

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Magisterská práce

Sylva Pietroszová

Vliv učitele prvního stupně základní školy na klima třídy

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 2021

Sylva Pietroszová

Děkuji PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce a poskytování rad a také mé rodině za podporu a Pánu Ježíši za pomoc a sílu.

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 UČITEL	10
1.1 Profesní dráhy a pracovní pole učitelů	10
1.2 Základní pedagogické dovednosti a požadavky na učitele.....	12
1.3 Vyučovací styly a metody učitelů	15
1.4 Typy učitelů.....	16
1.5 Učitelovo pojetí výuky	18
1.6 Interakční styl učitele.....	19
1.6.1 Qti dotazník (Questionare on Teacher Interaction)	22
1.7 Žádoucí schopnosti a vlastnosti učitele	22
1.8 Vývoj, sebepoznání, autoregulace a autoevaluace učitele.....	23
1.9 Výzkumy učitelské profese	24
2 KLIMA TŘÍDY	26
2.1 Školní třída, její dělení a typy žáků	26
2.2 Vymezení klimatu třídy	27
2.3 Kdo a jak ovlivňuje klima třídy.....	29
2.4 Pozitivní klima a negativní klima.....	31
2.5 Způsoby výzkumu klimatu a jeho význam.....	33
2.5.1 Typy dotazníků	34
3 PROVEDENÉ VÝZKUMY	36

3.1 Výzkum klimatu dle Laška a Mareše (1991).....	36
3.2 Výzkum klimatu tříd podle Kurelové a Hanzelkové (1996)	37
3.3 Výzkum sociálního klimatu školní třídy podle Linkové (2001).....	37
3.4 Výzkum klimatu třídy dle Hanuliakové (2009).....	38
3.5 Výzkum sociálního klimatu na základní škole dle Pecháčkové, Navrátilové a Slavíkové (2014)	39
3.6 Vztah mezi učitelovým interpersonálním stylem a faktory sociálního klimatu Fisher, Waldrip (1999)	39
3.7 Interakční a komunikační styl učitele na základní a alternativní škole dle Sklenářové (2013)	40
EMPIRICKÁ ČÁST	42
4 CÍLE A OTÁZKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	42
5 METODOLOGIE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	43
5.1 Dotazník NAŠE TŘÍDA.....	43
5.2 Dotazník QTI – interakčního stylu učitele	44
5.3 Výzkumný vzorek	44
5.4 Způsob zadávání dotazníků	45
5.5 Vyhodnocení dotazníku NAŠE TŘÍDA	46
5.6 Vyhodnocení dotazníku QTI	47
6 ANALÝZA A VYHODNOCENÍ DAT	49
6.1 Vyhodnocení dat 4. třídy školy A.....	49
6.1.1 Stav klimatu třídy	49
6.1.2. Zhodnocení interakčního stylu učitele.....	52

6.1.3. Zhodnocení vlivu interakčního stylu učitele na klima třídy	55
6.2 Vyhodnocení dat 5. třídy škola A	58
6.2.1. Stav klimatu třídy	58
6.2.2 Zhodnocení interakčního stylu učitele.....	61
6.2.3. Zhodnocení vlivu interakčního stylu učitele na klima třídy	64
6.3 Vyhodnocení dat 4. třídy školy B	67
6.3.1 Stav klimatu třídy	67
6.3.2 Zhodnocení interakčního stylu učitele.....	69
6.3.3. Zhodnocení vlivu interakčního stylu učitele na klima třídy	72
6.4 Vyhodnocení dat 5. třídy školy B	74
6.4.1 Stav klimatu třídy	74
6.4.2 Zhodnocení interakčního stylu učitele.....	77
6.4.3. Zhodnocení vlivu interakčního stylu učitele na klima třídy	80
7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	84
7.1 Dílčí výzkumné otázky:.....	84
7.2 Hlavní výzkumná otázka:	86
ZÁVĚR.....	87
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	89
SEZNAM OBRÁZKŮ	93
SEZNAM TABULEK	93
SEZNAM GRAFŮ	94

SEZNAM PŘÍLOH	96
ANOTACE	117

ÚVOD

Snad každý z nás si vzpomene na svého učitele na prvním stupni a vybaví si vzpomínky na to jaký byl, zda ho měl či neměl rád. Jsou i takoví žáci, kteří se třídního učitele dokonce báli nebo z něj měli respekt a nechtěli do školy chodit. Na některé učitele vzpomínáme s oblibou a jako malé děti jsme na hleděli s obdivem. Učitelé, zvláště ti první na prvním stupni, velmi ovlivňují to, jaký vztah získá dítě ke škole, třídě a učení celkově. Učitel může dítě motivovat a povzbudit jej, ale také jej může znechutit či mu ublížit ať už svým jednáním či slovy. Je zřejmé, že vyučující velmi ovlivňuje klima ve své třídě. Toto téma bylo vybráno, protože nás zajímalo, jak moc jej ovlivňuje a může ovlivnit třídní učitel na prvním stupni. Všichni si vybavíme, že u některých pedagogů se nám určité jednání buď líbilo nebo nelíbilo a viděli jsme v našich třídách jaký to na nás mělo dopad. Jako budoucí učitelky, se budeme muset snažit nezapomenout, jak velký vliv máme. Naším přáním je, aby v našich třídách bylo příjemné a pozitivní klima, kde se bude každé dítě cítit přijato a oceňováno.

Název této práce zní: „Vliv učitele prvního stupně základní školy na klima třídy.“ Hlavním cílem této práce bude zjistit, zda interakční styl třídních učitelů ovlivňuje klima tříd. A z toho vyplývají dílčí cíle. Bude se zde porovnávat rozdíl ve vnímání třídního klimatu mezi chlapci a dívkami a také mezi žáky a učiteli. Dále se budou porovnat rozdíly v hodnocení interakčního stylu učitele mezi chlapci a dívkami a rovněž mezi žáky a učiteli.

Diplomová práce bude rozdělena na dvě hlavní části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část bude rozdělena do třech hlavních kapitol. První kapitola se zaměří na učitele, podíváme se na něj z různých úhlů, abychom si udělali celkový obrázek o tom, jaké složky ho utvářejí, kým je, protože tím pak celkově určitým způsobem ovlivňuje klima třídy. Podíváme se na jeho profesní dráhu, pracovní pole, na to, jaké byl měl mít základní pedagogické dovednosti a jaké jsou na něj požadavky. Dále se zaměříme na vyučovací styly a metody učitelů, jejich pojetí výuky a interakční styl. Neopomeneme také různé typologie učitelů. Dozvíme se jaké by měl mít učitel schopnosti a vlastnosti, jaký by měl být jeho vývoj, sebepoznání a autoevaluace a jakými způsoby můžeme učitele zkoumat. Druhá kapitola se bude zaměřovat na třídní klima. Zaměříme se na školní třídu, její dělení a typy žáků se kterými se v ní můžeme setkat. Také se obeznámíme s pojmem klima třídy a podíváme se, jak na něj nahlíží různí odborníci, dozvíme se také názory na to, kdo a jak ovlivňuje klima třídy. Důležité budou také informace, jak budovat pozitivní klima a na co si dát pozor. Dozvíme se jakými

způsoby můžeme zkoumat třídní klima a představíme si různé typy dotazníkových metod. Poslední kapitola se bude věnovat provedeným výzkumům z oblasti třídního klimatu a interakčního stylu učitele.

V praktické části budou popsány dvě dotazníkové metody kvantitativního charakteru, které jsme vybrali. Půjde o dotazník Naše třída, který zkoumá třídní klima a QTI dotazník, který se zaměřuje na interakční styl učitele. Po sesbírání odpovědí respondentů budou dotazníky vyhodnoceny a každá třída projde samostatně analýzou. Na závěr výzkumného šetření, dle výsledků budou zodpovězeny výzkumné otázky souhrnně za všechny třídy.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část je rozdělena do třech kapitol. První kapitola se zabývá celkovým pohledem na učitele, druhá kapitola se zabývá školní třídou a jejím klimatem a třetí kapitola ukazuje výzkumy jež byly realizovány a týkaly se klimatu ve třídách a interakčního stylu učitele.

1 UČITEL

V této kapitole se zaměříme celkově na učitele. Povíme si něco o profesních dráhách a pracovním poli učitelů dále se podíváme na základní pedagogické dovednosti a požadavky na učitele. Zaměříme se také na různé vyučovací styly a metody, které učitelé praktikují, představíme si různé typologie učitelů, podíváme se na termíny učitelovo pojetí výuky a interakční styl učitele. Následovat budou žádoucí schopnosti a vlastnosti učitele a také vývoj, sebepoznání a autoevaluace učitele. Nakonec se podíváme, jakými způsoby jde zkoumat učitele. Na tyto aspekty nahlédneme, protože jsou důležité, tvoří a ovlivňují učitele jako celkovou osobnost a vypovídají o něm jaký je, a to má potom vliv na to, jak působí na třídní klima.

Pedagogický slovník specifikuje, co znamená pojem učitel. *„Je to jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně – objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 261)*

1.1 Profesní dráhy a pracovní pole učitelů

Průcha (2009) ve své knize dle výzkumů dělí vývojové etapy učitelů na:

- motivaci kandidátů o studium učitelského povolání,
- fázi studování a dokončení učitelského studia,

- pracovní začátek (učitel – začátečník),
- pracovní ustálení (učitel expert),
- pracovní vyhoření.

Nyní se můžeme podívat na stručný popis podstatných znaků pracovní dráhy pedagogů: Prvním je, že **zájem** studovat učitelství je vysoký. Další znak je ten, že studovat učitelství, chtějí především **ženy**. Stále můžeme mluvit o feminizaci učitelského povolání. **Sociální profil**, těch, kteří studují učitelství je specifický v tom, že tito vysokoškoláci pocházejí z rodin „střední třídy“, je méně studentů, kteří mají rodiče s vysokoškolským vzděláním. Mnoho studentů, **absolvujících** studium učitelství každý rok nenastoupí dráhu učitele, ale zvolí si zaměstnání v odlišném sektoru trhu práce. **Učitelé, jež začínají** svou profesní kariéru se nesetkají s nejlepšími podmínkami a podporou při nástupu do povolání a většina si zažije „šok“, když vidí realitu. **Učitel – expert** jinak řečeno zkušený odborník je z učitele přibližně po pěti a více letech praxe. **Syndrom vyhoření** se ukáže v podobě únavy z práce, citové vyčerpanosti a lhostejnosti o další vzdělávání. Toto vše vzniká v důsledku velkého duševního zatížení, jež je na učitele kladeno v nynějším školství.

Průcha (2002) zmiňuje, že je u nás kritizována příprava učitelů jednak vzdělavateli na pedagogických fakultách, výzkumníky, ale i samotnými učiteli. Nejlepší není již výběr uchazečů o studium učitelství, dále charakter a obsah přípravy učitelů. Odborná příprava je výborná, což se nedá říci o přípravě praktické. Pedagogická praxe je časově krátká a obsahově omezená.

Lašek (1994) zjistil, že učitel vytváří ve třídě, kde vyučuje určité komunikační klima. Důležitou roli zde hraje právě věk, délka praxe, osobnost, pohlaví a styl výuky, není tolik důležitý jeho předmět ani třídy, kde souběžně učí.

Průcha (2002) zmiňuje, že veřejnost častokrát podceňuje náročnost učitelské práce, protože se dívají jen na počet hodin, které učitel odučí a toto číslo je menší oproti pracovní době u jiných profesí. Lidé častokrát neví, jaké činnosti musí učitel vykonávat a jaké je jejich časové zatížení.

Urbánek (1999) se ve svém výzkumu zajímal o časovou zátěž a strukturu profesních aktivit učitele. Průměrná časová zátěž přesahovala délku týdenní pracovní doby. Učitelé věnovali nejvíce času přímé výuce a sní spojeným aktivitám a to skoro 70 % týdenního času (z toho vlastní výuka pojala 36,4 % z celkového týdenního času). Příkladem aktivit spojených

s výukou jsou například příprava, opravování a doučování. Projektování výuky zabralo 19 % z celkového času učitelů. Činnosti nepřímo související s výchovou a vzděláváním školáků zabraly 15,7 % z celkového času, šlo například o dozory, suplování, kontakt s rodiči atd. Týdně trávili učitelé sebevzdělávacími aktivitami 7 % z celkového času. Porady a schůze zabraly 4,4 % týdenního času. Mimoškolní práce s dětmi zabrala 3,9 % času a veřejná činnost byla skoro bezvýznamná.

Průcha (2009) zmiňuje, že by se objem učitelova pracovního času neměl hodnotit jenom podle jeho úvazku, který stráví vyučováním, protože ten je z hlediska jeho celkové práce menšinový. Mezi pedagogy jsou podstatné **osobité rozdíly v pracovní zátěži**. Učitelé na základní škole pracují většinou 45 hodin (pracovních) týdně, individuální rozdíly jsou ovšem možné. Lidé si myslí, že učitelé pracují méně hodin než ostatní pracující, není to však pravda. I přesto, že je pro učitele přímá výuka základ, pracuje ještě jiným, méně viditelným způsobem. Měl by ve třídě vytvářet vlídné **edukační klima**. Pedagog má se žáky provozovat interakci a komunikovat s nimi, čímž vytváří prostředí, které napomáhá učení školáků, spolupráci mezi školáky navzájem, snižuje třídní třenice.

1.2 Základní pedagogické dovednosti a požadavky na učitele

Kyriacou (1996) uvádí ve své knize základní dovednosti pedagoga, první je **plánování a příprava učiva**. Učitel by měl umět připravit plán vyučovací hodiny, který má jasné a patřičné záměry a cíle. Obsahu, metoda a struktura musí sedět s tím, co se mají žáci naučit. Dále je také důležitá návaznost, připravenost pomůcek a materiálů a také širší kontext a situace žáků. Uspořádání hodiny by mělo žáka upoutat a zachovat jeho pozornost, zájem a aktivitu. **Realizace vyučovací hodiny** je další základní dovedností pedagoga. Zde je důležitá učitelova uvolněnost a sebedůvěra. Pedagog musí podávat výklad a vysvětlování srozumitelně, vše musí odpovídat úrovni daných žáků. Kladení nejrůznějších otázek a vyvolávání všech žáků je dalším důležitým aspektem při realizaci výuky. Učitel volí vhodné učební činnosti, pomůcky, zadává práci přiměřenou potřebám žáků, respektuje jejich myšlenky a názory, podporuje jejich projev a další rozvoj. Jako třetí dovednost je uvedeno **řízení vyučovací hodiny**. Začátek hodiny musí navodit pozitivní postoj školáků k tomu co bude následovat. Učitel by měl udržet žakovu pozornost, zájem a aktivitu. Sleduje také jeho práci a dává mu zpětnou vazbu, která ho povzbuzuje k další činnosti. Jednotlivé činnosti vyučovací hodiny by měly být dobře časově rozvrženy. Pokud je to nutné, učitel přizpůsobí plán výuky potřebě. Je důležité, aby byl závěr vyučovací hodiny využit správným způsobem. **Klima třídy** také spadá do kompetence vyučujícího. Učitel

cílevědomě směřuje klima k tomu, aby žáci plnili úkoly, povzbuzuje je, aby se učili a vyjadřuje jim vysoká očekávání pozitivního charakteru. Je důležité, aby vztah mezi učitelem a žákem byl postaven na úctě a také na důvěře a aby byl celkově dobrý. Když dá učitel žákovi zpětnou vazbu, vede ho ke stavbě vlastní sebedůvěry a sebeúcty. Důležitý faktor je také vzhled učebny, který má vliv na pozitivní postoj k výuce. **Kázeň** ve třídě je nesmírně důležitá. Podílí se na vytváření pozitivního klimatu ve třídě, na správném uskutečnění a řízení vyučovací jednotky. Pedagog by měl mít dostatečnou a uznávanou autoritu. Dále učitel vhodně říká žákům, jak se mají chovat, pozoruje jejich chování a snaží se, aby se neprojevovalo nevhodné chování. Je-li u žáka problém v chování, učitel řeší situaci vhodnou cestou, vše prověří a projedná, pomůže žákovi, když se mu nedaří v učení, v případě potřeby pokárá či potrestá žáka. Učitel se umí stranit konfrontací. Také musí zvládnout **hodnocení prospěchu žáků**. Hodnocení musí být důkladné a konstruktivní a mělo by být poskytnuto žákům zavčasu. Zpětná vazba týkající se výsledků spočívá v objevení chyb a následné opravě, ale také by měla žáka povzbudit, aby se snažil a věřil si. Učitel poskytuje pomoc, rady a pracuje individuálně s určitými žáky, všem dává různé typy úkolů, aby byla zastoupena jak oblast průběžného, tak i finálního hodnocení. Žáci mohou spolupůsobit při hodnocení svých prací a prospěchu. Hodnocení odhaluje oblasti, které jsou slabinou vícero žáků dané třídy, pomocí něj můžeme zjistit účinnost výuky a také zda můžeme probírat další látku. Učitel také hodnotí učební zdatnost a strategie žáků. Poslední důležitá dovednost učitele je **reflexe a sebehodnocení vlastní práce**, jež nazýváme evaluací. Učitel hodnotí svou výuku a ovlivňuje tak svoji příští činnost, snaží se rozvíjet potřebné stránky své práce. Hodnocení je zastoupeno mnoha metodami. Dále učitel zkoumá, zda si správně organizuje čas a činnosti, jestli by to šlo udělat, tak, aby bylo dosaženo ještě větší efektivity. Učitel přezkoumává protistresové techniky a strategie jež používá.

Holoušová a kol. (1995) zmiňuje, že učitel by měl plánovat a vést výchovu a vzdělávání žáků, rozvíjet je v různých směrech a hodnotit jejich výsledky. Učitelův úkol je být také vzorem pro děti. Funguje jako subjekt, ale také objekt výchovy a vzdělávání, to znamená, že plní veškeré své úkoly a celý proces působí nejen na děti, ale i na něj a na vše co dělá. Veškerá učitelova činnost je podřízena učebním plánům, osnovám, učebnicím a také řádům hodnotícím a pracovním.

Nezvalová (2003, str. 11) říká, že kvalita učitele obsahuje těchto pět oblastí: *vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu; pedagogické dovednosti; schopnost sebekritiky a sebereflexe jako projev profesionality učitele; empatie a angažovanost ve vztahu k druhým,*

jejich uznání a úcta k nim; řídicí dovednosti, protože u učitelů se předpokládá škála manažérských odpovědností jak ve třídě, tak i mimo ni.

Čáp (1993) uvádí tyto požadavky na učitele:

- vyučování a vzdělávání žáků,
- zvládnutí vědního oboru a zdokonalování se dle jeho vývoje,
- výchova a rozvíjení žáka,
- poznávání žáka,
- zvládnutí poznatků z pedagogiky a psychologie a metod, které jsou důležité pro to, aby působil na žáka,
- přiměřená interakce¹ a komunikace mezi ním a žákem, rodičem, jiným vyučujícím či nadřízeným,
- připravování vlastních činností a optimální spolupráce s lidmi i malými skupinami s formativními účinky na školáka,
- monitorování toho, co se děje mezi lidmi a v regionu a účast na společenských akcích,
- starost jak o své tělesné, tak duševní zdraví, usměrňování sebe sama, ukazování dobrého vzoru atd.

Učitelství je blízké profesím vědeckým a také profesím, v nichž probíhá styk s lidmi. Pro oba aspekty jsou důležité určité stránky osobnosti, motivace, schopnosti a dovednosti. Není snadné sjednotit symetricky obě stránky a obě kategorie psychických podmínek.

Dále Jedlička, Kořa a Slavík (2018) uvádí, že dle 3 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v posledním platném znění, je pro vykonávání učitelského profesí požadováno být zdravotně způsobilý, občansky bezúhonný, ovládat český jazyk a mít **kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost**.

Čáp (1987) uvádí, že je důležité, aby si učitelé osvojili **pedagogickou psychologii**, tedy základní metody, poznatky a zásady, aby se zvládli nelehké a různorodé situace při výchově. Díky ní ví, jak řešit různé situace. Díky ní se na vědeckém základě zdokonalují se ve své práci, mají lepší výsledky a jsou spokojení.

¹ Interakce je, když jedinci, skupiny či nějaká společenství na sebe vzájemně působí. (Průcha, Walterová, Mareš, ...)

1.3 Vyučovací styly a metody učitelů

Vyučovací styl má více vrstev. Nejhlubší z nich je **kognitivní styl**, ten je z velké části vrozený, a špatně se ovlivňuje. Další vrstvou je **učitelovo pojetí výuky**, tedy jeho myšlenkový systém, díky kterému vybírá učivo, volí výukové metody, mluví s dětmi atd. Tuto vrstvu může učitel zčásti ovlivnit například tím, že se dále vzdělává. Z této vrstvy vychází **způsoby, jakými učitel řeší pedagogické situace**. Tyto způsoby závisí na vzdělání a pedagogických zkušenostech učitele, a na tom, jak učitel dané zkušenosti zpracuje. Další vrstvou překrývající se s výše uvedenou je vrstva **pedagogických a vědomostí a dovedností** učitele, tu je možno nejlépe ovlivnit. (Maňák, Švec, 2003. In: Kosíková, 2011)

Dle Fenstermachera a Soltise (2008) jsou tři vyučovací styly učitelů, prvním je **exekutivní styl vyučování**. Učitel s tímto stylem výuky upřednostňuje metody a učivo, je pro něj méně důležité všimnout si potřeb žáků. Znalosti jsou brány jako objektivní informace. Pedagog předává tyto informace školákům, je z něj doručovatel. Žák přijde do školy bez nebo jen s malými znalostmi a učitel žákovi zprostředkuje získání znalostí. V tomto stylu jsou důležité vyučovací metody jako kontrola času při výuce, přehled žáka v látce, nápravná zpětná vazba, povzbuzování a dostačující čas odpovědět. Učitel má důkladně členěný výukový program, přípravy má podrobné a pečlivě zjišťuje žákovy výsledky. Hlavní cíl je správně si osvojit učivo. **Facilitační styl** se vyznačuje tím, že učitel je tzv. facilitátorem² a zaměřuje se na žáka, konkrétně na jeho povzbuzování a rozvoj. Žák přichází do školy s mnoha znalostmi (ze svých životních zkušeností) a úkolem učitele je, aby si školák své znalosti uvědomil a propojoval je s novými získanými ve škole (obsaženými ve formálním školním vzdělávacím programu). Učivo není považováno za cíl samo o sobě, ale je bráno jako nástroj rozvoje žáků. Facilitační styl se primárně nezaobírá tím, jak znalost získat, ale k jakému záměru bude využita. Učitel chce poznat žáka, zajímá ho jeho vývoj a zkušenosti, tužby, obavy a zájmy, také v čem je silný a slabší. Pro učitele je na prvním místě žák. Pro **liberální styl** jsou nejdůležitější vzdělávací cíle a znalost učiva. Cíle jsou velmi ovlivněny povahou učiva. Učitel liberál chce vychovat kompetentní a ušlechtilou osobnost. Základem pro něj jsou poznatky předků, které chce předat dětem. V tomto stylu není cílem získávat samotnou znalost učiva, ale motivovat žáka, ke hromadění moudrosti a poznání. Liberálovi nejde jen o inteligentní osobu, ale o člověka

² Fenstermacher a Soltis (2008) uvádí, že slovo *facilitare* se překládá jako *ulehčit, usnadnit*.

spravedlivého, plného lásky, tvořivého, zároveň vyspělého v morálce a intenzivně věnujícího se lidském pokroku.

Fontana (2014) uvádí výukovou metodu **formální**. Pro tu je podstatný daný předmět, učitel má do něj žáky zasvětit. Tato metoda počítá velké množství učitelových výkladů a přímo zadané práce. Další metoda je **neformální** a ta je zaměřena na děti. Úlohou vyučujícího je rozeznat jejich potřeby a dát jim zkušenost výuky. V této metodě jsou iniciativnější školáci, také jsou tvořiví a mají odpovědnost. Jsou pedagogové sdružující obě metody. Například cíle výuky mají formální, zamýšlené dovednosti jasně stanoví, ale k tomu, aby jich žák docílil se můžou použít neformální postupy.

Kosíková (2011) zmiňuje, že vyučovací styl je ovlivněn **učitelovým pojetím výuky**. Podle něj vybírá strategie, metody a formy výuky a toto pojetí má vliv na učitelovo hodnocení a žákovské (sebe)hodnocení.

1.4 Typy učitelů

Prvním typem učitele je tzv. **logotrop**, což je učitel, který je zaměřen na obor. Chce zaujmout žáka svým předmětem, připravuje pro něj různé prezentace a vede kroužky. Další typ je **paidotrop**, jehož zájem je směřován spíše na žáky než na obor. Učitel se zajímá, co žáci prožívají a jaké jsou jejich zájmy. Většinou je tento typ učitele a prvním stupni základní školy. (Holeček, 2014)

Nyní se podíváme na několik typologií učitelů od různých autorů (In: Holeček, 2014). První je **Klasická typologie (Hippokratova – Galénova)**. V této typologii jsou rozčleněny čtyři typy lidské povahy podle tekutiny, která převládá v lidském těle. **Sangvinik** (krev) je prvním typem. Takovýto člověk je rád s lidmi, je vyrovnaný, činný, je hovorný, optimistický, nemá problém se přizpůsobit a rozhodnout se, ale je i nerozvážný, bezstarostný, není vytrvalý a nechá se velmi ovlivnit, nesoustředí se, má na sebe malé nároky, má sklon být povrchní co se týče zájmů a citů. **Cholerik** (žluč) je člověk, který je houževnatý, rázný, nebojí se, je důsledný, čínorodý, nezávislý, výkonný a iniciativní, ale také je zbrklý, lehce vybuchne, mění se mu nálady a má problém se ovládat, jedná bezmyšlenkovitě, není trpělivý a snášenlivý, je zatvrzelý a vzdorovitý. Další typ učitele je **flegmatik** (sliz, hlen). Jeho znaky jsou trpělivost, obezřetnost, vyrovnanost, pokojnost, odpovědnost, spolehlivost, má smysl pro spravedlnost, vytrvalost, snese zátěž, dokáže se přizpůsobit. Je ale velmi pomalý, nedokáže se rozhodnout, bývá nečinný, nevyvíjí se ve svém smýšlení a v metodách. Posledním typem je učitel **melancholik**

(černá žluč). Tento učitel je hodně senzitivní, chápe ostatní a bere ne ně ohledy, je nesobecký, důkladný ale také si dělá mnoho starostí, je bázlivý, je nesmělý, až moc citlivý, nepřístupný, uráží se, je podezřívavý, poddajný, nesystematický, nepraktický, pesimistický.

Druhou typologií je **Jungova typologie**. Obsahuje dva typy temperamentu učitele. První je **extravert**. Takovýto člověk je společenský, chce kolem sebe mít lidi a konverzovat s nimi, nemá rád čtení a studium při němž je sám. Che zažít vzrušení, je zbrklý, stačí trochu, aby se nahněval, je náchylný k útočnosti, je lehkomyšlný, přirozený, bez starostí, radostný, optimistický. Druhým typem je **introvert**. Ten je pokojný, sebe pozorující se, ostýchavý, rezervovaný a nepřístupný vůči lidem, jež nepatří mezi jeho důvěrné přátele. Nemá oblibu ve vzrušení, je pro něj důležitý uspořádaný život a každodenní úkoly. Emoce drží pod kontrolou, zřídka kdy se nahněvá. Je na něj spolehnutí, j, je pro něj důležitá morálnost, je pesimista.

Eysenckova typologie přidá k Jungově typologii škálu takzvaného neuroticismu. První je **labilita**, což je nevyzpytatelnost týkající se nálady, málo sebekontroly i sebevědomí, větší dráždivost i na impulsy, jež nejsou tolik intenzivní, společenský ostych, nepokoj. Dále tu máme **stabilitu**, která je protikladná oproti výše uvedeným vlastnostem.

Petty (2013) uvádí dva typy učitelů **podle míry kontroly**. Prvním typem je **instruktor**, který veškeré činnosti žáků připravuje a také vede. Zadané úkoly jsou jako kulinářské recepty, jasně se v nich píše, co dělat. Pro tohoto učitele je důležité pečlivě předat určené znalosti a dovednosti. Práce žáků musí být bez chyb a dobře udělaná. Žáci musí všemu rozumět, což učitel zkontroluje. V případě, že se přijde na nějaké nedostatky, učitel je pomůže žákovi s nápravou, většinou projde učivo podruhé. Učitel pečlivě hodnotí práci žáků. Tento přístup žákům až moc pomáhá, což má za důsledek, že žáci nemají odpovědnost za učení a mají pasivní přístup. Také se vytváří závislost na učiteli. Dalším typem je učitel **facilitátor**. Tento vyučující nemá vše pod kontrolou, to sami žáci kontrolují své učení. Facilitátor pomáhá při tomto procesu zabezpečovat, aby převzali kontrolu a odpovědnost žáci. Pomůže jen tomu, který to vážně potřebuje. Hlavní není jen produkt, ale i proces. Díky chybě se žák učí, není brána negativně. Stává se že, žáci nedosahují výsledků, na které mají, protože si nevěří. Je důležité vytvořit **podněcující psychologické klima**. Učitel by si měl vážit žáka a podporovat jej bez ohledu na výkon. Žák si bude věřit, nebude se bát učitelovy kritiky a převezme odpovědnost za své studium a bude prožívat pracovní radost. **Propojení instruktora a facilitátora**. V praktickém životě se tyto dva přístupy mísí, to znamená, že kontrolu nad učením mají obě strany. Mezi těmito přístupy je hranice, která se pohybuje podle okolností, podle určitého pracovního úkolu.

