Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

INTERAKČNÍ STYLY UČITELŮ TĚLESNÉ VÝCHOVY NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Bc. Martina Dobrovolská, TV-AF NAV

Vedoucí práce: Mgr. Jana Harvanová, Ph.D.

Olomouc 2015

Jméno a příjmení autora: Martina Dobrovolská

Název diplomové práce: Interakční styly učitelů tělesné výchovy druhého stupně základní školy

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Harvanová, Ph.D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2015

Abstrakt

Tématem této diplomové práce jsou interakční styly učitelů tělesné výchovy na druhém stupni základní školy. Cílem je zjistit, jaké jsou interakční styly těchto učitelů na základě sebehodnocení učitelů a hodnocení žáků, kteří jsou těmito učiteli vyučováni v tělesné výchově. Dále je také úkolem identifikovat „ideální“ interakční styl učitele z pohledu učitelů i žáků. Výzkum je prováděn prostřednictvím standardizovaného QTI dotazníku (Questionnaire on Teacher Interaction) s názvem Dotazník interakčního stylu učitele, který je vyplněn 155 žáky druhého stupně základní školy a jejich dvěma učiteli tělesné výchovy. Na základě sebereflexe učitelů byla nejvíce hodnocena dimenze Napomáhající a stejně tomu bylo v hodnocení děvčat. Chlapci hodnotili svého učitele jako Organizátora. Dimenze Napomáhající byla také převažující dimenzí téměř u všech ročníků, a také v případě ideálního interakčního stylu učitele z pohledu žáků i učitelky. Učitel hodnotil, že ideálním interakčním stylem je Organizátor.

Klíčová slova: interakční styl, vyučovací styl učitele, komunikace, klima třídy, učitel tělesné výchovy

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Autor´s name and surname: Martina Dobrovolská

Title of the thesis: Interaction styles of physical education teachers in secondary school

Department: Department of Social Sciences in Kinanthropology

Supervisor: Mgr. Jana Harvanová, Ph.D.

The year of presentation: 2015

Abstract:

The theme of this thesis is the interaction styles of physical education teachers in secondary school. The aim is to determine what are the interaction styles of the teachers on the basis of self-assessment of teachers and pupils who are taught by these teachers in physical education. It is also a task to identify "ideal" teacher interaction style from the perspective of teachers and pupils. Research is carried out through standardized QTI questionnaire (Questionnaire on Teacher Interaction) titled Questionnaire of teacher interaction style that was filled in of 155 pupils of secondary school, and their two physical education teachers. Based on self-reflection of teachers, the most evaluated dimension was of Helping Behaviour and the same situation was in the evaluation of the girls. The boys rated their teacher as the Leaders. Helping Behaviour was also prevalent in almost all dimensions of the secondary school years, and in the case of an ideal teacher interaction style from the perspective of pupils and a woman teacher. A man teacher considered dimension of Leadership Behaviour as the ideal interaction style.

Keywords: interactive style, teaching style of teacher, communication, class environment, physical education teacher

I agree with lending of this thesis in library.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Jany Harvanové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Janě Harvanové, Ph.D. za užitečné rady, pomoc a trpělivost při psaní této práce.

OBSAH

1 ÚVOD 7
2 PŘEHLED POZNATKŮ 9
2.1 Škola a její klima 9
2.2 Klima třídy 11
2.3 Sociální interakce 14
2.4 Osobnost žáka v období dospívání 16
2.5 Osobnost učitele 18
2.6 Vyučovací styl učitele 22
2.7 Didaktické aspekty tělesné výchovy 28
3 CÍL PRÁCE 31
4 METODIKA 32
4.1 Výzkumné metody 32
4.2 Výzkumný soubor 33
5 VÝSLEDKY 35
5.1 Výsledky otázky vztahující se k prvnímu dílčímu cíli 35
5.2 Výsledky výzkumných otázek vztahujících se ke druhému dílčímu cíli 36
5.3 Výsledky výzkumných otázek vztahujících se ke třetímu dílčímu cíli 39
6 DISKUZE 45
7 ZÁVĚRY 47
8 SOUHRN 49
9 SUMMARY 52
10 REFERENČNÍ SEZNAM 55
11 SEZNAM PŘÍLOH 57
12 SEZNAM TABULEK 63
13 SEZNAM OBRÁZKŮ 64

1 ÚVOD

Současná práce učitele stojí ve 21. století před novými výzvami. Stále se zlepšuje a modernizuje přístup ke školství a vzdělávání. Ve škole se děti učí nejen vědomostem, ale také praktickým dovednostem, komunikaci s okolím, jak pracovat s nabytými vědomostmi a prakticky je uplatňovat v životě. Žáci dnes mají možnost ve škole využívat počítač a internet, interaktivní tabule, dataprojektory, ale také mobilní telefony za účelem vzdělávání. Tyto interaktivní formy výuky však mohou mít i rušivý charakter, např. komunikace na sociálních sítích či hraní her prostřednictvím internetu v počítačových učebnách. Ve volném čase se žáci opět často zabývají činnostmi na počítači a mnohem méně chodí ven do přírody. Učitel tělesné výchovy se tak může stát průvodcem i motivátorem, avšak měl by umět s dětmi adekvátně komunikovat. Komunikaci mezi žákem a učitelem lze již v dnešní době měřit prostřednictvím standardizované formy dotazníků. Ty umožňují hodnocení interakčního stylu učitele autoevaluací i z pohledu žáků. Učiteli takové hodnocení slouží jako zpětná vazba pro jeho další sebevzdělávání a může vést ke zlepšení vztahu se žáky.

