2. stagnace
3. frustrace
4. apatie
5. cesta k vyhoření.

Nadšení

Jako první stádium Hospodářová (2009) ve svém článku prezentuje **nadšení**, kdy člověk v této fázi zažívá obrovskou euforii a snaží se vše dělat v maximální intenzitě a absolutně naplno. Ve většině případů se zde objeví překážka, kdy člověk nedokáže předem

odhadnout, zda je v jeho silách vyřešit vyskytující se problém, u kterého nedokáže posoudit jeho závažnost. „*Pokud má člověk vyhořet, musí být nejdřív zapálen a hořet.*“

Stagnace

Nejprve své práci člověk dává absolutní nasazení a nadšení. Po nějakém čase ale dochází k fázi, kdy pomalu ztrácí energii a postupně tak jeho „oheň“ slábne. V této fázi by si měl odpočinout a doplnit energii. Vše na něj působí, jako kdyby se jeho cíl spíše vzdaloval, než blížil a problémy se stávaly větší, než byly doposud. Člověk má dojem, že splnit cíl není v jeho silách, a proto se dostává do zmíněné fáze – **stagnace**. Zde je ještě šance se syndromu vyhoření vyhnout a to tak, že si člověk najde například jiné koníčky a záliby, u kterých si odpočine a přijde na jiné myšlenky. Též může pomoci změna pracoviště nebo dokonce profese.

Frustrace

Frustrace nasává v moment, kdy člověk nepřekoná druhou fázi, a je tak o kus blíže k syndromu vyhoření. Postupně u něho nastává větší únava k vykonávané práci. Může se stát, že se časem může objevit antipatie k žákům, a dokonce i ke kolegům. Jeho přístup k plnění cílů je značně menší. U člověka se můžou objevovat takzvané **psychosomatické obtíže**. Jinak řečeno: se u něj psychické problémy mění v tělesné nemoci, které se můžou projevit tak, že člověk nečekaně hubne, nebo naopak útěchu nachází v nadměrném přijímání potravy.

Apatie

Autorka zdůrazňuje, že je důležité, aby v tomto stádiu přišla pomoc. Většinou je jedinec nucen vyhledat pomoc odbornou. Má totiž pocit, že najít cestu, která by mu pomohla překonat tuto fázi je nemožné a že již nezvládne nic vykonat. Dochází do práce, která ho nenaplňuje a dostává se tak na pomyslné psychické dno.

Cesta k vyhoření

Člověku v této fázi může pomoci změna prostředí, lidé v jeho okolí a nejbližší rodina. Pokud se jedinec setká s někým, kdo je na počátku cesty k vyhoření, tak i to může mít na něj vliv. Buď negativní, kdy ho s sebou k vyhoření ještě více táhne, nebo naopak mu pomůže, aby k syndromu nedošlo. „*Klid a přátelské vztahy se mohou stát v určité konstelaci významným faktorem, který člověk moc nemůže ovlivnit, ale který může hodně pomoci.*“ (Hospodářová, 2009, str. 7)

V předchozím textu jsme zaměřili pozornost ke třem zásadním tématům: nejprve jsme se zabývali **profesí učitele** v historickém i současném pohledu. Poté jsme představili systém

pregraduálního vzdělávání v našem prostředí a konečně jsme charakterizovali **vývoj učitele** – od role začínajícího pedagoga až po konec jeho profesní kariery. Vše považujeme za jeden ze základů teoretické části naší diplomové práce, protože v blízkých či vzdálenějších souvislostech se k němu vracíme v empirickém díle naší práce.

V dalším oddíle našeho textu uvedeme zásadní **poznatky o žákovi** jakožto objektu i subjektu vzdělávání. Na tato zjištění bude navazovat **kapitola o vztazích** mezi účastníky edukace – pohledem vzájemných činností. Je to významné opět pro empirickou část diplomové práce, která pojednává o činnostech a vztazích mezi učitelem a žáky a všímá si jejich „míry“ před a po didaktických intervencích.

1.2 Osobnost žáka pohledem dostupné literatury

Za žáka je označován ten, který je v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na jeho věk. Tedy za žáka můžeme považovat dítě, adolescenta, nebo dospělého jedince. (Walterová, Průcha & Mareš, 2009) Jedná se tedy vedle učitele o druhého ze subjektů výchovně vzdělávacího procesu, kterého činností je převážně učení.

Každý žák je jedinečná osobnost a z toho tedy vyplývá, že neexistují dva stejní žáci, a tudíž ke každému z nich musí učitel přistupovat individuálně. Je tedy důležité, aby učitel žáky dokázal rozlišovat a znal jejich předpoklady, možnosti a meze. Též je známo, že dobrý učitel by měl být seznámen s prostředím, ve kterém žák vyrůstá, protože i to má vliv na jeho chování a přístup k výuce. Z toho je zřejmé, že dítě je ovlivněno řadou vnějších i vnitřních faktorů. Mezi ně vnější faktory žáka řadíme hlavně jeho sociální zázemí (vztahy v rodině, prostředí, ve kterém vyrůstá, okruh lidí, se kterými se setkává). Mezi vnitřní faktory dominantně patří kupř. jeho temperament, charakter a další psychické vlastnosti.

Temperament

„Temperament je soustava psychických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka, zejména způsobem vzniku a průběhu citových procesů a jejich výrazu. Temperament zahrnuje vlastnosti, které jsou determinovány převážně vrozeným typem vyšší nervové činnosti. Temperament může za to, jak snadno city vznikají, jak snadno se střídají.“ (Gillernová & Buriánek, 2006, str. 45, 46) Je třeba zdůraznit, že i když se temperament během života mění, tak je nemožné ho změnit zcela od základu. To znamená, že introvert se nikdy nestane extrovertem a naopak. **Učitel by na začátku školních let dítěte měl poznat**, do které skupiny daného žáka zařadit.

Tak lépe pochopí, jak s ním pracovat. Zda se žák bude více zapojovat do skupinové výuky, či raději bude sledovat dění z vpozzdálí. Od antických dob se temperament dělí na čtyři od sebe odlišné skupiny: choleric, sangvinik, flegmatik a melancholik. Tato letitá typologie se v praxi neobjevuje jako tzv. čistý typ, naopak jde o přibližování k některému z těchto vrcholů temperamentu a často se objevují i „mezitypy“, hraničí mezi sebou.

Charakter

„Charakter je soubor vlastností osobnosti, který umožňuje kontrolu a řízení jednání člověka podle společenských a zejména morálních požadavků. Je těsně spjat s dalšími složkami osobnosti, včetně temperamentu. Na rozdíl od temperamentu se formuje převážně působením výchovy i jiných společenských vlivů. Charakter je složitý celek shrnuje charakterové vlastnosti regulující vztah člověka k sobě samému, k druhým lidem, k prostředí a k práci.“ (Gillernová & Buriánek, 2006, str. 47) Můžeme tedy říct, že charakter je soubor psychických vlastností osobnosti, které se utváří během života na základě výchovy, sebevýchovy a dalšími společenskými vlivy.

1.2.1 Pedagogicko-psychologická charakteristika žáka primární školy

Pomocí pedagogicko-psychologické diagnostiky můžeme zjistit, identifikovat, charakterizovat a zároveň zhodnotit, na jaké úrovni rozvoje se žák nachází a zda jeho vlastnosti jsou v souladu s očekáváním po výchovné a vzdělávací stránce. Na základě diagnózy o žákovi učitel a další pedagogičtí pracovníci, mezi které se převážně řadí výchovný poradce a školní psycholog, zamýšlejí kroky, jak by se žák měl dále rozvíjet. Podle Zelinkové (2001) je pedagogická diagnostika „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“ Žák je tedy zkoumaným předmětem a učitel s ostatními pracovníky jsou subjektem celého procesu. Učitel se zde zaměřuje převážně na pedagogickou diagnózu a psycholog s výchovným poradcem poté odborně zkoumá hlavně psychologickou až přímo diagnostickou stránku žáka.

Pedagogicko-psychologická diagnostika může být prováděna v Pedagogicko-psychologické poradně, nebo na půdě školy, kde diagnostiku provádí sám učitel.

Abychom mohli zjistit, jakou pedagogicko-psychologickou charakteristiku má daný žák, musíme využít několik metod, mezi které se řadí například pozorování, anamnéza, rozhovor, dotazník, testy apod.

Pozorování – nejvýznamnější a nejčastější metoda, která umožňuje získat údaje o žákovi za delší, kratší, ale i náhodně časový úsek.

Anamnéza – sem zahrnujeme anamnézu rodinnou (údaje o rodině a jejím vlivu na dítě a způsoby výchovy), osobní (údaje o prenatálním a postnatálním vývoji dítěte i o jeho předškolním vývoji), školní (jak žák řeší školní problémy) a sociální (jak jedinec reaguje na své spolužáky, učitele a ostatní osoby, se kterými přijde do styku).

Rozhovor – díky mluvenému rozhovoru dokážeme získat (někdy i důvěrné) odpovědi, které nám pomohou odhalit aktuální prožívání žáka.

Dotazník – stejně jako u rozhovoru zde můžeme získat uzavřené, polouzavřené či otevřené odpovědi. Zde ale využijeme místo mluvené formy formu písemnou. Základní podmínkou dotazníku je, aby otázky byly přesně formulované a my tak získali přesné odpovědi.

Testy – pomocí testů, které se skládají z různých úkolů, získáme výsledky, které jsou následně zpracované do určitých norem.

Pro sepsání všech získaných informací můžeme využít předem vytvořenou osnovu, pomocí které můžeme do budoucna určit pedagogická opatření, která by žákovi pomohla k dalšímu jeho rozvoji. Tato osnova – příloha 1 - je rozdělena celkem do čtyř částí:

1. část – obecné údaje o žákovi a rodinné poměry
2. část – školní prospěch žáka a jeho vztah k učení
3. část – poznávací procesy, city a emoce, psychické vlastnosti osobnosti a charakter
4. část – návrh pedagogických opatření.

Nyní jsme jsi popsali základní pedagogicko-psychologickou charakteristiku žáka primární školy. Vychází ze současných poznatků obou oborů a byla také vůdčí pro stanovení tzv. Rámcových vzdělávacích programů. Jak můžeme pojmut pojem žák v Rámcovém vzdělávacích programu, si popíšeme níže:

1.2.2 Pojetí žáka v Rámcových vzdělávacích programech

Aby se dítě mohlo stát žákem základní školy, tak musí navštěvovat některou k tomu určenou školu, kde vyučují vzdělání učitelé, kteří postupují a učí dle inovovaných vzdělávacích programů. (Janíková & kol., 2009, str. 83)

Janíková společně se svými kolegy u každého žáka vymezuje pět základních kritérií:

- „1. žák jako osoba, tedy člověk zaštitěný právním systémem;*
- 2. žák jako osobnost, tj. člověk s určitými vlastnostmi a způsobilostmi;*
- 3. žák jako individualita, tj. člověk jedinečný, odlišný;*
- 4. žák jako subjekt, tedy člověk jednající a prožívající;*
- 5. žák jako sociální role, tj. začleněný člověk do společnosti, kde je vystaven určitým úkolům a nárokům.“*

Koncept Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) vychází z toho, že každého žáka je třeba vnímat jako jedinečnou osobu, která přichází do školy již s určitými souhrny znalostí, představami, myšlenkami apod., ale též je důležité myslet na to, že u žáka postupně dochází k vytváření nových znalostí, jejich upevňování, ovlivňování jednotlivých osobností žáků, zejména v období dospívání neboli puberty a adolescence.

Učitel by měl žáka vést, usměrňovat a formovat, neboť je to stále nekompetentní, nepoučené a bezstarostné dítě. V alternativních školách je tento způsob výchovy a vzdělávání nastaven pedocentricky neboli tak, že se u dítěte do popředí staví jeho zájmy a potřeby a též žákovy zkušenosti. V tomto případě má učitel roli pouze pomáhajícího subjektu. Mezi těmito způsoby vzdělávání a výchovy je velký rozdíl, a proto je třeba najít mezi nimi určitou rovnováhu. (Janíková & kol., 2009)

Nemůžeme tedy říci, že RVP je přímou inspirací alternativních nebo reformních škol. Z nich si rámcové vzdělávání převzalo spíše jen důrazný akcent na žákovu osobnost, snahu ho celistvě vzdělávat v intencích jeho možností a mezí a formovat jeho osobnost spolupůsobením kognitivních a sociálních vlivů, a to za jeho aktivní spoluúčasti.

Pozn.: přesto určitý vztah mezi alternativními školami z 20. – 30. minulého století a současnou koncepcí RVP můžeme zaznamenat. Máme na mysli především unikátní systém jednotné vnitřně diferencované školy, jak se v někdejší Československu praktikoval jako tzv. Příhodovská reforma.

1.3 Vyučování jako interakce mezi jejími účastníky

Interakce – neboli vzájemné působení – je pojem, který se zaměřuje na kontakt mezi učitelem a žákem, kteří jsou mezi sebou oboustranně ovlivňováni. Obecně lze říci, že se jedná o komunikaci, jednání, chování a podobně mezi zmíněnými aktéry vyučování. Termíny interakce a komunikace jsou velice podobné, nikoliv však totožné, neboť komunikace je prostředkem k uskutečnění interakce. (Gavora, 2005)

Ve školním prostředí **můžeme interakci definovat** jako „*způsob, kterým si se svými žáky učitel buduje vztah a kterým je vede/řídí v průběhu učebního procesu, přičemž žáci pochopitelně nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele nějak reagují a mnohdy opětovně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání.*“ (Gillernová & Krejčová, 2011, str. 5) Je důležité si uvědomit, že projev, který učitel používá, na jednoho žáka může působit přijatelně a chápavě, ale pro jiného žáka zcela nepříznivě, až problematicky. (Gillernová & Krejčová, 2011)

1.3.1 Interakce učitele – žák v některých historických koncepcích

Každý učitel využívá svoji autoritu jiným způsobem a na základě toho rozlišujeme několik výchovných a vzdělávacích stylů. Po přečtení následujících typů stylů si uvědomíme, že za svůj život jsme se určitě setkali s každým z vypsanych. Sám učitel si neuvědomuje, který konkrétní styl upřednostňuje, ale přeje si a snaží se, aby byl dobrým demokratickým učitelem. Ideální cestou je využít několik následujících stylů, které mezi sebou učitel zkombinuje (Podlahová, 2004). Určité styly výchovy a vzdělávání popíšeme:

Autoritativní styl výchovy

„Učitel má moc a výhradní právo na určování učebních aktivit, předkládá úkoly nebo udílí pokyny a rozkazy, určuje kroky na cestě k výsledkům, žakovskou iniciativu a kritiku neoceňuje nebo ji omezuje, předpokládá závislost žáků, jejich nesamostatnost a bezvýhradnou poslušnost. Výchovu pokládá za prostředek stabilizace své moci.“ (Podlahová, 2004, str. 91)

Demokratický styl výchovy

Při demokratickém, též prosociálním, stylu výchovy je důležité, aby dítě mělo dobrý vzor, od kterého takzvaně přebírá zkušenosti a učí se novým návykům. Prosociální výchova je taková výchova, při které konáme dobro pro druhého člověka, aniž bychom očekávali nějaké odměny či protislužby. Učitel tak předává své poznatky, vědomosti a zkušenosti dítěti na základě dobrého pocitu. Děti jsou vychovávány tak, aby byly vstřícné, komunikativní

a laskavé, uměly rozlišovat, co je dobré a špatné a dokázaly pomáhat druhým bez toho, aniž by za to něco očekávaly. U tohoto stylu jsou děti podporovány k vlastní iniciativě.