Instruktořem mŕže bŕt uĉitel ve chvíli, kdy probírá nové uĉivo a facilitátorem je v pŕípadě, Œe Œák zdolává určitou obtŕž ĉi si opakuje látku pŕed zkouškou.

Holoušová a kol. (1995) zmiŕnuje typy uĉitele podle toho jaký mají k Œákŕm vztah. **Demokratický typ** vyuŒívá diskusi, informuje Œáky o jejich ĉinnostech a úkolech, podporuje podnikavost. **Autokratický typ** hodně pouŒívá hrozby a tresty, moc neakceptuje Œákova pŕání a nedává Œákovi tolik prostoru k vlastní iniciativě. Poslední je **liberální typ**, ten požadavky neklade pŕímo a Œáky málo vede.

R. Winkel (1997) vytvořil typologii neklidných uĉitelŕ, kteří zřetelně ovlivňují klima. **Hypermotorický uĉitel** je aŒ moc aktivní a vnáší do výchovy a vzdělávání nepokoj a chaos. **Vnitřně napjatý uĉitel** neustále kontroluje jak sebe, tak Œáky. **Úzkostlivý, bázlivý, nejistý uĉitel** vŒe pŕenáší na Œáka. **Agresivní uĉitel, šířící strach** je na Œáky velmi náročný a vyvolává v nich strach. **Vnitřně nepřítomný uĉitel** je sice se Œáky, ale myšlenkami je nepřítomen, nemotivuje Œáky. **Nepřipravený a nepozorný uĉitel** je neefektivní v procesu výchovy a vzdělávání. **Uĉitel zaměřený na výkon**, Œenoucí se od jednoho k druhému cíli nedává Œákŕm dostatek času na osvojení uĉiva. Pŕetížený a pŕetěžující uĉitel si nevhodně organizuje pŕáci (In: Petlák, 2006).

1.5 Uĉitelovo pojetí výuky

Mareš (1987, 1990) zmiŕnuje tyto složky uĉitelova pojetí výuky: pojetí cílŕ, uĉiva, organizaĉních forem, vyuĉovacích metod, podmínek a pŕostředkŕ, pojetí Œáka, jeho uĉení a rozvoje, pojetí skupiny Œákŕ a Œkolní třídy, pojetí uĉitelské role a sebe sama, pojetí role ostatních osob, které se spolupodílí na pedagogickém procesu (In: Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, str. 13)

Mareš (1990/91) říká, Œe uĉitelovo pojetí výuky vzniká postupně a během života se mění. Uĉitel si vytváří názor uŒ jako Œák, potom na fakultě, zde jde ĉasto o pojetí výuky na základě teoretických poznatkŕ a během praxe dochází ke změnám. Hluboká změna nastane po absolvování fakulty, záleží na specifiĉnosti osobnosti uĉitele, úvazku, sociální situaci, kde nastoupí do pŕáce a jací tam jsou uĉitelé a Œáci. Po nějaké době se pojetí výuky uĉitele ustálí. Někteří uĉitelé postupem času své pojetí jeŒtě propracovávají, jiní ho uŒ nechtějí měnit a jsou zde takoví, kteří ho mění a pŕepracovávají. Nelze povědět, Œe ĉím je uĉitel starší je jeho pojetí výuky lepší. Existuje i cesta kdy uĉitel systematicky pracuje na svém pojetí výuky za pomoci pŕíruĉek, výcvikových programŕ, kursŕ. Každý uĉitel má také svou míru vyhraněnosti pojetí.

Někteří učitelé mají pojetí nevyhraněné a nezformulované a jiní jsou naprosto vyhranění a řídí se zásadami, jež veřejně proklamují. Dále učitelé disponují mírou originalnosti pojetí výuky. Jsou zde učitelé hledající vlastní pojetí výuky, zajímají se o různé přístupy a zkušenosti. Nejlepší jsou nazýváni novátoři. Dále zde máme pedagogy, kteří se hlásí, k již hotovému pojetí výuky, přejímají názory určitého směru či hnutí, šíří je dále a nechtějí vidět jiná pojetí. Někteří nemají kritický odstup a z pojetí výuky se stává věc „víry“. Posledním typem jsou učitelé s elektrickým pojetím výuky. Tito učitelé přebírají neucelené části z různých zdrojů a nemají svůj názor. Lze zde zařadit i učitele, kteří mění své pojetí výuky podle toho, co je zrovna moderní a nejvíc jim záleží na vlastním prospěchu.

Mareš, Slavík, Svatoš a Švec (1996) uvádí, že učitelovo pojetí se týká všech učitelů, vzniká postupně a během praxe se mění, je implicitní (není výslovně řečeno zásadami), subjektivní, spontánní, relativně neuvědomované, orientované (učitel hodnotí kladně, záporně, neutrálně), stereotypní, relativně stabilní.

1.6 Interakční styl učitele

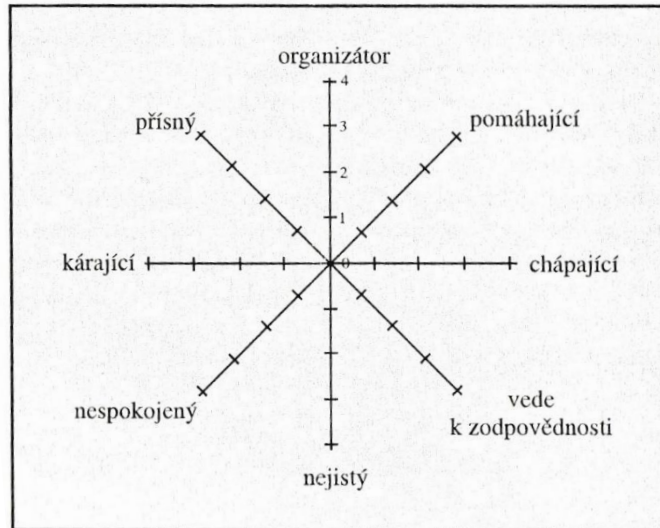
Gavora (2005) říká, že v interakčních epizodách (určitých fázích vyuč. hodiny) dochází ke vzájemné, dvoustranné reakci učitele a žáka na jejich činnosti navzájem – **interakci**. Interakce je jak verbální, tak neverbální. Každý učitel řídí interakci jiným způsobem, má svůj **interakční styl**, ovlivňují jej vnitřní faktory – jeho osobnostní vlastnosti, osobní koncepce vyučování a žáka, vnější faktor může být typ předmětu, věk žáků, a to, jak se chovají. Interakční styl učitele je jeho trvalá vlastnost a díky němu žáci vědí, jak bude učitel reagovat a jsou na to připraveni. Model, kterým můžeme popsat učitele má osm vlastností interakce učitele – **dimenzí**. Tyto dimenze jsou: organizátor vyučování, pomáhá žákům, chápající, vede žáky k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající, přísný. Každou dimenzi učitelé uskutečňují jinak, mají rozdílné interakční styly, v některé dimenzi je učitel slabší a v jiné silnější. Dimenze značíme osmi osami, ze kterých je tvořen osmiúhelník. Dimenze naproti ukazují protikladné vlastnosti. Tyto dimenze vytvořili Wubbels, Créton a Hoomayers (1987) a od Learyho (1957) máme protikladné dimenze osobnosti.

Franclová a Zvolánková (2007) říkají, že co se týče interakčního stylu učitele, pojem interakce znamená, když na sebe vzájemně působí učitel a žák, chování jednoho ovlivňuje to, jak se chová druhý. Učitelovy vlastnosti se projevují jak ve verbálním, tak v neverbálním projevu. Dle toho, jak se učitel chová lze usuzovat, že je přátelský, vstřícný a chápající či

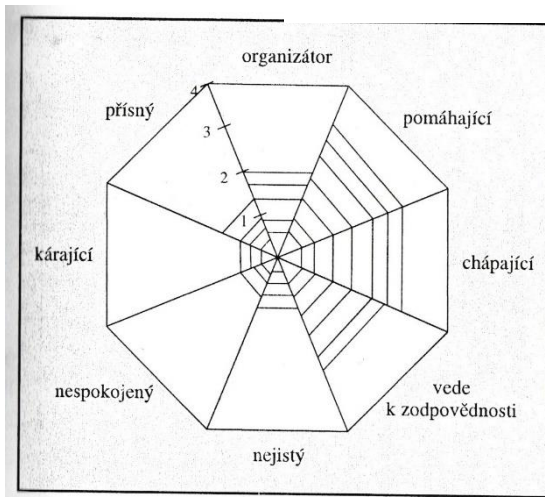
naopak přísný, nejistý, odmítavý. Učitelé mají sklon se chovat určitým způsobem při interakci se žáky a toto se nazývá interakční styl učitele. Interakční styl učitele je poměrně stabilní a trvalý, díky němu žáci předvídají, jak se učitel bude chovat a mohou se na to připravit.

Mareš a Gavora (2004) zmiňují, že jsou statisticky významné rozdíly v tom, jak se vidí učitelé a jak je vidí žáci, co se interpersonálního stylu týká. Učitelé se vidí příznivěji. Důvodem je, že učitelé sledují jiné cíle než žáci a jinak vidí a rozumí pedagogickým situacím.

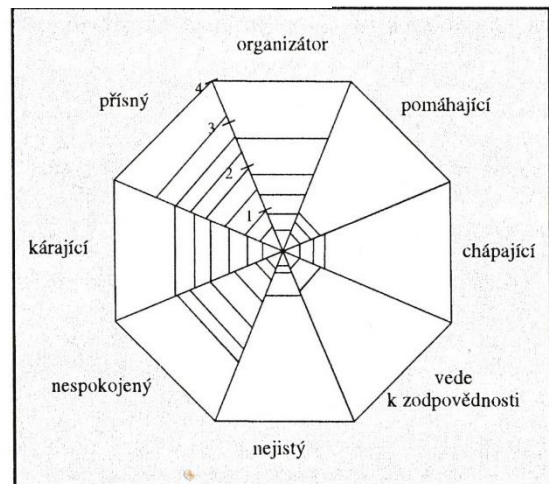
Gavora (2005) popisuje příklady učitelů s různými interakčními styly. Na ukázce se **vstřícným učitelem** vidíme, že nejvíc napomáhá žákům, chápe žáky a vede je k zodpovědnosti. Jeho slabší stránka je v organizování výuky a není moc přísný. Dále můžeme vidět ukázkou **represivního učitele**, který je náročný, kárá děti a ukazuje jim svou nespokojenost. Posledním příkladem je **přísný učitel**, který je dobrý v organizaci, je přísný a kárá žáky, ale díky nízké nespokojenosti vidíme, že není nespravedlivý a pomáhá žákům.



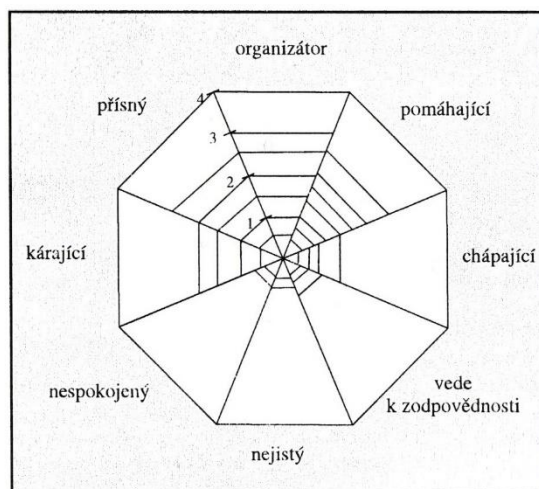
Obrázek 1: Dimenze interakčního stylu učitele (Gavora, 2005, str. 46)



Obrázek 2: Vstřícný učitel (Gavora, 2005, str. 47)



Obrázek 3: Represivní učitel (Gavora, 2005, str. 48)



Obrázek 4: Přísný učitel (Gavora, 2005, str. 48)

1.6.1 Qti dotazník (Questionare on Teacher Interaction)

Gavora (2005) píše, že v tomto dotazníku respondenti hodnotí dimenze pomocí škál od „nikdy“ po „vždy“. Hodnotit mohou žáci, rodiče, kolegové a učitel může zhodnotit také sám sebe a výsledky porovnat s ostatními. Je důležité, aby učitele hodnotil ten, kdo ho opakovaně sledoval při práci ve třídě. Žáci mohou tímto dotazníkem vyjádřit také představu ideálního učitele.

Dyrtová a Krhutová (2009) zmiňují, že v dotazníku jsou výroky, které vystihují vyučovací styly učitelů. Žák zhodnotí výrok od 0 (nikdy) až po 4 (vždy). Následně se spočítají přidělené body a za každou dimenzi se spočítá aritmetický průměr, díky němuž můžeme graficky znázornit interakční styl učitele.

1.7 Žádoucí schopnosti a vlastnosti učitele

Jedlička, Kořa a Slavík (2018) uvádí, že učitel by měl mít **autoritu**³. Ta se dále dělí na formální (poziční), to znamená, že člověk má určité postavení ve společnosti a na neformální jinak autentickou. Člověk s touto autoritou má potřebné znalosti, dovednosti, mravní vlastnosti (spravedlnost atd.), zajímá se o druhé lidi.

Witt dělal koncem čtyřicátých let analýzu vyprávění 12 000 žáků na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl.“ Když rozebral výpovědi, zjistil, že se žákům líbí: demokratický vztah mezi učitelem a žákem, učitelovo porozumění, trpělivost, rozsah zájmů, vzhled učitele, přívětivost, spravedlnost, smysl pro legraci, důslednost, poctivost, porozumění, chválení, učitelské mistrovství (In: Čáp, 1993).

Spousta (2003) zmiňuje, že psychické vlastnosti učitele se rozvíjejí na základě jak vrozených, tak získaných dispozic. Je to sklon a vnitřní tendence jedince jakým způsobem reaguje na podnětové situace. Tyto vlastnosti ukazují, jak kvalitní je duševní život učitele. A mění se vlivem vnějších i vnitřních faktorů a osobních zkušeností a závisí na schopnostech. Při vymezování žádoucích psychických vlastností jsou důležité osobnostní dispozice a kvalita celkové připravenosti. Kromě vlastností temperamentových a povahových jsou nejvzácnější vlastnosti charakterové, na nich se ukazuje, jak kvalitní je vztah učitele k dětem a ke společnosti

³ Jedlička, Kořa, Slavík (2018, str. 297) uvádí: „Výraz **autorita** obecně označuje vážnost, důležitost, spolehlivost jistého jedince, který bývá pro své vlastnosti a zkušenosti v určitém společenství **vzorem** nebo má **výjimečné postavení, vliv a pravomoci**, které nad ostatními členy společnosti vykonává.“

a jsou základem učitelova hodnotového systému. Ukazují se na chování a jednání učitele a dají se morálně hodnotit. Podstatu učitelovy osobnosti tvoří temperament, což je souhrn základních vrozených, stálých emočních kvalit. Vlastnosti temperamentu jsou dědičné podmíněné, ale působí na ně i vlivy výchovy.

Důležité psychologické charakteristiky jsou, že učitel umí komunikovat, učit se celý život, je citově vyrovnaný a otevřený pro druhé. Je empatický⁴, autentický⁵ a kongruentní⁶. Dokáže naslouchat, diskutovat a spolupracovat. Toleruje a respektuje žáka jako člověka. Další uznávané vlastnosti jsou spravedlnost, schopnost udělat si legraci, laskavost, dobré vyjadřování a vysvětlování, pomoc druhým (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018).

Holeček (2014) uvádí, že učitel by měl mít **seberegulační vlastnosti**. Mezi ně patří **sebeuvědomování**, to se u člověka rozvíjí od tří let. Další vlastností je **sebepoznání**, které se skládá z poznání svého těla, poznání svých vlastností a schopností a také poznání svých životních plánů. Následuje **sebehodnocení**, učitel se může podceňovat, přeceňovat, ale nejlepší je, když má zdravé sebevědomí. **Sebekritika** je, když učitel kriticky hodnotí své nedostatky. Učitel by měl být k sobě upřímný, jen tak je sebekritika účinná. Učitel by měl disponovat také **svědomím**, což jsou mravní zásady nitra učitele, to usměrňuje učitelovy činy. Předposlední vlastností je **selfkoncept**. Zaobírá se tím, kým je učitel a kým se chce stát. A poslední je sebepojetí, které má tři prvky. První je sebepoznání, další sebehodnocení a poslední seberealizace.

1.8 Vývoj, sebepoznání, autoregulace a autoevaluace učitele

Čáp (1993) uvádí, že učitel je člověk, jež prožil určité dětství, radosti i starosti, stres, zdraví i nemoc, řeší otázku bydlení a ekonomické podmínky. Osobní život se sdružuje s náročným profesním. Je důležité, jak to učitel zvládá, protože to má vliv na jeho emoce, chování, dále na **emoční klima** v jeho třídě i rodině a vztazích. Začínající učitelé dělají chyby a je důležité, aby si je uvědomili a snažili se je napravit. Práce učitele je náročná v **kontrole a sebekontrole**. Vyučující musí většinou kontrolovat sebe sama. Náročnost je v sebekontrole své výuky a svého chování při řešení problematických situací. Je důležité, aby byl učitel schopen odpovídajícího sebehodnocení. Vyučující se může podceňovat či přeceňovat a na základě toho

⁴ Dokáže se vcítit do pocitů druhého člověka (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018).

⁵ Umí být sám sebou (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018).

⁶ Jaké hodnoty jedinec hlásá, takové i žije (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018).

nesprávně hodnotit svoje postupování v určitých situacích. Zpětná vazba přichází až po letech, například od absolventů, když zjišťuje, jak se jim daří při studiu nebo v práci.

C. Rogers (1988) ukazuje, že učitel, jehož **sebepoznání** a **sebehodnocení** není dobré, zažívá strach, nejistotu že nezvládne třídu a je rozladěn. Je pasivní, agresivní, jednou je krajně liberální podruhé autokratický. Toto má negativní důsledky pro žáky i pro učitele a jejich psychosomatiku. Aby učitel mohl dobře působit na děti musí být jeho vnitřní prožívání ve **shodě** s jeho projevy navenek. (In: Čáp 1993).

V učitelově **seberegulaci** je významné sebehodnocení své činnosti, ale i **sebedeterminující následky**. To znamená, že učitel se má odměnit, když něco provede správně. Další důležitý bod je **akceptování**. Jestliže je osobnost člověka zralá dokáže své potřeby akceptovat je a vést s nimi vnitřní rozhovor. Díky tomu člověk není labilní, je radostný, uznává lidi kolem sebe a má na ně vliv. Učitel by měl mít nastaveny **cíle**, aby mohl dosáhnout spokojenosti. Je důležité rozvíjet osobnost prostřednictvím péče o druhé, k tomu je ale třeba podporovat rozvoj vlastních vloh a znaků osobnosti. V tomto procesu je důležité sebepoznání i poznání ostatních (Čáp, 1933).

Petty (2013) uvádí, že **autoevaluace** učitele probíhá tímto způsobem. Učitel nejprve zažije **konkrétní zkušenost**, dále jeho zkušenost podléhá **reflexi**, kdy musí posoudit svou efektivitu. Dále následuje takzvaná **abstraktní konceptualizace**, kdy učitel zjišťuje, jaké jsou příčiny jeho kladných nebo záporných výsledků. Poslední je plán aktivního experimentování, kdy učitel přemýšlí, co ho dané zkušenosti naučily a ptá se sám sebe co by příště udělal jinak nebo jaké nové metody by měl použít, aby došlo k zefektivnění výuky.

1.9 Výzkumy učitelské profese

Průcha (2009) uvádí, že výzkum učitelského povolání je dominantou českého pedagogického výzkumu, co se týče množství publikací, jež byly provedeny a uveřejněny. Nyní se podíváme na metody v českém výzkumu: Nejčastější je **dotazník**, který se používá ve výzkumech, kde jsou velké soubory subjektů. Může jít o šetření ve kterém se zjišťuje co vedlo studenty učitelství k tomu, že si zvolili právě toto povolání nebo o šetření, které zjišťuje, jaký je názor na kvalitu učebnic. Díky dotazníkům pro **měření klimatu** ve třídách a školách můžeme určit podstatné znaky psychosociálního klimatu, které jsou tvořeny učitelem ve třídě a také podstatné znaky klimatu, jež vytváří učitelský sbor. Další metoda je aplikovaná a jde o **pozorování**. Užíváme ji při výzkumu komunikace mezi učitelem a žáky dále také, když

zkoumáme činnosti pedagoga ve výuce. Pozorování je bezprostřední a pozorovatel zaznamená mluvenou verbální komunikaci, nebo je propracovanější a potřebujeme k němu videozáznam.

Metoda, která je u nás nová a méně využívaná je metoda **kvalitativního výzkumu**. Ta je zaměřená na malé skupiny či jednotlivce. Díky nim můžeme proniknout dovnitř učitelského povolání a to, za pomoci autobiografie učitele nebo využití případové studie (Píšová, 2005. In: Průcha, 2009).

2 KLIMA TŘÍDY

Abychom získali celkový obraz o třídním klimatu, zaměříme se na školní třídu, její dělení a typy žáků, dále si vymežíme pojem klima třídy a dozvíme se, jak na něj nahlíží různí odborníci. Dozvíme se, jaké jsou názory na to, kdo ovlivňuje třídní klima a také jak budovat pozitivní klima a co naopak přispívá k nepříznivému klimatu. Nakonec si povíme, jakým způsobem můžeme zkoumat třídní klima a také si představíme různé typy dotazníků.

2.1 Školní třída, její dělení a typy žáků

Dle pedagogického slovníku je třída charakterizována jako: „*Skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka škol. vzdělávání*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, str. 253).

Gilnerová, Krejčová a kol. (2012) uvádí, že školní třída je **malá sociální skupina**, je zde daný počet jedinců a ti vyvíjí aktivitu kvůli společnému cíli. Jsou dlouhou dobu v interakci a pospolitosti. Platí zde skupinové normy, každý člen má svou roli a pozici. Na žáka působí školní třída dlouhodobě a přímě. Vztahy s vrstevníky, děti získávají sociální zkušenost a rozvíjejí vzájemné interakce a vztahy, dále rozvíjejí dovednosti, návyky, postoje a hodnoty, které jsou v opravdovém životě, působí také výchovně a rozvíjejí osobnost po sociální stránce. Dalším faktem je, že třída byla vytvořena **uměle, formálně**, jedinci si sebe navzájem nezvolili. Za pomoci společných norem, hodnot, pravidel, dobrého klimatu ve třídě a dobrými vztahy mezi žáky i učitelem a žáky směřuje třída k tomu, aby měla rysy **neformální, referenční** skupiny. Ve třídě dochází k uspokojování individuálních potřeb žáka a naplňují se zde cíle skupinové i individuální.

Geréb (1978) dělí třídy na různé typy. Prvním je **vyrovnaná třída**, která pracuje s klidem a důsledností. Další je **rapsodická třída**, která se skládá z nejednotných skupin. Následuje třída, kde jsou žáci s **různými zájmy** a potom tu máme třídu v níž jsou skupiny, které stojí **proti učiteli**.

Petlák (2006) uvádí další typy tříd podle jejich zaměření, což také ovlivňuje třídní klima. První je **třída, která je zaměřená na výsledky**. Na prvním místě jsou zde učební výsledky, učitel chválí žáky, kteří se zajímají o jeho předmět a neúspěšné žáky velmi usměrňuje. Druhá je **třída zaměřená na soužití a spolupráci**. V této třídě se učitel stará o to, aby žáci spolupracovali, motivuje je, hodnotí je objektivně, všímá si žákovských vztahů a usměrňuje je,

chce být žákům nápomocen. Třetí je **třída zaměřená na pořádek**. Žák musí poslouchat a respektovat učitele. Hlavní dojem vytváří celek, nikoli jednotlivci.

Dále Geréb (1978) uvádí několik typů vztahů mezi profesorem a žákem. První reprezentuje žák, který **má učitelskou náklonnost, ale spolužáci jej nemají rádi**. Takový žák je sám a děti si s ním nehrají. Pokud jsou volby na určitou pozici, žáci jej nezvolí, ale někdy tam učitel, takového žáka dosadí. Další je žák, kterého **mají rádi spolužáci, ale učitelé moc ne**. Častokrát nemá dobré výsledky, je agresivní. Chce být středem pozornosti a provokuje učitele, poté cítí křivdu. Pro spolužáky je prvně zajímavý, ale později jej zavrhnou kvůli jeho chování. Další je **celkově oblíbený žák**, a to jak u spolužáků, tak u učitele. Je to snaživý žák, který splňuje kladené požadavky a také je oblíbený v kolektivu. Poslední je žák, kterého **nemá v oblibě nikdo**, tedy ani spolužáci, ani učitel. Takové dítě nespĺňuje, to, co vyžaduje učitel, je domýšlivé až agresivní, čímž je nesympatické i spolužákům. Žáci spadající do této skupiny často tvoří negativní skupinu.

Petlák (2006) zmiňuje několik pohledů učitele na žáka. Prvním je „**haló efekt**“, o žákovi může vzniknout mínění, že je zlý a učitelé ho tak potom takto vnímají. Následuje „**efekt svatého Matouše**“, to znamená, že dobrý žák je chválen, motivován a slabší kritizován. „**Status dobrý a zlý žák**“ se vyznačuje tím, že když dobrý žák udělá chybu, učitel se tomu podivuje a když se to stane slabšímu žákovi, učitel se tomu nediví a předpokládá to u něj.

2.2 Vymezení klimatu třídy

Čapek (2010, s. 13) vysvětluje klima třídy takto: „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“

Dle Mareše (1998, str. 3) lze klima vysvětlit následovně: „*Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociální jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.*“

Holeček (2014) uvádí, že v souvislosti s klimatem třídy se rozlišuje termín **prostředí třídy**, kde patří jak učitel a žáci tak například třídní vybavení, dále **atmosféra třídy**, která trvá krátce a podléhá aktuální situaci, třída v jednom dni zažije různé atmosféry. Poslední je **sociální klima třídy**, to trvá dlouho, moc se nemění a každá třída má své klima.

Také Čapek (2017) tvrdí, že klima je dlouhodobé a pomalu se mění, je jiné v různých třídách a vyučovacích předmětech, závisí na učiteli i složitosti učiva.

Petlák (2006) také zmiňuje pojem **vyučovací klima**. Je to klima určitého vyučovacího předmětu a klima učitelských metod a forem práce ve výuce.

Geréb (1978) se zmiňuje, že úkolem učitele je vytvořit zdravé **psychické klima**. Žák se na tom podílí buď pasivně nebo aktivně. Každého žáka toto klima ovlivní a on sám jej ovlivňuje rovněž. Klima je důležité, protože ovlivňuje schopnosti jak rozumové, tak citové, volní a také práci ve třídě.

Lašek (1994) zmiňuje pojem **komunikační klima**, zde hraje důležitou roli učitel. Spolutvůrci klimatu – žáci vnímají to, co učitel mluví hodně individuálně. Slova vyučujícího mohou žáky motivovat či demotivovat nebo také vést k vyhýbání se komunikaci s učitelem nebo pasivitě v ní. Žáci jsou však ve spojení jeden s druhým a sdílejí se o komunikačních zážitcích s učitelem, mají na něj a na klima, které vytváří své názory, ve kterých se podporují. Dle Gibba (1960) rozlišuje Lašek dva typy komunikačního klimatu a to **supportivní** (vstřícné, podpůrné), zde se učitel a žáci respektují, naslouchají si a jsou otevření v názorech a pocitech, zprávy jsou jednoznačné a jasné. Další typ je komunikační klima **defenzivní** (vyvolávající obranné mechanismy), učitel a žáci spolu bojují, nenaslouchají si, nemluví o svých názorech a pocitech a jejich zprávy jsou víceznačné a nejasné. Jestliže učitel v hodinách navozuje defenzivní klima, žáci mají tendenci neriskovat, pasivně odporovat, vzájemně se sjednocují proti učiteli, podvádějí ho, nadbíhají mu nebo útočí na jeho slabá místa.

Petlák (2006) uvádí faktory, které mají vliv na klima třídy. První je **jasnost cílů**, žáci musí vědět, co se od nich očekává, druhý jsou **požadavky**, které vedou k dosažení cílů. Třetí jsou **standarty**, upřesnění cílů a požadavků, je pro žáky motivační. Čtvrtý faktor je **čestnost jednání**, pátý **spoluúčast**, díky ní jsou žáci spolutvůrci třídy. Šestý je **podpora** žákovské činnosti, sedmý **bezpečí**, pocit ohrožení je nežádoucí. Posledním faktorem je **prostředí**, to by mělo být příjemné.

Determinanty klimatu jsou dle Laška (2001) **zvláštnosti školy**, jedná se například o typ školy a její pravidla. Dalším determinantem jsou **zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací**, kde se řadí například práce v dílně. Do **zvláštností učitelů** patří jeho osobnost, pojetí a styl výuky a vzdělávání. Následují **zvláštnosti školních tříd** jedná se například o celou třídu, skupiny v ní či učitele a třídu. Posledním determinantem jsou **zvláštnosti žáků**, kde se můžeme zaměřit na žakovu osobnost nebo na žáka jako příslušníka třídy.

Koštrnová (2014) uvádí činitele dle vícero autorů, kteří ovlivňují třídní a vyučovací klima. První jsou komunikační a vyučovací postupy, dále počet žáků ve třídě, umístění žáka ve třídě tzv. zasedací pořádek, upřednostňování určitých žáků, přičemž vzniknou dvě skupiny, jedna je komunikačně aktivní a druhá pasivní.

Moose (1981) uvádí, tři dimenze sociálních skupin, které ovlivňují jejich atmosféru. První je **vztahová dimenze**, která ukazuje, jaké jsou mezilidské vztahy, spolupráce a vzájemná pomoc. Další je **dimenze osobního růstu**, ta se zaměřuje na podmínky pro nezávislost a růst člena skupiny. Poslední je **dimenze udržování a změny systému** a vyjadřuje skupinové mechanismy, systém a přijímání nových úkolů a rolí. (In: Lašek, 2001)

Průcha (2002) uvádí, že české a zahraniční školy mají společný rys a ten je, že žáci hodnotí a prožívají klima tříd jinak než jejich učitelé, dále uvádí, že to, jak určité klima funguje závisí na rozličných mechanismech: komunikačních a vyučovacích postupech učitele, strukturách začleňování se žáků do vyučování, preferencích a očekáváních učitelů k žákům a klimatem školy, do které třída patří.

2.3 Kdo a jak ovlivňuje klima třídy

Čapek (2010) se domnívá, že **učitel** je spolutvůrce třídního klimatu a měl by se činnostně zaměřit na ty znaky klimatu, které může ovlivnit nejvíce. Jsou to **vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků, prostředí třídy**. Dále zmiňuje, že učitel nemá být dozorcem, soudcem a policistou, ale tam kde je ta možnost by měl přenechat iniciativu a aktivitu svým svěřencům. Upozorňuje na důležitost funkce třídního učitele. Ve své třídě má učitel nejvíce práce, musí své žáky poznat, vědět, jak s nimi jednat a jak podpořit rozvoj jejich schopností. Čapek uvádí, že učitel je pro své žáky obhájce, motivátor a sociální vzor. Třídní učitel má mít dostatek vyučovacích hodin ve své třídě, aby mohl na žáky působit. Za dalšího

spolupráci s rodiči je třeba učitelovy profesionality, jeho vhodné komunikace s nimi, optimismu a pozitivního postoje.

Holeček (2014) také uvádí názory, kdo klima třídy vytváří. Je to buď **učitel**, na každého stejní žáci reagují jinak. Nebo to jsou také **žáci**, kteří vyváří osobitou atmosféru, mají mezi sebou různé vztahy, mají nepsané normy, jsou různě naladěni a chovají se určitým způsobem. Poslední možnost je, že to jsou **učitel a žáci dohromady**, ti vytvářejí určité klima, nikdo z nich nemůže klima změnit sám.

Průcha (2002) zmiňuje, že mezi odborníky jsou různé názory na to, kdo má hlavní vliv na utváření klimatu. Někteří si myslí, že klima utvářejí hlavně žáci, jejich jedinečné složení, to, jak se chovají, jaké mají vlastnosti. Každá třída je jiná, do některé se učitel těší do jiné na stejné škole zase ne. V těchto třídách jsou rozdílná klimata, jež jsou vytvořena žáky, jejich chováním a postoji, které zaujímají k učitelům i učení. Další odborníci se přiklánějí k názoru, že klima vytváří převážně učitel, protože tím, jakou má roli a vlastnosti, může klima ovlivnit podstatněji.

Průcha (2002) uvádí, že učitel vytváří v interakci se žáky specifické edukační klima (psychosociální a komunikační). Toto klima je hlavně dílem učitele ve spolupráci se žáky. Kvalita učitele se ukazuje na tom, jaké klima je v jeho třídách.

Vavašová a Petřík (2019) uvádí, že pro třídní klima je důležitá učitelova autorita a vztah k žákům, kde je základem vzájemná úcta a respekt. Pro vytvoření úcty je důležité, aby žáci, co se týče učitelovy aktivity a chování viděli, že je učitel kompetentní a má zájem o jejich pokrok. Lze to vidět na učitelově efektivním řízení vyučování a jeho nadšení. Pozitivní vztah učitele k žákovi se projevuje respektem k jeho potřebám, porozuměním, zájmem a respektem k jejich názorům a zkušenostem.

Lašek a Mareš (1991) říkají, že učitel může ovlivnit klima třídy, některé oblasti více jiné méně. Nejprve je důležité dát dětem dotazník, vyhodnotit ho, vyložit si výsledky a zhodnotit, kde je potřeba změny. Dále učitel musí vymyslet, jak dojít ke změnám a potom na tom musí delší dobu a soustavně pracovat, nakonec znovu zadá dotazník a poté se ukáže, jestli nastaly změny.

2.4 Pozitivní klima a negativní klima

Grecmanová (2009) zmiňuje, že pro kladné klima je třeba **demokratického vztahu** mezi žákem a učitelem. Tento vztah působí ve třídě, tak, že se žáci sjednotí a spolupracují spolu. Výhodou je, že se žáci rádi učí a také rádi chodí do školy, málokdy má někdo ze školy strach. Učitelé jsou také spokojeni i přesto, že je od nich požadován kvalitní výkon. Jsou profesionální a nevyhýbají se citovým zážitkům. Učitel respektuje žákovy potřeby a žák mu důvěřuje. Důležitá je kreativita, nové nápady, nadšení, tolerance. Vztahy jsou pozitivního charakteru a řešení neshod probíhá rozumově. Každý ví, co se od něj očekává. A nyní se podíváme, jaká jsou očekávání jednotlivých skupin. **Žák** chce být přijímán, rozvíjen, oceňován, být samostatný, podílet se na životě školy, rozumět tomu čemu se učí, také chce spravedlnost. **Učitelovým** přáním je, aby dobře vycházel se spolupracovníky, chce spolupracovat se žáky jejich rodiči i dalšími kolegy, seberealizovat se, být uznáván. Rodiče chtějí, aby jejich děti učil způsobilý učitel, který je vstřícný, podporující, který má nastavené cíle, je spravedlivý, objektivní, motivuje děti, a jeho rozhodování je jim srozumitelné. (In: Průcha (ed.), 2009)

Cangelosi (1994) uvádí, že pro vytvoření příjemné atmosféry ve třídě je třeba, aby učitel správně komunikoval. Tímto může předejít „nálepkování“ školáků, které způsobuje obranné postoje, může si u žáků získat důvěru a vyhnout se jejich zatrpklosti.

Kyriacou (1996) zmiňuje, že učitel navozuje klima třídy a tím ovlivňuje přístup žáků k učení, proto jsou učitelovy dovednosti tak klíčové. Dále zmiňuje, že prvním důležitým krokem ke kladnému klimatu třídy je nastavit **cílevědomé prostředí orientující se na úkol**. Učitel by měl naplno využít učební čas. Je důležité, aby nedocházelo ke zbytečným přerušením a výuka byla plynulá. Učitel by neměl snižovat hodnotu určitých učebních témat, tím jako o nich mluví. Nemá být žádoucí, aby hodiny předčasně ukončoval. Žáci by měli uznávat učitelovu autoritu a také jeho organizaci vyučovacích aktivit. Učitel by měl dát žákovi takové příležitosti, aby byl schopen dosáhnout úspěchu a věřil si, také by ho měl podpořit, když se mu nedaří. Nemá být žádoucí, aby učitel žáka srážel svými poznámkami, když se mu v učení déle nedaří, protože to může poškodit jeho sebeúctu a následek toho všeho je, že žák zaleze do ústraní a přestane vyvíjet snahu. Druhým úkolem je vytvořit **uvolněné, vřelé a podporující prostředí**. Zde hraje důležitou roli vztah mezi učitelem a žákem a způsob, jak učitel se žákem jedná. Špatné vystupování žáka by měl učitel řešit s klidem. Je podstatné, aby žák cítil učitelův zájem o něj a jeho učení, dále také oporu, pomoc a povzbuzení. Když se řeší nějaká svízele žáci častokrát vyžadují spíše podporu než pokárání. Učitel si musí dávat pozor, aby žák až moc nespolehal na

jeho individuální pomoc, protože by přestal vyvíjet potřebnou snahu. Pro žáka je dobré, aby si uvědomil, jak je pro něj důležitý výklad a určité pracovní postupy k dosažení požadavků svými silami. Poslední krok je naučit žáky **smyslu pro pořádek**. Tento pořádek by měl být jak ve věcech týkajících se učení, tak i ve věcech vztahových mezi učitelem a žákem.

Dle Geréba (1978) je důležité, aby učitel znal své žáky a také základní psychologické postupy, může tak správně formovat psychické klima. Zmiňuje také nedostatečnost jedné metody při poznávání klimatu třídy. Psychické klima má být vytvořeno plánovitě, učitel má použít více metod a musí se orientovat v psychologii a být pedagogicky připraven.

Čapek (2017) uvádí, že pro dobré pracovní a podporující klima je důležité, jak učitel učí, odměňuje i trestá, jak probíhá třídní komunikace, jak se žáci mohou podílet na výuce, jak jsou nastavena a dodržována pravidla. Pro dobré komunikační klima je důležité, aby děti spolu mluvily a měly vůči sobě respekt. Spolupracující klima je budováno správnou čínorodostí a pravidly.

Znaky pozitivního klimatu dle Petláka (2006) jsou následující. Z pohledu **pedagogicko – didaktického** je to žákovská spokojenost s výukou a s tím, jak probíhá, i malý žák dokáže říci, zda ho hodina baví. Dále objektivnost hodnocení, ta hraje velkou roli v tom, jak se žák cítí, inovování výuky je oblíbené, jedná se například o různé projekty a exkurze. Dalším důležitým znakem je neformální přístup učitele k žákovi, kterého si váží žáci i rodiče a pozornost zaměřená nejen na výuku, ale i na výchovu. Další pohled je **organizační**. Znaky dobrého klimatu jsou dobrá činnostní organizace, vedení a řízení školy, akce pro žáky mimo výuku, které mají žáci v oblibě. Školou požadované činnosti musí být pro žáka smysluplné, další je, že žák cítí, že ho škola rozvíjí a obohacuje. Mezi školními zaměstnanci je věnována pozornost neformálním vztahům, škola spolupracuje s dalšími školami a také s rodiči.

Čapek (2017) zmiňuje, že je důležité klimatické a suportivní hodnocení⁷. Učitel nemá porovnávat žáky a jejich výkony mezi sebou, neměl by si dělat výkonový žebříček, protože každý žák je jedinečný. Jedničky by měl učitel dávat za dobrou práci, která je stanovena procesně (najdi řešení, vytvoř atd.).

⁷ Čapek (2017) uvádí, že z pohledu klimatického aspektu je důležité vytvořit otevřené, bezpečné, pomáhající, inspirativní a zábavné prostředí, které je dobré pro třídní edukaci a z pohledu suportivního neboli podporujícího aspektu je důležitý vztah k jednotlivci, jde o přátelský vztah k žákovi, individuální přístup, pomoc a motivace atd.

Geréb (1978) uvádí, že negativní vliv na žáka mívají učitelovy postoje. První je **nespravedlnost**, která se projevuje tak, že učitel dělá mezi žáky rozdíly a nehodnotí je reálně, toto může u žáka způsobit trauma. Dále může učitel v žácích vyvolávat **strach a úzkost**. Díky trestům a odměnám bývají děti v duševním napětí. Nežádoucí napětí (je i dobré) snižuje žákův výkon. Mezi další negativum patří **napjatý vztah mezi učitelem, třídou a žákem a také přehlížení individuality dítěte**. Není dobré, aby byla mezi všemi účastníky napjatá atmosféra, učitel by neměl být jednou velmi přísný a potom zase liberální, žáci potom neví, co mají čekat.

Vašíčková (2015) říká, že učitelův nesprávný vztah k jednotlivým žákům (protektce či pronásledování atd.) se negativně projevuje na vztahu k celé třídě. Když má učitel pozitivní vztah se všemi žáky, buduje takové sociální klima, které je důležité pro úspěšnou pedagogickou práci. Když má učitel nesprávné vztahy, negativně to působí na vztah mezi žáky a ním a taky na jeho psychiku. Když učitel k žákům nemá vztah nebo je tento vztah nedostatečný, žáci usoudí, že učitel nemá rád jejich třídu a potom reagují tak, že neposlouchají, dělají naschvály a pořádně se neučí a učitel tam nerad vyučuje.

Mareš a Křivohlavý (1995, str. 136) zmiňují toto: „*Převládá – li v učitelových postojích neobjektivnost, zaujetí, nespravedlnost, ovlivňuje to celkovou atmosféru výuky, zvyšuje napětí mezi učitelem a třídou, narušuje vztahy mezi žáky, snižuje účinnost celé pedagogické práce.*“

2.5 Způsoby výzkumu klimatu a jeho význam

Nejčastěji se používá kvantitativní přístup, protože kvalitativní je náročný na čas a problematický co se týče pravoplatnosti a spolehlivosti. Respondenti jsou žáci, učitelé, ředitelé, rodiče a školní inspektori. Těmito výzkumy se většinou zabývají badatelé. **Kvalitativní výzkum** se zabývá pozorováním, rozhovory, zkoumáním různých materiálů jako jsou deníky, kresby, fotky, videa. Kvantitativní výzkum používá dotazníky, posuzovací škály, které jsou doplněny rozhovory a diskusemi. Díky tomuto přístupu můžeme nasbírat velké množství dat od mnoha lidí, ale nemusí být spolehlivé. Známé standardizované dotazníky jsou MCI dotazník, který zkoumá **klima třídy**, dále CCQ, který měří komunikační klima a OCQD, kterým se popisuje organizační klima. Výsledek dotazníku je určen pro badatele, učitele, ředitele i školní inspekci. Ukáže se, jak to ve škole chodí a na tomto základě může proběhnout hodnocení, jak škola funguje, také se zjistí typ klimatu a porovnají se názory dotazovaných (Grecmanová In: Průcha (ed.), 2009)

Výzkum klimatu může být zaměřený na **organizačně sociologický přístup**, který zkoumá třídu jako organizační jednotku výuky. Dále na **interakční přístup**, ten zkoumá interakční vztahy mezi žákem a učitelem. **Pedagogicko – psychologický přístup**, který se zaměřuje na pedagogické a psychologického hlediska. **Školsko – etnografický přístup** se zabývá celou školou a jejím děním. **Vývinovo – psychologický přístup** zkoumá psychologické stránky řízení třídy. **Sociálně psychologický a environmentalistický přístup** zkoumá třídu a život v ní pomocí posuzovacích škál (Petlák, 2006).

Jedlička, Koř'a a Slavík (2018) uvádí, že je hodně možností, jak můžeme zkoumat klima třídy. Je možné využít rozhovory a různá pozorování, ale také složitější výzkumy. Můžeme se také zaměřit na mluvený nebo psaný projev dětí, výtvarné práce, fotografie, audionahrávky, videozáznamy, dotazníky.

Petlák (2006) zmiňuje, že před výzkumem bychom si měli ujasnit tyto věci: **Cíl výzkumu**, jaký je předmět zkoumání. Může to být například vliv třídního učitele na klima třídy nebo komunikace mezi žáky atd. Dále **období zkoumání**, které záleží na cíli, například se můžeme zaměřit na klima třídy před pololetím. **Výběr metod**, zde je důležité vybrat více metod kvůli objektivnosti. **Techniky a sběr údajů**, učitel zkoumá buď sám nebo s někým a může použít i techniku. **Zpracování údajů a vyhodnocování, vyvození závěrů**, na jejich základě můžeme podniknout další kroky. Dále hovoří o těchto metodách výzkumu klimatu třídy: nestrukturované pozorování, strukturované pozorování, rozhovor, dotazník, sociometrie, popis a produkty žákovských prací, žákovské kresby, sémantický diferenciál⁸, experiment.

My v této práci budeme používat dotazníkovou metodu, a proto si několik typů dotazníků nyní představíme. Petlák (2006) hovoří, že dotazník má písemnou podobu, rychle zjistí více názorů od více lidí, ale je zde nebezpečí zkrácení údajů.

2.5.1 Typy dotazníků

Lašek (2007) modifikoval anglický **MCI dotazník** (My Class Inventory) a nazval jej „Naše třída“. Klima ve třídě se hodnotí těmito hledisky: **Spokojenost ve třídě**, to značí, jak se v ní žákům líbí a jaký k ní mají postoj. **Konflikty mezi žáky** neboli třenic, zde patří různé neshody a napětí, nejhorší variantou je šikana. Třetím hlediskem je **soutěživost ve třídě**, jedná se o vzájemné konkurování, touhu být úspěšný a zakoušení nezdaru. Další je **obtížnost učení**,

⁸ Škálami zjišťuje žákovské mínění o daných objektech a jevech (Petlák, 2006).

to znamená, jak je učení složité a jak je pro žáky zajímavé. **Soudržnost třídy**, označuje, jaké jsou vztahy ve třídě a jestli třída drží pohromadě. Poslední hledisko je **pořádek při výuce**, zde se ukazuje, zda jsou žáci ukázněni a spolupracují (In: Holeček, 2014).

Lašek a Mareš (1991) uvádějí jaké jsou možnosti využití dotazníku „Naše třída“. Můžeme jím popsat **reálný stav ve třídě**, jako příklad uvádějí výzkum Laška a spolupracovníků, kteří zkoumali 600 žáků 4. -6. tříd. Zjistili, že žáci byli ve třídách spokojeni, byl zde nízký výskyt třenic, vysoká soutěživost, učivo se jim nezdálo obtížné a soudržnost byla průměrná. Byly dva významné rozdíly ve vnímání chlapců a děvčat dívky byly spokojenější a chlapci byli choulostivější na třenice. Dále můžeme díky tomuto dotazníku **porovnat názory žáků a učitelů**. Jako příklad je uveden výzkum (Fidranské, 1990), kde dotazník vyplnilo 154 žáků a 4 učitelky. Zjistilo se, že žáci a učitelka vnímají klima stejné třídy jinak. Učitelky si myslely, že děti jsou méně spokojené, vnímají hodně třenic, vysokou soutěživost, vysokou obtížnost učení a celkem vysokou soudržnost. Děti však třídní klima viděly opačně. Vyplynulo z toho, že je pro učitele důležité zjišťovat názory žáků. Tímto dotazníkem můžeme **porovnat aktuální a preferované klima**, žáci v dotazníku označí současný stav a potom jinak označí stav, který by si přáli. Dále můžeme udělat experiment a **změřit účinnost promyšleného zásahu do výuky**. Poslední možnost je **porovnání klimatu, u vynikajících a průměrných učitelů**. Lze také porovnat klima při výměně třídního učitele nebo většiny vyučujících.

Čapek (2010) zmiňuje dotazník **LEI**. U tohoto dotazníku ke každému výroku žák napíše, zda výrazně nesouhlasí, nesouhlasí, souhlasí či výrazně souhlasí. Tento dotazník zjistí, jak vnímá klima jednotlivec či skupina. Složky, které jsou měřeny jsou tyto: soudržnost třídy, různorodost zájmů, formálnost a pravidla. Rychlost plnění úkolů, materiální prostředí, neshody ve třídě, společné cíle, preferování žáků, obtížnost učení, lhostejnost ke společnému zájmu, demokracie ve třídě, zájmové skupiny, spokojenost ve třídě, neorganizovanost, soupeřivost ve třídě.

Zmiňuje také dotazník **SCCQ** (Spiritual Care Competence Questionare). Tento dotazník není časově náročný, jsou zde napsaná tvrzení a žáci zaškrtávají zcela souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, zcela nesouhlasím. Tvrzení se týkají atmosféry ve třídě, domácích a školních úkolů, vyučujícího.

Dotazník **CES** (Classroom environment scale) má aktuální a preferovanou formu, 24 položek a zabývá se těmito oblastmi: angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi

žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Žák u tvrzení odpovídá buď ano nebo ne.

Dalším dotazníkem je **KLIT**. V této metodě jde o tři prvky klimatu ve školní třídě. Prvním je **suportivní (podpůrné) klima**, zde žák hovoří o vztazích a spolupráci ve třídě. Dalším prvkem je **motivace k negativnímu školnímu výkonu**, žák poví, jaký je jeho zájem o školu, jak moc se vyhýbá neúspěchům atd. Poslední je **sebeprosazení**, to je zaměřeno na sklon žáka k vyniknutí, menší spolupráci atd. (Lašek 2008, In: Čapek 2010)

3 PROVEDENÉ VÝZKUMY

V této kapitole se budeme zabývat různými výzkumy, které se týkají klimatu školní třídy a interakčního stylu učitele. Podíváme se na výzkum sociálního klimatu dle Laška a Mareše, Kurelové a Hanzelkové, dále bude následovat výzkum dle Linkové a zahraniční výzkum od Hanuliakové. Následovat bude výzkum od Pecháčkové, Navrátilové a Slavíkové. Také se podíváme na zahraniční výzkum vztahu mezi učitelovým interpersonálním stylem a faktory sociálního klimatu dle Fishera a Waldripa a poté na výzkum interakčního a komunikačního stylu na základní a alternativní škole dle Sklenářové. Uděláme si tak krátký přehled o tom, jak dopadly starší výzkumy týkající se klimatu a interakčního stylu učitele.

3.1 Výzkum klimatu dle Laška a Mareše (1991)

Tento výzkum probíhal ve 24 třídách. Byl to 4.- 6. ročník základních škol a testováno bylo 863 žáků škol v malých i velkých městech a také na vesnici.

Autoři zjistili, že spokojenost žáků ve třídách byla velmi vysoká (12,2), soudržnost byla průměrná (9,6), třenice se vyskytovaly průměrně (9,9), soutěživost byla velmi vysoká (12,2) a obtížnost žáci vyhodnotili jako nižší než průměrnou (8,6). Mezi konkrétními třídami byly velké rozdíly a také se objevily rozdíly mezi tím, jak hodnotili klima chlapci a jak dívky. Ukázalo se, že dívky hodnotily klima lépe, byly více spokojené.

Podle těchto výsledků lze říci, že klima tříd v českých školách bylo pro žáky vyhovující. Vyučující svým žákům vytvářeli pozitivní edukační prostředí.

3.2 Výzkum klimatu tříd podle Kurelové a Hanzelkové (1996)

Kurelová a Hanzelková zkoumaly tři základní školy z jednoho města, kde se vyučovalo tradičně, bylo zde 62 žáků a 3 učitelky. Dále zkoumaly také tři základní školy z různých oblastí, kde se vyučovalo alternativně, zde bylo 45 žáků a 3 učitelky.

Byl použit dotazník Naše třída. V klasických třídách byla zjištěna vysoká spokojenost soutěživost, průměrná soudržnost, průměrný výskyt třenic, nízká obtížnost učení. Ve školách alternativních bylo zjištěno, že zde byla vyšší spokojenost ve třídě a vyšší soudržnost. V běžných třídách byly zjištěny vyšší třenice a také vyšší soutěživost. V běžné i alternativní škole byla obtížnost učení hodnocena jako nízká.

Co se týče pohledu jak u učitel z klasických, tak z alternativních škol, byly zde některé odlišné názory od názorů žáků. Tyto odlišnosti se projeví v názoru na soutěživost a soudržnost třídy. Na klasické škole hodnotili žáci soudržnost průměrně a učitelky velmi nízce.

Výsledná zjištění nejdou přeceňovat, protože třídy a školy nebyly ekvivalentní. Klasické školy a jedna alternativní byly z města a dvě alternativní z vesnice, proto mohla mít alternativní škola lepší hodnocení klimatu třídy, jelikož obecně je lepší klima na školách venkovských. Důležitý faktor, který ovlivnil lepší výsledky alternativních škol byl také počet žáků ve třídě, v klasické třídě to bylo například 24 žáků a v alternativní pouze 12 žáků (In: Průcha, 2002).

3.3 Výzkum sociálního klimatu školní třídy podle Linkové (2001)

Výzkum byl proveden ve školním roce 1999/2000 ve třídách prvního stupně v pražských školách. Cílem bylo zjistit, jaké je ve třídách psychosociální klima a také jsou – li zde svébytné determinanty ovlivňující klima. Pro výzkum byl použit dotazník MCI pro 3. – 6. třídu základní školy upravený Laškem a byl proveden v pátých a čtvrtých ročnících, tříd bylo celkem 62 a žáků 1456. Ve vzorku byly obsaženy sídlištní školy, školy ve staré zástavbě, školy tradiční, alternativní, velké, střední, malé, školy se vzdělávacími programy základní škola, obecná škola, národní škola, začít spolu, waldorfská škola, zdravá škola. Třídy byly méně početní, střední velikosti, velké. Tyto třídy vede 62 učitelů, 15 učitelů je s dětmi od první třídy a 4 učitelé mají žáky na všechny předměty.

Ve výsledku vyplynulo, že **spokojenost** žáků ve třídách je vysoká až na žáky programu zdravá škola, ti měli nízkou spokojenost. **Soudržnost** byla určena jako průměrná, v programu

národní školách byla hodnocena jako velmi nízká a ve waldorfské škole byla hodnocena jako vysoká. **Třenice** ve třídě byly zhodnoceny průměrně akorát ve třídách s programem začít spolu a ve třídách kde vyučuje pouze třídní učitel byly zhodnoceny jako nízké. **Soutěživost** byla vysoká a **obtížnost učení** nízká, ve třídách programu národní škola byla obtížnost velmi nízká a žáci waldorfské školy a programu začít spolu ji zhodnotili jako průměrnou. Autorka zmiňovala, že výjimky (waldorfská a zdravá škola) nelze přeceňovat kvůli jejich malému vzorku.

Z hlediska svébytných determinantů ovlivňujících klima nebylo zjištěno, že by zde nebyly vnímány rozdíly v klimatu u učitelů patřících do **různých věkových kategorií**, akorát u učitelů ve věku 20-30 let byly zaznamenány větší třenice a nejvyšší soutěživost ve třídě oproti ostatním věkovým skupinám učitelů. Větší rozdíly nebyly ani mezi **tradičními a alternativními školami** až na to, že u tradičních škol se více vyskytují třenice. Existují zde rozdíly podle vzdělávacího programu. U žáků programu zdravá škola byl nízký pocit spojenosti nízký, u ostatních škol vysoký. Žáci z národní školy pocítovali nízkou soudržnost třídy a žáci waldorfské školy vysokou. Nízký výskyt třenic byl u žáků z programu začít spolu oproti programu národní škola, kde žáci vnímali relativně vysokou přítomnost třenic. Žáci programu národní škola viděli obtížnost učení jako nízkou na rozdíl od waldorfské školy a programu začít spolu. Ve třídách, kde vyučoval jeden učitel byly třenice vnímány v menší míře oproti třídám, kde učilo více učitelů. Obtížnost učení byla lehce nižší u škol ve staré zástavbě oproti školám sídlištním. V menší třídách (do 17 dětí) byla zřetelně vyšší soudržnost a nižší míra soutěživosti oproti třídám velkým (nad 26 dětí).

Závěrem řečeno, že klima školní třídy prožívají a vnímají jak učitelé, tak žáci a také je ovlivňuje. Příznivé sociální klima je důležité pro rozvoj osobnosti žáka, nesmíme zapomínat, jaký vliv má třídní klima na dítě.

3.4 Výzkum klimatu třídy dle Hanuliakové (2009)

Hanuliaková (2009, In: Čapek, 2010) s kolegy měřila klima třídy pomocí dotazníku MCI. Podle výsledků vypracovali různá cvičení a aktivity, zaměřili se na komunikaci, prosociální chování atd., díky tomu chtěli zlepšit aktuální třídní klima. Po dobu tří měsíců proběhlo 12 aktivit a poté proběhlo druhé měření.