Liberální styl výchovy

Při liberálním stylu výchovy se děti řídí málo, nebo nejsou řízeny vůbec. Učitel na žáky neklade žádné konkrétní požadavky, zadanou práci nekontroluje a nepožaduje jeho plnění. To vede k tomu, že žáci ve většině případů nerozumí zadání úkolu, nejsou dobře motivováni a o práci ve třídě se přestávají zajímat. Mnohdy děti vycítí nezáměr ze strany učitele, přestanou si ho vážit a ztrácí k němu určitou autoritu. Nemají žádné hranice, a proto se stává, že ve většině případů přestanou zcela plnit různé zadání, začnou vyrušovat ostatní žáky, které se o svou práci zajímají a celkově naruší klima třídy.

1.3.2 Vyučovací styly

Vyučovací styly lze definovat jako určité individuální specifické způsoby vyučování, do kterých jsou použity konkrétní strategie a způsoby řízení. Cílem vyučovacího stylu je předat žákům co nejvíce informací, a to takovým způsobem, aby za dobu jedné vyučovací hodiny, tj. 45 minut, toho pochytili co nejvíce, a hlavně, aby danému výkladu rozuměli. Nejedná se ale o jednosměrný výklad látky, jde totiž převážně o vysoce interakční proces, kdy se oba subjekty, v našem případě učitel – žák, hodně a zároveň vzájemně ovlivňují. (Škoda & Doulík, 2011) Existují tři různé vyučovací styly, které mají mnoho společného, ale zároveň se od sebe různě liší. Například budeme využívat jiný vyučovací styl v hodině českého jazyka a v hodině tělesné výchovy. (Čechová & Styblík, 1989) Nyní si popíšeme specifické znaky konkrétních vyučovacích stylů:

1.3.2.1 Dělení dle preference mozkových hemisfér

Podle Škody a Doulíka (2011) můžeme vyučovací styl rozlišovat podle toho, kterou mozkovou hemisféru preferujeme a využíváme. Je však ale důležité si uvědomit, že je nezbytné pracovat s oběma hemisférami – pravou (Učitel-umělec) a levou (Učitel-racionalita) - najednou a mezi sebou je nijak neupřednostňovat.

1.3.2.2 Dělení dle Hermana A. Witkina

Rozdělení vyučovacího stylu a jejich konkrétní popis je převzat z publikace *Psychodidaktika* od autorů Jiřího Škody a Pavla Doulíka (2011):

Globální vyučovací styl

„Globální vyučovací styl je zaměřený na komplexní vnímání určité situace. Jednotlivé prvky chápe vždy v kontextu situace. Z toho vyplývá, že tento typ učitelů je zaměřen více paidotropicky, projevuje menší odstup od žáků, je empatičtější, častěji se přizpůsobuje potřebám a přáním žáků.“ (Škoda, Doulík, 2011, str. 69)

Tento typ učitele můžeme přiřazovat k takzvanému paidotropovi. Tento typ člověka je velmi empatický, snaží se své žáky pochopit a plnit jim všechna jejich přání a potřeby.

Analytický vyučovací styl

U tohoto vyučovacího stylu se klade důraz na výkon a na předvedené znalosti. Převládá zde analytické vyučování, což znamená, že se zaměřujeme na jednotlivé prvky od celkového kontextu a učitel zde typologicky odpovídá logotropovi. Logotrop je opak paidotropa, tedy že člověk je sebestředný až bezcitný.

1.3.2.3 Dělení dle Garyho D. Fenstermachera a Jonase F. Soltise

Zde rozlišujeme vyučovací styly podle autorů G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise:

Manažerský (exekutivní) vyučovací styl

Už podle názvu můžeme určit, že učitel ve třídě bude zastupovat manažera, který je řídicí jednotkou třídy a vede žáky k tomu, aby získávali dostatečné vědomosti a znalosti, na které učitel klade velký důraz. Upřednostňuje především metodu frontální výuky, na své hodiny přichází předem připraven a vše má bohatě propracované. U žáků si nerozvíjí blízké vztahy, ale i přesto je u nich oblíben. Jeho hodiny jsou strukturované a každou volnou chvíli dokáže zaplnit konkrétní aktivitou. Tento manažerský vyučovací styl se uplatňuje především ve větších skupinách či početnějším kolektivu, neboť učitel si zde zakládá na autoritativním přístupu ke svým žákům.

Facilitační vyučovací styl

U tohoto vyučovacího stylu učitel upřednostňuje osobnost žáka, kterou se snaží rozvíjet, aby žák pochopil a zároveň dosáhl vlastní sebeaktualizace a sebe porozumění, a dokázal tak naplno využívat své dosavadní zkušenosti, které nasbíral během svého mladého života. Učitel, který se zde označuje jako facilitátor, je velmi empatický a obohacuje žákovy zkušenosti s novými znalostmi a obzory, které mu škola nabízí. U svých žáků klade důraz na jejich potřeby a zájmy. Nerozlišuje žádné rozdíly mezi svými žáky (kulturní, rasové,

intelektové, handicap), ale zároveň chce dosáhnout, aby si žáci mezi sebou byli rovni a navzájem se poznali a respektovali.

Liberální (pragmatický) vyučovací styl

Zkušený, vzdělaný, morálně hodnotný či harmonický člověk... K těmto vlastnostem napomáhá učitel v rámci tohoto vyučovacího stylu. Hlavní myšlenkou je, aby v žácích osvobodil jejich mysl a zasvětil je do různých způsobů lidského poznání. Cílem je, aby žák byl sám motivován k učení se dané látky a chtěl si osvojovat dané znalosti. U toho je ale jasně dáno, co si má žák do hlavy vštípit a poté, aby tyto nové poznatky dokázal propojit do svého praktického života. Mnohdy se stává, že učitel po žákovi požaduje tolik vědeckých pojmů, až to žák nedokáže pojmut a následně si to zapamatovat.

1.3.3 Vztahy mezi účastníky vyučování v současné době

Vztahy mezi učitelem a žáky by měly být založeny na dobré vzájemné komunikaci. Mělo by docházet ke spolupráci mezi učitelem, žákem, ale i jeho rodiči, vzájemnou spoluprací i vzájemném působení. K tomu se pojí i dovednost zvládnout a vyřešit různé problémy a snaha usilovat o dělnou a dobrou atmosféru ve třídě. Důležitá je též celková organizace vyučovacího procesu.

V současné době jsou na učitele kladeny stále vyšší a vyšší požadavky. S vývojem dnešní společnosti je učitelova profese velmi náročná. Jsou používány různé výchovné strategie, se kterými se poté pojí i postoje a charakteristiky žáků. Žáci pochází z nejrůznějších rodin a každá z nich má své vlastní hodnotové žebříčky, se kterými se učitel musí umět vypořádat a následně měl respektovat a rozvíjet. V dnešní době je velmi obtížné spolupracovat s rodiči tak, aby všichni byli s učitelovým přístupem spokojeni. Proto se vyučující snadno dostává do různých komplikovaných situací, se kterými si též musí umět profesionálně poradit.

Vztahy mezi učiteli a žáky ovlivňují různé faktory, mezi které patří například i věk dítěte či sociální prostředí, ve kterém žák vyrůstá (rodina, přátelé, kolektiv, ve kterém žák vyrůstá...).

Dnes je kladen důraz hlavně na to, aby vztah mezi učitelem a žákem byl spíše přátelský a učitel tak ustoupil z pozice dominantního postavení. To vede k nerespektování učitele ze strany žáků, a poté velmi často k nekázní ve třídě. (Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012)

Dyrtová a Krhutová (2009, str. 40) sepsaly takzvané **Učitelovo desatero**, ve kterém uvádí body, podle kterých by se učitel-profesionál měl řídit, aby byl žákem přijat a respektován:

- *Umět komunikovat se žáky;*
- *dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka;*
- *správně provádět individuální ústní zkoušení;*
- *znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě;*
- *umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích;*
- *znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků;*
- *znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody;*
- *mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání;*
- *znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat;*
- *chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.*

Při výuce by se především měl klást důraz na pozitivní a individuální přístup k výchově, kdy se učitel přizpůsobí tempu a úrovni vědomostí žáka. Učitel by měl jít žákům příkladem a neužívat vulgárních slov, ale ani slov nespisovných. S žáky by měl komunikovat smysluplně, srozumitelně, výrazně, plynuje a především tak, aby dané látce všichni rozuměli. Každého žáka by měl hodnotit individuálně na základě jeho vlastního posunu a zdokonalování a nesrovnávat ho s ostatními žáky.

1.4 Činnostní pojetí vyučování

Základním předpokladem výchovy a vzdělávání je umožnit dětem poznávat a dozvídat se nové informace tím, že se budou svobodně ptát a bude jim předáno vše, co je potřebné pro jejich budoucí život.

U činnostního vyučování především nejde pouze o ústní předávání informací od učitele k žákovi, ale hlavně o to, aby se žák vzdělával na základě konkrétních činností, samostatných úvah a vlastních otázek, kdy si tak nejlépe obohacuje své zkušenosti a dovednosti, které jsou především založeny na metodě objevování. Žák se zde stává aktivním příjemcem informací, neboť sám na základě vlastní iniciativy tvoří, hovoří, pracuje a přemýšlí. **Principem činnostního vyučování** je povzbudit neboli motivovat žáka natolik,

aby sám vlastní činností a prožíváním nabyt nových poznatků. K tomu mu jsou k dispozici různé vhodné učební materiály a pomůcky.

Dítě je tedy učitelem pouze směřováno, jak by mělo pracovat ve svém vlastním objevování. Sám manipuluje s pomůckami a pouze od učitele dostává „návod“, díky kterému si samo přijde na svůj vlastní poznatek, neboť vlastní praxe je pro něj největším přínosem. Žáka necháváme, aby vše, co může vykonat sám, také sám vykonal.

V průběhu onoho objevování je důležité, aby žák postupoval správně, a proto je učitelem pouze kontrolováno, či mu je dopomoženo. Tím žáka vedeme k jeho sebekontrolě, že se samo dokáže ohodnotit a odpovídá za svá vlastní rozhodnutí. (Rosecká, 2007)

O činnostním vyučování se můžeme dočíst v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy (RVP ZV), kde v kapitole 3 Pojetí a cíle základního vzdělávání RVP ZV se uvádí: *„Základní vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodný způsob řešení problémů.“* V kapitole 5 Vzdělávací oblasti se sděluje: *„Očekávané výstupy v RVP ZV mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě“* (manuál RVP).

1.5 Dílčí shrnutí

O čem byla končící teoretická kapitola diplomové práce? Z abstraktu a jeho zaměření je zřejmé, že bylo zapotřebí vytvořit teoretický základ, ve kterém se objevily zásadní i méně významné poznatky z pedeutologie, obecné pedagogiky, obecné didaktiky, historie pedagogiky, sociologie a psychologie. Bylo nad naše síly (a nebylo to ani záměrem) věnovat každému dílčímu tématu hlubokou pozornost a popsat ho vyčerpávajícím způsobem. Spíše jsme se (věřme, že v logice věci) věnovali těm tematickým okruhům, které jsou podstatné pro porozumění empirickému šetření, které popisujeme ve třetí části diplomové práce.

Významnými tématy byly poznatky o učitelství a učitelské profesi jako zodpovědné a náročné sociálně laděné profesi. Všimli jsme si stádií profesionalizace, a to jak na úrovni pregraduálního, tak postgraduálního vzdělávání. Konstatovali jsme, že systematická příprava učitelů je dějinným pohledem relativně mladá disciplína, která se rozvíjela v různých společenských formacích a svého pevného místa (v našich podmínkách) docílila až v posledních třech dekadách.

Zaměřili jsme se také na problematiku profesního vývoje učitele v činné službě. Popsali jsme, že cesta od učitele začátečníka kupř. učiteli expertovi je složitá; na jednu stranu lze pojmenovat obecnější charakteristiky jednotlivých etap profesionalizace, na stranu druhou jsou tyto etapy vždy rámovány osobností pedagoga a jeho celistvým přístupem k profesi i sobě samému.

V učitelově pojetí vyučování figuruje jak sebenáhled (sebereflexe, sebepojetí...), tak především postoj a vztah k žákovi, coby objektu i subjektu vzdělávání. Proto jsme jednu kapitolu naší práce věnovali osobnosti edukujícího se jedince, a to především pohledem jeho sociálně psychických vlastností, které ovlivňují jeho pozici žáka-studenta.

„Zbývalo“ propojit obě teoretické dominanty a pojednat o vztazích mezi učitelem a žáky. Proto končící text pojednával o pedagogické interakci a komunikaci, jakožto produktu vzájemných činností obou aktérů výchovy. Pojmy „interakce a komunikace“ jsou klíčové pro metodologickou a výzkumnou část naší diplomové práce. V metodologické části, která bude následovat, se rozepisujeme o metodách, které interakci a komunikaci ve vyučování sledují a hodnotí.

Uvádíme jen na některých příkladech, protože tematika je rozsáhlá a do jisté míry nad naše síly. Poté se budeme věnovat jedné z těchto metod, kterou jsme obšírněji interpretovali v empirické části naší závěrečné práce. Jedná se o světově rozšířenou metodu N. A. Flanderse, která je symbolizována názvem FIAS. Mezi její základní výhody patří snadná reprodukovatelnost, možnost dalších osobitých úprav a také nenáročnost ve stádiu sběru dat a jejich zpracování. Detailněji o tom v následující kapitole, resp. v podkapitole 3.2.

2 Metodologický základ závěrečné práce

Hlavním záměrem této kapitoly je seznámit se s výzkumnou metodou FIAS podle N. A. Flanderse (Flanders Interaction Analysis System) a stručně ji charakterizovat. Jedná se o metodologii hojně ve světě uznávanou pro její funkčnost, reprodukovatelnost a výzkumnou efektivitu. Svojí podstatou jde sice o kvantitativní nástroj, který však ve fázi interpretace dat umožňuje dělat kvalitativní závěry. Proto další odstavce naší práce věnujeme hlavním postřehům o kvalitativní a kvantitativní výzkumné metodologii a teprve poté se zaměříme na samotnou metodu FIAS.

Kvalitativní výzkum

Prostřednictvím **kvalitativního výzkumu** můžeme daný jev (aspekt, zřetel) zkoumat více do hloubky, neboť dokážeme určitý problém velmi detailně popsat. Už podle názvu se jedná o nějaké nasbíranou kvalitu (případové studie, zakotvené teorie, různé analýzy...), nýbrž o kvantitu = určitý počet (konkrétní statistické číslo), kterou nelze následně statisticky zpracovat, protože nasbírané odpovědi jsou většinou ve formě textu či hlasové nahrávky. Jedná se tedy o nenumerické šetření a interpretaci. U kvalitativního výzkumu se snažíme pochopit chování lidí v přirozeném prostředí a získat tak subjektivní důkazy. Tvoříme si tak nějakou teorii, kterou následně můžeme pomocí kvantitativního výzkumu nadále nějak potvrdit či vyvrátit. Naopak od kvantitativního výzkumu si předem nic nepřipravujeme a pouze vstupujeme mezi dotazované do terénu, kde výzkum začíná. Jak budeme postupovat, se ve většině případů rozhodujeme v průběhu zkoumání, neboť zkoumané otázky se mohou měnit a výzkum se poté značí jako velmi proměnlivý. Během výzkumu se zaměřujeme na konkrétní počet zkoumaných osob.