U spokojenosti byla poprvé naměřena hodnota 13 a podruhé hodnota 15, rozdíl tedy činil 2. Třenice poprvé získaly hodnotu 13 a podruhé dopadly stejně, rozdíl byl nulový.

Soutěživost napoprvé měla hodnotu 11 a podruhé 13, rozdíl činil 2. U obtížnosti učení byla naměřena hodnota 11 a podruhé 9, rozdíl vyšel na -2. Nakonec byla měřena soudržnost a ta měla hodnotu 9 a poté opět 9, rozdíl byl nulový.

Čapek (2010) se vyjadřuje, že pokud by klimatologové ze Slovenska měli mít úspěch musely by se snížit třenice a soutěživost a zvýšit soudržnost. Toto se ovšem nestalo. A tak lze dojít ke skutečnosti, že klima je trvalejšího charakteru a co se týče některých složek, změna může nastat za delší dobu. Dále, že klima ve třídě je spojeno se stylem práce a s metodami výuky, důležité je také to, jakou pozornost věnuje učitel žákovi.

3.5 Výzkum sociálního klimatu na základní škole dle Pecháčkové, Navrátilové a Slavíkové (2014)

Jedním z cílů tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké je ve třídách sociální klima, byl k tomu použit dotazník Naše třída (MCI) v aktuální formě.

Zkoumání byli žáci prvního stupně pátých tříd klasických a alternativních škol. Výzkum byl proveden v pěti standardních a pěti alternativních školách, respondentů bylo 250. Zpracovalo se 86 dotazníků ze čtyř pátých tříd, 54 jich bylo z klasické základní školy a 32 z alternativní školy. Školy se nacházely ve městech, kde je 10 000 obyvatel. Jak klasické, tak alternativní školy měly podobný počet žáků. Školy nebyly moc rozdílné ve své profilaci ani klubových aktivitách. Skupiny se lišily v přístupu učitele k výuce, v organizačních formách, metodách výuky.

Podle výsledků, žáci alternativní školy cítili menší soutěživost, obtížnost učiva a byli více spokojeni, ale zato cítili více třenic a menší soudržnost třídy.

3.6 Vztah mezi učitelovým interpersonálním stylem a faktory sociálního klimatu Fisher, Waldrip (1999)

Výzkum byl proveden pomocí dotazníku QTI a dotazníku CLEQ (Cultural Learning Environment Questionnaire). Tento výzkum se týkal žáků druhého stupně základní školy z Austrálie v přírodovědných předmětech. Blízký vztah k sobě měly proměnné CLEQ a interpersonální styly kárající, nespokojený, přísný a daleký vztah měly s vedením žáka k samostatnosti a odpovědnosti.

Učitelé dobří organizátoři měli ve třídě harmonii mezi domácím a školním učením. Žáci se přizpůsobovali ostatním, rádi se učili nápodobou a soutěžili. Učitelé chápající měli ve třídě žáky, kteří dávali najevo své názory bez ohledu na ostatní. Pomáhající a přátelští učitelé měli žáky, kteří rádi spolupracovali, cítili harmonii mezi domácím a školním učením, rádi se učili nápodobou a cítili spravedlnost. Učitelé dávající žákům volnost, ale zároveň vyžadující odpovědnost měli ve třídě soutěživé žáky, kteří napodobovali, co viděli kolem sebe. Kárající učitelé měli žáky, kteří rádi pracovali ve skupinách, měli u učitelem spory, byli soutěživí a učili se rádi nápodobou a necítili harmonii mezi školním a domácím učením.

Žáci vstřícných a pomáhajících učitelů cítili spravedlnost, oproti učitelům dávajícím velkou volnost. Dobří organizátoři, přísní a kárající učitelé byli spolupracující a vstřícní. Žáci přátelských učitelů dávali najevo své názory oproti žákům učitelů organizujícím, přísným a nejistým. Učitelé organizující, řídicí a přísní, nejistí a dávající velkou volnost měli ve třídě soutěživé žáky. Zajímavé je, že si žáci vážili i nejistých a kárajících učitelů (In: Mareš, Gavora, 2004).

3.7 Interakční a komunikační styl učitele na základní a alternativní škole dle Sklenářové (2013)

Autorka chtěla zjistit, jestli pedagogickou interakci, komunikaci učitele a také hodnocení jeho výuky žáky ovlivňuje typ školy. Autorka zjišťovala, jestli toto ovlivní hodnocení dimenzí interakčního stylu. Posouzení probíhalo mezi klasickou a waldorfskou školou.

Byli zkoumáni učitelé klasických a alternativních škol. Jednalo se o základní a střední školy moravskoslezského kraje, celkem byly čtyři. Byli zvoleni učitelé ve věku 35 až 45 let, praxi museli mít 10 až 20 let a jejich předměty byly humanitní. 20 učitelů bylo z alternativních a 20 z klasických škol. Dále bylo zkoumáno 453 žáků, které učili tyto učitelé, 251 chodilo na klasickou školu a 202 na alternativní.

Výzkum proběhl v roce 2013 a byl použit *Dotazník interakčního stylu učitele*, který tvořil 64 položek a také byl použit parametrický test významnosti *Studentův t-test* a také byl použit *Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů*.

Hlavní hypotéza byla: „*Rozdílný typ školy ovlivňuje projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky.*“ Tato hypotéza se potvrdila.

Dle výzkumu bylo zjištěno, že interakční a komunikační projevy učitelů alternativních škol byly co se týče výuky zhodnoceny lépe než u učitelů klasických škol.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 CÍLE A OTÁZKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumu je zjistit, zda má interakční styl učitele dané třídy vliv na její klima. Dílčí cíle jsou zhodnotit klima třídy a podívat se jaké jsou rozdíly v jeho hodnocení mezi učitelem a žákem a také mezi chlapci a dívkami. Dalším dílčím cílem je také zhodnocení interakčního stylu učitelů a porovnání rozdílů hodnocení učitele a žáků a také chlapců a dívek. Nejprve bude takto zhodnocena každá třída a poté se budou všechny třídy hodnotit celkově a dojde k odpovědím na výzkumné otázky.

Dílčí výzkumné otázky:

VO 1: Vnímají klima třídy rozdílně dívky a chlapci?

VO 2: Vnímají třídní učitelé klima třídy rozdílně oproti žákům?

VO 3: Hodnotí interakční styl učitele rozdílně chlapci a dívky?

VO 4: Hodnotí interakční styl učitele rozdílně žáci a učitelé?

Hlavní výzkumná otázka:

VO 5: Májí vliv interakční styly učitelů prvního stupně na klima tříd?

5 METODOLOGIE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Aby se vše uskutečnilo bude k výzkumu užito kvantitativních metod. Konkrétně budou použity standardizované dotazníky NAŠE TŘÍDA a QTI dotazník.

5.1 Dotazník NAŠE TŘÍDA

V angličtině se tento dotazník nazývá MCI – My Class Inventory a autory jsou Fraser a Fisher (1986). Tento dotazník je pro žáky 3. – 6. třídy a českou verzi Naše Třída zpracoval Lašek (1988).

Tento dotazník se zaměřuje na:

Spokojenost ve třídě – zjišťuje se míra spokojenosti žáků, jde o otázky č. 1, 6, 11, 16, 21.

Třenice ve třídě – ukazují se spory a vztahové problémy žáků, jde o otázky č. 2, 7, 12, 17, 22.

Soutěživost ve třídě – prozkoumává se, jak chtějí žáci vynikat a jak si konkurují, jde o otázky č. 3, 8, 13, 18, 23.

Obtížnost učení – odhaluje se namáhavost školních nároků a učení na žáky, jde o otázky č. 4, 9, 14, 19, 24.

Soudržnost třídy – zjišťují se jaké jsou vztahy mezi žáky a jestli drží pohromadě, jde o otázky č. 5, 10, 15, 20, 25.

Dotazník je pro žáky od 8 do 12 let. Žáci vyjadřují svůj osobní názor a své prožívání klimatu třídy, nesmí se spolu radit o odpovědi.

Učitel informuje žáky, že se nejedná o zkoušku a nejsou odpovědi správné a nesprávné. Řekne jim, že hodnotí svou třídu a spolužáky. Upozorní je, ať čtou pozorně a pokud s větou souhlasí zakroužkují odpověď ano a pokud nesouhlasí zakroužkují odpověď ne. Pokud se žák splete škrtně zakroužkovanou odpověď a zakroužkuje novou, je důležité odpovědět na každou otázku. Vyplnění dotazníku trvá kolem 15 minut (Informační systém Masarykovy univerzity, 2005).

5.2 Dotazník QTI – interakčního stylu učitele

Gavora (2005) píše, že v tomto dotazníku respondenti hodnotí dimenze interakčního stylu učitele pomocí škál od „nikdy“ po „vždy“. Hodnotit mohou žáci, rodiče, kolegové a učitel může zhodnotit také sám sebe a výsledky porovnat s ostatními. Je důležité, aby učitele hodnotil ten, kdo ho opakovaně sledoval při práci ve třídě. Žáci mohou tímto dotazníkem vyjádřit také představu ideálního učitele.

Dimenze interakčního stylu učitele (Gavora, 2005, str. 46):

1. **Organizátor** – Žáky hodně naučí.
2. **Pomáhající** – Jestliže žáci něčemu nerozumějí, pomůže jim.
3. **Chápající** – Dokáže pochopit nedostatky žáků.
4. **Vede k zodpovědnosti** – Dává žákům možnost rozhodovat o věcech třídy.
5. **Nejistý** – Je váhavý.
6. **Nespokojený** – Cokoli žáci udělají, nikdy se mu to nelíbí.
7. **Kárající** – Mívá pichlavé poznámky.
8. **Přísný** – Vyžaduje od žáků naprosté soustředění.

Při zadávání učitel žáky upozorní, že vyjadřují svůj názor na činnost a chování učitele, tak jak ho sami vnímají a že jejich odpovědi se mohou lišit od odpovědí spolužáků. Zdůrazní se také, že dotazník je anonymní.

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem byli žáci 4. a 5. tříd a jejich třídní učitelé. Výzkum byl proveden na dvou školách. Proto je jedna škola označena písmenem A a druhá písmenem B. Obě školy se nachází v Moravskoslezském kraji. Ve 4. třídě školy A bylo 18 žáků z toho 8 dívek a 10 chlapců. Dále 5. třída školy A čítala celkem 13 žáků z toho bylo 8 dívek a 5 chlapců. Další byla 4. třída školy B a zde dotazník vyplnilo 19 žáků z toho bylo 6 dívek a 13 chlapců. A nakonec je tady 5. třída školy B, kde bylo 15 žáků z toho 7 chlapců a 8 dívek. Všech žáků bylo dohromady 65 a učitelky byly 4. Respondentů tedy bylo dohromady 69. Výzkumný vzorek není

velký, vlivem pandemie Covid19 bylo obtížnější respondenty kontaktovat, ale našly se učitelky, které byly ochotné spolupracovat prostřednictvím online vyučovacích hodin.

5.4 Způsob zadávání dotazníků

Dřívějším záměrem bylo připravit dotazníky, vytisknout si je a jít do konkrétních tříd, kde by je děti podle instrukcí vyplnily a v případě nejasností by se mohly na cokoli zeptat. Dotazníky byly připraveny klasicky v programu Word a také byly zkontrolovány s vedoucí práce. Jediná změna nastala v QTI dotazníku, kde bylo napsáno, že má učitel sarkastické poznámky, toto se změnilo na „učitel někdy říká věci, které mě mrzí“. Vzhledem k tomu, že školy byly z důvodu pandemické situace zavřeny, byly tyto dotazníky poslány na emaily učitelkám s prosbou, zda by je ony a děti vyplnily a následně poslaly zpátky. Oba dotazníky byly samozřejmě vytvořeny ve dvou verzích, a to pro učitele a pro žáky, lišily se pouze ve formulaci vět, které byly napsány buď z pohledu žáka nebo z pohledu učitele. Po zaslání měla jedna z učitelek rozumný názor, že by pro děti bylo složité otevírat si dotazník v programu Word, následně by museli stisknout ikonku povolit úpravy, označit odpovědi, a dále uložit a poslat email paní učitelce a potom paní učitelka nám. Pro některé by to bylo natolik složité, že by dotazník nevyplnili a ani rodičům by se nemuselo chtít, nehledě na to, že kdyby něčemu nerozuměli nemohli by se rovnou zeptat. Tak jsme došli k závěru, že nejlepším řešením bude, když se dotazník pro žáky vytvoří v online podobě, a to pomocí internetové stránky www.survio.cz. Zde si člověk připraví dotazník a dále mu je vygenerován odkaz, který lze poslat respondentům, ti jej následně vyplní, kliknou na ikonku odeslat a dotazníky přijdou zkoumajícímu na účet, který má založený na této stránce. Domluvili jsme se s učitelkami, že se připojíme k jejich online výuce a budeme děti instruovat při vyplňování dotazníku. Výjimkou byla 3. třída, kde učitelka navrhla, že bude lepší, když děti vyplní dotazníky doma s rodiči, protože v této třídě se všichni nepřipojují k online výuce, a tak byly paní učitelce dotazníky poslány a ona je vyvěsila na stránky třídy a zadala zde pokyn k vyplnění. Paní učitelka byla poprošena, ať zdůrazní, že každý, kdo dotazníky vyplňuje musí vyplnit oba dva, jinak to nebude mít smysl. Tento pokus ovšem selhal, protože dotazníky vyplnilo málo respondentů, a tak byla oslovena ještě další škola a dotazníky byly vyplněny online formou se čtvrtou a pátou třídou.

V online výuce byl dětem poslán odkaz na první dotazník, kterým byl QTI dotazník, který se zabývá interakčním stylem učitele. Děti na tento odkaz klikly a potom už jim bylo vysvětleno, že v tomto dotazníku budou vyjadřovat své názory na činnost a chování třídního učitele. Dále jim bylo sděleno, že každý může mít jiné odpovědi, že nejsou správné a špatné

odpovědi, že každý vyjadřuje čistě svůj názor. Bylo jim řečeno, že se nemusí obávat, že dotazník je anonymní. Dále se děti dozvěděly, jakým způsobem se boduje u QTI dotazníku na konkrétním příkladě. Dále jsme několik otázek prošli spolu s tím, že každý žák označil odpověď dle svého názoru. Následně žáci vyplňovali dotazník sami a v případě nejasností se zeptali. Nejčastěji se děti ptaly, co to znamená mrzutý, ohleduplný, tolerantní, nedůsledný, shovívavý, rozmrzelý, nestranný. Také chtěli vědět, co znamená slovo argumenty, co znamená spolurozhodovat o třídních záležitostech a co znamená, že učitelka používá rozmanité metody při výuce. Když měl žák vyplněný dotazník mohl pokračovat druhým dotazníkem, opět byl poslán odkaz na společný chat. Děti byly informovány, že druhý dotazník bude kratší a že budou na otázky odpovídat pouze ano, ne a že tento dotazník se týká jejich třídy. S tímto dotazníkem už nebyly problémy a děti ho vyplnily bez pomoci. Ukázalo se, že první dotazník byl náročný jak časově, tak děti nerozuměly některým pojmům, ale nakonec se všem podařilo dotazník vyplnit. Ve 4. třídách zabralo vyplňování obou dotazníků delší dobu než v 5. třídách. Jeden z problémů, který se při vyplňování vyskytnul byl ten, že děti, které se připojily na online výuku pomocí mobilního telefonu měly s vyplněním problém, a proto jim byly zaslány odkazy dotazníků pro domácí vyplnění.

5.5 Vyhodnocení dotazníku NAŠE TŘÍDA

Dotazník se vyhodnocuje, tak že odpovědi ANO, a NE se převedou na čísla. Odpověď ANO se vyhodnotí třemi body a odpověď NE se vyhodnotí jedním bodem. Dojde – li k tomu, že žák některou otázku nezodpoví, označí obě nebo obě přeškrtně, započítáme dva body. U otázek č. 6, 9, 10, 16 a 24 se odpovědi bodují obráceně a to, že za ANO se dá jeden bod a za NE se dají dva body.

Dotazník zjišťuje pět proměnných, které jsme si uvedli výše a každá proměnná je v dotazníku obsažena v pěti otázkách. Otázky jsou umístěny tak, aby nešly za sebou. Hodnoty jednotlivých proměnných určitého žáka dostaneme, když u každé proměnné sečteme body z vyhodnocených pěti otázek. Pokud například chceme vyhodnotit proměnnou obtížnost učení sečteme body vyhodnocené z otázek č. 4, 9, 19 a 24 (č. 24 má obrácené skórování). Každá proměnná má nejvíc 15 bodů a nejméně 5 bodů. Takto vyhodnotíme každého žáka jednotlivě.

Celou třídu můžeme spočítat dvěma způsoby. U prvního způsobu spočítáme aritmetický průměr u každé proměnné, opomíjí se však, že výsledky nemusí být rozloženy normálním

způsobem. Konkrétní příklad je, že soutěživost spočítáme sečtením bodů každého žáka a dále dělíme množstvím žáků, kteří odpovídali.

U druhého postupu se počítá, že nemusí dojít k normálnímu rozložení názorů, a proto je lepší seřadit hodnocení jednotlivých žáků každé proměnné vzestupně. Výsledná hodnota je ta prostřední – medián. Když máme lichý počet žáků je to jasné, ale u sudého počtu žáků spočítáme aritmetický průměr dvou hodnot z řady, které jsou u středu, kdyby bylo ve třídě 40 žáků spočítáme aritmetický průměr dvacáté a dvacáté první hodnoty. Když řadíme hodnoty a vyjde nám více stejných čísel, nevadí to, každou hodnotu zařadíme a počítáme ji jako samostatnou (Informační systém Masarykovy univerzity, 2005).

Podle každé vypočtené hodnoty proměnné zjistíme, jestli je klima dobré nebo špatné. Když máme vysoké hodnoty celé třídy u spokojenosti a soudržnosti, je klima ideální, také musí vyjít nízká čísla u třenic, soutěživosti či obtížnosti, pokud je tomu naopak není klima ideální. (Richardson, 1988, In: Informační systém Masarykovy univerzity, 2005)

5.6 Vyhodnocení dotazníku QTI

Lukas (2011) zmiňuje, že dotazníky můžeme vyhodnocovat za pomoci počítačové metody, která vygeneruje různé typy kvantitativních výstupů a informuje, že tyto výstupy, mohou být pro různé adresáty.

Dále tento autor říká, že dotazník lze vyhodnotit „ručně“, k tomu je ovšem potřeba mít klíč, který také ve své práci zveřejnil. Tento klíč je však pro kratší typ dotazníku o 59 otázkách, a tak jsem použila klíč dle Gavory (2005).

Dimenze interakčního stylu	Položka dotazníku
Organizátor	1, 7, 16, 34, 42, 48, 58, 64
Pomáhající	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
Chápající	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
Vede k zodpovědnosti	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
Nejistý	5, 11, 18, 20, 39, 45, 47
Nespokojený	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
Kárající	10, 13, 15, 19, 28, 41, 44, 51, 52
Přísný	3, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63

Tabulka 1: Dimenze interakčního stylu a položky dotazníku QTI (Gavora, 2005, str. 150)

Dytrtová a Krhutová (2009) zmiňují, že v dotazníku žák zhodnotí výroky, které vystihují vyučovací styly učitelů od 0 (nikdy) až po 4 (vždy). Následně se spočítají přidělené body a za každou dimenzi se spočítá aritmetický průměr, díky němuž můžeme graficky znázornit interakční styl učitele.

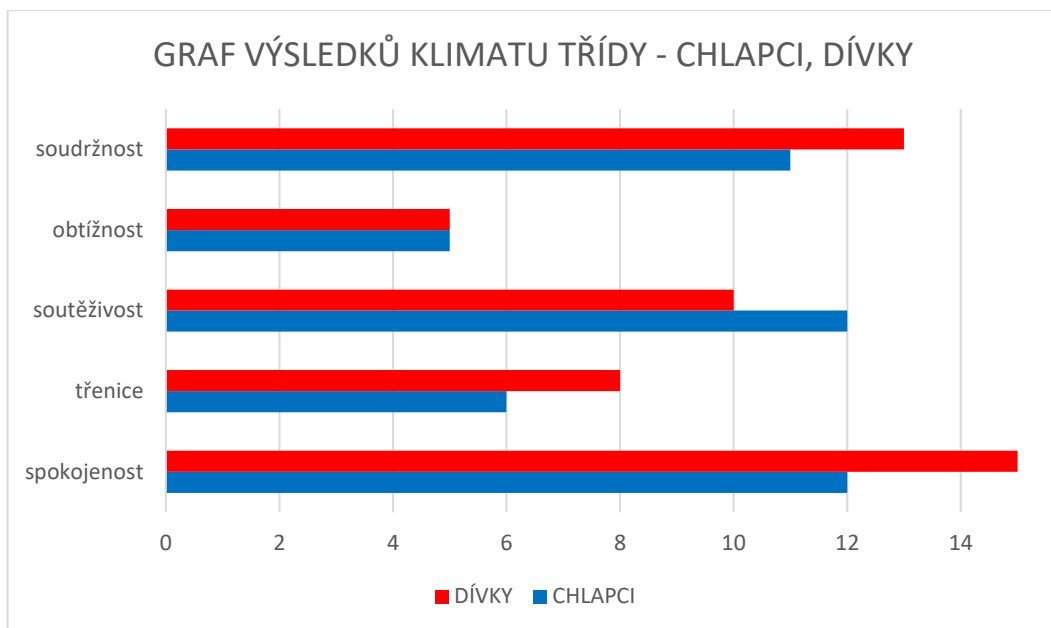
6 ANALÝZA A VYHODNOCENÍ DAT

6.1 Vyhodnocení dat 4. třídy školy A

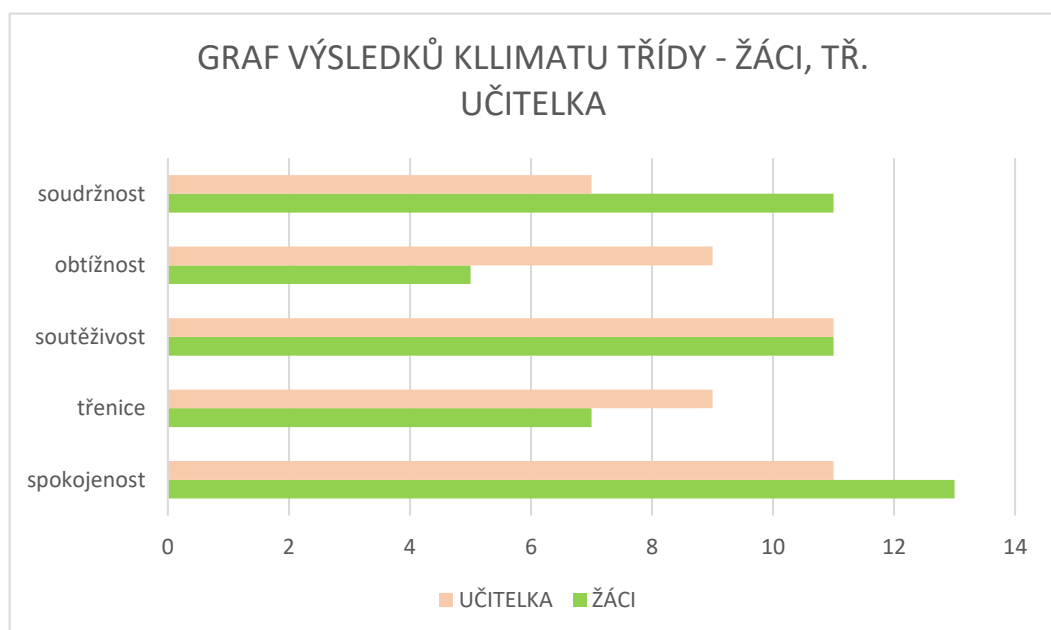
6.1.1 Stav klimatu třídy

4. TŘÍDA ŠKOLA A	CHLAPCI	DÍVKY	ŽÁCI	UČITELKA	VŠICHNI RESPONDENTI
spokojenost	12	15	13	11	13
třenice	6	8	7	9	7
soutěživost	12	10	11	11	11
obtížnost	5	5	5	9	5
soudržnost	11	13	11	7	11

Tabulka 2: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy A



Graf 1: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy A dle chlapců a dívek



Graf 2: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy A dle žáků a třídní učitelky

Tabulka 2 a graf 1 a 2 nám ukazují hodnoty, získané z výzkumu ve 4. třídě školy A. První proměnnou byla **spokojenost**. Když se podíváme na celkové hodnocení všech žáků (13), tak dopadlo dobře. Tuto proměnnou hodnotily lépe dívky (15) než chlapci (12), ovšem nejnižší hodnocení dostala od třídní učitelky.

Podíváme se na další proměnnou a tou jsou **třenice**. Podle hodnocení všech žáků, vidíme hezký výsledek (7). Tuto kategorii hodnotili lépe chlapci (6) a u dívek vyšla vyšší míra třenic (8). A jako u předchozí kategorie, třídní učitelka zhodnotila tuto kategorii hůř, než jak ji vidí žáci (9).

Následuje **soutěživost**. Jak víme, u této kategorie jsou pozitivní nižší hodnoty a vůbec nejideálnější je hodnota 5 a nejhorsí je hodnocení 15. Všichni žáci zhodnotili tuto kategorii vyšším číslem (11), ale pořád to ještě není nejhorsí. Chlapci hodnotí tuto kategorii hůř (12) a dívky hodnotou, která je průměrná (10). Třídní učitelka tuto kategorii zhodnotila stejně jako všichni žáci z její třídy (11).

Předposlední kategorií je **obtížnost**. Co se týče všech žáků, tak dopadla naprosto ideálně (5). Jak u chlapců, tak u dívek došlo ke stejnému zhodnocení (5). Tentokrát opět zhodnotila tuto kategorii nejhůř paní třídní učitelka (9).

Jsme u poslední proměnné a tou je **soudržnost**. Podle celkového hodnocení všech žáků je lehce nad průměrem (11). Tuto kategorii zhodnotily lépe dívky (13) nežli chlapci (11). A opět se dostáváme k tomu, že tuto kategorii vyhodnotila nejhůře třídní učitelka, která ji zhodnotila podprůměrně (7).

Co se týče rozdílu v hodnocení mezi dívkami a chlapci, očekávali jsme, že dívky budou hodnotit klima celkově pozitivněji než chlapci, což se mi potvrdilo, i když nejde o nějaké velké rozdíly. Z toho vyplývá, že chlapci, mohou ve škole pociťovat více problémů a překážek nežli dívky, i když to tak nemusí platit ve všech třídách obecně.

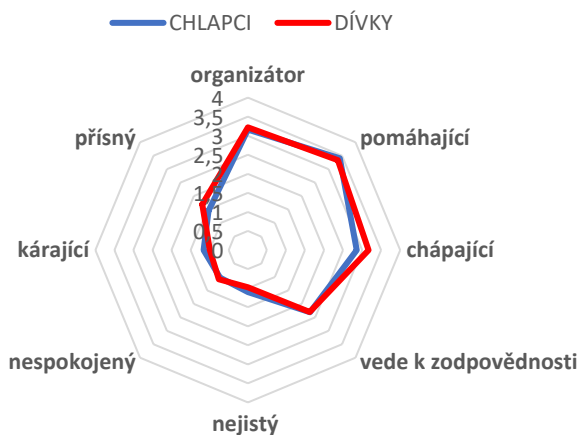
Očekávali jsme, že třídní učitelka bude klima hodnotit rozdílně nežli žáci, ať už pozitivněji nebo negativněji a toto se nám potvrdilo. Učitelka celkově klima zhodnotila hůře. Z toho vyplývá, že učitel může klima vidět jinak než žáci a je dobré, aby sebe i třídu občas otestoval a viděl, jak hodnotí klima žáci a jak on. V tomto případě by třídní učitelka mohla mít radost, že žáci klima hodnotí vcelku pozitivně.

6.1.2. Zhodnocení interakčního stylu učitele

4. TŘÍDA ŠKOLA A	CHLAPCI	DÍVKY	ŽÁCI	UČITELKA	VŠICHNI RESPODENTI
organizátor	3,16	3,22	3,19	3,13	3,18
pomáhající	3,41	3,34	3,38	3,38	3,38
chápaní	2,86	3,17	3	3,5	3,03
vede k zodpovědnosti	2,31	2,3	2,3	3,13	2,35
nejistý	1,1	0,98	1,05	0,29	1,01
nespokojený	1,03	1,08	1,05	0,25	1,01
kárající	1,16	1	1,09	0,67	1,06
přísný	1,46	1,69	1,56	1,88	1,58

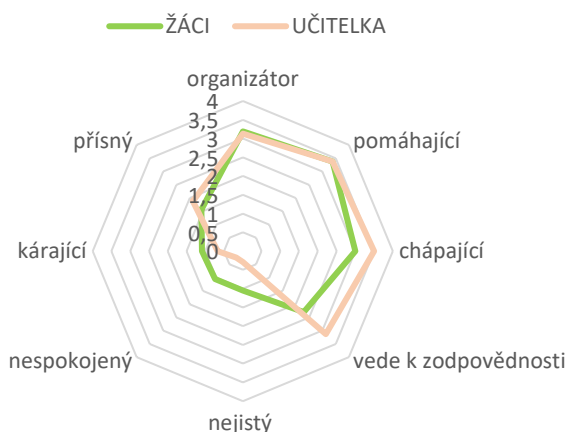
Tabulka 3: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy A

GRAF VÝSLEDKŮ INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE - CHLAPCI, DÍVKY



Graf 3: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy A dle chlapců a dívek

GRAF VÝSLEDKŮ INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE - ŽÁCI, TŘ. UČITELKA



Graf 4: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy A dle žáků a třídní učitelky

Tabulka 3 a grafy 3 a 4 nám ukazují hodnoty získané ve výzkumu, provedeného ve 4. třídě školy A.

Nejprve se podíváme na proměnnou **organizátor**. Dle všech respondentů se třídní učitelka jeví jako dobrá organizátorka (3,18). Ve výsledcích jsou nepatrné rozdíly v hodnocení mezi děvčaty (3,22) a chlapci (3,16), ovšem dívky paní učitelku ohodnotily lépe. Když

srovnáme hodnocení celé třídy (3,19) a hodnocení sebe sama třídní učitelky (3,13), vidíme, že učitelka se ohodnotila hůře, než ji ohodnotili její žáci.

Další kategorií je **pomáhající**. V této kategorii třídní učitelka vynikla dle všech respondentů nejvíce (3,38). Chlapci ohodnotili učitelku vyšším počtem bodů (3,41) než dívky (3,34), ale nešlo o žádný velký rozdíl. Když porovnáme hodnocení celé třídy a hodnocení třídní učitelky, je hodnocení totožné (3,38).

Následuje proměnná **chápaní**. Zde učitelka dopadla dle všech respondentů také dobře (3,03). V této kategorii však došlo k rozdílnějšímu hodnocení mezi chlapci (2,86) a dívkami (3,17). Třídní učitelka se zhodnotila větším počtem bodů (3,5) než ji dali žáci (3).

U kategorie **vede k zodpovědnosti** měla učitelka dle všech respondentů nižší skóre než u předchozích třech kategorií (2,35). Ale pořadí je nad průměrem. Hodnocení mezi chlapci (2,31) a dívkami (2,3) je téměř totožné. Významný rozdíl je však mezi hodnocením celé třídy (2,3) a hodnocením třídní učitelky (3,13), která se ohodnotila lépe.

U proměnné **nejistý** si učitelka dle všech respondentů vedla také vcelku dobře (1,01), je pod průměrem. Chlapci ji zhodnotili jako více nejistou (1,1) než dívky (0,98). Opět nešlo o významný rozdíl, ten můžeme spatřit v rozdílu hodnocení mezi žáky (1,05) a učitelkou (0,29), která se zhodnotila lépe, než ji vidí její žáci.

Nespokojený, zde učitelka dle všech respondentů také dopadla dobře (1,01), je pod průměrem. Není velký rozdíl v hodnocení chlapců (1,03) a v hodnocení dívek (1,08), které učitelku vidí o něco více nespokojenou nežli chlapci. Větší rozdíl opět nastal v hodnocení mezi žáky (1,05) a učitelkou (0,25).

Další proměnnou je **kárající**. I zde je výsledek dle všech respondentů hezký (1,06). Chlapci vidí učitelku jako více kárající (1,16) než dívky (1). Větší rozdíl zase nastal mezi žáky (1,09) a třídní učitelkou (0,67), která se viděla lépe, než ji viděli žáci.

Poslední kategorií je **přísný**. Zde je učitelka dle všech respondentů také pod průměrem (1,58). Chlapci vyhodnotili učitelku jako méně přísnou (1,46) než dívky (1,69). Mezi hodnocením žáků a učitelky byl opět rozdíl, žáci ji viděli jako méně přísnou (1,56) než se viděla ona sama (1,88).

Očekávali jsme, že dívky budou učitelku celkově hodnotit lépe, protože dívky jsou většinou bez problémovější než chlapci a vycházejí s učitelkou dobře. Toto se nám nepotvrdilo, u některých proměnných hodnotily učitelku lépe dívky a u jiných chlapci. Například chlapci zhodnotili učitelku jako více **pomáhající**, z toho plyne, že pravděpodobně častěji vyhledávají pomoc učitelky. Nejvýznamnější rozdíl byl u proměnné **chápající**, kde dívky učitelku ohodnotily lépe. Z toho plyne, že chlapci možná pocítují méně pochopení, protože mají větší sklony k lumpárnám. Dále jsme čekali, že chlapci budou třídní učitelku hodnotit, jako více **kárající**, což se mi potvrdilo. Z toho plyne, že paní učitelka je nucena častěji kárat chlapce než dívky. Očekávali jsme, že chlapci označí učitelku jako více **přísnou**, toto se mi nepotvrdilo. Z toho plyne, že dívky více lpí na požadavcích paní učitelky a také jsou citlivější.

Čekali jsme, že nastanou rozdíly v tom, jak se hodnotí učitel a v tom, jak ho hodnotí žáci. Spíše jsme čekali, že učitel vyhodnotí sám sebe lépe, což se nám z části potvrdilo, netýkalo se to ovšem všech proměnných. Učitelka se vyhodnotila lépe v proměnných negativního charakteru jako jsou **nejistý, nespokojený, kárající**. Z toho plyne, že děti jsou v těchto ohledech citlivější, i když se dospělému může zdát, že neřekl nebo neudělal nic, co by dítě zabolalo či zamrzelo. Žáci dokonce učitelku zhodnotili trochu lépe v kategorii **organizátor**, z čehož plyne, že i učitel se někdy může podhodnotit. V kategorii **chápající** se učitelka vyhodnotila lépe a plyne z toho, že někdy si učitel myslí, že má pro žáky hodně pochopení, ale žáci to mohou cítit jinak. Největší rozdíl byl v proměnné **vede k zodpovědnosti** a tam se učitelka vyhodnotila lépe, z toho plyne, že učitelka si myslí, že dává žákům dostatek prostoru k rozhodování o třídních záležitostech a že mohou přispět ke změně jejího názoru. Žáci však nemají pocit, že by dostávali tolik prostoru, jak soudí učitelka. Dále se učitelka zhodnotila jako více **přísná**, než ji vidí žáci z toho plyne, že učitelka si myslí, že má na žáky větší požadavky a nároky, než na sobě pocítují žáci, nejde ovšem o velký rozdíl, myslím že obojí hodnocení je ve zdravé míře a že je dobře, že na sobě žáci nepocítují přehnané nároky učitele.

6.1.3. Zhodnocení vlivu interakčního stylu učitele na klima třídy

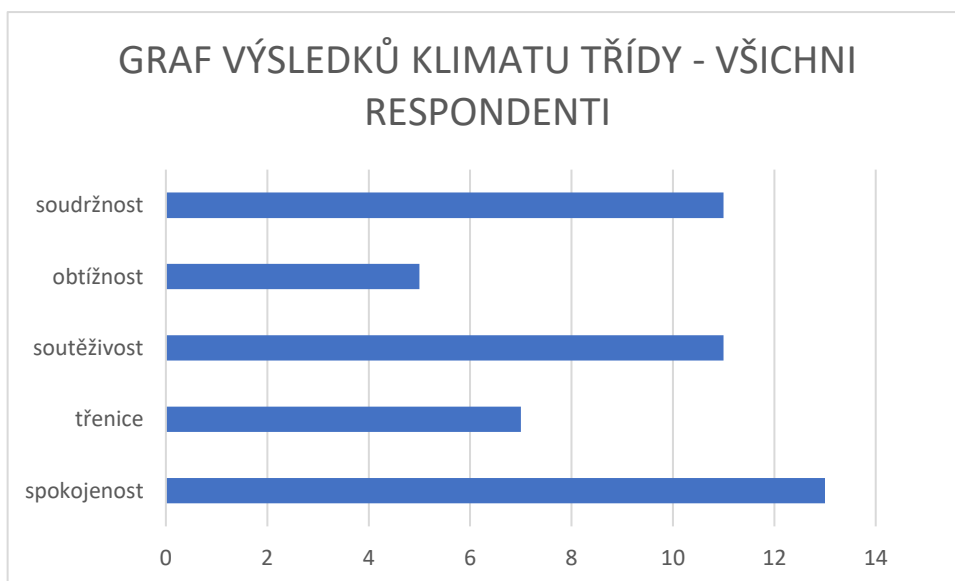
4. TŘÍDA ŠKOLA A	VŠICHNI RESPONDENTI
spokojenost	13
třenice	7
soutěživost	11

obtížnost	5
soudržnost	11

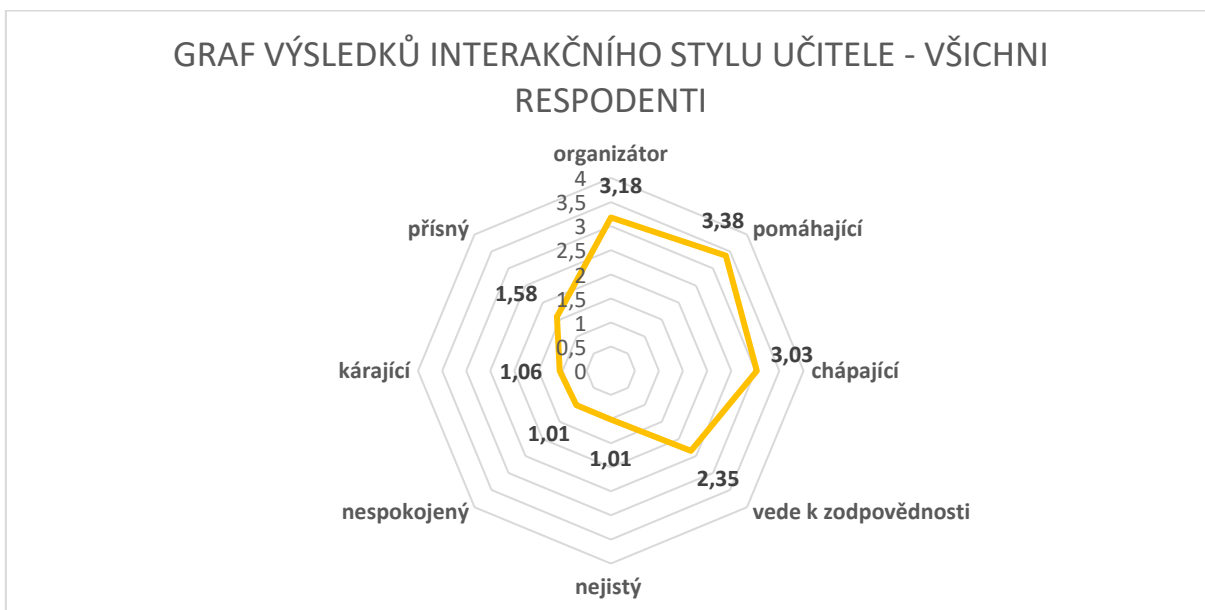
Tabulka 4: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy A dle všech respondentů

4. TŘÍDA ŠKOLA A	VŠICHNI RESPONDENTI
organizátor	3,18
pomáhající	3,38
chápaní	3,03
vede k zodpovědnosti	2,35
nejistý	1,01
nespokojený	1,01
kárající	1,06
přísný	1,58

Tabulka 5: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy A dle všech respondentů



Graf 5: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy A dle všech respondentů



Graf 6: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy A dle všech respondentů

Podíváme – li se na tabulky 4 a 5 a také na grafy 5 a 6 vidíme, jak dopadlo hodnocení všech respondentů, co se týče klimatu třídy a interakčního stylu učitele. Dle Gavory (2005) by se tato učitelka dala označit za vstřícnou, i když je tato učitelka lépe ohodnocena v oblasti organizátor oproti modelu Gavory.

Učitelka nejvíce vynikla v kategoriích **pomáhající, organizátor, chápaní**. Nadprůměrný byl také výsledek v proměnné **vede k zodpovědnosti**. Z toho se dá vyvodit, že co se klimatu týče je ve třídě vysoká spokojenost (13) a lehce nadprůměrná soudržnost (11). To se také týká nízkého hodnocení **obtížnosti** (5), protože učitelka umí pomoci a je dobrá organizátorka. **Třenice** jsou také pod průměrem (7). Učitelka vytváří ve třídě přátelskou atmosféru. Zajímavý je nadprůměrný výskyt **soutěživosti** (11), i když je učitelka pomáhající, chápaní a nedělá ve třídě rozdíly mezi žáky.

Očekávali jsme, že interakční styl učitele velkou měrou ovlivňuje klima třídy, což se nám potvrdilo. Ale u učitele, který má tak dobré výsledky v jednotlivých proměnných interakčního stylu a je označen za vstřícného jsme nečekali, nadprůměrný výskyt soutěživosti ve třídě. Z toho

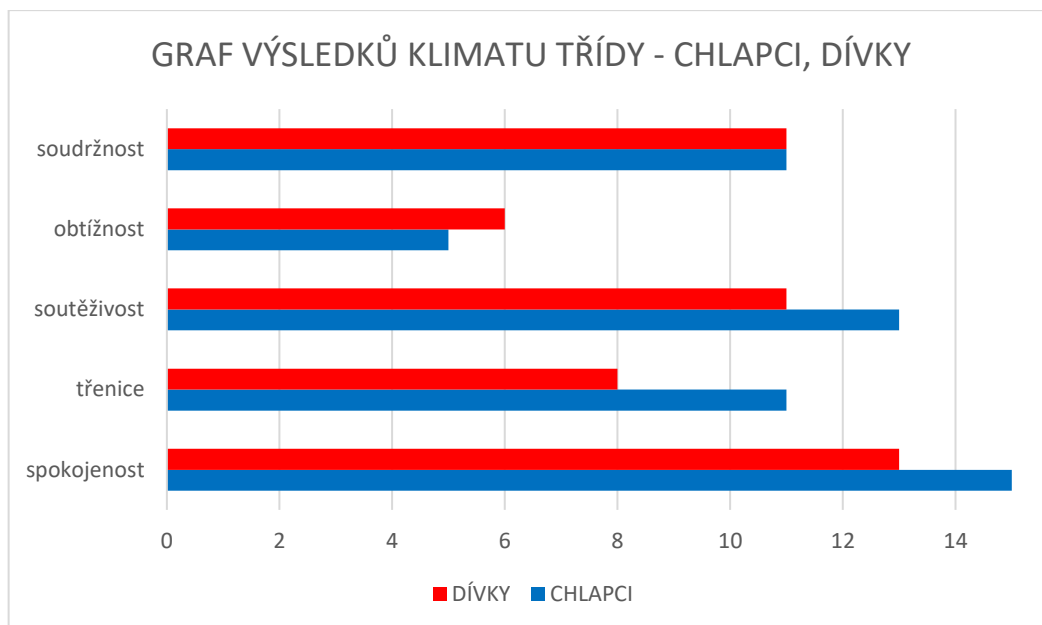
plyne, že učitel z velké části ovlivňuje klima třídy, ale neovlivňuje ho sám a nemůže ovlivnit vše co se ve třídě děje, hodně záleží na složení třídy a na tom jaké osobnosti se ve třídě setkají.

6.2 Vyhodnocení dat 5. třídy škola A

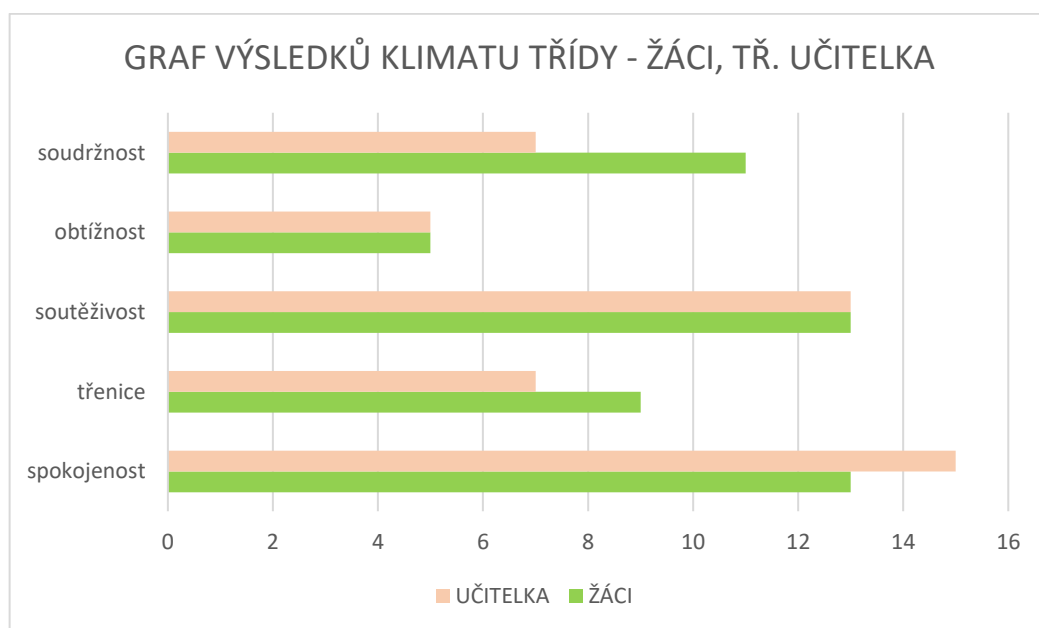
6.2.1. Stav klimatu třídy

5. TŘÍDA	CHLAPCI	DÍVKY	ŽÁCI	UČITELKA	VŠICHNI RESPONDENTI
spokojenost	15	13	13	15	14
třenice	11	8	9	7	9
soutěživost	13	11	13	13	13
obtížnost	5	6	5	5	5
soudržnost	11	11	11	7	11

Tabulka 6: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy A



Graf 7: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy A dle chlapců a dívek



Graf 8: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy A dle žáků a třídní učitelky

Tabulka 6 a graf 7 a 8 nám ukazují hodnoty, získané z výzkumu v 5. třídě školy B. První proměnnou byla **spokojenost**. Dle všech respondentů dopadla tato proměnná nadprůměrně (14). Když se podíváme na rozdíl v hodnocení mezi chlapci a dívkami, chlapci jsou spokojenější (15) nežli dívky (13). Učitelka zhodnotila klima lépe (15) než její žáci (13).

Další proměnnou byly **třenice**. Tato kategorie byla žáky vyhodnocena těsně pod průměrem (9). Když se podíváme na rozdíl mezi chlapci a dívkami, dívky hodnotí tuto proměnnou lépe (8) nežli chlapci (11). V porovnání mezi učitelkou a žáky, ohodnotila tuto proměnnou nejlépe paní učitelka (7).

Následovala kategorie **soutěživost**. Dle všech respondentů dopadla tato kategorie nadprůměrně (13), toto vysoké číslo neznáčí příliš dobrý výsledek. Mezi chlapci a dívkami došlo v hodnocení k rozdílu, dívky ohodnotily tuto kategorii lépe (11) než chlapci (13). Když se podíváme na hodnocení učitelky a všech žáků, tak dopadlo stejně (13).

Proměnná **obtížnost** dopadla dle všech respondentů nejlépe jak mohla (5). Menší rozdíl nastal v hodnocení mezi dívkami a chlapci, kde dívky vyhodnotily tuto kategorii hůře (6) nežli chlapci. Hodnocení učitelky a všech žáků bylo stejné (5).

Poslední kategorií byla **soudržnost**. Ta dopadla dle všech respondentů lehce nad průměrem (11). Dívky i chlapci ji ohodnotili stejně. Rozdíl nastal v hodnocení mezi všemi žáky a učitelkou, která ohodnotila **soudržnost** třídy hůře (7).

Co se týče rozdílu v hodnocení mezi dívkami a chlapci, očekávali jsme, že dívky budou hodnotit klima celkově pozitivněji než chlapci, což se potvrdilo jen v některých případech. Z toho vyplývá, že v této třídě jsou v některých oblastech spokojenější chlapci a v některých dívky a ukazuje se, že hodně záleží na složení dané třídy.

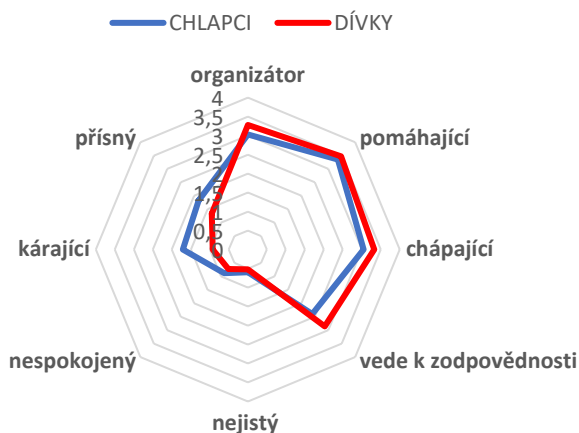
Očekávali jsme, že třídní učitelka bude hodnotit klima rozdílně oproti žákům, ať už pozitivněji nebo negativněji a toto se nám v tomto případě potvrdilo u třech proměnných, ve dvou se dokonce pedagožka shodla se svými žáky. **Soudržnost** a **třenice** vyhodnotila lépe, **soudržnost** hůře a se žáky se shodla co se týče **soutěživosti** a **obtížnosti**. Z toho plyne, že v některých oblastech má učitelka reálný pohled a v jiných to vidí jinak než žáci, a proto by mohla klima ve své třídě jednou za čas otestovat, aby viděla, jak to všechno hodnotí a vnímají její žáci.

6.2.2 Zhodnocení interakčního stylu učitele

5. TŘÍDA ŠKOLA A	CHLAPCI	DÍVKY	ŽÁCI	UČITELKA	VŠICHNI RESPONENTI
organizátor	3,03	3,28	3,18	2,88	3,16
pomáhající	3,35	3,47	3,42	3,5	3,43
chápaní	3,05	3,33	3,22	3,5	3,24
vede k zodpovědnosti	2,4	2,86	2,68	3	2,71
nejistý	0,6	0,52	0,55	1,4	0,61
nespokojený	0,88	0,72	0,78	1,38	0,82
kárající	1,71	0,92	1,22	1,78	1,26
přísný	1,83	1,34	1,53	1,75	1,54

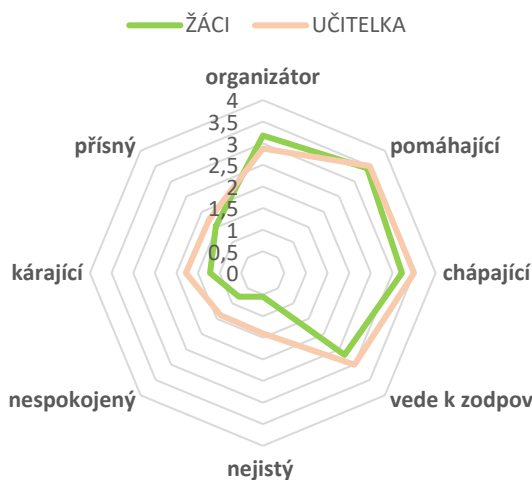
Tabulka 7: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy A

GRAF VÝSLEDKŮ INTERAČNÍHO STYLU UČITELE - CHLAPCI, DÍVKY



Graf 9: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy A dle chlapců a dívek

GRAF INTERAČNÍHO STYLU UČITELE - ŽÁCI, TŘ. UČITELKA



Graf 10: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy A dle žáků a třídní učitelky

Tabulka 7 a graf 9 a 10 nám ukazuje hodnoty získané ve výzkumu, provedeného v 5. třídě školy A. První proměnnou je **organizátor**. Dle všech respondentů učitelka dopadla nadprůměrně (3,16). V této kategorii přidělily více bodů učitelce dívky (3,28) než chlapci (3,03). Paní učitelka se ohodnotila hůře (2,88) než ji ohodnotili její žáci (3,18), v tomto případě byl rozdíl značný.

Následuje kategorie s názvem **pomáhající**. Zde dopadla paní učitelka dle všech respondentů úplně nejlépe (3,43). Tuto proměnnou zhodnotily lépe dívky (3,47) než chlapci (3,35). Pokud se podíváme na rozdíl v hodnocení mezi třídní učitelkou a žáky, zjistíme, že učitelka se ohodnotila trochu lépe (3,5) než ji ohodnotili její žáci (3,42).

Proměnná **chápaní** dopadla dle všech respondentů velmi dobře (3,24). Dívky ohodnotily učitelku vyšším číslem (3,33) než chlapci (3,05). Učitelka se ohodnotila lépe (3,5) než ji ohodnotili žáci (3,22).

U kategorie **vede k zodpovědnosti** dopadla učitelka dle všech respondentů také nadprůměrně (2,71). Mezi chlapci a dívkami byl v hodnocení rozdíl, dívky ohodnotily třídní učitelku větším počtem bodů (2,86) než chlapci (2,4). Rozdíl také nastal mezi hodnocením žáků a učitelky, učitelka se ohodnotila lépe (3) než ji ohodnotili její žáci (2,68).

Další proměnnou je **nejistý**. Zde dopadla učitelka dle všech respondentů dobře, byla ohodnocena nízkým číslem (0,61). O něco lépe ohodnotily učitelku opět dívky (0,52) oproti chlapcům (0,6). Učitelka se zde ohodnotila o dost hůře (1,4) než ji ohodnotili žáci (0,55).

Dle všech respondentů dopadla učitelka v kategorii **nespokojený** také hezky (0,82). Opět došlo k tomu, že dívky ohodnotily učitelku malinko kladněji (0,72) než chlapci (0,88). Učitelka si v této kategorii nadělila horší hodnocení (1,38) oproti žákům (0,78).

Předposlední proměnná je **kárající**. Zde dle všech respondentů učitelka nedosáhla ani průměru (1,26), což je u této proměnné dobré. Velký rozdíl nastal v hodnocení mezi dívkami a chlapci, učitelky ohodnotily učitelku lépe (0,92) než chlapci (1,71). Žáci ohodnotili učitelku příznivěji (1,22) než se ohodnotila ona sama (1,78).

A jako poslední tady máme kategorii **přísný** a ta dle všech respondentů také nedopadla špatně (1,54). Dívky opět viděly učitelku kladněji (1,34) než chlapci (1,83) a učitelka se viděla jako přísnější (1,75) než ji viděli žáci (1,53).

Očekávali jsme, že dívky budou učitelku celkově hodnotit lépe, protože jsou většinou bez problémovější než chlapci a s učitelkou vycházejí dobře. Což se nám u této konkrétní třídy potvrdilo. Vůbec největší rozdíl nastal v oblasti **kárající** z čehož plyne, že v této třídě učitelka musí častěji kárat chlapce. Následovala oblast **přísný** z čehož se ukázalo, že učitelka musí být z nějakého důvodu na chlapce přísnější. Chlapci také o něco méně vnímali, že je učitelka **vede**

k zodpovědnosti z čehož plyne, že například nemusí pociťovat tolik prostoru rozhodovat o třídních záležitostech a možnost změnit názor učitelky jako dívky.

Čekali jsme, že nastanou rozdíly v tom, jak se hodnotí učitel a jak ho hodnotí žáci. Mysleli jsme, že učitelka samu sebe vyhodnotí pozitivněji. Toto se potvrdilo jen u třech proměnných (**pomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti**). Z toho plyne, že někdy může mít pedagog pocit, že dětem pomáhá, má pro ně dostatek pochopení, že jim dává možnost rozhodovat o třídních záležitostech a možnost měnit svůj názor, ale žáci to mohou cítit trochu jinak. Dále se učitelka vyhodnotila hůř v oblastech **organizátor, nejistý, nespokojený, kárající, přísný**, z čehož plyne, že učitel se někdy může vnitřně podhodnocovat, nevěřit si, ale žáci to napovrch cítí a vidí jinak. Je dobré, aby měl učitel zpětnou vazbu žáků, v tomto případě, by učitelce mohla pomoci k větší sebedůvěře, která je v tomto povolání ve zdravé míře velmi potřebná.