V našem případě může jít o žáky, třídu či školu. Mezi techniky a metody zkoumání zařazujeme **pozorování** s různou mírou zúčastněnosti a například spoluúčast výzkumníka a dotazovaného, kdy nezasahujeme do dějů, ale pouze, jak jsme již zmínila výše, se zaměřujeme na konkrétní údaje. Výsledkem je poté kvalitativní kódování, vysvětlení sesbíraných údajů a následné jeho rozebrání neboli analýza. S výsledky však mohou nastat komplikace, a to takové, že nasbírané informace nemusí být zcela objektivní. Mezi přednosti můžeme zařadit získaný podrobný popis při zkoumání jedince, skupiny či události, navrhovanou teorii k dalšímu zkoumání a následné studování celého procesu. **Při dotazování** se nekladou meze, ať už v případě otevřenosti nebo při vymýšlení dalších postupů.

Kvantitativní výzkum

U **kvantitativního výzkumu** si dáváme za cíl získat objektivní důkaz, ověřit si nějakou teorii či domněnku a zároveň ji potvrdit či ji opačně vyvrátit. Abychom mohli výše zmíněných teorií dosáhnout, jsme „nuceni“ výzkum předem pečlivě naplánovat a připravit. Na začátku je velmi důležité, abychom si přichystali písemný projekt, dle kterého budeme v našem zkoumání postupovat. Poté již **ověřujeme hypotézy** a zjišťujeme příčinné vztahy. Na rozdíl od kvalitativního výzkumu zde získáváme objektivní důkazy. Během výzkumu oslovujeme velké množství dotazovaných respondentů. Kvantitativní výzkum se opírá o takzvanou dedukci neboli o to, že nejprve získáváme teoretické poznatky, které následně porovnáváme s naším předpokladem, poté pozorujeme celý proces, zároveň ho testujeme a na závěr získáváme celkové zobecnění a vysvětlení.

Mezi základní techniky a metody zařazujeme **experiment, dotazník, různé testy, standardizované pozorování** a plno dalších jiných způsobů zkoumání. K přednostem kvantitativního výzkumu se řadí relativně rychlý a přímočarý sběr dat, se kterým následně můžeme pracovat a získávat přesná numerická data. Výzkum dále poskytuje rychlou analýzu dat, při které v dnešní době používáme nejčastěji IT technologie (výpočetní techniku). Naopak od kvalitativního výzkumu se můžeme zaměřit na velké skupiny osob. Mezi nevýhody řadíme přímočaré zkoumání, neboť se zaměřujeme na předem určitý objekt a vše kolem nás nám může „unikat“. (Chráška, 2016, Hendl, 2005, Novotná, Špaček, Šťovičková Jantulová, 2019 & Gavora, 2000)

Mezi metody kvantitativního výzkumu řadíme:

Dotazník patří k nejvíce využívaným způsobům získání dat, protože jeho příprava a následné vyhodnocování není časově náročná a do dotazování se může zapojit mnoho respondentů, které mohou pocházet z různých míst. Dotazník lze připravit pro konkrétní dotazované, nebo se může vyplňovat anonymně. Otázky, které jsou v dotazníku obsaženy, musí být srozumitelné, stručné, jednoznačné a uzavřené. Dotazník je možné mít v písemné podobě, ale i v podobě elektronické a neměl by respondentovi zabrat příliš mnoho času.

Rozhovor nebo také **Interview** je předem připravený dialog, ve kterém dotazovaný odpovídá na předem stanovené otázky. Jeho odpovědi si může dotazující zapisovat, nebo lze využít některou z nahrávacích programů a pomocí nahrávací techniky si odpovědi zaznamenávat.

Pro získání informací v diplomové práci jsme využili metody, které se zařazují mezi kvantitativní výzkum, kdy je výzkum směřován na získání objektivního důkazu či ověření některé teorie.

2.1 Stručný nástin výzkumů interakce a komunikace ve škole

Klíčovým pojmem naší diplomové práce – především v empirické části je pedagogická komunikace a interakce. Tomuto tématu jsme také věnovali druhou část naší práce.

Příklady některých interakčních výzkumů z České republiky

Než se dostaneme k popisu a charakteristice našeho šetření komunikačních a interakčních projevů v podmínkách školní edukace, chceme se orientačním způsobem zmínit o výzkumných šetřeních, které se tomuto tématu věnují a byli pro naši práci inspirací.

Jaký byl záměr: Cílem bylo soustředit do tabulky a poté i okomentovat některá bádání v oblasti komunikace a interakce ve škole, jak jsou dostupné v pedagogické literatuře. Jejich výběr byl podle nějakého klíče, spíše jsme do přehledu zahrnuly ty výzkumy, které jsme osobně považovali za zajímavé a našemu tématu blízké. Proto se v jedné množině objevují žánrově různé příspěvky, od produktů vysokoškolské přípravy (bakalářských a diplomových prací), až po ryze vědecké studie. Je patrné, že jejich cílové zaměření, použítá metodologie, výzkumný vzorek, zpracování dat (celkově výzkumný design) byl velmi různorodý a mezi sebou jen obtížně srovnatelný. Přesto jsme se o to pokusili a práce charakterizovali v podobě tabulárního zobrazení.

Podle jakých aspektů jsme výzkumy v tabulce charakterizovali? Nejprve jsme identifikovali bibliografické údaje (autorství, místo a rok tisku a zdroj, ze kterého jsme čerpali) a také to, za jakým účel text vznikl. Zásadním parametrem byl záměr výzkumu, případně predikovaná hypotéza (u kvantitativních výzkumů) a také etablovaný teoretický základ, o nějž se šetření významově opírala. V centru našeho zájmu byla poté použítá metodologie, definované výzkumné otázky a také respondentská societa, na níž byla bádání uskutečněna. V závěrečných položkách tabulky jsou soustředěny hlavní výsledky ze jmenovaných šetření.

NÁZEV	Interakce učitele a žáka	Interakce učitel-žák v proměných primárního vzdělávání	Pedagogická komunikace a interakce v rámci praxí studentů	Využití moderní techniky pro poznávání dovedností učitele	Komunikace mezi učiteli a žáky na SŠ z pohledu žáků	Pedagogická komunikace se zaměřením na interakci učitele a žáka	Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému	Žakovská participace na komunikaci jako produkt interakci mezi učitelem a žákem
ODKAZ	https://is.muni.cz/th/nytnx/_Pavla-Nemcova_diplomka_HOTOVO2.pdf	https://theses.cz/id/jp111i/Dominika_Stolinska_-_Interakce_uitel-k_v_promnch_primrnho_.pdf	https://theses.cz/id/axxq34/27084111	https://zapojmevsechny.cz/user_files/upravy_PetraM/Využit%C3%AD%20modern%C3%AD%20techniky%20pro%20poznávání%C3%AD%20dovednost%C3%AD%20učitele.pdf	https://theses.cz/id/wbjk9b/zaverecna_prace.pdf	https://dSPACE.tul.cz/bitstream/handle/15240/60359/V_25416_Pb.pdf?sequence=3&isAllOwed=y	https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/115411/1_StudiaPaedagogica_16-2011-1_11.pdf?sequence=1	https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20150503075.pdf
AUTOR	P. Němcová	D. Stolinská	J. Diblík	E. Šírová	I. Bařínka	T. Eršilová	T. Svatoš	K. Šedřová, Z. Šalamounová
MÍSTO A ROK TISKU	Brno, 2013	Olomouc, 2011	Hradec Králové, 2018	nenalezeno	Brno, 2017	Liberec, 2016	Studia pedagogica roč. 16, č. 1, rok 2011	Lifelong Learning celoživotní vzdělávání, 2015, roč. 5, č. 3, s. 75-94
PODOBA	Diplomová práce	Disertační práce	Diplomová práce	Článek	Závěrečná práce	Bakalářská práce	Článek	Článek
CÍLE VÝZKUMU	Míra kladného či záporného vztahu U a Ž v dimenzi eduk. vztahu a řízení jednotl. U v hodnocení žáky (3 dimenze hodnocení učitelů - míra vzájemného vztahu U a Ž, míra kladení požadavků U na Ž a míra volnosti, kt. U poskytuje Ž .	Náhled na akt. problematiku interakce mezi U a Ž prim. školy v kontextu současné kurik. reformy (zachycení charakteru a procesu interakce U-Ž v prostředí prim. školy v kontextu změn českého školství.	Rozvoj ped. komunikace a interakce studentů Učitelství 1. stupně ZŠ v rámci ped. praxí.	Ukázat, které prvky utvářejí úspěšný kontakt, jak lze dosahovat efektivnější komunikace s dětmi.	Podat srozumitelný pohled na problematiku komunikace ze strany žáků SŠ, definovat základní komunikační charakteristiky, které nastávají ve styku učitelů a žáků, popsat vliv mimoškolních aktivit na vzájemnou komunikaci žáků s učiteli, odhalit četnost výskytu komunikačních problémů žáků při komunikaci s učitelem, příčiny jejich vzniku a způsoby řešení. Stanovit případná opatření a návrhy, které povedou k eliminaci případných komunikačních problémů.	Popsat specifické rysy pedagogické komunikace jako zvláštního typu soc. komunikace.	Seznámit se a charakterizovat metodu FIAS, poukázat na dnešní výzkumné alternativy FIAS metody, seznámit se s upravenou metodou FIAS (učitel-žák) + naznačit potence i omezení.	Prozkoumat, zda interakce mezi učitelem-žákem ovlivňuje žakovskou participaci na výukové komunikaci, posílit participaci žáků na výukové komunikaci - rozšíření jejich promluvy.
HYPOTÉZA	ČJ - kladně, požadavky - záporné hodnocení; M - záporně, požadavky - záporné; TV - kladně; věk U hodnocený žáky; věk nehraje roli.	Interakce mezi U a Ž se na základě implementace kurik. reformy do praxe proměnila. Aktivita se při eduk. procesu půlí mezi U a Ž. Ž aktivně vstupuje do edukačn. procesu, přičemž ovlivňuje učitelovo působení. U přijímá a respektuje Ž prosby, nabídky, potřeby a indlv. k nim přistupuje. U volí takové vyuč. strategie, kt. podporují Ž komplexní rozvoj. U se snaží, aby Ž místo pamětného učení rozvíjeli svoji kompet. k učení.	Nezmíněno	Nezmíněno	Nezmíněno	Nezmíněno	Nezmíněno	Učitelé komunikují se žáky na základě úrovní žakovských znalostí.

TEORETICKÝ ZÁKLAD	Stav dosavadních poznatků (Škola jako instituce, učitel, žák, interakce U-Ž, šk. prostředí...), cíl, hypotézy a úkoly práce.	Definovat zákl. pojmy, poznatky v oblasti U-Ž v kontextu kur. reformy, popsat představu o směru proměny, zachytit povahu proměny prim. vzd. v zaměření na interakci U-Ž, zachytit poznatky o skutečném stavu interakce mezi U-Ž, jak probíhá v prostředí prim. školy.	Cesta k učitelské praxi, analýza průběhu výuky, ped. komunikace a interakce, ped. komunikace a interakce v rámci ped. praxí.	Metoda videotrénink, principy úspěšného kontaktu, význam videonahrávky a úloha videotrénéra, způsob práce metodou VTI.	Komunikace (technický model), interpersonální kom., roviny interp. kom., pedagogická kom., osobnost učitele, pedagogická interakce a její typy, výchovná interakce mezi U a Ž, faktory ovlivňující ped. kom. a interakci.	Výklad klíčových pojmů (kom. + intera.), ped. kom. a její funkce, pravidla, účastníci, verbální a neverbální komun., dialog. komunikace.	FIAS - charakteristika a princip, vstupní badatelský potenciál i vstupní limity, naznačení dalšího vývoje a směřování metody, česko-slovenská cesta za poznáváním ped. interakce a komunikace, upravený FIAS a jeho charakteristika.	Učení jako participace, participace jako produkt interakce mezi U-Ž, pygmalion ve třídě, metodologie výzkumného šetření, výsledky .
METODA A CHARAKTERISTIKA	Dotazník (pedagogové UK - Gillnerová, Krejčová) = rozhodně ano-spíše ano-spíše ne-rozhodně ne.	Bellackova interakční analýza (záznam na diktafon - doslovný přepis); typologicko-interakční výzkumná technika (doc. J. Pelikán).	FIAS	Metoda videotrénink interakci (VTI) = videozáznam = videotrénér sleduje nahrávky a vybírá, kdy se komunikace daří.	Analýza, syntéza, dotazník (Urbánková 2011) - 14 uzavřených otázek, do tabulek = grafy a srovnání.	Pozorování se zaměřením na dialogickou komunikaci mezi učitelem a žáky a na způsob iniciace dialogu a charakteru zpětné vazby; dotazník (dialogická komunikace).	FIAS - identifikovat verbální aspekty komunikace.	Videonahrávky
RESPONDENTI	třída (1. ročník mat. oboru Stavebnictví)	1. stupeň ZŠ - kraj Olomoucký a Moravskoslezský (žáci, učitelé)	studentky VŠ - Učitelství 1. stupně ZŠ	učitel-žák, třída, učitelé, pracovní metodice	studenti SŠ a SOŠ v Boskovcích	studenti Gymnázia Mladá Boleslav	učitel-žák	učitel-žák
VÝZKUMNÉ OTÁZKY	Má věk a délka praxe vliv na tři důležité části interakce?	Kdo je nositelem pedagogického dění? Jaká je role učitele a žáka v ped. procesu? K jaké rozumové činnosti se snaží učitel přimět své žáky? Jak U reaguje a hodnotí odpovědi žáků? Jaký vyuč. styl bývá U nejčastěji užíván? Jaký vliv mají jednotlivé vyuč. styly U na interakci mezi U a Ž?	Dochází k vzestupnému vývoji ped. komunikace a interakce studentů ZS1? Existuje rozdíl mezi výukou ČJ a M?	Nezmíněno	Preferují žáci komunikace prostřednictvím internetu / osobní kontakt? Je vhodné do výukového programu zařazovat mimoškolní aktivity, jako jsou výlety, lyžařské kurzy apod? Měli jste někdy problém v komunikaci s učitelem? Má věk a pohlaví učitelů vliv na komunikační vztahy žáků s jejich učiteli? Míra ostychu bude větší u žáků nižších ročníků?...	Jak moc se názory žáků odlišují na jejich učitele? Do jaké míry se liší ped. komunikace dle typu předmětu a stáří žáků?	Nezmíněno	Jsou do komunikace ve třídě zapojováni všichni žáci stejně? Závísí na školní úspěšnosti žáků na jejich participaci v komunikaci?
VÝSLEDKY	Pom. aritmetického průměru, mediánu a percentilu.	U reformní myšlenky pochopili a cíleně se pokoušejí o jejich implementaci do praxe.	Dochází k vzestupnému vývoji ped. komunikace. Existuje rozdíl mezi výukou ČJ a M.	Poskytnutí pozitivní zpětné vazby.	1) Většina studentů v komunikaci s učitelem preferuje osobní kontakt. Ke komunikaci prostřednictvím internetu dochází téměř minimálně. Mimoškolní kurzy jsou vítaným zpestřením, které výrazně obohacuje a zlepšuje vzájemnou komunikaci. Ano.	Učitelé kladou otevřené i uzavřené otázky.	Nezmíněno	Do komunikace jsou zapojeni všichni žáci stejně, školní úspěšnost žáků ovlivňuje komunikaci žáků ve třídě.

Tabulka 1 Charakteristiky některých interakčních výzkumů

Tabulku nepovažujeme za reprezentativní přehled interakčních výzkumů v České republice. Spíše nám šlo o to, poukázat na skutečnost, že tematické zaměření se „líbí“ mnohým výzkumníkům a je stále živé a inspirující. Zřejmě je to také tím, že výzkumná šetření směřují k popisu výchovně vzdělávací praxe, která je bohatá na nejrůznější proměny a dílčí aspekty. Mezilidská komunikace ve škole má mnoho dílčích aspektů a záleží jen na výzkumníkovi, kterým směrem se vydá a které konkrétní zřetele budou v centru jeho badatelského zájmu.

Co mimo jiné z tabulky vyplynulo? Jak jsme již uvedli, výzkumný zájem komunikace a interakce v podmínkách školství se zajímal o nejrůznější „podtémata“, a to nejen typem školy, na niž se výzkumy uskutečnily, a také pohledem jejích aktérů (žáků, učitelů, prostředí atd.). Je to důkaz neklesajícího zájmu výzkumníků a také toho, že zájem se soustřeďuje nikoliv extenzivně, ale míří intenzivněji k dílčím komunikačním tématům.

V cílových záměrech některých prací se dovídáme o záměru mimo jiné sledovat proměny komunikace v závislosti na vyučovaném předmětu, časté jsou také výzkumy, které mají zjišťovat míru komunikační kompetence u žáků, a to v souvislosti s nadstavbou, tedy s Rámcovými vzdělávacími programy. Ty jsou nejvíce postřehnutelné v oblasti primárního školství, u žáků mladšího školního věku. Zajímavé jsou také práce, které se zaměřily na interakci aktérů vzdělávání a didaktických procedur, kupř. procesů hodnocení žakovského výkonu, kladení požadavků a nespécifikované volnosti ze strany učitele při jejich naplňování. Nemůžeme také opomenout ta šetření, která míří k nácvičku komunikace (v podmínkách pregraduálního učitelského vzdělávání) a využívají soudobých technických prostředků k jejich prohloubení a profesionalizaci.

Ostatně i pro nás byla metodologie zajímavá, protože jsme inventovali příspěvek o metodě FIAS (Flanders Interaction Analysis Systém), která je klíčovým nástrojem našeho šetření. Je dobré se o tomto postupu dozvědět co nevíce, protože tím zvyšujeme naši připravenost na chystaná empirická šetření.

V kvantitativních výzkumech převládaly dotazníková šetření, kombinovaná s observací (pozorováním) v reálných podmínkách daných školských zařízení.

I když byla množina inventovaných výzkumů velmi různorodá, ukázalo se v jejich závěru, že podle autorských slov splnily své predikované cíle a obohatily posvém a dílčím způsobem pedagogickou teorii, a především praxi o další „klinické“ nálezy.

Tezovité shrnutí:

- problematika pedagogické interakce a komunikace je v našich podmínkách častým předmětem badatelského zájmu,
- komunikační a interakční výzkumy jsou zaměřeny na dílčí (parciální) aspekty a mají tendenci k hlubšímu výzkumnému záběru,
- předmětem zájmu jsou vyučující, také žáci a jejich vzájemné soužití v edukačním prostředí, častým typem školy, na kterém se šetření uskutečňuje je první stupeň základní školy; existují ale mnohá další šetření z jiných školských zařízení,
- nevynechávají ani prostředí přípravy budoucích učitelů na výchovně vzdělávací praxi, často s využitím materiálních prostředků výuky,
- z metodologického pohledu jsou výzkumy jak kvalitativní, tak kvantitativní povahy (či jejich kombinací), konkrétními nástroji bývají zúčastněná pozorování, dotazníková šetření, metody mikroanalýzy nebo jsou použity specifické nástroje k popisu interakce a komunikace ve škole,
- mezi ně patří i metoda FIAS, klíčová pro naše empirická šetření, která popisujeme v další části diplomového textu.

2.2 Flandersova metoda interakční analýzy

K určení popisu interakci mezi učitelem a žáky a hodnocení kvality výuky v běžných podmínkách základní školy budeme využívat celosvětově rozšířenou Flandersovu metodu interakční analýzy, která je též známá jako metoda FIAS 1970 (Flanders Analysis Interaction System) od známého klasika v této oblasti N. A. Flanderse.

2.2.1 Historie a princip metody

Flandersova metoda vznikla již v 60. letech, konkrétně v roce 1950, a patří mezi nejznámější výzkumný systém, který umožňuje zcela přesně a spolehlivě popsat průběh vyučovací hodiny.

Výzkum ve vyučovací hodině probíhá tak, že ve třídě sedí pozorovatel, který sleduje aktivitu učitele a žáků a na základě pozorování zapisuje činnosti učitele a žáků, kde je předem nastavených 10 kategorií pod určitým číselným kódem, přičemž 7 aktivit patří učitelům, 2 aktivity žákům a 1 se zaměřuje na nečinnost nikoho (Svatoš, 1995).

2.2.2 Činnostní profil a kódování

Jak již bylo zmíněno výše, Flandersův kategoriální systém zachycuje celkem 10 kategorií (sedm zaznamenává jednání učitele, dvě žáků a jedna nikoho neboli nečinnosti ve třídě). Uvedeme jednotlivé kategorie:

Učitel:

1. Akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem.
2. Chválí a povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žákovým výkonem.
3. Využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáků.
4. Klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky.
5. Vykládá, sděluje, přednáší, uvádí své názory.
6. Dává pokyny či příkazy.
7. Kritizuje, uplatňuje svou autoritu, chce změnit žákovo nevhodné chování nebo činnost.

Žák:

8. Odpovídá učiteli, ale kontakt inicioval učitel.
9. Žák sám začíná hovor, je aktivní a iniciativní v kontaktu s učitelem.
10. Ticho nebo zmatek ve třídě, přestávky v komunikaci.“

Pro zapisování číselných kódů byl vytvořen počítačový program CodeNet na katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, jehož autory jsou T. Svatoš a V. Žák. Program je přístupný pro studenty Univerzity Hradec Králové, ale též pro veřejnost, kdy je potřeba se pouze zaregistrovat.

V programu lze nadefinovat libovolný počet kategorií pro sledování a nastavit si časový interval pro zapisování. Pro náš výzkum jsme si nastavili zaznamenávání aktivit každé tři sekundy. Vytvořili jsme si celkově 15 kategorií pod kódovým označením. Pro jednodušší přehlednost jsme si je pojmenovali U1 (učitel 1), Z1 (žák 1) a podobně. Program naše výsledky zachovává v historii a následně je exportuje v programu MS Excel. (Maněnová & kol., 2016)

K původním deseti Flandersových kategorií přiřadili Svatoš a Doležalová (2011) dalších pět kategorií, kdy k základnímu rozdělení přiřadili kategorie popisující hlavně žákovo dění ve třídě:

- U1: Akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem.
- U2: Chválí a povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žakovým výkonem.
- U3: Využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáků.
- U4: Klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky.
- U5: Vykládá, sděluje, přednáší, uvádí své názory.
- U6: Dává pokyny či příkazy.
- U7: Kritizuje, uplatňuje svou autoritu, chce změnit žakovo nevhodné chování nebo činnost.
- Z1: Klade dotazy, hledá oporu a pomoc u učitele.
- Z2: Klade dotazy, hledá oporu a pomoc u spolužáků.
- Z3: Sděluje, vysvětluje, uvádí názory – „tlakem“ a působením učitele (další osoby).
- Z4: Sděluje, vysvětluje, uvádí své názory – z vlastní aktivity a motivace.
- Z5: Řídí, modifikuje, poskytuje pomoc při činnosti druhého (druhých).
- Z6: Probíhá zřejmá skupinová (nebo celotřídní) diskuze.
- Z7: Žáci provádějí samostatnou učební činnost – bez zjevné interakce.
- 01: Ticho nebo zmatek ve třídě (nezřetelná komunikace).

2.2.3 Zpracování dat a výsledkové interpretace

Již jsme uvedli, že zpracování dat na základní úrovni umožňuje již vyvinutý software CodeNet, a to prostřednictvím tabulek a grafů. Je velmi pohodlné a účinné ihned po kódování využít těchto možností a zúčastněným ukázat vizuální výsledky šetření.

Pro detailnější vizualizaci, a především statické zpracování je však potřeba využít jiných prostředků. Máme na mysli kupř. převod dat do programu Excel a využít programové schopnosti, které v sobě ukrývá. Můžeme kupř. zjistit datové rozložení soborů, určit základní charakteristiku, spočítat průměry, korelace a další vyšší proměnné atd.

Specifickou vlastností (a nejen programu Excel) je možnost porovnání **dvou souborů mezi sebou** a hledat odpověď, zda se od sebe statisticky významným způsobem liší. Lze využít párových testů (T-test, Z-test atd.) a definovat, na jaké hladině významnosti jsou

či nejsou od sebe odlišné. Obvykle tak verifikujeme předem stanovené hypotézy, které otevírají výzkumné procedury před datovým zpracováním.

Některé z uvedených postupů lze nalézt také v našem textu, v jeho navazující empirické části.

3 Empirická část závěrečné práce

Ve třetím ročníku studia na Univerzitě Hradec Králové jsme se zapojili do univerzitního výzkumu, ve kterém jsme zkoumali interakci mezi učitelem a žáky v rámci vyučovacích hodin na různých typech škol – malotřídní, menší plně organizované školy a velké plně organizované školy. Bylo pořízeno několik videozáznamů vyučovacích hodin. Jelikož realizovaný výzkum přinesl zajímavá zjištění, rozhodli jsme se pokračovat ve výzkumné činnosti a k napsání této diplomové práce.

3.1 Cíle a záměry empirických šetření

Účelem výzkumu bylo zkvalitnit výuku prostřednictvím naplnění různých výukových přístupů a strategií. Ve výzkumu se jednalo převážně o samostatnou práci, kooperativní vyučování, práci založenou na využívání ICT a aplikace Flipped classroom. Naším cílem je zaznamenat změnu v interakci učitele a žáka před a po progresivním vývoji a absolvování učitele didaktickými intervencemi.

3.2 Konkretizace použité metodologie

Na základě stanoveného cíle jsme zvolili kvalitativní přístup, kdy hlavní metodou byla strukturovaná videostudie, eye tracking (na jaká konkrétní místa se daná osoba vizuálně zaměřuje) a pozorování, které bylo popsáno na základě modifikované metody FIAS. V diplomové práci vycházíme z popisu jednotlivých úkonů učitele a dokončení je realizováno na základě kvantitativního zpracování dat. Jelikož jsme využili kombinaci kvantitativního i kvalitativního výzkum, můžeme hovořit o smíšeném designu výzkumu. (Creswel & Plano Clark, 2007) „Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování.“ (Hendl, 2008, str. 27) Při uspořádaném pozorování dochází k zachycení činností v určitých situacích. Ty jsou následně rozděleny do předem zvolených a připravených kategorií. (Hendl, 2008)

V původních kategoriích Flandersovy metodologie šetření je zaměření určené konkrétně na učitele, a proto jsme si jednotlivé kategorie přetvořili na modifikovanou verzi, která obsahuje sedm činností učitele, pět činností žáka, kategorii, kterou jsme si nazvali „ticho, nečinnost“ a zvláště kategorie zvané „skupinová práce“, protože ta je v jednotlivých třídách velmi často využívána a zařazena, dále „celotřídní činnosti“ a „samostatná práce“.

- U1 – Učitel akceptuje žákovy pocity, náladu, jeho chování a snaží se vůči němu projevit určité sympatie konstruktivním způsobem chování.
- U2 – Učitel žáky chválí a pozitivně je hodnotí. Vyslovuje kladná hodnocení a souhlasí s žákovým výkonem. Zároveň žáka povzbuzuje k dalším úkonům.
- U3 – Učitel akceptuje, využívá, vysvětluje a zároveň rozvíjí žákovy poznatky a myšlenky, které žák sděluje učiteli a třídě.
- U4 – Učitel formuluje a následně žákům pokládá různé otázky, na které čeká odpovědi. Nejedná se tedy o řečnické otázky, ale opravu se snaží žáky přivést k tomu, aby odpovídali na jeho dotazy a následně se snaží je nasměrovat k dalším činnostem či k dalšímu přemýšlení o daném probíraném učivu.
- U5 – Učitel sděluje své myšlenky, vykládá a vysvětluje učivo a podává žákům informace, které se pojí na probírané učivo. Do této kategorie jsme zařadili i situaci, kdy učitel pustil žákům nějakou zvukovou nahrávku či videoukázku.
- U6 – Učitel dává pokyny a organizuje tak činnosti žáků ve vyučování.
- U7 – Učitel požaduje změnu chování od žáka, který momentálně ruší svým chováním či jednáním ve vyučování. Jedná se tedy o organizaci činností žáků.
- Z1 – Žák hledá oporu v učiteli, klade mu otázky a dožaduje se jakékoliv pomoci.
- Z2 – Žák hledá oporu u spolužáků, klade jim otázky a dožaduje se jakékoliv pomoci.
- Z3 – Žák odpovídá na otázky, které mu byly položeny učitelem. Sděluje tak své poznatky a vědomosti. Jedná se o odpovědi, vysvětlování a předávání svých názorů od předem nehlásícího žáka, kterého učitel vyvolal.
- Z4 – Žák odpovídá na otázky. Sděluje své poznatky a vědomosti. Jedná se o sdělování, vysvětlování a předávání svých názorů bez toho, aniž by se žák předem hlásil.
- Z5 – Žák řídí činnost jiného spolužáka. Poskytuje mu pomoc, anebo modifikuje činnost druhých. Do této kategorie jsme zařadili i předávání informací od žáka k ostatním žákům prostřednictvím výstupu před tabulí, kdy se jednalo například o předvedení referátu či prezentace.
- 01 – Skupinová práce třídy, kdy jsou žáci rozděleni do několika skupin a komunikují pouze mezi sebou.
- 02 – Probíhá celotřídní diskuze či celotřídní hromadná činnost.

- 03 - Žáci provádějí samostatnou práci, například když probíhá ověřování znalostí pomocí testu, nebo vyplňování různých pracovních listů. Neprobíhá zde vzájemná interakce s ostatními spolužáky či s učitelem.
- 04 Ticho, nečinnost ve třídě či zmatek (nezadaná aktivita v hodině, neorganizovaná činnost, pauza či nezřetelná komunikace).

Abychom mohli získat konkrétní data a následně je dokázali kvantitativně zpracovat, využili jsme speciální program zvaný CodeNet (autoři T. Svatoš & V. Žák), ve kterém jsme si předem stanovili celkem 16 sledovaných činnostních kategorií, do kterých jsme zaznamenávali pomocí časového intervalu každé 3 sekundy různé záznamy ze sledovaných vyučovacích hodin. Program následně naše zaznamenávané informace zachoval a výsledky dále exportoval do tabulkového softwaru Microsoft Excel.

Předem jsme si jednotlivé činnostní kategorie roztřídili do jednotlivých činnostních skupin, které po zpracování vytvořily jednotlivé indexy, pomocí nichž dokážeme popsat úroveň interakce ve sledovaných vyučovacích jednotkách. (tab. 2, Svatoš & Doležalová, 2001)

Činnostní index	Název	Složení
Ua	Index učitelovy akceptace žáka	$(U1+U2+U3)/K$
Uv	Index učitelovy vyučovací aktivity	$(U4+U5)/K$
Ur	Index učitelova řízení vyučování	$(U6+U7)/K$
Zo	Index žákova hledání opory	$(Z1+Z2)/K$
Za	Index žákovské aktivity	$(Z3+Z4+Z7)/K$
Zp	Index žákova prosazení	$(Z5+Z6)/K$
Au	Index aktivity učitele	$Ua+Uv+Ur$
Az	Index aktivity žáka	$Zo+Za+Zp$
li	Celkový index interakce	Az/Au

Tabulka 2 Činnostní indexy, K = celkový počet kódů, zmenšený o počet kódů kategorie 01 (ticho, nečinnost)

Vzorec výpočtu celkového indexu interakce:

$$Ii = \frac{Az}{Au}$$

Pokud je celkový index interakce (Ii) nižší než hodnota 1, poté je ve vyučovací hodině více aktivnější učitel než jeho žáci. Je-li celkový index interakce vyšší než hodnota 1, pak více převažuje ve třídě aktivita žáků než učitele. Rovná-li se celkový index interakce hodnotě 1, tak to vypovídá o tom, že aktivita žáků i učitele je zcela vyrovnaná. (Maněnová, 2012)

3.3 Podoba didaktických intervencí

Výzkumné šetření bylo založeno na sledování pedagogického stylu vytipovaných pedagogů 1. stupně základní školy **před a po didaktických intervencích**. Díky mentorského zásahu bylo pedagogům vysvětleno a předáno několik didaktických inovací, které měli následně využít v další své výuce. Mezi konkrétní didaktické intervence zařazujeme:

- důraz na samostatnou práci žáku ve vyučovací jednotce,
- smysluplné využití ICT technologií,
- posílení vzájemné kooperace ve vyučování,
- větší uplatnění formativního hodnocení,
- aplikace tzv. Flipped Class („obrácená třída“).