6.2.3. Zhodnocení vlivu interakčního stylu učitele na klima třídy

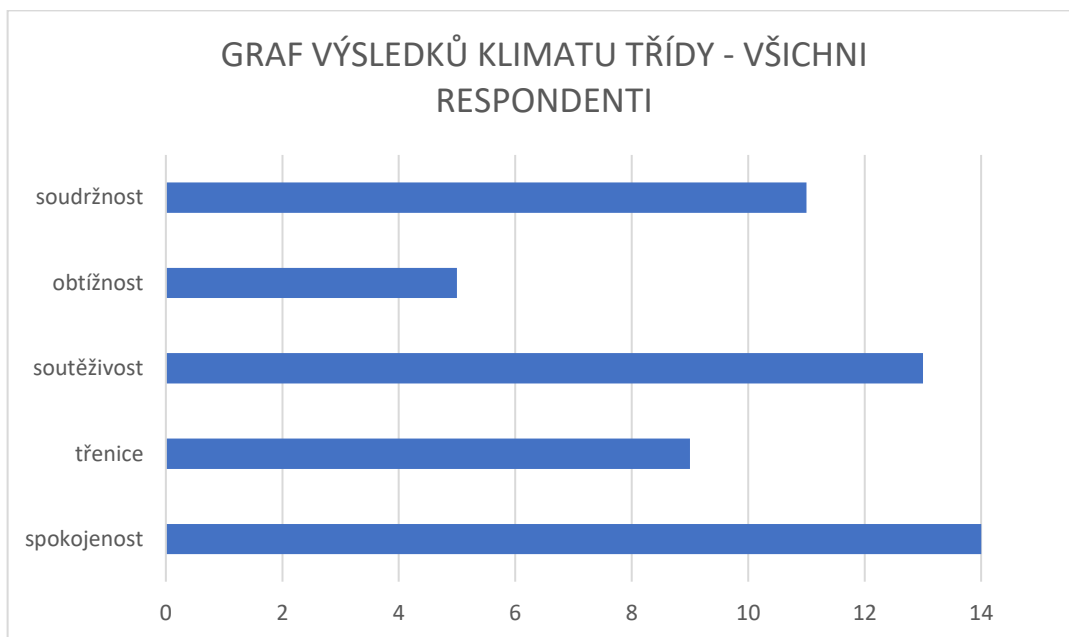
5. TŘÍDA ŠKOLA A	VŠICHNI RESPONDENTI
spokojenost	14
třenice	9
soutěživost	13
obtížnost	5
soudržnost	11

Tabulka 8: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy A dle všech respondentů

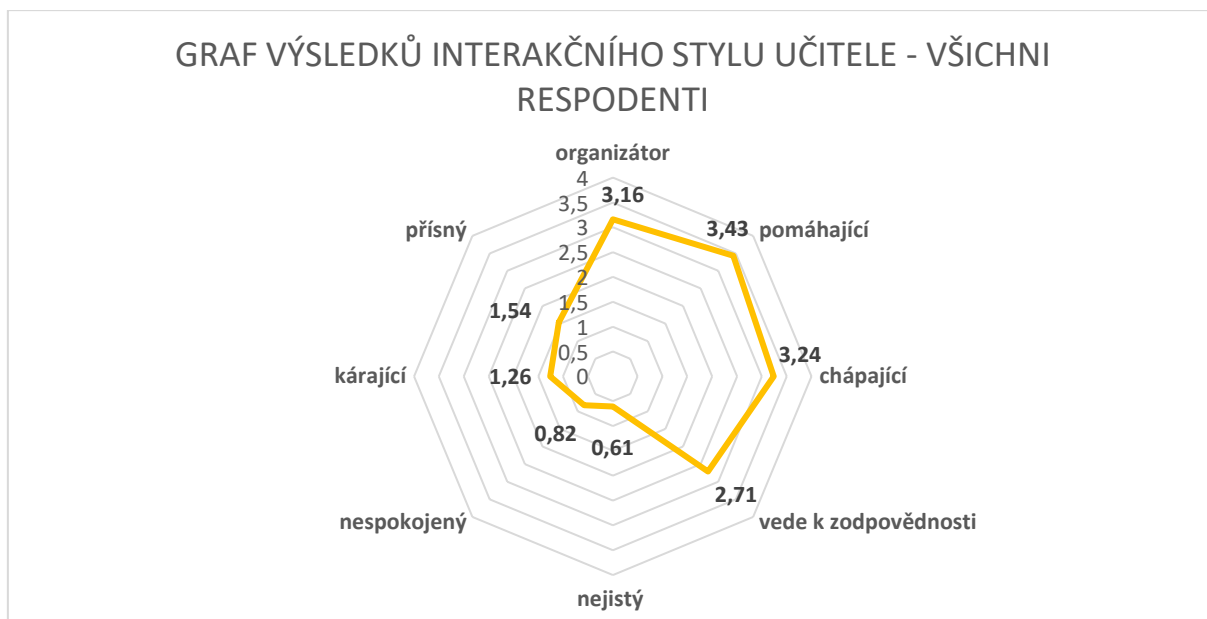
5. TŘÍDA ŠKOLA A	VŠICHNI RESPONDENTI
organizátor	3,16
pomáhající	3,43
chápající	3,24
vede k zodpovědnosti	2,71
nejistý	0,61

nespokojený	0,82
kárající	1,26
přísný	1,54

Tabulka 9: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy A dle všech respondentů



Graf 11: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy A dle všech respondentů



Graf 12: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy A dle všech respondentů

Podíváme – li se na tabulky 8, 9 a grafy 13 a 14 vidíme, jak dopadlo hodnocení dle všech respondentů, co se týče klimatu třídy a interakčního stylu učitele. Dle Gavory (2005) můžeme tuto učitelku zařadit jako **vstřícnou**, oproti jeho modelu má tato učitelka lepší hodnocení u proměnné **organizátor**.

Učitelka nejvíce vynikla u proměnných **pomáhající** (3,43), **chápající** (3,24), **organizátor** (3,16). Velmi hezký, nadprůměrný výsledek získala také v proměnné **vede k zodpovědnosti** (2,71). **Přísná** (1,54) a **kárající** (1,26) je učitelka v rozumné míře. Díky tomu je ve třídě vysoká **spokojenost** (14) a také nadprůměrná **soudržnost** (11). Dále vidíme, že **obtížnost** má nejnižší hodnocení (5), protože učitelka je dobrá v organizaci a umí pomoci. **Třenice** jsou pořád ještě pod průměrem (9). Učitelka vytváří ve třídě příjemnou atmosféru. Co se týče **soutěživosti**, vyskytuje se v této třídě nadprůměrně (13), i přesto, že učitelka je pomáhající, chápající a nedělá ve třídě rozdíly mezi žáky.

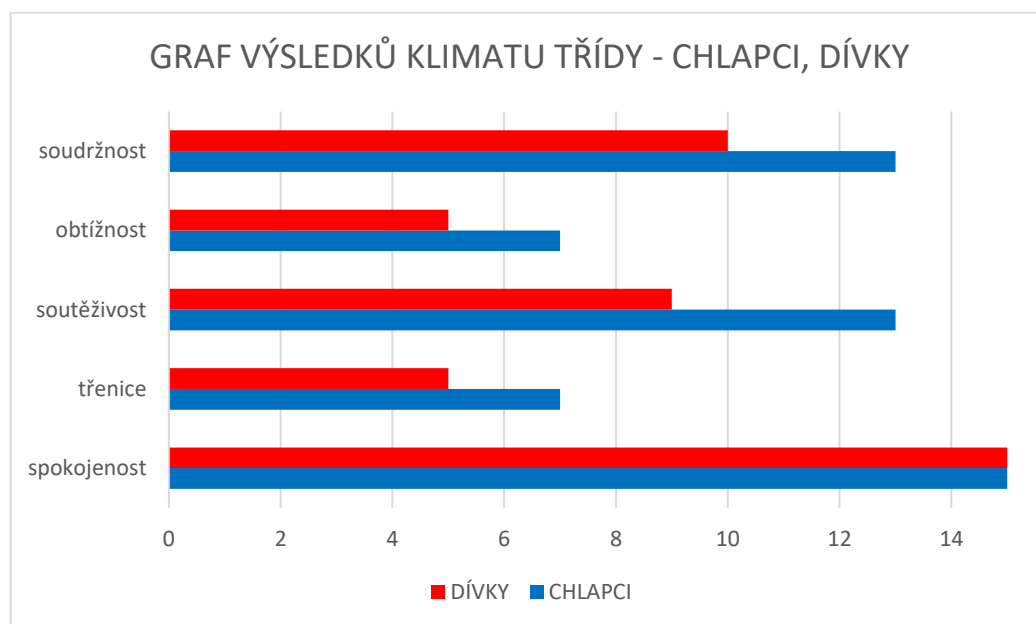
Očekávali jsme, že interakční styl učitele vekou měrou ovlivňuje klima třídy, což se nám potvrdilo. U učitelky s takovými dobrými výsledky v jednotlivých proměnných interakčního stylu, jež byla označena za **vstřícnou**, jsme nečekali nadprůměrný výskyt **soutěživosti** ve třídě a **třenice** těsně pod průměrem. Z toho jasně vyplývá, že učitel z velké části ovlivňuje klima třídy, ale neovlivňuje ho sám a nemůže ovlivnit vše, co se ve třídě děje. Velmi záleží na složení dané třídy a také na tom jaké osobnosti se ve třídě setkají.

6.3 Vyhodnocení dat 4. třídy školy B

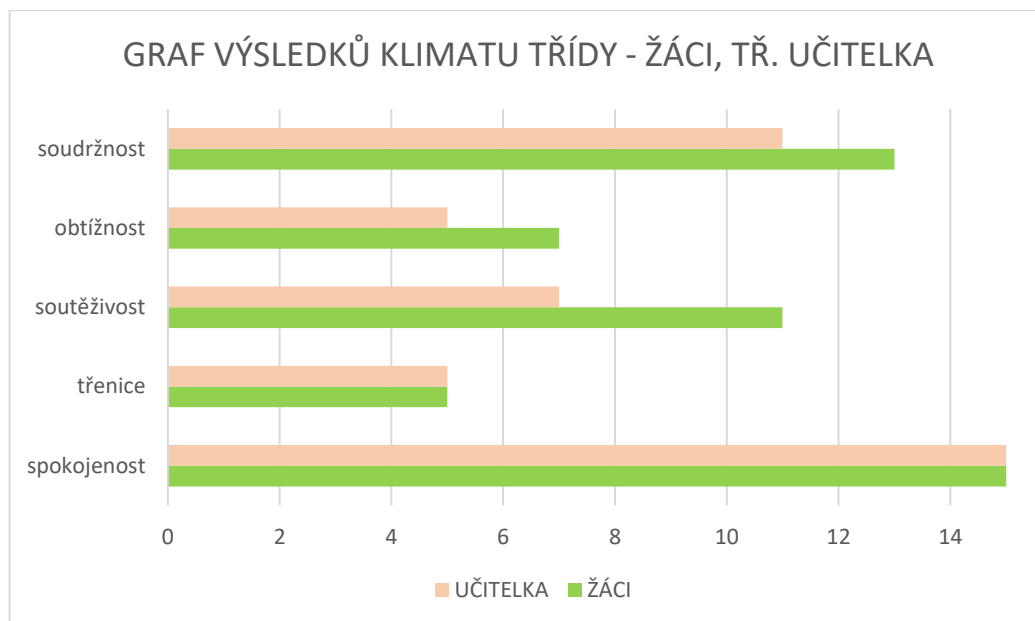
6.3.1 Stav klimatu třídy

4. TŘÍDA ŠKOLA B	CHLAPCI	DÍVKY	ŽÁCI	UČITELKA	VŠICHNI RESPONDENTI
spokojenost	15	15	15	15	15
třenice	7	5	5	5	5
soutěživost	13	9	11	7	11
obtížnost	7	5	7	5	6
soudržnost	13	10	13	11	13

Tabulka 10: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy B



Graf 13: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy B dle chlapců a dívek



Graf 14: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy B dle žáků a třídní učitelky

Tabulka 10 a graf 13 a 14 nám ukazuje hodnoty získané ve výzkumu ve 4. třídě školy B. První proměnnou je **spokojenost**. Dle všech respondentů dopadla tato proměnná nejlépe jak mohla (15). Když se podíváme na hodnocení dívek a chlapců dopadlo stejně (15). Stejně vyhodnotili tuto proměnnou jak žáci, tak učitelé (15).

Na řadě je kategorie **třenice**. Ta dle všech respondentů získala výborný výsledek (5). Rozdíl nastal mezi hodnocením dívek a chlapců, dívky ohodnotily tuto proměnnou příznivěji (5) nežli chlapci (7). Hodnocení žáků a učitelky bylo stejné (5).

Proměnná **soutěživost** byla dle všech respondentů nadprůměrná (11), ale pořád to nebylo nejhorší. Velký rozdíl byl v hodnocení mezi dívkami a chlapci, chlapci ohodnotili tuto proměnnou hůře (13) než dívky (9). A paní učitelka vyhodnotila tuto proměnnou lépe (7) než její žáci (11).

Následuje kategorie s názvem **obtížnost** a ta dopadla dle všech respondentů velmi dobře (6). Dívky ohodnotily tuto proměnnou lépe (5) než chlapci (7). Při porovnání rozdílu v hodnocení mezi učitelkou a žáky, ohodnotila učitelka tuto proměnnou příznivěji (5) než žáci (7).

Poslední hodnocenou proměnnou byla **soudržnost**. Všichni respondenti vyhodnotili tuto kategorii příznivě (13). Chlapci byli, co se týče soudržnosti spokojenější (13) než dívky (10). Žáci vyhodnotili tuto proměnnou příznivěji (13) než paní učitelka (11).

Podíváme – li se na rozdílnost hodnocení klimatu ve třídě mezi chlapci a děvčaty, očekávali jsme, že dívky budou klima třídy hodnotit pozitivněji než chlapci. V tomto případě se to nepotvrdilo u všech proměnných. Proměnnou **spokojenost** vyhodnotily dívky i chlapci stejně, z čehož plyne, že děti se shodly na tom, že jsou ve třídě spokojené, což je báječné. U proměnné **soudržnost** však došlo ze strany dívek k horšímu zhodnocení oproti chlapcům, z čehož plyne, že dívky asi necítí, že by držely spolu, tak jako chlapci a možná jsou více rozdělené na skupinky. Ve zbylých proměnných jako **třenice**, **soutěživost** a **obtížnost** došlo u dívek k lepšímu hodnocení než u chlapců. Z toho plyne, že v této třídě dochází k třenicím více u chlapců, také mají větší sklon být draví a soutěžit mezi sebou. Také to vypadá, že chlapci mají s učivem občas trochu více obtíží nežli dívky.

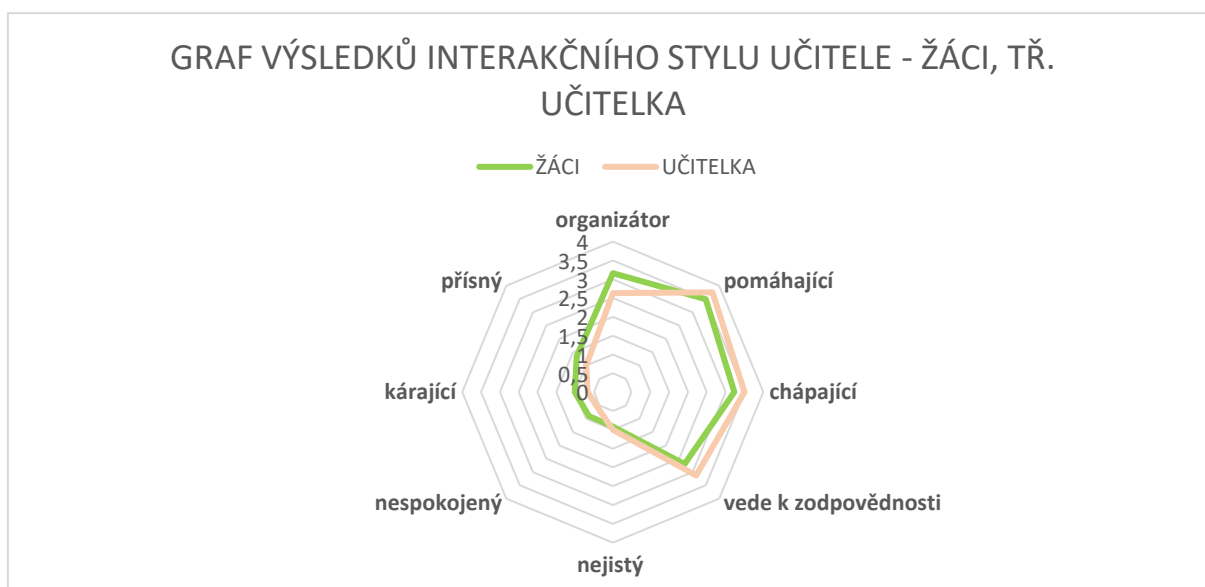
Dále jsme očekávali, že učitelka bude hodnotit klima rozdílně oproti žákům, ať už pozitivněji či negativněji, což se v této třídě nepotvrdilo u všech případů, byly dvě proměnné, kde se třídní učitelka shodla se svými žáky a byla to **spokojenost** a **třenice**, z toho vyplývá, že učitelka je v tomto směru v obraze a cítí ve třídě příjemnou atmosféru stejně jako děti. Rozdíl ovšem nastal u proměnných **soutěživost** a **obtížnost**, které učitelka ohodnotila pozitivněji, z toho vyplývá, že učitelka nevnímá tolik soutěživou atmosféru jako děti, protože se snaží jednat se všemi stejně a dávat každému stejné šance, avšak soutěživost vychází od dětí samotných a je mezi nimi častá a přirozená, ale musí jít o zdravou míru. Co se týče **obtížnosti**, někdy učitel nemusí vnímat učivo jako obtížné, ale některé děti to cítí malinko jinak a potřebují více času, ovšem rozdíl v hodnocení této proměnné nebyl nijak dramatický.

6.3.2 Zhodnocení interakčního stylu učitele

4. TŘÍDA ŠKOLA B	ŽÁCI	UČITELKA	VŠICHNI RESPONDENTI
organizátor	3,16	2,63	3,14
pomáhající	3,49	3,75	3,51

chápaní	3,23	3,5	3,24
vede k zodpovědnosti	2,7	3,13	2,73
nejistý	0,92	1	0,92
nespokojený	0,9	0,57	0,88
kárající	1,01	0,67	0,99
přísný	1,35	1	1,33

Tabulka 11: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy B



Graf 15: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy B dle žáků a třídní učitelky

Tabulka 11 a graf 15 nám ukazují hodnoty získané ve výzkumu, provedeného ve 4. třídě školy B. Zde nemohlo dojít k vyhodnocení rozdílu mezi děvčaty a chlapci, jelikož při

vyplňování dotazníku pravděpodobně některý z žáků udělal chybu a následně neseděl správný počet chlapců a dívek, celkový počet žáků je však v pořádku.

První proměnnou je **organizátor**. Celkově dle všech respondentů dopadla učitelka velmi dobře (3,14). Pokud se podíváme na rozdíl v hodnocení mezi učitelkou a žáky, vidíme, že žáci viděli paní učitelku lépe (3,16) než viděla ona sebe samu (2,63).

Další kategorií je **pomáhající**. Zde získala paní učitelka dle všech respondentů největší bodové ohodnocení (3,51). Učitelka se viděla o něco lépe (3,75) než ji viděli její žáci (3,49).

Následuje proměnná **chápající** a tady měla paní učitelka také úspěch (3,24). V této kategorii obodovali žáci paní učitelku menším počtem bodů (3,23) oproti tomu, jak se obodovala sama (3,5), nešlo však o žádný velký rozdíl.

Kategorie **vede k zodpovědnosti** vyšla dle všech respondentů pro učitelku také příznivě (2,73). Rozdíl nastal v hodnocení mezi učitelkou a žáky, kdy si paní učitelka myslela, že žáky vede k zodpovědnosti více (3,13) než si to mysleli oni sami (2,7).

U proměnné **nejistý** dostala dle všech respondentů učitelka také dobré hodnocení (0,92). Zde se ohodnotila učitelka o něco hůře (1) než ji ohodnotili její žáci (0,92).

Dále se podíváme na proměnnou **nespokojený**. Zde dosáhla učitelka dle všech respondentů dobrého výsledku (0,88). Žáci viděli pedagožku jako více nespokojenou (0,9) než se viděla sama (0,57).

Předposlední kategorií je **kárající**. Všichni respondenti ohodnotili učitelku dobře (0,99). Rozdíl nastal v hodnocení učitelky a žáků, učitelka se ohodnotili příznivěji (0,67) než ji ohodnotili žáci (1,01).

Poslední proměnnou je **přísný**. Dle všech respondentů je učitelka přísná v rozumné míře (1,33). Opět nastal rozdíl v hodnocení mezi žáky a učitelkou, ta se ohodnotila jako méně přísná (1) než ji ohodnotili žáci (1,35).

Očekávali jsme, že nastanou rozdíly v tom, jak se hodnotí učitel a v tom, jak ho hodnotí žáci. Očekávání bylo takové, že se učitel bude vidět pozitivněji, než ho vidí žáci. V tomto případě se to potvrdilo až na dva případy. Učitelka se u proměnné **organizátor** vyhodnotila hůř, z toho plyne, že si pravděpodobně v této oblasti tolik nevěří, ale žáci ji hodnotí jako velmi

dobrou organizátorku, z čehož by byla určitě potěšena. Potom se učitelka vyhodnotila negativněji v oblasti **nejistý**, ale zde byl rozdíl zanedbatelný. Lépe se učitelka vyhodnotila v oblastech **pomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti, nespokojený, kárající a přísný** z toho vyplývá, že učitelka má pocit, že žákům hodně pomáhá, má pro ně dostatek pochopení, dává jim možnost rozhodovat o třídních záležitostech, žáci mohou změnit její rozhodnutí, dále má pocit, že je ve většině případech spokojená, není kárající a přísná, žáci to však někdy vnímají trochu jinak a v některých oblastech mohou být citlivější, nejde však o velké rozdíly.

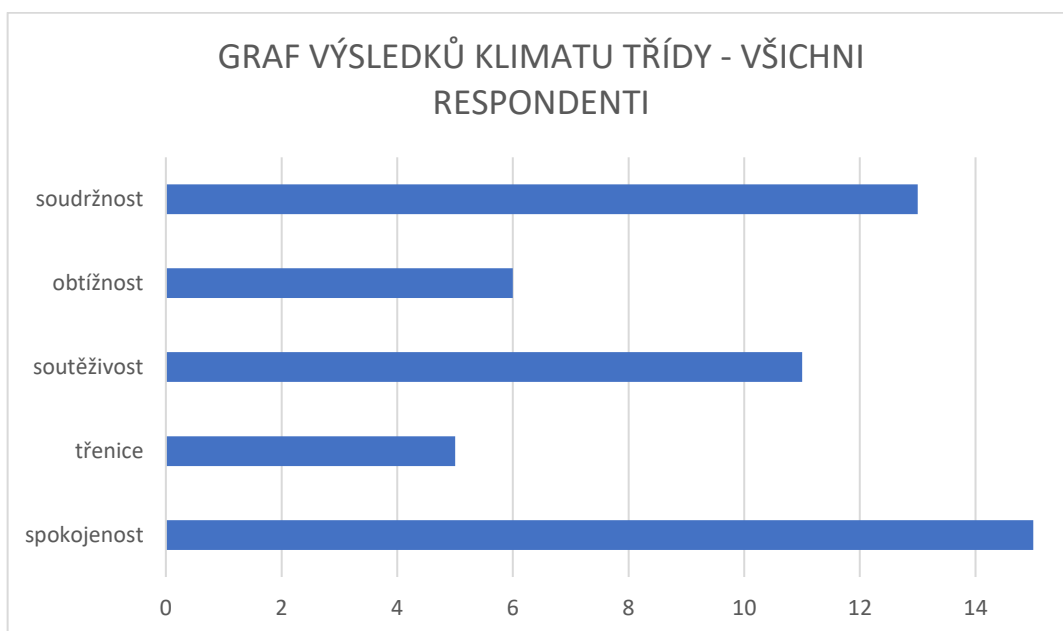
6.3.3. Zhodnocení vlivu interakčního stylu učitele na klima třídy

4. TŘÍDA ŠKOLA B	VŠICHNI RESPONDENTI
spokojenost	15
třenice	5
soutěživost	11
obtížnost	6
soudržnost	13

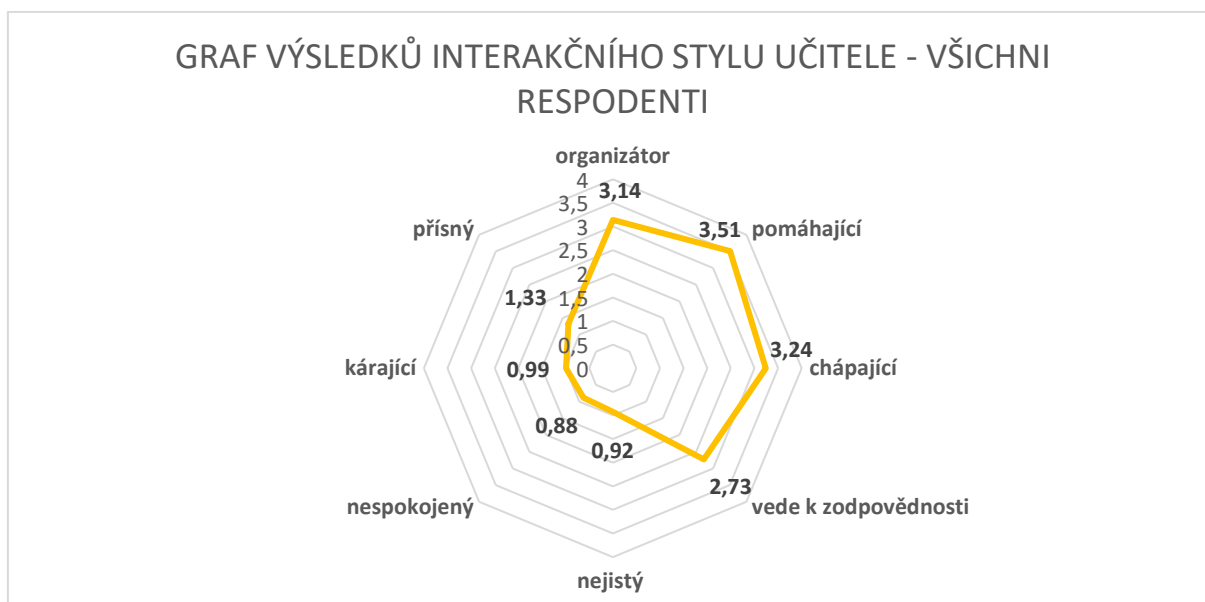
Tabulka 12: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy B dle všech respondentů

4. TŘÍDA ŠKOLA B	VŠICHNI RESPONDENTI
organizátor	3,14
pomáhající	3,51
chápající	3,24
vede k zodpovědnosti	2,73
nejistý	0,92
nespokojený	0,88
kárající	0,99
přísný	1,33

Tabulka 13: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy B dle všech respondentů



Graf 16: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy B dle všech respondentů



Graf 17: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy B dle všech respondentů

Tabulka 12, 13 a graf 16 a 17 nám ukazuje, jak dopadlo hodnocení všech respondentů týkající se klimatu třídy a učitelova interakčního stylu. Dle Gavory (2005) tuto učitelku můžeme

označit jako vstřícnou, tato učitelka však dopadla oproti modelu Gavory lépe v kategorii organizátor.

Učitelka nejvíce vynikla v kategoriích **pomáhající** (3,51), **chápaní** (3,24) a **organizátor** (3,14). U proměnné **vede k zodpovědnosti** dosáhla také velmi dobrého a nadprůměrného výsledku (2,73). Učitelka je v rozumné míře **přísná** (1,33) a **kárající** (0,99). V souvislosti s těmito výsledky vidíme, že je ve třídě velmi vysoká **spokojenost** (15). Dále vidíme nízké hodnocení **obtížnosti** (6), protože učitelka umí pomoci a je dobrá organizátorka. Ve třídě nebývají **třenice** (5), učitelka vytváří ve třídě příjemnou atmosféru. Ve třídě je **soutěživost** lehce nad průměrem (11), ale pořád je to dobrý výsledek. I když je učitelka pomáhající, chápaní a nedělá rozdíly mezi žáky nějaká **soutěživost** zde je, ale podle všeho ji mezi žáky nevyvolává učitelka.

Očekávali jsme, že interakční styl učitele ve velké míře ovlivňuje klima třídy, což se nám také potvrdilo. I přes to, že má učitelka velmi dobré výsledky v jednotlivých proměnných interakčního stylu a označena jako vstřícná, vyskytla se v této třídě **soutěživost** lehce nad průměrem. Z toho plyne, že učitel z velké části ovlivňuje klima ve třídě, ale neovlivňuje ho pouze on sám a nemůže ovlivnit úplně vše, co se ve třídě děje, hodně záleží na složení třídy a na tom jaké osobnosti se ve třídě sejdou, ve třídách přirozeně vzniká určitá **soutěživost**.

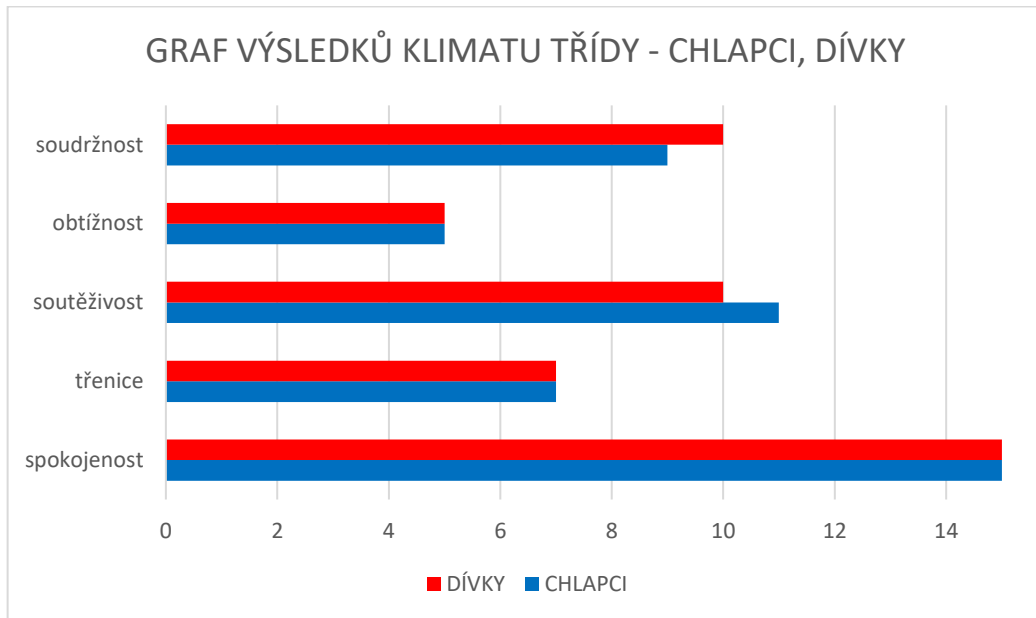
6.4 Vyhodnocení dat 5. třídy školy B

6.4.1 Stav klimatu třídy

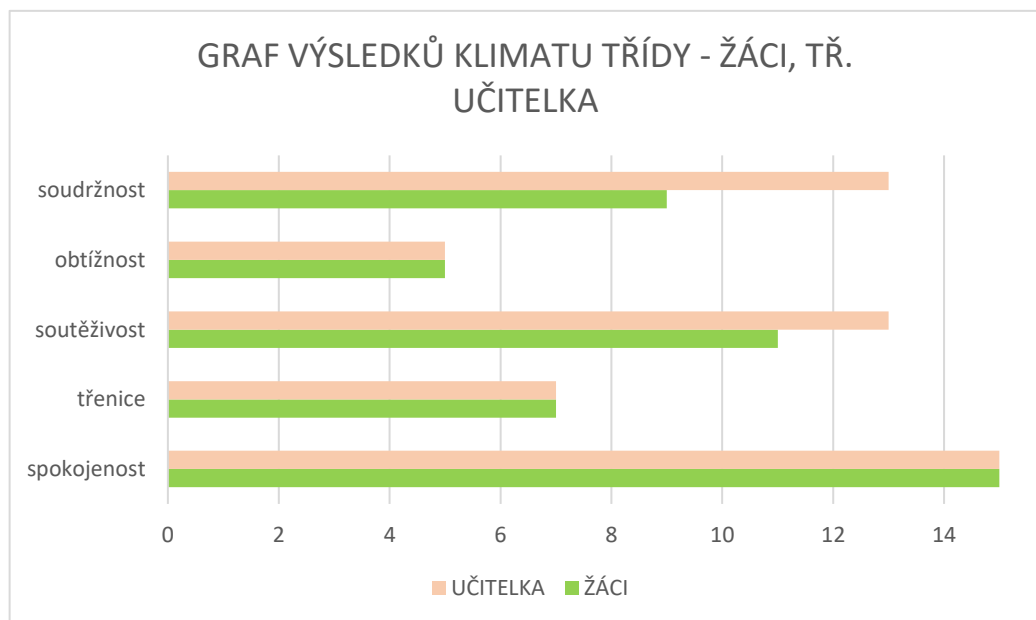
5. TŘÍDA ŠKOLA B	CHLAPCI	DÍVKY	ŽÁCI	UČITELKA	VŠICHNI RESPONDENTI
spokojenost	15	15	15	15	15
třenice	7	7	7	7	7
soutěživost	11	10	11	13	11
obtížnost	5	5	5	5	5

soudržnost	9	10	9	13	9
-------------------	---	----	---	----	---

Tabulka 14: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy B



Graf 18: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy B dle chlapců a dívek



Graf 19: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy B dle žáků a třídní učitelky

Dle tabulky 14 a grafu 18 a 19 můžeme vidět hodnoty získané ve výzkumu, který byl proveden v 5. třídě školy B. První proměnnou je **spokojenost** a ta dopadla dle všech respondentů nejlépe jak mohla (15). Nenastal žádný rozdíl v hodnocení mezi dívkami a chlapci ani mezi žáky a učitelem.

Následuje kategorie s názvem **třenice**. Tato kategorie byla všemi respondenty vyhodnocena také kladně (7). Opět nenastal rozdíl v hodnocení dívek a chlapců a také žáků a učitelky.

Další proměnnou je **soutěživost**, ta dopadla dle všech respondentů lehce nad průměrem (11). Dívky zhodnotily tuto proměnnou o něco málo lépe (10) než chlapci (11). Větší rozdíl byl v hodnocení učitelky a žáků, hodnocení žáků bylo příznivější (11) než hodnocení učitelky (13).

A jsme u kategorie **obtížnost**. Ta byla všemi respondenty zhodnocena výborně (5). Nenastal rozdíl v hodnocení mezi dívkami a chlapci ani mezi učitelkou a žáky.

Poslední proměnná je **soudržnost**. Dle všech respondentů dopadla podprůměrně (9). Hodnocení dívek bylo příznivější (10) než hodnocení chlapců (9). Největší rozdíl byl mezi učitelkou a žáky, která měla zato, že je ve třídě větší soudržnost (13) než si mysleli žáci (9).

Pokud se podíváme na rozdíl v hodnocení klimatu mezi dívkami a chlapci, očekávali jsme, že dívky budou hodnotit klima celkově pozitivněji, což se nám u této třídy potvrdilo ve dvou případech v ostatních se totiž chlapci a dívky shodli. Rozdíl nastal v proměnných **soutěživost a soudržnost** z toho vyplývá, že je mezi chlapci trochu vyšší soutěživost a tím pádem o něco menší soudržnost, rozdíl však nebyl velký. Stejně vnímali žáci spokojenost, třenice a obtížnost, z toho vyplývá, že se děti shodly, že jsou ve třídě spokojené, nepocítují ve třídě nějaké větší neshody a nároky učitelky a obtížnost učiva se jim zdají být bezproblémové.

Dále jsme očekávali, že učitelka bude hodnotit klima třídy rozdílněji nežli žáci, ať už pozitivněji nebo negativněji, což se nám potvrdilo pouze ve dvou případech. Soutěživost vyhodnotila učitelka negativněji, z toho vyplývá, že učitelce se pocitově může zdát, že děti mezi sebou hodně soutěží, ale děti to až tak nevnímají. Dále učitelka vyhodnotila výrazně pozitivněji kategorii **soudržnost**, z čehož vyplývá, že na hodinách se jí může zdát, že děti spolu hodně drží, ale ve skutečnosti to děti takto necítí a možná jsou víc rozděleny na skupinky. Učitelka se však s dětmi shodla v kategoriích **spokojenost, třenice a obtížnost**, z čehož vyplývá, že se učitelka ve většině kategoriích s dětmi shodne a že je ve třídě celkově dobrá atmosféra, děti jsou

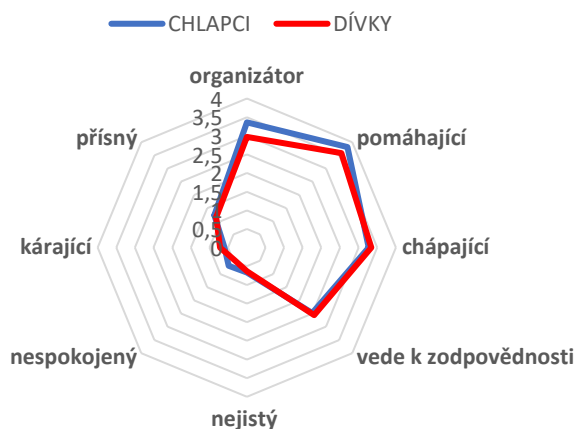
spokojené i přesto, že všichni nedrží pospolu, každý má svého kamaráda a ani nedochází k nějakým třenicím.

6.4.2 Zhodnocení interakčního stylu učitele

5. TŘÍDA ŠKOLA B	CHLAPCI	DÍVKY	ŽÁCI	UČITELKA	VŠICHNI RESPONENTI
organizátor	3,36	2,97	3,15	2,88	3,13
pomáhající	3,82	3,59	3,7	3,5	3,69
chápaní	3,27	3,34	3,31	3,63	3,33
vede k zodpovědnosti	2,48	2,56	2,53	3	2,55
nejistý	0,67	0,63	0,65	0,86	0,66
nespokojený	0,69	0,47	0,57	0,75	0,58
kárající	0,6	0,72	0,67	0,78	0,67
přísný	1,23	1,16	1,19	1,88	1,23

Tabulka 15: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy B

GRAF VÝSLEDKŮ INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE - CHLAPCI, DÍVKY



Graf 20: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy B dle chlapců a dívek

GRAF VÝSLEDKŮ INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE - ŽÁCI, TŘ. UČITELKA



Graf 21: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy B dle žáků a třídní učitelky

Tabulka 15 a graf 20 a 21 nám ukazuje hodnoty získané ve výzkumu, který byl proveden v 5. třídě školy B. První proměnnou je **organizátor**. Zde dopadla paní učitelka dle všech respondentů moc dobře (3,13). Chlapci ohodnotili pedagožku lépe (3,36) než dívky (2,97). Učitelka se ve srovnání s žáky (3,15) ohodnotila hůře (2,88).

Následuje kategorie **pomáhající** a ta vyšla dle všech respondentů úplně nejlépe ze všech (3,69). Zde ohodnotili chlapci učitelku opět lépe (3,82) než dívky (3,59). Učitelka se viděla o něco málo hůř (3,5) než ji viděli žáci (3,7).

Další proměnná je **chápaní** a tady měla učitelka dle všech respondentů rovněž kladné hodnocení (3,33). Tentokrát zhodnotily učitelku o trochu lépe dívky (3,34) než chlapci (3,27). Paní učitelka si přidělila více bodů (3,63), než ji přidělili žáci (3,31).

Kategorie **vede k zodpovědnosti** vyšla dle všech respondentů nadprůměrně (2,55). Dívky daly učitelce o trochu více bodů (2,56) než chlapci (2,48). Učitelka se ohodnotila lépe (3) než ji ohodnotili žáci (2,53).

Nyní se podíváme na proměnnou **nejistý**. Zde byla učitelka dle všech respondentů ohodnocena pozitivně (0,66). Dívky ohodnotily učitelku nepatrně lépe (0,63) než chlapci (0,67). Ovšem učitelka se vyhodnotila hůř (0,86) než ji ohodnotili žáci (0,65).

Následující kategorie je **nespokojený**. Zde došlo dle všech respondentů opět k hezkému ohodnocení (0,58). Dívky ohodnotily učitelku pozitivněji (0,47) než chlapci (0,69). Učitelka se viděla hůře (0,75) než jak ji viděli žáci (0,57).

Proměnná **kárající** dopadla dle všech respondentů také pozitivně (0,67). Dívky ohodnotily učitelku hůře (0,72) než chlapci (0,6). Učitelka se ohodnotila jako více kárající (0,78) než ji ohodnotili žáci (0,67).

Poslední kategorií je **přísný**. Dle všech respondentů získala učitelka dobré hodnocení (1,23). Dívky ohodnotily učitelku trochu pozitivněji (1,16) než chlapci (1,23). Žáci neviděli učitelku tolik přísnou (1,19) jak viděla ona sebe samu (1,88).

Očekávali jsme, že dívky budou učitelku hodnotit celkově kladněji než chlapci, protože dívky jsou častěji bez problémové a vycházejí s učitelkou dobře, což se v této třídě nepotvrdilo u všech kategorií. Dívky ohodnotily učitelku lépe v kategoriích **chápaní**, **vede k zodpovědnosti**, **nejistý** (zde byl rozdíl zanedbatelný), **nespokojený**, **přísný**. Z toho vyplývá, že dívky pocítují od učitelky více pochopení na rozdíl od kluků, kteří sem tam vyvedou nějakou lumpárnu, také více pocítují, že mají vliv na učitelčinu rozhodnutí a mohou spolurozhodovat o záležitostech třídy, také tolik nepocítují učitelčinu nespokojenost, protože jsou bez problémové a tím pádem na ně učitelka nemusí být tolik přísná. Chlapci zase učitelku vyhodnotili lépe v oblastech **organizátor**, **pomáhající**, **kárající**. Z toho plyne, že chlapci pravděpodobně

potřebují od učitelky více pomoci a organizace a co se kárání týče je možné, že chlapci nejsou v tomto ohledu tak citliví jako dívky.

Naším očekáváním bylo, že učitelka se bude hodnotit jinak, než ji budou hodnotit žáci. Spíše jsme očekávali, že se uvidí pozitivněji, což se nepotvrdilo. Lépe se učitelka vyhodnotila v kategoriích **chápaní, vede k zodpovědnosti**. Z čehož vyplývá, že učitelka má pocit, že má pro žáky více pochopení, ale žáci to vidí malinko jinak a také si myslí, že dává žákům možnost spolurozhodovat o třídních záležitostech a měnit její rozhodnutí, žáci však nemají pocit, že by dostávali tolik prostoru. Hůře se učitelka vyhodnotila v proměnných **organizátor, pomáhající, nejistý, nespokojený, kárající, přísný**. Z toho vyplývá, že učitelka se nezdá, že by byla tak dobrá organizátorka, jak ji vidí děti, dále má pocit, že dětem pomáhá o něco méně, někdy se cítí nejistě a nespokojeně, ale žáci ji tak nevnímají. Dále se žákům nezdá, že by učitelka byla tak kárající a přísná, jak si myslí ona. Zde vidíme, že učitel se může v některých oblastech vidět hůř a nevěřit si tolik, ale přitom to tak žáci vůbec nemusí vnímat, v tomto případě by učitelka byla určitě potěšena, jak ji vidí její žáci.

6.4.3. Zhodnocení vlivu interakčního stylu učitele na klima třídy

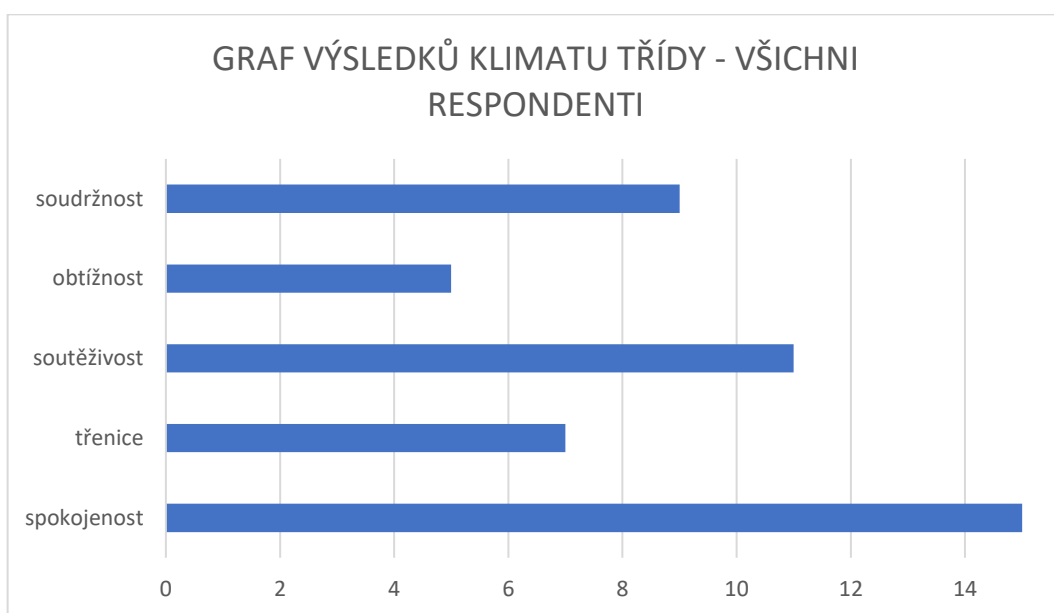
5. TŘÍDA ŠKOLA B	VŠICHNI RESPONDENTI
spokojenost	15
třenice	7
soutěživost	11
obtížnost	5
soudržnost	9

Tabulka 16: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy B dle všech respondentů

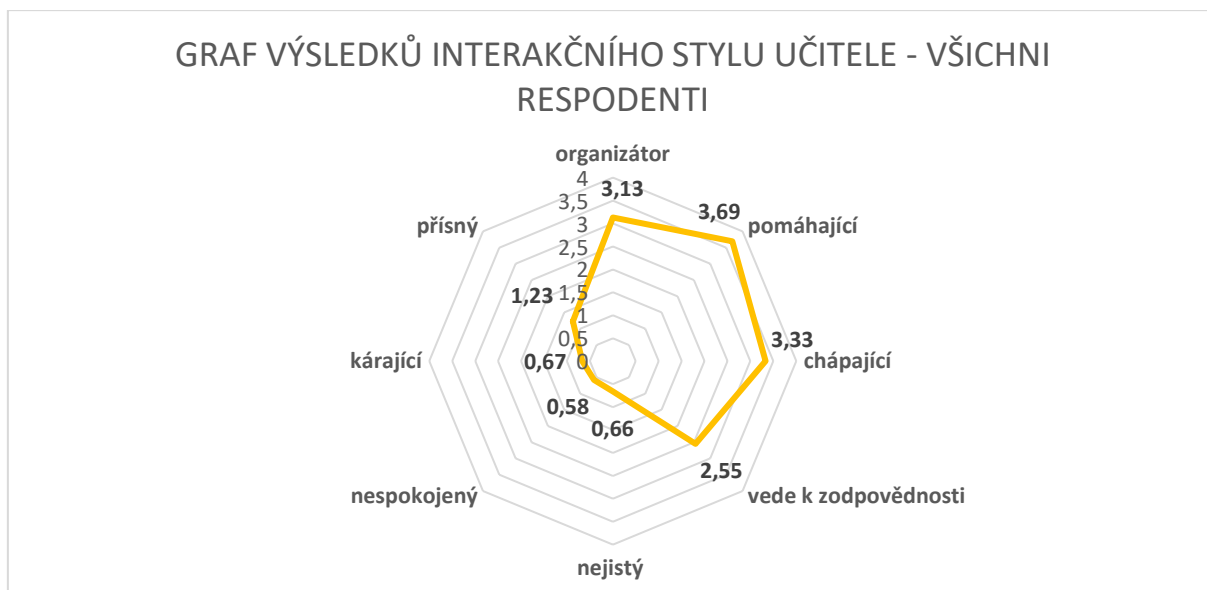
5. TŘÍDA ŠKOLA B	VŠICHNI RESPONDENTI
organizátor	3,13
pomáhající	3,69
chápaní	3,33

vede k zodpovědnosti	2,55
nejistý	0,66
nespokojený	0,58
kárající	0,67
přísný	1,23

Tabulka 17: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy B dle všech respondentů



Graf 22: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy B dle všech respondentů



Graf 23: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy B dle všech respondentů

Tabulka 16, 17 a graf 22 a 23 nám ukazuje, jak dopadlo hodnocení dle všech respondentů, co se týče klimatu třídy a interakčního stylu učitele. Dle Gavory (2005) můžeme tuto učitelku označit jako vstřícnou, avšak oproti modelu Gavory dosáhla lepšího ohodnocení v oblasti organizátor.

Učitelka nejvíce vynikla v kategoriích **pomáhající** (3,69), **chápaní** (3,33) a **organizátor** (3,13). Dále měla nadprůměrný výsledek u proměnné **vede k zodpovědnosti** (2,55). Její výsledek v kategorii **přísný** dopadl také velmi pozitivně (1,23). Učitelka není skoro vůbec **nejistá** (0,66), **nespokojená** (0,58) ani **kárající** (0,67). Podle těchto výsledků se nemusíme divit, že je ve třídě nejvyšší spokojenost (15) a nejnižší **obtížnost** (5), protože je učitelka dobrá organizátorka a umí pomoci. **Třenice** jsou také pod průměrem (7). Učitelka vytváří ve třídě dobrou atmosféru. Zajímavý je lehce nadprůměrný výskyt **soutěživosti** (11) a lehce podprůměrná **soudržnost** (9), i když je učitelka pomáhající, chápaní a nedělá ve třídě rozdíly mezi žáky.

Očekávali jsme, že interakční styl učitele velkou měrou ovlivňuje klima třídy, což se nám potvrdilo. Ale u učitelky, která má tak dobré výsledky v jednotlivých proměnných interakčního stylu a je označena za vstřícnou bychom neočekávali, lehce nadprůměrný výskyt soutěživosti a lehce podprůměrnou soudržnost. Zde vidíme, že učitel z velké části ovlivňuje klima třídy, ale neovlivňuje ho sám a nemůže ovlivnit vše, co se ve třídě děje, hodně záleží na

složení třídy a na tom jaké osobnosti se ve třídě setkají. Mezi dětmi často vzniká soutěživost, také si všechny děti si společně nemusí rozumět a přáteli se ve skupinkách.

7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumu bylo zjistit jaký vliv má interakční styl učitele dané třídy na její klima. Dílčími cíli bylo zhodnotit klima třídy a podívat se na rozdíl v hodnocení mezi chlapci a děvčaty a také mezi žáky a učitelem. Dalším dílčím cílem bylo zhodnocení interakčního stylu učitelů a porovnání rozdílů v hodnocení mezi dívkami a chlapci a opět také mezi učiteli a žáky.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 69 respondentů, šlo o žáky a učitele čtvrtých a pátých tříd dvou základních škol Moravskoslezského kraje. Žáků bylo dohromady 65 a učitelky byly 4. Ve výzkumu byly použity dvě dotazníkové metody, a to dotazník Naše třída a QTI dotazník. Na základě odpovědí všech respondentů došlo k vyhodnocení výzkumných otázek.

7.1 Dílčí výzkumné otázky:

VO 1: Vnímají klima třídy rozdílně dívky a chlapci?

Dle výsledků můžeme vidět, že většinu proměnných třídního klimatu vnímají dívky i chlapci stejně (**soudržnost, obtížnost, třenice**). Rozdílné vnímání nastalo u proměnné **spokojenost**, kterou ohodnotily lépe dívky než chlapci. A také u proměnné **soutěživost**, kterou ohodnotily opět pozitivněji dívky než chlapci. Z výsledků vyplývá, že se chlapci a dívky u většiny proměnných shodli, u proměnných, kde nastaly neshody, hodnotili chlapci klima negativněji, celkově lze tedy říci, že dívky vyhodnotily klima pozitivněji než chlapci. Je důležité, aby si učitel občas třídu otestoval a zjistil, jak vnímají klima dívky a jak chlapci, také by měl se žáky komunikovat a zjistit proč dané kategorie hodnotí jinak chlapci a dívky a zaměřit se na to, jestli nedělá rozdíly mezi chlapci a dívkami, nebo jestli jde jen o přirozeně rozdílné vnímání obou stran.

VO 2: Vnímají třídní učitelé klima třídy rozdílně oproti žákům?

Dle celkových výsledků můžeme vidět, že třídní učitelky se s dětmi shodly ve většině proměnných (**obtížnost, třenice, spokojenost**) což je velmi dobrý výsledek. Neshoda nastala v proměnných **soudržnost a soutěživost**. U **soutěživosti** byl malý rozdíl, žáci tuto proměnnou ohodnotili lépe než učitelky. Větší rozdíl však nastal u proměnné **soudržnost**, žáci opět ohodnotili tuto proměnnou lépe než učitelky. Z výsledků vyplývá, že z větší části hodnotily třídní učitelky klima stejně jako žáci, avšak u proměnných, kde se žáci a učitelky neshodli, vyhodnotily klima učitelky negativněji. Celkově tedy vnímají klima pozitivněji žáci. Aby si

učitel udělal reálný obraz o klimatu třídy je důležité se žáky komunikovat a občas s nimi udělat test třídního klimatu, může tak zjistit, co vnímá rozdílně a co naopak stejně. V některých případech může být učitel mile překvapen a zjistí, že žáci třídní klima vidí lépe než on. Ale také se může stát, že učitel má takzvaně růžové brýle a přehlédne, to, co se ve třídě děje, v takové chvíli mu dotazník třídního klimatu může pomoci, aby zjistil žákovský pohled a zaměřil se na nedostatky.

VO 3: Hodnotí interakční styl učitele rozdílně chlapci a dívky?

Při vyhodnocování této výzkumné otázky nastal problém v tom, že u 4. třídy školy B nesešel počet dívek a chlapců ve třídě. Celkový počet žáků byl správný, avšak dle dotazníků zde bylo o jednoho chlapce více, tím pádem o jednu dívku méně, některý z žáků udělal chybu. A tak jsem nemohla při vyhodnocování této výzkumné otázky použít data této třídy. Když se podíváme na hodnocení interakčního stylu učitele mezi chlapci a dívkami, vidíme, že jejich vnímání je rozdílné. Skoro stejně vnímaly dívky a chlapci proměnné **organizátor a přísný**. Zbytek proměnných vnímaly chlapci a dívky více nebo méně rozdílně. Chlapci ohodnotili lépe proměnnou **pomáhající**. A zbytek proměnných ohodnotily pozitivněji dívky. Z toho lze usoudit, že chlapci a dívky hodnotí interakční styl učitele trochu rozdílně, nejde však o velké rozdíly, dívky ho vnímají o něco pozitivněji než chlapci. Zde je opět důležitá komunikace obou stran a občasné otestování názorů žáků třeba pomocí tohoto dotazníku. Učitel tak může zjistit rozdílnost ve vnímání chlapců a dívek a zjistit příčiny. Může zjistit, že dělá rozdíly mezi dívkami a chlapci, ale také nemusí a zjistí, že naopak jedná se všemi stejně a že chlapci potřebují trochu jiný přístup, že se na ně musí jinak, že na ně platí něco jiného.

VO 4: Hodnotí interakční styl učitele rozdílně žáci a učitelé?

Dle výsledků můžeme vidět, že u většiny proměnných interakčního stylu učitele nastal rozdíl v hodnocení mezi třídními učitelkami a žáky. Rozdíl nastal u proměnných **organizátor, chápající, vede k zodpovědnosti, nespokojený, přísný**. U kategorií **organizátor a přísný** se učitelky ohodnotily hůře, než je ohodnotili žáci a u kategorií **chápající, vede k zodpovědnosti a nespokojený**, se učitelky ohodnotily pozitivněji. U třech proměnných (**pomáhající, nejistý, kárající**) se učitelky se žáky skoro shodly. Z celkových výsledků lze vyvodit, že učitelé a žáci vnímají interakční styl učitele z větší části rozdílně. Z toho mají učitelky tendenci se vidět o něco pozitivněji, než je vidí žáci (neplatí to ovšem u všech proměnných). Opět lze říci, že je důležité, aby učitel se žáky komunikoval a věděl, co si o něm jeho třída myslí. Je dobré, aby si

učitel jednou za čas udělal takovýto dotazník, díky kterému zjistí, jak ho žáci vidí, v čem se podceňuje a v čem naopak přeceňuje, může si tak udělat reálný obraz o sobě samém a následně na různých stránkách interakčního stylu zapracovat a zdokonalit se.

7.2 Hlavní výzkumná otázka:

VO 5: Mají vliv interakční styly učitelů prvního stupně na klima tříd?