Středem zájmu výzkumného šetření bylo porovnání „předvedeného“ pedagogického stylu **PRE** (před intervencí) a **POST** (po jejich aplikaci).

Celkovým záměrem tohoto šetření bylo zjistit, jestli se (a pokud ano, tak jakým způsobem) u učitelů-expertů projeví změny v jejich vyučovacím stylu, po tom, co byli s jednotlivými intervencemi seznámeni a měli je využít ve svých vyučovacích hodinách. Zda k tomu došlo, jsme zaznamenávali pomocí Flandersovy metody FIAS, kterou jsme si popisovali již výše.

3.4 Výzkumný vzorek a organizace šetření

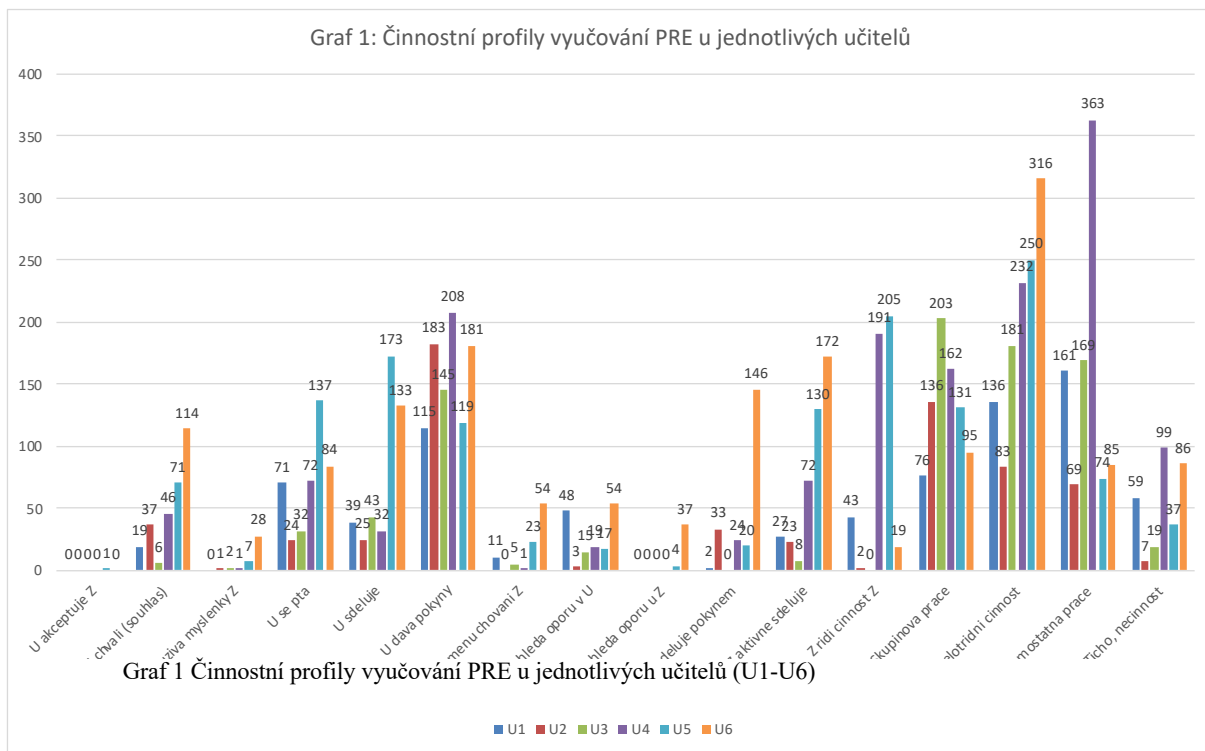
Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 6 vyučujících s délkou praxe od 11 do 23 let ze dvou fakultních škol Univerzity Hradec Králové (ZŠ Bezručova a ZŠ Praskačka). Všichni splňovali kritéria pro zařazení do skupiny učitelé-experti. Učitelé byli kmenovými zaměstnanci škol a působili ve vyšších třídách primárního stupně základní školy, konkrétně ve 4. a 5. třídách.

Jako výzkumný nástroj jsme použili strukturované pozorování. Na základní kvantitativní zpracování dat jsme použili program CodeNet.

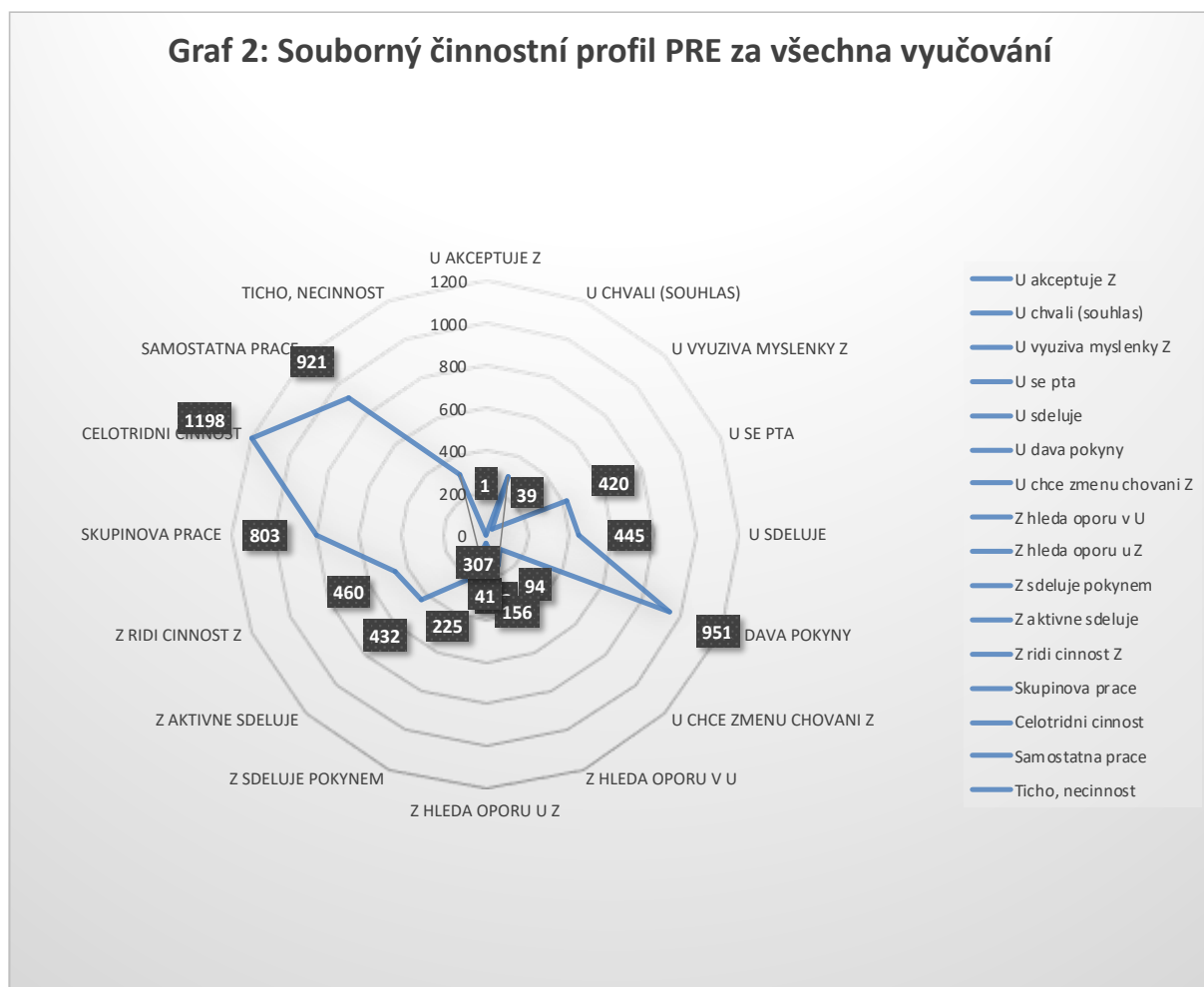
Vyučující	Škola	Třída	Počet kódování	Hodin PRE/POST	Žena/Muž
U1	Městská A	4. A	6	2/4	Ž
U2	Městská A	4. B	5	2/3	Ž
U3	Městská okrajová A	4. A	3	1/2	Ž
U4	Městská okrajová A	4. B	3	1/2	Ž
U5	Městská okrajová A	5. A	2	1/1	Ž
U6	Městská okrajová A	5. B	4	1/3	Ž

Tabulka 3 Některé charakteristiky výzkumného vzorce

3.4.1 Interakce učitel – žák před didaktickými intervencemi



Graf 2: Souborný činnostní profil PRE za všechna vyučování



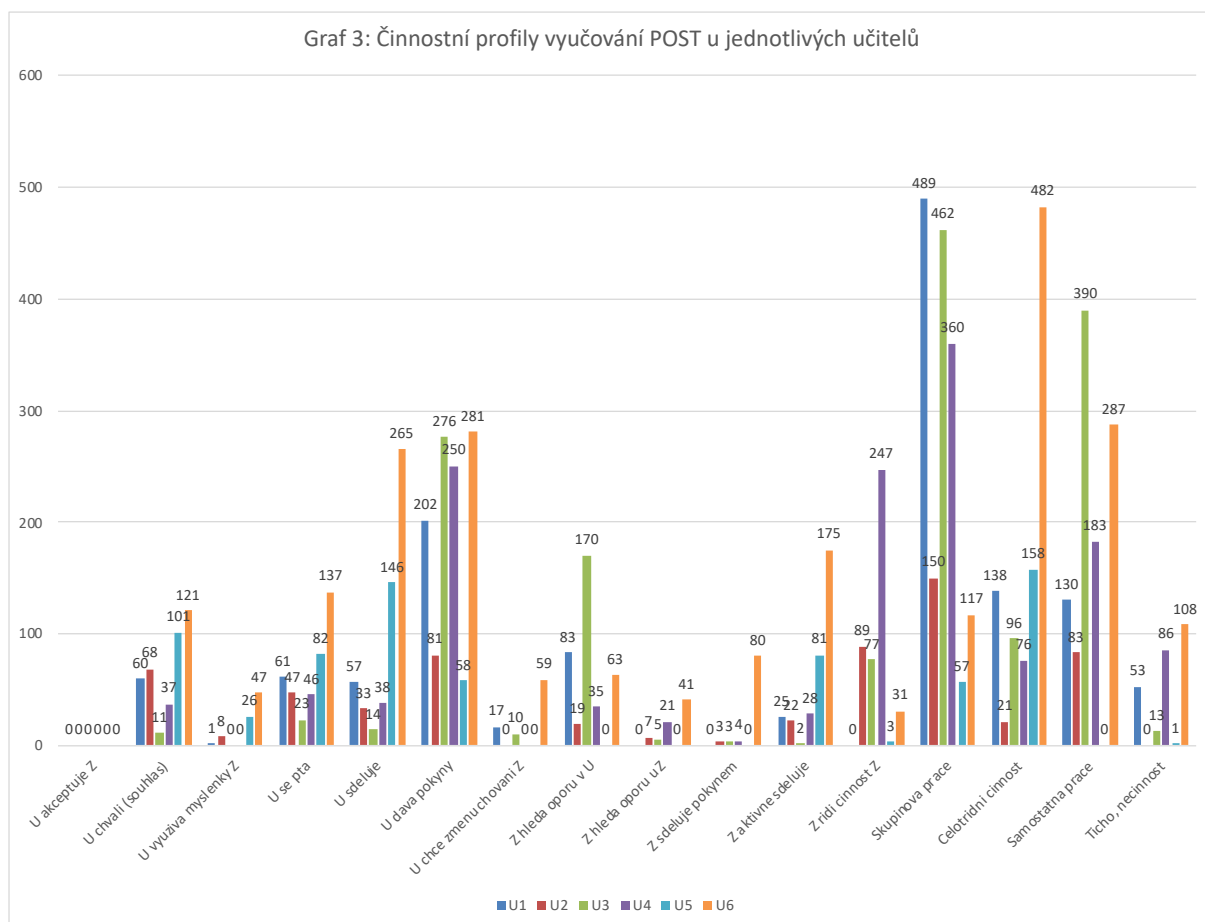
Interakce mezi učitelem a žákem byla před didaktickými intervencemi velmi individuálně různá. Velký vliv mělo klima třídy, typ vyučovací hodiny, preferovaný styl komunikace a také, kolik prostoru dostali žáci k vyjádření svého vlastního názoru či jak moc jim bylo umožněno pracovat ve skupině, kde mohli opět využít svých vlastních dovedností a zkušeností, které mohli sdílet mezi své spolužáky. Jak můžeme vidět v grafu 1, mnoho činností se ale v různých třídách velmi podobalo a opakovalo. Například učitel v jedné třídě pokládal podobný počet otázek jako učitel v jiné třídě, ve třídě nedocházelo k nevhodnému chování žáků, neboť se většinou jednalo o dobře ukázněné hodiny, kdy nebylo potřeba učitelova zakročení a celkově tak hodiny probíhaly v dobrých podmínkách k učení. Tomu napomáhala i to, že většina učitelů preferovala samostatnou práci žáků, a ti tak neměli možnost komunikovat během práce s ostatními svými spolužáky.

Pokud se zaměříme na jednotlivé vyučující, tak můžeme zaznamenat, že učitelé (kategorie U1) a (U2) nejvíce využívali takzvanou celotřídní činnost (Z7), kdy nejčastější formou interakce bylo zapojení žáků do celotřídních diskuzí a činností neboli docházelo ke klasickému frontálnímu vyučování. Naopak učitelé (U3) a (U6) se soustředili

na samostatnou činnost žáků (Z8), kde se jedná převážně o práci s učebnicí, pracovním sešitem, nebo s pracovním listem. Největší početnost u skupinové práce (Z6), během které žáci pracují minimálně ve dvojici a větší skupině, měl učitel (U4). V hodině, kdy vyučující žákům dává pokyny k práci, ti si sami zjišťují informace a vyučující je pro ně pouhým koordinátorem, se nejvíce uplatnil učitel (U5).

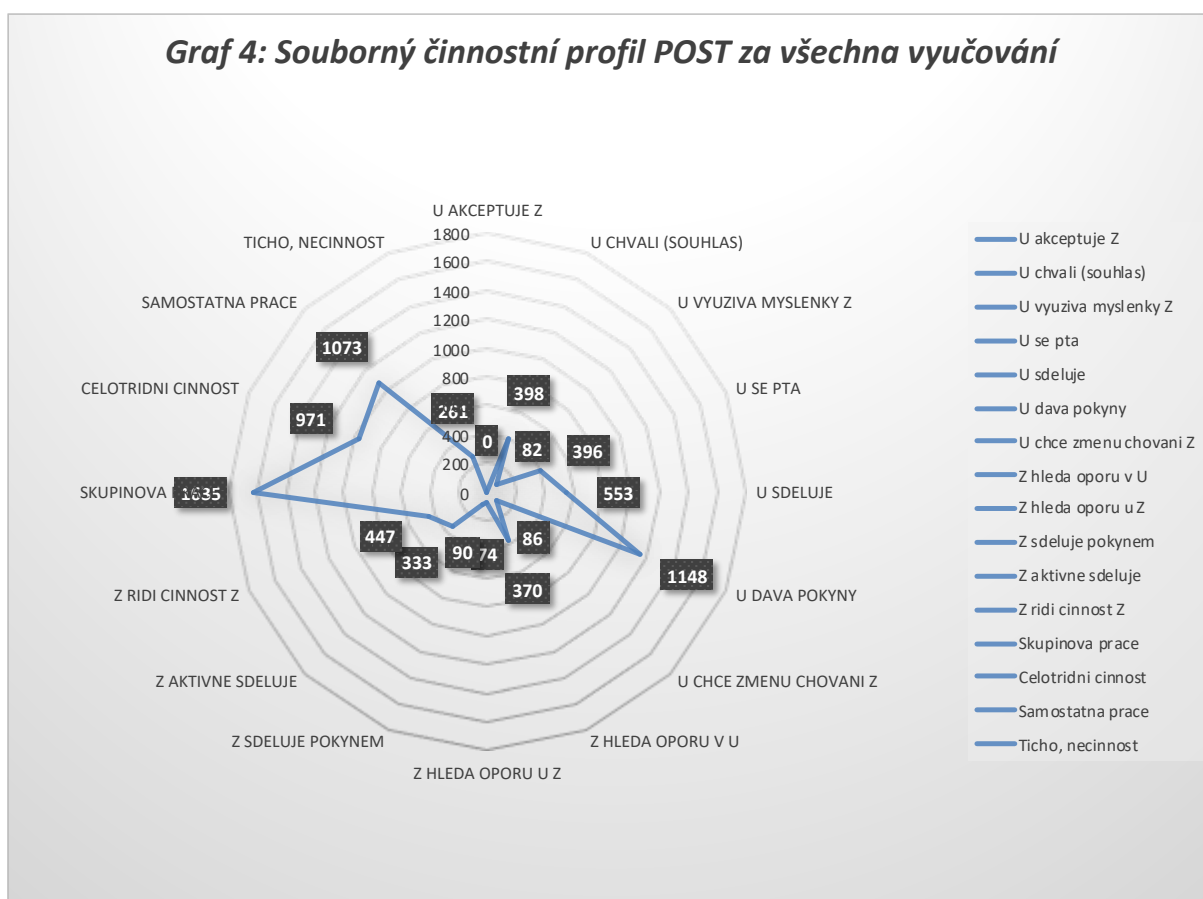
Pokud bychom se na to chtěli podívat z jiné stránky, mohli bychom pravit, že ze strany učitele se četnost otázek velmi podobala četnosti otázek dalších učitelů. Jelikož se jednalo o období „PRE“, během kterého se z naší strany do vyučování doposud nezasahovalo různými didaktickými intervencemi, tak byly děti ve třídě zvyklé na aktivity a činnosti učitele. Proto nebylo potřeba, aby učitel zasahoval do výuky tak, že by chtěl změnit jejich nevhodné chování. Žáci byli ukázněni a pedagog měl dobré podmínky pro vyučování a žáci pro učení. Žáci obvykle pracovali samostatně, což jsme mohli sledovat u většiny tříd, neboť tuto činnost preferovala většina sledovaných učitelů.

3.4.2 Interakce učitel – žák po didaktických intervencích



Kdybychom se zaměřili na hodnocení jednotlivých kategorií, mohli bychom si povšimnout, že emotivní vztah k edukovaným jedincům (kategorie U1) nebyl pozdvihován. Naopak se učitelé zaměřovali na pedagogické aspekty vyučování. Žáci neměli velké možnosti se projevit a sdílet vlastní postřehy a názory (kategorie U3). Velmi často se vyučující zaměřovali na vlastní řízení vyučování (kategorie U6) a kladení otázek směrem k žákům (kategorie U4).

Šetřením jsme zjistili, nejčastější kategorií bylo zapojení žáků do celotřídních diskuzí a činností (kategorie Z7), což odpovídá pro nás již známé frontální výuce. O něco méně, ale stále se opakující činností, byla samostatná (kategorie Z8) a skupinová práce (kategorie Z6). Ze strany žáků docházelo k početnému se hlášení, kdy se snažili prosadit vlastní myšlenky (kategorie Z4), naopak jsme mohli zaznamenat menší početnost u kategorie Z3, kdy komunikaci ve třídě spouští učitel.



Kategorie Z1 – žák vyhledává oporu ve vyučujícím a kategorie Z2 – žák hledá oporu u svého spolužáka, byla zaznamenána v menší míře. Závěrem jsme zjistili, že činnost, kdy žáci chtěli aktivně vstoupit do vyučování tím, že by řídili společnou činnost, byla nejméně zaznamenána (kategorie Z5).

Jako odpověď na výzkumnou otázku, jak se změnila interakce po didaktických intervencích, můžeme považovat odpovědi v grafu č. 4, který je přiložen výše.

Z tohoto grafu můžeme vyčíst, že interakce učitelů se žáky byla individuálně různá, i když výsledky nebyly nějak rozdílné oproti stavu PRE. Učitelé se snažili vézt vyučování tak, aby se více žáci zapojili do skupinových prací (kategorie 01), nebo pracovali samostatně (kategorie 03). Též se ve více případech vyskytovala činnost, kdy žák řídil činnost svých spolužáků (kategorie Z5). To jsme mohli sledovat v prezentování vlastních referátů či samostatné žakově přípravě k určitému tématu hodiny.

Ze strany učitelů se více vyskytovaly dotazy směřované k žákům, které řídily vyučování (kategorie U4), více jsme mohli zaznamenat situace s pochvalou, kterou vyučující uděloval žákům po jejich výkonu (kategorie U2) a hodina byla vedena vyučujícím, který žákům dával časté pokyny k jejich práci (kategorie U6). Ve vyučování probíhaly činnosti v tichém prostředí, kdy nebylo důležité žáky napomínat (U7).

V šetření jsme prokázali, že nejvíce využívané bylo zapojení do skupinové práce a stalo se to tak nejčastější činností samostatného vyučování (kategorie 01). Velmi časté vedle skupinové práce byla samostatná žakovská činnost (kategorie 03) a celotřídní diskuze a činnosti (kategorie 02). Velmi často se začaly vyskytovat vlastní názory a postoje žáků, kdy sami řídili činnosti svých spolužáků a projevovali tak velký zájem o aktivitu v hodině (kategorie U3 a Z5). Velkou radost máme z výsledku, kdy aktivita žáků nemusela být vyvolávána tlakem ze strany učitele (kategorie Z3) a celkově se zvýšila aktivita a zapojení se do výuky ze strany žáků.

Zbývající činnosti žáků nedosáhly takových vysokých výsledků, a proto není potřeba se o nich zmiňovat v sumativním hodnocení, neboť nejsou pro nás tak důležité a významné.

C3 Výsledky šetření pohledem proměn činností PRE versus POST

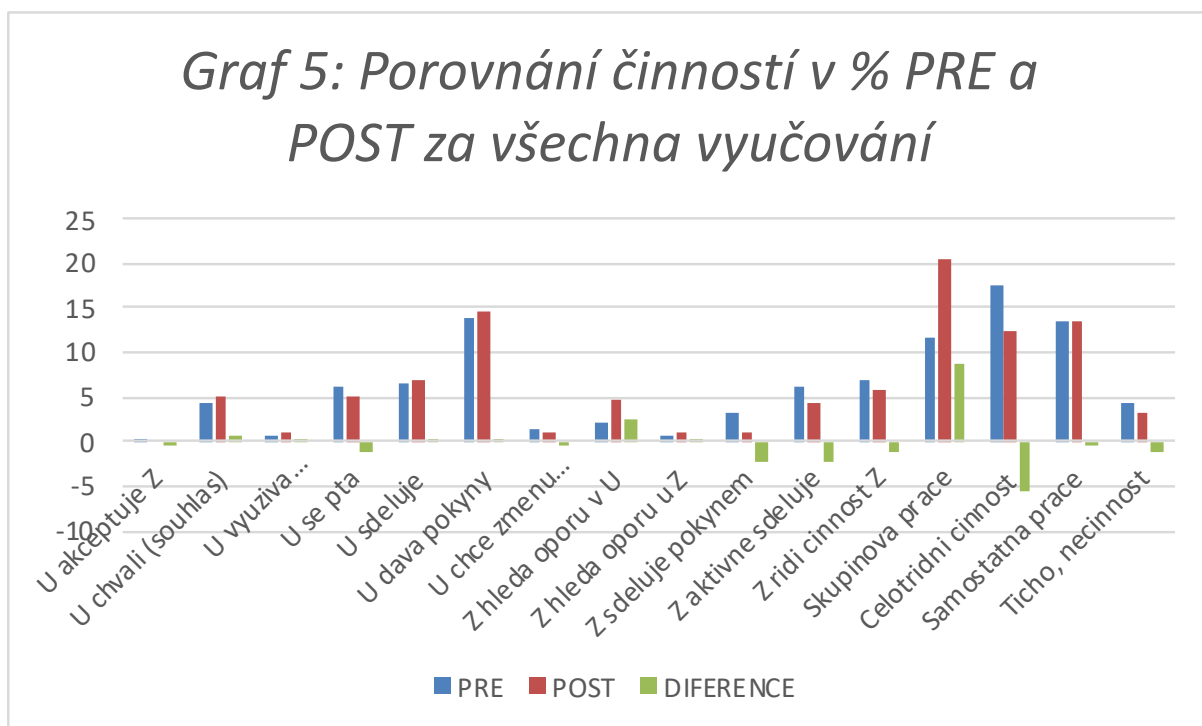
Nyní se zaměříme na výsledek, který nám vznikl na základě porovnání činností před a po didaktických intervencích. Můžeme si odpovědět na otázku, nakolik se pozměnil charakter vyučování po záměrném zásahu do učitelských pedagogických stylů.

O těchto změnách se můžeme dočíst v grafu č. 5 a zároveň v následující tabulce č. 4. Největší změna a zároveň největší nárůst (z původních 11,83 % na 20,65 %) se projevil v kategorii 01 (skupinová práce). Můžeme si to vysvětlit tím, že učitel více zapojoval žáky, aby více pracovali ve skupinách a sami si vyhledávali informace, se kterými následně pracovali.

Na základě toho vzrostl zájem žáka o oporu, kterou hledal u učitele a o něco méně i u svých spolužáků. Přibýlo situací, ve kterých pedagog komentoval, hodnotil a celkově chválil žáky za jejich práci. Více se zaměřoval na myšlenky a „nápady“ žáků a poté s těmito informacemi pracoval ve svých hodinách, a tak se nemusel různých informací od žáků dožadovat skrze různé otázky.

Žáci se s větší mírou zajímali o probíranou látku a věnovali tak celkově více zájmu o obsah a průběh výuky. Na základě toho klesla i kategorie U7, neboť nyní již nebylo tolik potřebné žáky napomínat a žádat změnu v jejich chování.

Největší pokles nastal v kategorii U2 (celotřídní činnost), kdy v PRE docházelo převážně v situacích, kdy žáci prováděli hromadnou činnost. V POST, jak už bylo zmíněno, bylo hlavní využití činností v různých skupinách (dva a více žáků dohromady).



Na závěr bychom chtěli vyzdvihnout vyučovací hodiny v POST, které byly konzistentnější a plynulejší, neboť jsme méně zaznamenali momenty, kdy se ve třídě buď nic nedělo, nebo docházelo v nárůstu většímu hluku (kategorie 04).

	PRE	POST	DIFERENCE
U akceptuje Z	0,014736222	0	-0,01474
U chvali (souhlas)	4,317712938	5,027157	0,709444
U vyuziva myslenky Z	0,574712644	1,035746	0,461033
U se pta	6,189213086	5,001895	-1,18732
U sdeluje	6,557618627	6,984969	0,42735
U dava pokyny	14,01414677	14,50044	0,486295
U chce zmenu chovani Z	1,385204833	1,08627	-0,29893
Z hleda oporu v U	2,298850575	4,673487	2,374637
Z hleda oporu u Z	0,604185087	0,934697	0,330512
Z sdeluje pokynem	3,315649867	1,136794	-2,17886
Z aktivne sdeluje	6,366047745	4,206139	-2,15991
Z ridi cinnost Z	6,778661951	5,646078	-1,13258
Skupinova prace	11,83318597	20,65176	8,818576
Celotridni cinnost	17,65399352	12,26475	-5,38925
Samostatna prace	13,57206012	13,55311	-0,01895
Ticho, necinnost	4,524020041	3,296703	-1,22732

Tabulka 4 Porovnání činností v % PRE a POST

C4 Výsledky šetření pohledem činnostních indexů

V následující tabulce se můžeme zaměřit na výpočet činností indexů, a to před a po didaktických intervencích Tabulka č. 6 prezentuje přehled jednotlivých indexů interakce před didaktickými intervencemi (vysvětlení dílčích indexů je v tabulce č. 2).

Z výsledků konkrétních indexů je zřejmé, že ve všech případech byl index interakce vyšší než 1,0. To vypovídá o tom, že žáci byli v hodinách aktivnější než vyučující a můžeme

tak hovořit o tom, že vyučující dali žákům větší prostor k jejich aktivitě, aby mohli být komunikativnější a celkově zvýšili svou interakci.

Index interakce	U1	U2	U3	U4	U5	U6
U_a	0,02249	0,05429	0,00952	0,02912	0,051265412	0,07751092
U_v	0,13018	0,07	0,08929	0,06444	0,201168073	0,11844978
U_r	0,14911	0,26143	0,17857	0,12949	0,092147956	0,12827511
Z_o	0,0568	0,00429	0,01786	0,01177	0,013627515	0,04967249
Z_a	0,19527	0,19857	0,225	0,20322	0,259571707	0,34606987
Z_p	0,14083	0,19714	0,24167	0,21871	0,218040234	0,06222707
A_u	0,30178	0,38571	0,27738	0,22305	0,344581441	0,32423581
A_z	0,3929	0,4	0,48452	0,43371	0,491239455	0,45796943
I	1,30196	1,03704	1,74678	1,94444	1,425612053	1,41245791

Tabulka 5 Indexy interakce před didaktickou intervencí

Index interakce	U1	U2	U3	U4	U5	U6
U_a	0,04247911	0,099087353	0,00698856	0,02491582	0,07854523	0,06624606
U_v	0,0821727	0,104302477	0,02350699	0,05656566	0,12255501	0,15851735
U_r	0,15250696	0,105606258	0,18170267	0,16835017	0,09871638	0,1340694
Z_o	0,05779944	0,033898305	0,1111817	0,03771044	0,01772616	0,04100946
Z_a	0,11350975	0,059973924	0,06416773	0,07272727	0,2344132	0,29061514
Z_p	0,34052925	0,311603651	0,34243964	0,40875421	0,20935208	0,05835962
A_u	0,27715877	0,308996089	0,21219822	0,24983165	0,29981663	0,35883281
A_z	0,51183844	0,40547588	0,51778907	0,51919192	0,46149144	0,38998423
I	1,84673367	1,312236287	2,44011976	2,07816712	1,53924567	1,08681319

Tabulka 6 Indexy interakce po didaktické intervenci

V tabulce č. 6 jsou uvedeny indexy interakce po intervenci neboli po změně pedagogického stylu. I zde se index interakce ve všech případech pohybuje nad hodnotou 1,0. Můžeme tak tvrdit, že došlo k určitému nárůstu u dílčích indexů.