Dle výsledků vidíme, že učitelky byly v průzkumu ohodnoceny velmi dobře a dle Gavory (2005) se daly všechny označit za vstřícné. Vynikly v proměnných **pomáhající, chápající, organizátor**. Nadprůměrně si vedly i v kategorii **vede k zodpovědnosti**. Nízké číslo u proměnných **nejistý, nespokojený, kárající**, také svědčí o velmi dobrém výsledku. Proměnná **přísný** byla vyhodnocena rovněž pozitivně a jednalo se o zdravou míru. Co se týče výsledků klimatu třídy dopadlo velmi dobře, až na to, že proměnná **soutěživost** byla vyhodnocena lehce nad průměrem. I když byly učitelky vyhodnoceny velmi pozitivně co se interakčního stylu týče a byly označeny za vstřícné, objevila se u nich nadprůměrná **soutěživost**, a i přes to, že byl výsledek **soudržnosti** lehce nad průměrem, mohl být u tak výborného hodnocení interakčního stylu učitelek ještě vyšší. Z toho vyplývá, že třídní učitelky velkou měrou ovlivňují klima ve své třídě, nemohou však ovlivnit úplně vše, na tvorbě klimatu se totiž v určité míře podílejí také žáci a záleží na složení každé třídy a na osobnostech jaké se v ní setkají. Dle výsledků se jeví, že mezi žáky přirozeně vzniká jakási soutěživost, i přes to, že jsou učitelky spravedlivé a nedělají mezi žáky rozdíly. Co se týče prevence negativního klimatu ve třídě v souvislosti s interakčním stylem učitele, je důležité, aby učitel se žáky komunikoval, věděl, co si o něm (jeho interakčním stylu) žáci myslí, jak ho hodnotí a také aby věděl, jak žáci hodnotí třídní klima, aby měl reálný obraz. Je dobré si jednou za čas udělat s dětmi tyto dotazníky, lze tak zjistit názory žáků a posoudit jaký vliv má učitel se svým interakčním stylem na klima třídy. V případě nedostatků, může učitel zapracovat na negativně vyhodnocených proměnných interakčního stylu a poté může po nějakém čase opět vyhodnotit, zda se klima třídy v důsledku jeho práce na sobě vylepšilo. Zde ovšem mluvíme o tom, co učitel změnit může, jak víme klima třídy ovlivňují i žáci, a ne všechno učitel ovlivní, ale jeho vliv je dle výsledků značný.

ZÁVĚR

Diplomová práce dostala název „Vliv učitele prvního stupně základní školy na klima třídy.“ Diplomová práce byla rozdělena na dvě hlavní části, a to teoretickou a empirickou. Teoretická část se rozdělila do třech hlavních kapitol. První kapitola byla zaměřena na učitele, podívali jsme se na něj z různých úhlů, abychom si udělali celkový obrázek o tom, jaké složky ho utvářejí, kým je, protože tím pak celkově ovlivňuje klima ve své třídě. Dále jsme se podívali na profesní dráhy učitele, jeho pracovní pole, na to, jaké byl měl mít základní pedagogické dovednosti a jaké jsou na něj kladeny požadavky. Dále jsme se zaměřili na vyučovací styly a metody učitelů, jejich pojetí výuky a interakční styl. Neopomenuli jsme také různé typologie učitelů. Dozvěděli jsme se jaké by měl mít učitel schopnosti a vlastnosti, jaký by měl být jeho vývoj, sebepoznání a autoevaluace a jakými způsoby lze učitele zkoumat. Druhá kapitola se zaměřila na třídní klima. Pozornost jsme zaměřili na školní třídu, její dělení a typy žáků se kterými se v ní můžeme setkat. Také jsme se seznámili s pojmem klima třídy a podívali se, jak na něj nahlízejí různí odborníci, dozvěděli jsme se také názory na to, kdo a jak ovlivňuje klima třídy. Důležité byly také informace, jak budovat pozitivní klima a na co si dát pozor. Dozvěděli jsme se jakými způsoby můžeme zkoumat třídní klima a představili si různé typy dotazníkových metod. Poslední kapitola se věnovala provedeným výzkumům z oblasti třídního klimatu a interakčního stylu učitele.

V empirické části byly k výzkumu použity dvě dotazníkové metody kvantitativního charakteru. Šlo o standardizovaný dotazník Naše třída, který zkoumá třídní klima a standardizovaný QTI dotazník, který se zaměřuje na interakční styl učitele. Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, zda interakční styl třídních učitelů ovlivňuje klima tříd. A z toho vplynuly dílčí cíle, tedy porovnání rozdílů ve vnímání třídního klimatu mezi chlapci a dívkami a také mezi žáky a učiteli. Dále porovnání rozdílů v hodnocení interakčního stylu učitele mezi chlapci a dívkami a rovněž mezi žáky a učiteli.

Dle cílů bylo zjištěno, že se chlapci a dívky co se třídního klimatu týče u většiny proměnných shodli. Ale u proměnných, kde nastaly neshody, hodnotili chlapci klima negativněji, celkově lze tedy říci, že dívky vyhodnotily klima pozitivněji než chlapci. Dále jsme zjistili, že z větší části hodnotily třídní učitelky klima stejně jako žáci, avšak u proměnných, kde se žáci a učitelky neshodli, vyhodnotily učitelky třídní klima negativněji. Celkově tedy vnímají třídní klima pozitivněji žáci než učitelky. Bylo také zjištěno, že chlapci a dívky hodnotí interakční styl učitele trochu rozdílně, přitom nejde o veliké rozdíly a dívky ho vnímají o něco

pozitivněji než chlapci. Také se přišlo na to, že učitelé a žáci vnímají interakční styl učitele z větší části rozdílně. Z toho mají učitelky tendenci se vidět o něco pozitivněji, než je vidí žáci (neplatí to ovšem u všech proměnných). Pokud se podíváme na hlavní cíl, zjistilo se, že třídní učitelky velkou měrou ovlivňují klima ve své třídě, nemohou však ovlivnit úplně vše, na tvorbě klimatu se totiž v určité míře podílejí také žáci a záleží na složení jednotlivých tříd a na osobnostech, které se v ní setkají. Dle výsledků se ukázalo, že ve třídách mezi žáky přirozeně vzniká jakási soutěživost, i přes to, že jsou učitelky spravedlivé a nedělají mezi žáky rozdíly.

Cíle byly tedy splněny, bylo prozkoumáno a popsáno, jak ovlivňuje klima třídy učitel, respektive jeho interakční styl. Dle výsledků, lze říci, že je velmi důležité, aby se učitel o třídní klima zajímal, komunikoval se žáky a občas si ho otestoval, protože nemusí mít úplně stejné mínění jak žáci. Na základě výsledků, pak může porovnat rozdílnost svého a žakovského vnímání a na třídní klimatu dále pracovat. Také je dobré, aby učitel věděl, jak ho žáci vidí a hodnotí jeho interakční styl, může si potom udělat celkový obrázek a zjistit, v čem se podhodnocuje, nevěří si a může to pomoci jeho sebedůvěře, která je v tomto povolání ve zdravé míře důležitá. Naopak to učitele může upozornit na to, že v některých oblastech nepostupuje správně nebo by měl na určitých oblastech zapracovat. Díky dobré komunikaci mezi žáky a učitelem a jeho zájmu o třídu, může učitel dosáhnout dobrého třídního klimatu, i když je pravda, že ne vše může učitel ovlivnit, ale aspoň bude vědět, že pro to udělal, co bylo v jeho silách.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-225-87.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

Články RVP. *Dotazník Naše třída* – J. Lašek [online]. [cit. 1.7. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/6051/dotaznik.doc>.

Digitální repozitář Univerzity Karlovy. *QTI dotazník* [online]. [cit. 1.7. 2021]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/104616/120320379.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

FRANCLOVÁ, Marta; ZVOLÁNKOVÁ, Jitka. *Dotazník interakčního stylu učitele*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. [online]. [cit. 1.7. 2021]. Dostupné z: http://www.capv.cz/images/sborniky/2007/2._franclová_zvolánková.pdf

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GERÉB, György. *Psychická klima v škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Eva URBANOVSKÁ a Helena GRECMANOVÁ. *Základy pedagogiky I*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-575-6.

Informační systém Masarykovy univerzity. *Dotazník MCI Naše třída – zadání a vyhodnocení*. Brno: Masarykova univerzita, 2015 [online]. [cit. 1.7. 2021]. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiQtZHI9KvrAhUO-qQKHejZC4YQFjAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fel%2F1441%2Fpodzim2005%2FZS1BK_PPP%2FVyhodnoceni_Nase_trida.doc&usg=AOvVaw1eJpcT2BztaJL5Av0ina-o

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŠTRNOVÁ, Dagmar. *Tvorba a rozvoj pozitivní klímy v třídě*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-565-0382-9.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

LAŠEK, Jan a Jiří MAREŠ. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue: časopis pro otázky pedagogické teorie, praxe a psychologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1991, **43**(6), 401-410. ISSN 1335-1982.

LAŠEK, Jan. *Komunikační klima ve středoškolské třídě*. *Pedagogika*, 1994, **44**(2), 155-162. ISSN 2336-2189.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4

- LINKOVÁ, Marie. *Sociální klima školní třídy*. Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum, 2001, 42-46.
- LUKAS, Josef. *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- MAREŠ, J., et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: CDV MU, 1996. ISBN 80-4213-2851-4.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Pokrač.1. *Výchova a vzdělání*. 1990/91, **1**(3), 51-54.
- MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.
- MAREŠ, Jiří; GAVORA, Peter. *Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů*. *Pedagogika*, 2004, **54**(2), 101-128. ISSN 0031–3815.
- NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele*. *Pedagogická orientace*, 2003, **4**, 11-19. ISSN 1211-4669.
- PECHÁČKOVÁ, Yveta; NAVRÁTILOVÁ, Zuzana; SLAVÍKOVÁ, Petra. *Social climate in the environment of primary schools*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014, **112**, 719-724.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6. rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*. *Studia paedagogica*, 2002, **50**(7), 63-75. ISSN 1211-6971.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakční a komunikační styl učitele na alternativní a standardní škole*. In: *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí*. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003.

SPOUSTA, Vladimír. *Syntetická povaha osobnosti učitele*. *Pedagogická orientace*, 2003, **13**(4), 3-10. ISSN 1211-4669.

URBÁNEK, Petr. *Profesní časové zatížení učitelů ZŠ*. *Pedagogika*, 1999, **49**, 277-288. ISSN 2336-2189.

VAŠAŠOVÁ, Zlata; PETRÍK, Štefan. *Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v triede*. *Vedecko-odborný časopis Edukácia*, 2019, **3**(1), 216-226. ISSN 1339-8725.

VAŠÍČKOVÁ, Soňa. *Správa z merania interakčného štýlu učiteľa*. *Výskum sprievodných aspektov vzdelávania*. Bratislava: NÚCEM, 2015.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Dimenze interakčního stylu učitele (Gavora, 2005, str. 46)	21
Obrázek 2: Vstřícný učitel (Gavora, 2005, str. 47)	21
Obrázek 3: Represivní učitel (Gavora, 2005, str. 48).....	21
Obrázek 4: Přísný učitel (Gavora, 2005, str. 48).....	21

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Dimenze interakčního stylu a položky dotazníku QTI (Gavora, 2005, str. 150) ...	47
Tabulka 2: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy A	49
Tabulka 3: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy A	52
Tabulka 4: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy A dle všech respondentů	56
Tabulka 5: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy A dle všech respondentů.....	56
Tabulka 6: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy A	58
Tabulka 7: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy A	61
Tabulka 8: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy A dle všech respondentů	64
Tabulka 9: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy A dle všech respondentů.....	65
Tabulka 10: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy B	67
Tabulka 11: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy B	70

Tabulka 12: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy B dle všech respondentů	72
Tabulka 13: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy B dle všech respondentů.....	72
Tabulka 14: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy B	75
Tabulka 15: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy B	77
Tabulka 16: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy B dle všech respondentů	80
Tabulka 17: Přehled výsledků interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy B dle všech respondentů.....	81

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy A dle chlapců a dívek	50
Graf 2: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy A dle žáků a třídní učitelky	50
Graf 3: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy A dle chlapců a dívek	53
Graf 4: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy A dle žáků a třídní učitelky	53
Graf 5: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy A dle všech respondentů...56	
Graf 6: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy A dle všech respondentů.....	57
Graf 7: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy A dle chlapců a dívek	59
Graf 8: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy A dle žáků a třídní učitelky	59

Graf 9: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy A dle chlapců a dívek	62
Graf 10: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy A dle žáků a třídní učitelky	62
Graf 11: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy A dle všech respondentů ..	65
Graf 12: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy A dle všech respondentů.....	66
Graf 13: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy B dle chlapců a dívek	67
Graf 14: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy B dle žáků a třídní učitelky	68
Graf 15: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy B dle žáků a třídní učitelky.....	70
Graf 16: Přehled výsledků stavu třídního klimatu ve 4. třídě školy B dle všech respondentů.	73
Graf 17: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky ve 4. třídě školy B dle všech respondentů.....	73
Graf 18: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy B dle chlapců a dívek	75
Graf 19: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy B dle žáků a třídní učitelky	75
Graf 20: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy B dle chlapců a dívek	78
Graf 21: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy B dle žáků a třídní učitelky	78
Graf 22: Přehled výsledků stavu třídního klimatu v 5. třídě školy B dle všech respondentů...	81
Graf 23: Přehled hodnocení interakčního stylu třídní učitelky v 5. třídě školy B dle všech respondentů.....	82

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník Naše třída pro učitele

Příloha 2: Dotazník Naše třída pro žáky

Příloha 3: Dotazník QTI pro učitele

Příloha 4: Dotazník QTI pro žáky

Příloha 1 Dotazník Naše třída pro učitele

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

V tomto dotazník buď s následujícími tvrzeními souhlasíte a zaškrtnete políčko ANO, nebo nesouhlasíte a zaškrtnete políčko NE. Tento dotazník vyjadřuje, jak vnímáte klima třídy a slouží pro výzkumné účely.

Datum:

Pohlaví: muž/ žena

Třída, kde děláte třídního učitele/učitelku:

ANO NE

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.		
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.		
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.		
4.	V naší třídě děti vnímají učení jako těžké a myslí si, že mají moc práce.		
5.	V naší třídě jsou všechny děti kamarádi.		
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.		
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.		

8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.		
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.		
10.	Některé děti z naší třídy se spolu nekamarádí.		
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.		
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.		
13.	Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.		
14.	V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.		
15.	Všechny děti z naší třídy jsou důvěrnými přáteli.		
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.		
17.	Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.		
18.	Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.		
19.	Práce ve škole je namáhavá.		

20.	Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.		
21.	V naší třídě je legrace.		
22.	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.		
23.	Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.		
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.		
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.		

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha 2 Dotazník Naše třída pro žáky

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

V tomto dotazník buď s následujícími tvrzeními souhlasíš a zaškrtněš políčko ANO, nebo nesouhlasíš a zaškrtněš políčko NE. Tento dotazník vyjadřuje, jak vnímáš klima třídy a slouží pro výzkumné účely.

Datum:

Pohlaví: chlapec/ dívka

Třída:

ANO NE

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.		
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.		
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.		
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.		
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.		
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.		
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.		

8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.		
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.		
10.	Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.		
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.		
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.		
13.	Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.		
14.	V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.		
15.	Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.		
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.		
17.	Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.		
18.	Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.		
19.	Práce ve škole je namáhavá.		

20.	Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.		
21.	V naší třídě je legrace.		
22.	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.		
23.	Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.		
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.		
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.		

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha 3 Dotazník QTI pro učitele

QTI DOTAZNÍK

V tomto dotazníku vyjadřujete svůj názor na Vaši činnost a Vaše chování jakožto učitele. Dotazník bude vyjadřovat, jak sám/sama sebe vnímáte. Dotazník slouží pro výzkumné účely, proto prosím o co nejpřesnější vyplnění.

Datum:

Pohlaví: muž/ žena

Třída, kde děláte třídního učitele/učitelku:

Dotazník obsahuje 64 vyjádření o Vás. Vyjádřete svůj názor zakroužkováním jednoho z čísel u každého vyjádření/řádku. Například:

NIKDY

VŽDY

V hodinách vím, o čem mluvím.	0	1	2	3	4
-------------------------------	---	---	---	---	---

Pokud si myslíte, že vždy víte, o čem mluvíte, zakroužkujte 4. Pokud si myslíte, že nikdy nevíte, o čem mluvíte, zakroužkujte 0. Podle toho, jak často víte, o čem mluvíte, můžete zakroužkovat 1, 2 nebo 3.

	Jako třídní učitel jsem přesvědčen, že...	NIKDY				VŽDY
1.	vyučuji předměty s nadšením.	0	1	2	3	4

2.	pokud se mnou žáci nesouhlasí, mohou o tom se mnou diskutovat.	0	1	2	3	4
3.	vyžadují poslušnost.	0	1	2	3	4
4.	jsem trpělivý/trpělivá.	0	1	2	3	4
5.	když něco nevím, tak mlžím.	0	1	2	3	4
6.	jsem ohleduplný/ ohleduplná.	0	1	2	3	4
7.	vím o všem, co se děje ve třídě.	0	1	2	3	4
8.	pokud žáci chtějí něco říct, tak jim naslouchám.	0	1	2	3	4
9.	žáci mohou ovlivnit moje rozhodnutí.	0	1	2	3	4
10.	jsem netrpělivý/netrpělivá.	0	1	2	3	4
11.	nevím, co mám dělat, když žáci vyrušují.	0	1	2	3	4
12.	věřím žákům.	0	1	2	3	4

13.	nečekaně se rozčílím.	0	1	2	3	4
14.	jsem tolerantní.	0	1	2	3	4
15.	mám sarkastické poznámky	0	1	2	3	4
16.	rozumím dobře předmětu a používám rozmanité metody při jeho výuce	0	1	2	3	4
17.	dokáži pochopit chyby a nedostatky žáků.	0	1	2	3	4
18.	vypadám, jako bych nevěděl/nevěděla, co mám dělat.	0	1	2	3	4
19.	nenechám žáky se samostatně opravit.	0	1	2	3	4
20.	se nechám žáky zcela ovládnout.	0	1	2	3	4
21.	dávám žákům možnost spolurozhodovat o třídních záležitostech.	0	1	2	3	4
22.	mám často špatnou náladu.	0	1	2	3	4

23.	jsem přísný/přísná.	0	1	2	3	4
24.	pomáhám žákům, kdykoli si s něčím nedokáží poradit.	0	1	2	3	4
25.	dávám žákům ve třídě hodně svobody.	0	1	2	3	4
26.	že mě žáci podvádějí.	0	1	2	3	4
27.	že žáci toho moc neumí.	0	1	2	3	4
28.	se rychle rozčílím.	0	1	2	3	4
29.	žáci se na mě mohou spolehnout.	0	1	2	3	4
30.	mám velmi vysoké požadavky	0	1	2	3	4
31.	jsem přátelský/přátelská	0	1	2	3	4
32.	velmi přísně trestám opisování.	0	1	2	3	4
33.	mi žáci důvěřují.	0	1	2	3	4

34.	vysvětluji učivo srozumitelně.	0	1	2	3	4
35.	jsem shovívavý/shovívavá.	0	1	2	3	4
36.	mám smysl pro humor.	0	1	2	3	4
37.	vypadám nespokojeně.	0	1	2	3	4
38.	jsem náročný/náročná.	0	1	2	3	4
39.	jsem nesmělý/nesmělá.	0	1	2	3	4
40.	když mají žáci jiný názor, mohou ho na svých hodinách vyjádřit.	0	1	2	3	4
41.	jsem zapomnětlivý/zapomnětlivá.	0	1	2	3	4
42.	jsem sebejistý/sebejistá.	0	1	2	3	4
43.	se snažím zjistit více o svých žácích, abych jim lépe rozuměl/rozuměla.	0	1	2	3	4
44.	vyhrožuji žákům trestem.	0	1	2	3	4

45.	jsem nerozhodný/nerozhodná.	0	1	2	3	4
46.	dokáži své žáky vyslechnout.	0	1	2	3	4
47.	jsem nedůsledný/nedůsledná.	0	1	2	3	4
48.	moje hodiny mají jasnou strukturu.	0	1	2	3	4
49.	přijmu omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody.	0	1	2	3	4
50.	vypadám nešťastně.	0	1	2	3	4
51.	trestám žáky úkoly navíc.	0	1	2	3	4
52.	se chovám povýšeně.	0	1	2	3	4
53.	změním svůj názor, když žáci uvedou argumenty.	0	1	2	3	4
54.	cokoli žáci udělají, nepovažuji za dostatečně dobré.	0	1	2	3	4

55.	jsem podezřívavý/podezřívavá.	0	1	2	3	4
56.	nedovoluji žádné výjimky z pravidla.	0	1	2	3	4
57.	vytvářím ve třídě příjemnou atmosféru.	0	1	2	3	4
58.	udržuji pozornost žáků.	0	1	2	3	4
59.	jsem nestranný/nestranná.	0	1	2	3	4
60.	tvrdě známkuji.	0	1	2	3	4
61.	jsem ochotný/ochotná vysvětlit látku znovu	0	1	2	3	4
62.	jsem rozmrzelý/rozmrzelá.	0	1	2	3	4
63.	žáci ze mě mají strach.	0	1	2	3	4
64.	plním svoje sliby.	0	1	2	3	4

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha 4 Dotazník QTI pro žáky

QTI DOTAZNÍK

V tomto dotazníku vyjadřuješ svůj názor na činnost a chování učitele, tak jak ho sám/sama vnímáš. Tvé odpovědi se mohou lišit od odpovědí spolužáků. Dotazník slouží pro výzkumné účely, proto prosím o co nejpřesnější vyplnění. Dotazník je anonymní, proto na něj nepiš svoje jméno.

Datum:

Pohlaví: chlapec/ dívka

Třída:

Dotazník obsahuje 64 vyjádření o Tvém učiteli/učitelce. Vyjádři svůj názor zakroužkováním jednoho z čísel u každého vyjádření/řádku. Například:

NIKDY

VŽDY

Třídní učitelka vždy ví, o čem mluví.	0	1	2	3	4
---------------------------------------	---	---	---	---	---

Pokud si myslíš, že učitel/ka vždy ví, o čem mluví, zakroužkuj 4. Pokud si myslíš, že nikdy neví, o čem mluví, zakroužkuj 0. Podle toho, jak často dle tebe ví, o čem mluví, můžeš zakroužkovat 1, 2 nebo 3.

	Třídní učitel/učitelka...	NIKDY				VŽDY
1.	vyučuje předměty s nadšením.	0	1	2	3	4

2.	pokud s ním/ní nesouhlasíme, můžeme o tom s ním/ní diskutovat.	0	1	2	3	4
3.	vyžaduje poslušnost.	0	1	2	3	4
4.	Je trpělivý/trpělivá.	0	1	2	3	4
5.	když něco neví, tak mlží.	0	1	2	3	4
6.	je ohleduplný/ ohleduplná.	0	1	2	3	4
7.	ví o všem, co se děje ve třídě.	0	1	2	3	4
8.	pokud chceme něco říct, tak nám naslouchá.	0	1	2	3	4
9.	můžeme ovlivnit jeho/její rozhodnutí.	0	1	2	3	4
10.	je netrpělivý/netrpělivá.	0	1	2	3	4
11.	neví, co má dělat, když vyrušujeme.	0	1	2	3	4
12.	věří nám.	0	1	2	3	4

13.	nečekaně se rozčílí.	0	1	2	3	4
14.	je tolerantní.	0	1	2	3	4
15.	někdy říká věci, které mě mrzí.	0	1	2	3	4
16.	rozumí dobře předmětu a používá rozmanité metody při jeho výuce.	0	1	2	3	4
17.	dokáže pochopit naše chyby a nedostatky.	0	1	2	3	4
18.	vypadá, jako by nevěděl/nevěděla, co má dělat.	0	1	2	3	4
19.	nenechá nás se samostatně opravit.	0	1	2	3	4
20.	nechá se námi zcela ovládnout.	0	1	2	3	4
21.	dává nám možnost spolurozhodovat o třídních záležitostech.	0	1	2	3	4
22.	má často špatnou náladu.	0	1	2	3	4

23.	je přísný/přísná.	0	1	2	3	4
24.	pomáhám nám, kdykoli si s něčím nedokážeme poradit.	0	1	2	3	4
25.	dává nám ve třídě hodně svobody.	0	1	2	3	4
26.	si myslí, že ho/ji podvádíme.	0	1	2	3	4
27.	si myslí toho moc neumíme.	0	1	2	3	4
28.	se rychle rozčílí.	0	1	2	3	4
29.	můžeme se na něj/ni spolehnout.	0	1	2	3	4
30.	má velmi vysoké požadavky	0	1	2	3	4
31.	je přátelský/přátelská	0	1	2	3	4
32.	velmi přísně trestá opisování.	0	1	2	3	4
33.	důvěřujeme mu/jí.	0	1	2	3	4

34.	vysvětluje učivo srozumitelně.	0	1	2	3	4
35.	je shovívavý/shovívavá.	0	1	2	3	4
36.	má smysl pro humor.	0	1	2	3	4
37.	vypadá nespokojeně.	0	1	2	3	4
38.	je náročný/náročná.	0	1	2	3	4
39.	je nesmělý/nesmělá.	0	1	2	3	4
40.	když máme jiný názor, můžeme ho vyjádřit.	0	1	2	3	4
41.	je zapomnětlivý/zapomnětlivá.	0	1	2	3	4
42.	je sebejistý/sebejistá.	0	1	2	3	4
43.	se snaží o nás zjistit více, aby nám lépe rozuměl/rozuměla.	0	1	2	3	4
44.	vyhrožuje žákům trestem.	0	1	2	3	4

45.	je nerozhodný/nerozhodná.	0	1	2	3	4
46.	dokáže nás vyslechnout.	0	1	2	3	4
47.	je nedůsledný/nedůsledná.	0	1	2	3	4
48.	jeho/její hodiny mají jasnou strukturu.	0	1	2	3	4
49.	přijme omluvu, pokud jemu/jí uvedeme rozumné důvody.	0	1	2	3	4
50.	vypadá nešťastně.	0	1	2	3	4
51.	trestá nás úkoly navíc.	0	1	2	3	4
52.	se chová povýšeně.	0	1	2	3	4
53.	změní svůj názor, když uvedeme argumenty.	0	1	2	3	4
54.	cokoli uděláme, nepovažuje za dostatečně dobré.	0	1	2	3	4
55.	je podezřívavý/podezřívavá.	0	1	2	3	4

56.	nedovoluje žádné výjimky z pravidla.	0	1	2	3	4
57.	vytváří ve třídě příjemnou atmosféru.	0	1	2	3	4
58.	udržuje pozornost žáků.	0	1	2	3	4
59.	je nestranný/nestranná.	0	1	2	3	4
60.	tvrdě známkuje.	0	1	2	3	4
61.	je ochotný/ochotná vysvětlit látku znovu.	0	1	2	3	4
62.	je rozmrzelý/rozmrzela.	0	1	2	3	4
63.	máme z něj/ní strach.	0	1	2	3	4
64.	plní svoje sliby.	0	1	2	3	4

Děkuji za vyplnění dotazníku.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Sylva Pietroszová
Katedra nebo ústav:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Vliv učitele prvního stupně základní školy na klima třídy
Název v angličtině:	The influence of the primary school teacher on the classroom climate
Anotace práce:	<p>Hlavní cíl této práce je zjistit jaký vliv má interakční styl učitele prvního stupně na klima třídy. Teoretická část se zaměřuje na učitele jeho profesní dráhy, pracovní pole, na to, jaké byl měl mít základní pedagogické dovednosti a jaké jsou na něj kladeny požadavky. Zaměřuje se také na vyučovací styly a metody učitelů, jejich pojetí výuky, interakční styl, typologie učitelů, jejich schopnosti a vlastnosti, vývoj, sebepoznání a autoevaluaci. Dále se zaměřuje na třídní klima z různých úhlů, školní třídu, její dělení a typy žáků. Jsou zde informace, jak budovat pozitivní klima, na co si dát pozor, jak ho můžeme zkoumat a kdo jej ovlivňuje. Práce se také věnuje provedeným výzkumům z oblasti třídního klimatu a interakčního stylu učitele. Empirická část diplomové práce se zaměřuje na zjišťování, zda interakční styl učitele ovlivňuje klima třídy a také na to, jak třídní klima hodnotí chlapci a dívky a také žáci a učitelé.</p>

	K tomuto účelu byl zvolen kvantitativní výzkum v podobě standardizovaných dotazníků.
Klíčová slova:	Učitel, klima třídy, žáci, interakční styl učitele, vliv učitele, školní třída, pozitivní klima třídy.
Anotace v angličtině:	The main objective of this study is to find out what effect the interaction style of the first grade teacher has on the classroom climate. The theoretical part focuses on the teacher's career path, his/her working field, what basic teaching skills he/she should have had and what requirements are placed on him/her. It also focuses on teachers' teaching styles and methods, their conceptions of teaching, interaction style, teacher typologies, their skills and qualities, development, self-knowledge and self-evaluation. It also focuses on classroom climate from different angles, the school classroom, its divisions and types of learners. There is information on how to build a positive climate, what to look out for, how it can be researched and who influences it. The paper also discusses research that has been done on classroom climate and teacher interaction style. The empirical part of the thesis focuses on finding out whether the teacher's interaction style affects the classroom climate and also how boys and girls as well as students and teachers evaluate the classroom climate. For this purpose, quantitative research in the form of standardized questionnaires was chosen.
Klíčová slova v angličtině:	Teacher, classroom climate, students, teacher interaction style, teacher influence, school classroom, positive classroom climate
Přílohy vázané v práci:	4
Rozsah práce:	119 stran

Jazyk práce:	Český
---------------------	-------