Hypotéza a její verifikace

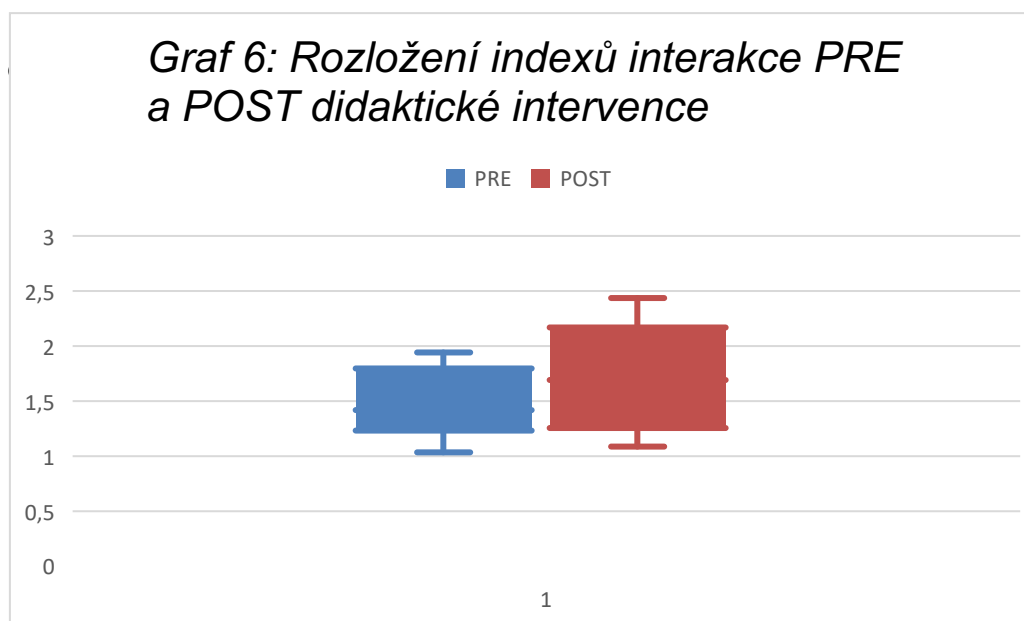
V souvislosti s komparací stavů PRE a POST, resp. interakčních indexů jsme stanovili následující hypotézu H1:

H1: *Indexy interakce před didaktickou intervencí a po didaktické intervenci budou odlišné.*

Pro testování **H1** jsme zvolili hladinu významnosti $\alpha=0,05$ a testovali pomocí párového

T-testu ekvivalence. Na základě výsledků ($p=0,000$) můžeme říci, že **indexy interakce PRE a POST se statisticky významně lišily**.

Porovnání indexů interakce před a po didaktické intervenci zobrazuje krabicový graf č. 6. Je vidět, že indexy po didaktických intervencích byly rovnoměrněji rozloženy kolem mediánu.



Pokud bychom se zaměřili na jednotlivé indexy konkrétních respondentů po intervencích, poté můžeme zaregistrovat vyšší hodnotu indexu interakce u pedagogického stylu učitele U3, kdy jeho hodnota byla vyšší než hodnota ostatních (2,44). Následně s menším indexem byl vyučující U4 (2,08), poté pedagogové U1 (1,85), U5 (1,53), U2 (1,31) a na závěr učitel U6 (1,09).

3.5 Výsledkový komentář

O učitelství můžeme sdělit, že se jedná o specifické povolání s dlouhým kariérním vývojem. Začínající učitel se postupně zdokonalovává, snaží se obohatit svou „kvalitu“ osobního pojetí učitelství, a tak jeho cílem je stát se učitelem-expertem.

Učitele-experta provází pedagogický styl, který je vzešlý z každodenní učitelské práce, během které si vyučující nahromaduje určité zkušenosti, které se stávají jeho pozitivním přívlastkem. Po dokončení svých patrných etap může oprávněně prožívat profesní úspěch, díky kterému je pro ostatní jedince respektovaný a uznávaný.

Během svého růstu může vyučující zažívat několik zlomových událostí, které mu naruší jeho stabilní a vyváženou podobu učitelství. To může oslabit jeho celkový přístup k profesi, nebo alespoň vyučovací hodiny.

Naším cílem bylo zjistit, nakolik se dá ovlivnit osvědčený pedagogický styl učitelů-expertů pomocí určitých didaktických intervencí a zda vůbec se učitelův styl vyučování dá po těchto zásazích proměnit.

Odpovědi se můžeme dočíst v předchozí závěrečné empirické části. Ta nás seznamuje s experimentem, kde účastníci byli právě učitelé-experti neboli pedagogové primárního školství, kteří prošli mentorským kurzem, díky kterému do jejich pedagogického stylu byly zakomponovány nové impulzy a akcenty. Vyučující se snažili o jejich uplatnění v dalším vyučování a my poté sledovali, jak se změny projeví ve struktuře pedagogických činností (interakci a komunikaci ve vyučování).

Pro toto sledování jsme využívali známou Flandersovu metodu interakční analýzy (FIAS), přičemž jsme mohli srovnávat pedagogické interakce před a po didaktických intervencích. O tom se podrobněji můžeme dočíst na předchozích stranách našeho výzkumného šetření. Jako výsledek můžeme považovat, že pedagogické styly vyučujících s letitou praxí můžeme cíleně ovlivnit.

Tento výzkum byl pro nás velkým přínosem, neboť věříme, že nasbírané podněty, poznatky i zkušenosti můžeme i my uplatnit v naší práci v přípravném učitelském vzdělávání a lze se tak stát učitelem-expertem s vynikajícími výsledky.

ZÁVĚREČNÉ POZNÁMKY

Srovnání vstupních záměrů s reálnými výsledky

V teoretické části jsme si přiblížili klíčový pedagogický pojem, který reprezentoval tematiku diplomové práce. O **pedagogovi** neboli **učiteli** jsme se dozvěděli, že „*učitel*“ je pojem velmi složitý a neexistuje pro něj obecně platná a výstižná definice. Můžeme se pouze inspirovat pedagogickou literaturou, například v Pedagogickém slovníku. Též se s pojmem pedagog/učitel pojí termín **pedagogický pracovník**, u kterého se jedná o jedince, který se se školou v určitém směru spojuje (učitel, ředitel, vychovatel, trenér sportovních škol atd.) a také můžeme narazit na pojem **akademický pracovník**, čímž se míní osoba, která profesně působí a vykonává specifickou pedagogickou činnost na vysoké škole.

V další teoretické části jsme si popsali, jak se postupně vyvíjela výchova v některých společenských formacích. Zde popis jsme začali v antice, kde se prosazovala důsledná výchova hlavně ze strany rodičů a následné posílání chlapců do společných táborů, které završovali vojenskou službou. Vedle důrazu na fyzickou zdatnost a odolnost zde kladl důraz na prohlubování vědomostí, a to zejména v gramatice a v uměleckém stylu.

Z antiky jsme se přesunuli do středověku, kde jsme se zaměřili na učitele jako osobu vykonávající pedagogickou činnost. O učiteli vycházela představa především z poznatku, že jimi byli církevní představitelé, kněží a jiní duchovní. Obyvatelstvo se dělilo na chudé a bohaté vrstvy a podle toho byly vzdělávány i jejich děti. Stále se vzdělávali převážně muži, přičemž dívky zůstávaly u domácích a zemědělských prací. Důležité je si připomenout, že posláním pedagog nevycházelo ze specifického způsobu jeho vzdělávání, ale z oboru, který učitel zastával. Vše se odvíjelo od intuitivní záležitosti a individuálního rysu tehdejšího učitele.

Po vzniku samostatného Československa se do jisté míry kopírovaly světové proměny školství a to tak, že začaly vznikat reformní a alternativní školy a budoucí učitelé již mohli studovat kupř. na Vysoké škole pedagogické. Pedagogem se mohly stát i ženy, kterým to umožnil v roce 1921 tzv. malý školský zákon. V padesátých letech 20. století vznikly specifické školy zvané pedagogické instituty. Poté, na přelomu 50. a 60. let, došlo k přeměně pedagogických institutů na plnohodnotný typ vysoké školy – pedagogické fakulty.

Dnešní pregraduální vzdělávání dostalo svou tvář po roce 1989. Kvalifikovaným učitelem se může stát pouze ten, kdo dosáhne magisterského titulu na škole pedagogického

směru, nebo vysokoškolsky vzdělaný odborník, který doplní svou kvalifikaci o postgraduální studium pedagogiky.

Další teoretickou část jsme věnovali **začínajícímu učiteli** a jeho cestě k závěru profesní dráhy. Aby se člověk mohl stát dobrým učitelem, je důležité, aby sám získal co nejvíce **rozsáhlé** a **všeobecné** i **odborné vzdělání**, které získá na vysoké škole pedagogického zaměření. Po dokončení vysoké školy učitel nastupuje do praxe jako mladý, nezkušený, nezralý a neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Od prvního dne se musí dokázat vypořádat s různě složitými situacemi a mnohdy je to nad jeho síly. Zatímco v ostatních profesích se náročnost úkolů postupně zvyšuje, tady učitel prožívá „profesní náraz“ okamžitě a musí umět jednat okamžitě. Po období začínajícího učitele následuje etapa zvaná období **stabilizace**, kdy již vyučující nepotřebuje tak zvaného uvádějícího učitele, který mu do této doby poskytoval všechny potřebné informace a rady a stává se tak **zkušeným učitelem**, který se snaží o vzestup své učitelské profesionality. Učitelem-expertem se stává učitel, který má hluboké znalosti v konkrétních předmětech, je ve své práci stabilní, dlouhodobě úspěšný a sám se vzdělává a touží po zdokonalování své vlastní profesní dráhy.

O závěru profesní dráhy hovoříme především v případě, kdy pedagog má za sebou mnohaletou praxi a obvykle již není ochoten ve větší míře přijímat a aplikovat inovace a zásadnější změny pedagogického stylu. Nastává tak u něj konzervativní a rezignovaný stav. Někteří učitelé mohou trpět **syndromem vyhoření**. To nastává tehdy, když je pedagog dlouhodobě vystavován stresu a nepříznivým podmínkám. Jedná se především o vnitřní prožitek stavu vyčerpání. Člověk obecně ztrácí chuť „investovat“ do svojí práce, je unaven a činnost, kterou vykonává, ho nedělá šťastným.

Druhou polovinu teoretické části jsme věnovali **žákovi** a **interakci mezi ním a učitelem**. Za žáka můžeme považovat dítě, adolescenta nebo dospělého jedince, který se vedle učitele zúčastňuje výchovně vzdělávacího procesu, kterého činností je převážně učení. Každý žák je jedinečná osobnost a ke každému musíme přistupovat individuálně. Velký vliv na jeho chování a přístup k výuce má i prostředí, ve kterém vyrůstá. Abychom mohli zjistit na jaké úrovni rozvoje je daný žák, můžeme použít tzv. pedagogickou diagnostiku. Ta se obvykle provádí v pedagogicko-psychologických poradnách, nebo přímo ve škole za přítomnosti kvalifikovaného učitele.

Jak se chová a jak komunikuje žák ve škole se svým učitelem, byla další ze základních činností, která nás v této diplomové práci zajímala. Proto bylo nezbytné se zaměřit i na interakci neboli vzájemné působení a tento pojem v souvislostech přiblížit.

Jak jsme již zmínili, interakce je vzájemné působení – kontakt mezi učitelem a žákem, kteří jsou mezi sebou oboustranně ovlivňováni. Obecně se jedná o komunikaci, jednání, chování a podobně mezi zmíněnými aktéry vyučování. Každý učitel využívá jiný vyučovací styl dle toho, jak moc autoritativně působí na žáky. V současné době jsou vztahy mezi učitelem a žáky založeny na dobré vzájemné komunikaci. Dochází ke spolupráci mezi zmíněnými, ale i mezi učitelem a žákovými rodiči. Na pedagoga jsou kladeny vyšší a vyšší požadavky, a proto je učitelova profese velmi náročná. Žáci pochází z různých rodin, jsou na ně používány různé výchovné strategie a celkově je velmi obtížné spolupracovat s rodiči tak, aby všichni byli s učitelovým přístupem spokojeni.

Tím jsme ukončili tvorbu teoretické základny pro druhou navazující část našeho diplomového textu – pro empirické šetření.

Cílem a zároveň záměrem empirického šetření bylo zkvalitnit výuku prostřednictvím naplnění různých výukových přístupů a strategií. Ve vyučovacích hodinách byla snaha o zrealizování převážně samostatné práce, kooperativního vyučování, zapojení ICT do výuky a aplikace Flipped classroom. Hlavní pozorovací metodou byla videostudie, eye tracking a pozorování.

Nejprve v diplomové práci popisujeme jednotlivé úkony učitelů a následně dochází ke kvantitativnímu zpracování dat pomocí modifikované metody FIAS. Ta umožní zaznamenat několik kategorií, které jsme předem modifikovali na celkem šestnáct druhů činností. Jelikož využíváme jak kvantitativní, tak kvalitativní metody, můžeme tak hovořit o smíšeném designu výzkumu. Mezi kvantitativní metodu zpracování můžeme zařadit speciální program zvaný CodeNet, ve kterém jsme si zaznamenávali každé tři sekundy činnost ve vyučovací hodině. Program následně naše zaznamenané informace zpracuje a exportuje do tabulkového programu Microsoft Excel. V tomto programu jsme si roztřídili jednotlivé kategorie na skupiny, které nám po zpracování vytvoří jednotlivé indexy, pomocí kterých my následně dokážeme popsat úroveň interakce ve sledovaných vyučovacích jednotkách. Jestliže nám index vyjde vyšší než hodnota 1, poté je ve vyučovací hodině více aktivnější pedagog. Pokud je výsledek indexu menší než hodnota 1, poté převažuje aktivita vyučujícího. Zda nám index vyjde roven hodnotě 1, poté aktivita žáků i učitele je zcela vyrovnaná.

V naší práci jsme se zaměřili na šest vyučujících s délkou praxe od 11 do 23 let na 1. stupni základních škol a na jejich **pedagogický styl** před a po zásahu didaktickými intervencemi. Celkovým záměrem tohoto šetření bylo zjistit, zda se u učitelů-expertů projeví změny v jejich vyučovacím stylu. Jak toto šetření probíhalo, se můžeme dočíst v kapitolách 4.4 a dál.

K jakým výsledkům jsme dospěli? Pedagogický styl vyučujících, kteří mají již nezpochybnitelnou pedagogickou praxi, obvykle bývá stabilní a nepodléhá okamžitým výkyvům. Ustálil se především proto, že učitelům se osvědčilo konkrétní jednání se žáky, ověřila se úspěšnost procedur a také komunikace vedla k vytváření dobrých mezilidských vztahů. Aby „zaběhlý“ styl pedagogických činností doznal nějaké změny, je třeba pedagog prošel určitou zlomovou okolností, která ho povede ke konkrétním změnám v jeho didakticko-výchovném působení. Právě takovou okolností byla popisovaná intervence do stávajících pedagogických stylů výzkumu se účastnících vyučujících. Podstatou intervence byla realizace myšlenky, že je možné „učit jinak“, s větším zaměřením na spolupráci hlavních aktérů vzdělávání, s oporou o aktivní metody a využití prostředků didaktické techniky.

Stavy před a po intervenci jsme popsali prostřednictvím změn ve výukových a sociálních činnostech, jak je zachytila metoda FIAS. Ukázalo se, že po intervencích byla komunikace a interakce mezi učitelem a žáky bohatší, že se více orientovala na žákovskou aktivitu a prožívání průběhu a výsledků vyučování.

Nejobecnějším a také zřejmě nejvýznamnějším výzkumným zjištěním je, že stávající (zažitý, stabilní, opakující se) pedagogický styl lze záměrně měnit a optimalizovat cílenými didaktickými intervencemi. Výše popsané přispívá k pojetí učitelství jako tvořivé, proměnlivé a schématům nepodléhající práci, která může přinášet uspokojení a radost jak začínajícím učitelům, tak pedagogům s delší pedagogickou praxí.

Limity závěrečné práce a další rozvoj tématu

Jako v každé jiné ukončující se lidské činnosti, tak i my při tvorbě závěrečné práce jsme si uvědomovali, že naše pojetí má své kladné stránky, příznivé výsledky – ale také své možnosti a meze.

Pokusíme se v závěru upozornit na některé limity a okolnosti, které mohou téma dále rozvíjet. Pro ilustraci použijeme těchto odrážek:

- * metoda FIAS pracuje s určitým relativně omezeným počtem sledovaných činností; mnohé bude záviset na tom, které kategorie činností výzkumník zvolí, jak je definuje a poté také ve vyučování sleduje,
- * záleží dále na zdatnosti výzkumníka, nakolik je schopen „tvrdý“ interval kódování (obvykle 3 sekundy) dodržet, jinak řečeno: kolik kódování během jedné hodiny je „standardně“ schopen vykonat,
- * očekávanou proměnnou je počet kódovaných hodin u jednoho vyučujícího; čím více je těchto vyučovacích jednotek, tím více se nálezy přiblíží reálnému popisu osobitého a individuálního stylu daného pedagoga,
- * při výzkumech tohoto typu, resp. kombinací kvalitativní a kvantitativní metodologie obvykle nemůžeme příliš zobecňovat výsledky našeho šetření, obvykle jde o metodu „ad hock“, jejíž výsledky platí především pro konkrétní zkoumanou respondentskou skupinu a dané souvislosti,
- * výzkumy, jako je ten popisovaný, vyžadují interdisciplinární přístup; kromě výzkumníka je třeba angažovat konkrétní školní prostředí, využít možností audiovizuální a výpočetní techniky a práce specializovaných profesí, kupř. statistiků.

Okolností, které limitují výzkumy popisovaného „typu“ je mnohem více, než jak jsme je v předchozím textu uvedli. Přesto se domníváme, že jejich realizací se pro řešitele otevírají zajímavé obzory odborné práce, která vychází z predikované teorie, pokračuje cíleným empirickým šetřením, aby v závěru zmiňovanou teorii obohatila o další poznání. Alespoň takto to chápeme my, v roli studentky v závěru učitelského studia, jejíž práce byla nezaměnitelnou zkušeností a inspirací do budoucí pedagogické praxe.

LITERÁRNÍ ZDROJE (PODLE NORMY APA)

- Berliner, C. D. (2006). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In R. Švaříček, *Životní historie učitele experta*. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň, CZE: Západočeská univerzita.
- Creswell, J. W. & Plano, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London, GBR: Sage.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1989). *Didaktika češtiny*. Praha, CZE: SPN.
- Díblík, J. (2018). *Pedagogická komunikace a interakce v rámci praxí studentů*. [online].
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel – Příprava na profesi*. Praha, CZE: Grada Publishing, a.s.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, CZE: Paido.
- Gillernová, I. & Buriánek, J. (2006). *Základy psychologie, sociologie: Základy společenských věd pro střední školy* (3. upr. vyd.). Praha, CZE: Fortuna.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha, CZE: Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace* (2. aktualiz. vyd.). Praha, CZE: Portál.
- Hennig, C. & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha, CZE: Portál.
- Henryová, M. A. (2006). Differentiating the Expert and Experienced Teacher: Quantitative Differences in Instructional Decision Making. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. In R. Švaříček. *Životní historie učitele experta*. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň, CZE: Západočeská univerzita.
- Hospodářová, I. (2009). Strašák – syndrom vyhoření. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 112(26). Praha, CZE: Josef Král.
- Huberman, M. (1989). On Teacher's Careers: Once Over Lightly, with a Broad Brush. *International Journal of Educational Research*. In J. Průcha (Eds.), *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha, CZE: Portál.

- Chráska, M. (1996). *Postoje studentů učitelství a učitelů v praxi k učitelské profesi*. Olomouc, CZE: Pedagogická fakulta UP.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha, CZE: Grada publishing, a.s.
- Jůva, V. (2003). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno, CZE: Paido.
- Maciaszek, M. (1974-1975). *Potenciální podmínky větší efektivity práce mladého učitele, ročník XV, č. 7 (pp. 303-310)*. Socialistická škola.
- Maněnová, M. (2012). *Vliv ICT na práci učitele 1. stupně základní školy*. Praha, CZE: Extrasystem Praha.
- Maněnová, M., Diblík, J., Dopitová, V., Kafková, B. & Plačková, B. (2016). Teaching Communication and Interaction in the Context of the Teaching Practice of Students. In: *International conference of education, research and innovation (ICERI 2016)*. Valencia, ESP: IATED.
- Nezvalová, D. (2003). Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 4.
- Novotná, H., Špaček, O. & Šťovíčková Jantulová, M. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha, CZE: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha, CZE: Triton.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha, CZE: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika (2. vyd.)*. Praha, CZE: Portál.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha, CZE: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha, CZE: Portál.
- Rosecká, Z. (2002). *Malá didaktika činnostního učení*. Brno, CZE: Tvořivá škola.
- Skutil, M., Zíkl, P. & kolektiv. (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: Terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Praha, CZE: Grada Publishing a.s.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha, CZE: PedF UK.

- Stehr, N. (1994). Knowledge Societies. In R. Švaříček. Zkoumání konstrukce identity učitele. In R. Švaříček, K. Šed'ová & kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, CZE: Portál.
- Svatoš, T. (2011). *Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému*, roč. 16, 1 (pp. 175-190). Brno, CZE: Studia Pedagogica.
- Svatoš, T. & Doležalová, J. (2011). *Pedagogická interakce a komunikace pohledem vývoje kategoriálního systému*. Hradec Králové, CZE: Gaudeamus.
- Šed'ová, K., Švaříček, R. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha, CZE: Portal.
- Škoda, J. & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha, CZE: Grada Publishing a.s.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno, CZE: Masarykova univerzita v Brně.
- Škoda, J. & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha, CZE: Grada Publishing.
- Štverák, V. (1988). *Stručné dějiny pedagogiky* (2. dopl. vyd.) Praha, CZE: Státní pedagogické nakladatelství.
- Švaříček, R. (2007). Zkoumání konstrukce identity učitele. In R. Švaříček, K. Šed'ová & kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, CZE: Portál.
- Švaříček, R. (2006). Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň, CZE: Západočeská univerzita.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha, CZE: Aspi.
- Tmej, K. (1980). *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*. Praha, CZE: SPN.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová, *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference* (2. díl). Praha, CZE: Univerzita Karlova.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha, CZE: Portál.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristiky některých interakčních výzkumů.....	40
Tabulka 2 Činnostní indexy, K = celkový počet kódů, zmenšený o počet kódů kategorie 01 (ticho, nečinnost).....	48
Tabulka 3 Některé charakteristiky výzkumného vzorce	50
Tabulka 4 Porovnání činností v % PRE a POST.....	57
Tabulka 5 Indexy interakce před didaktickou intervencí	58
Tabulka 6 Indexy interakce po didaktické intervenci	58

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Činnostní profily vyučování PRE u jednotlivých učitelů (U1-U6).....	51
Graf 2 Souborný činnostní profil PRE za všechna vyučování	52
Graf 3 Činnostní profily vyučování POST u jednotlivých učitelů (U1-U6)	53
Graf 4 Souborný činnostní profil POST za všechna vyučování.....	54
Graf 5 Porovnávání činností v % PRE a POST za všechna vyučování	56
Graf 6 Rozložení indexů interakce PRE a POST didaktické intervence.....	59

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Pedagogicko-psychologická charakteristika žáka
- Příloha č. 2 Komentář k vyučovací hodině

PŘÍLOHOVÁ ČÁST

Příloha č. 1 Pedagogicko-psychologická charakteristika žáka

Pedagogicko-psychologická charakteristika žáka

(Doporučená osnova)

1. ČÁST

• obecné údaje o žákovi

pohlaví	datum narození	ročník (třída)
město x vesnice	národnost	mateřská řeč
údaje o tělesném vývoji (výška, váha – porovnat s normou)		
lateralita		
aktuální fyzický i psychický zdravotní stav (prodělaná vážnější onemocnění, úrazy, neurotické příznaky, psychiatrická diagnóza)		
poruchy smyslových orgánů (brýle,...)		
popis motoriky a mimiky (celkově)		

• rodinné poměry

úplná x neúplná rodina, počet členů v domácnosti
rodiče (věk, zaměstnání, vzdělání, zdravotní stav)
Sourozenci
další významní členové rodiny
vztahy v rodině
postavení dítěte v rodině
trávení volného času
materiální zabezpečení rodiny
sociokulturní úroveň rodiny (knihovna, počítač, vlastní pokoj pro dítě = předpoklady k učení)
mimořádné události v rodině (úmrtí, rozvod, stěhování,...)

2. ČÁST

• školní prospěch žáka a jeho vztah k učení

docházka, příčiny absence
charakteristika prospěchu (v přiloze – tabulka známek)
celkový postoj ke škole, k jednotlivým předmětům, k učitelům (přile, reakce na úspěch x neúspěch)
systematičnost v přípravě (kdo mu pomáhá, kde vyniká, kde zaostává)
nepovinné předměty, zájmová činnost (jeho výsledky)
účast v soutěžích, olympiádách
celkové zhodnocení školní a mimoškolní docházky
celková úroveň vědomostí
předpoklady pro další vzdělávání
porovnat se třídou

3. ČÁST

• poznávací procesy

vnímání (sluch, zrak)
event. poruchy vnímání
rozlišování barev
představitost (převládající typ představivosti, fantazie x kritičnost)
paměť (vštipivost, pohotovost vybavování a učení)
myšlení (úroveň, vztah konkrétního a abstraktního myšlení, pružnost, samostatnost)
řeč (nápaditost, poruchy, slovní zásoba, dialekt, znalost cizího jazyka)
pozornost (rozsah, stálost, kolísání, doba koncentrace)
• city, emoce
mimika, vnější projevy

impulsivita
reakce na frustrující situace (zkoušení)
reakce na neúspěch
citová zralost
stabilita x labilita
kolísání nálady (stenická x astenická)
převládající nálada
stav vyšších citů
• psychické vlastnosti osobnosti
schopnosti a dovednosti
talent, nadání
Poruchy
zaměření (motivační stránka chování)
převládající motivy
osobní cíle
volní vlastnosti (vytrvalost, rozhodnost)
zájmová sféra (hloubka, vyhraněnost, technika x humanitní směr)
perspektiva (zájem o povolání)
postoje k důležitým jevům, otázka ideálů (identifikace, vzor)
morální návyky
• charakter
světobzor (ujasněnost)

soc. vazby k jiným lidem (rodiče, učitelé, vrstevníci)
pracovní vlastnosti (vztah k práci, plnění povinností)
sebehodnocení (nároky na sebe sama)

4. ČÁST

- **návrh pedagogických opatření**
 - zhodnotit přednosti a nedostatky
 - návrh pedagogicko-psychologického doporučení

Příloha č. 2 Komentář k vyučovací hodině

Vyučující U1, Městská A, třída 4. A

Prvních 5 minut vyučovací jednotky

Předmět paní učitelky ve třídě 4. A začíná vždy tak, že jsou žáci upozorněni na to, že bude končit přestávka. Hodina se zahájí zavřením dveří, kdy už žáci mají učivo na lavicích a sedí na svých místech. Po příchodu vyučující zkontroluje, zda jsou všichni připraveni na hodinu, umožní žákům se naposled napít a poté začne vyučování.

Jako první se žáci seznámí s tématem hodiny na daný den (vodní ekosystémy). Nejprve si zopakují, co probírali v předešlých hodinách. Zde převládá aktivita žáků, neboť učitel nechává dítě přemýšlet, co se probíralo v předešlých dnech (jak se dělí vody, které z ekosystémů jsou uměle vytvořené, co to znamená...) (kategorie O2). Dále se děti vyučující ptá na různé otázky. Žáci odpovídají, a pokud nevědí, tak jim napoví (Z3). Při každé správné odpovědi jsou žáci chváleni, případně jim paní učitelka poděkuje za odpověď (U2). Slovo dostávají pouze žáci, kteří se hlásí, a proto zde má navrch „žák aktivně sděluje“ (Z4).

Hlavní část vyučovací jednotky

Poté následuje pokyn od paní učitelky (U6), aby děti pracovaly ve skupině (O1). Na papír mají napsat celé jméno (rodové i kmenové) živočicha, který se pohybuje nebo žije u rybníka. Žáci aktivně pracují a nejsou hlasití. Mezitím si vyučující připraví nadřazené slovo „rybník“ na tabuli, ke kterému budou živočichové přiřazovány. Na tuto aktivitu žáci dostali celkem tři minuty. Mezitím pracovali pouze ve skupině a nepotřebovali žádnou oporu od učitele. Když vyprší čas, tak si všichni spočítají, kolik názvů vymysleli. Poté je diktují paní učitelce, která dělá zápis na tabuli (O2). Živočichy žáci musí umět rozdělit do nadřazených skupin (ryby, obratlovci, savci), čímž si opakují i látku z předešlých hodin.

Dále následuje od paní učitelky pokyn k otevření učebnice na dané straně (U6). Text si všichni společně přečtou. Čte se po jednom, ale zároveň všichni žáci dávají pozor (O2). Někdy se do čtení vloží paní učitelka, která opraví žáka, když přečte něco špatně, doplní pár informací k textu, nebo dokonce sama řekne příběh, který se jí stal v jejím osobním životě (U3). Též využívá myšlenky žáků, kdy je nechá vyprávět příběh, který se pojí s probíranou látkou, nebo když chtějí doplnit informace, které sami vědí (Z3). Vyučující nechává dětem prostor pro vlastní názory, nápady a myšlenky. Snaží se, aby všichni žáci něco řekli a zapojili se.

Jakmile děti přečtou článek z učebnice, tak si hned paní učitelka zkontroluje, zda tomu, co bylo přečteno, všichni rozumí. Proto se jich ptá na několik otázek: „co znamená...“, víte někdo ještě něco o..., co si o tom myslíte...“ a podobně (U4). Tato činnost s učebnicí trvá celkem patnáct minut. Poté se paní učitelka třídy zeptá na otázku, zda už někdo někdy viděl výlov rybníka. Následně si na toto téma s nimi povídá. Každý řekne, co o tom ví, co se mu po pomýšlení na toto téma vybaví a co je typické (O2). Stále se pracuje s učebnicí.

Paní učitelka zopakuje, co si právě řekli a skrze brainstorming se děti ptá, co se dělá u rybníka v létě a v zimě. Hlavně využívá jejich myšlenek (U4).

Posledních 5 minut vyučovací jednotky

Na závěr si všichni zopakují látku, kterou v danou hodinu probírali (O2). K tomu používají interaktivní tabuli, ke které postupně chodí a přiřazují názvy živočichů a rostlin k obrázkům. Paní učitelka děti za každou odpověď chválí (U2). Jakmile někdo řekne něco špatně, tak se mu nikdo nesměje, ale snaží se ho sám opravit (Z5).

Po shrnutí hodiny paní učitelka hlásí, co se bude probírat další hodinu. A dává pokyny, aby si děti připravily na následující předmět (U6).