Cílem této diplomové práce bude zjistit, jaké jsou interakční styly učitelů tělesné výchovy na druhém stupni základní školy na základě sebehodnocení a z pohledu žáků, kteří jsou těmito učiteli vyučováni v tělesné výchově. Teoretická část diplomové práce je rozdělena na sedm kapitol. První z nich se zabývá školním i třídním klimatem. Je to prostředí, ve kterém probíhá veškerá činnost a komunikace žáků a učitelů, a tím se stává důležitým dějištěm pro určování interakčního stylu učitele. Žáci druhého stupně základní školy prochází řadou změn, které dospívání přináší, a které mají zpravidla výrazný vliv na vývoj společenských vztahů a komunikaci ve škole. Proto je dalším úkolem teoretické části informovat o osobnosti žáka v období adolescence. Jelikož je cílem práce zjistit interakční styl učitele tělesné výchovy, následující kapitoly budou věnovány také osobnosti učitele, jeho vyučovacímu stylu, Learyho modelu interpersonální komunikace a didaktickým aspektům tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu. Učitelé tělesné výchovy bývají často považováni jako jedni z nejoblíbenějších učitelů na škole. Bude tedy zajímavé zjistit, jaký je jejich interakční styl, a tím, jaký způsob interpersonální komunikace je v jejich případě typický.

Obsahem praktické části proto bude testování interakčního stylu učitelů tělesné výchovy druhého stupně základní školy prostřednictvím Dotazníku interakčního stylu učitele, tzv. QTI dotazníku (Questionnaire on Teacher Interaction) inspirovaným Learyho teorií, která je již od roku 2007 adaptována pro využití v praxi, ať už pro hodnocení učiteli samotnými nebo z pohledu jejich žáků. Jednotlivé výzkumné otázky vyplývají z dílčích cílů, které jsou v souladu s hlavním cílem práce. Náplní jednotlivých výzkumných otázek bude identifikovat interakční styl učitele tělesné výchovy druhého stupně základní školy, ale také zjistit, jaký je ideální interakční styl těchto učitelů.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

Teoretická část pojednává o komunikaci na základní škole - instituci, která umožňuje interakční vztahy mezi hlavními činiteli edukačního procesu, tedy učiteli a žáky. Zabývá se tedy školním i třídním klimatem a sociálními interakcemi, které v tomto prostředí probíhají. Klíčovým pojmem je interakční styl učitele jako forma komunikace mezi učitelem a žákem a jeho specifika ve vyučovací hodině tělesné výchovy na druhém stupni základní školy.

2.1 Škola a její klima

Škola představuje sociální instituci, která je determinována jak sociálním prostředím, ve kterém funguje, tak i kulturní tradicí dané země – v tomto případě České republiky. Sociální podmíněnost je dána konkrétním regionem, lokalitou a sociálními podmínkami a vztahy, ve kterých se společnost pohybuje. Taková společnost vyznává určité hodnoty, zvyky a pravidla chování, které náleží danému kulturnímu zázemí (Mareš, 2013).

Jelikož se diplomová práce zabývá vzděláváním v období staršího školního věku, důraz je kladen na prostředí základní školy. Mezi nejdůležitější poslání základní školy patří zajišťování řízené a systematické edukace (Průcha, 1997), ale také socializace dětí, což je „dlouhodobý proces, v němž se jedinec postupně včleňuje do společnosti“ (Mareš, 2013, 41). V současné době patří mezi neméně důležité úkoly základní školy vedení dětí k soužití s ostatními jedinci a prožívání pocitu sounáležitosti ve skupině (Mareš, 2013). V dnešní základní škole totiž vzrůstá touha po vyniknutí a více se klade důraz na využití poznatků v budoucím životě z pohledu žáků (Mareš, 2013). Proto se také v návaznosti na tento trend školy zaměřují na posilování sociálních vztahů, neboť právě ty určují, jaké je klima na dané škole.

Školní klima představuje „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát“ (Čáp, Mareš, 2001). Mezi aktéry školy lze počítat žáky, učitele, administrativní pracovníky a zaměstnance školy, poradenské pracovníky, školníky a údržbáře, tedy všechny ty, kteří se školou přicházejí do styku.

Školní klima je také možné vyjádřit jako „celkový pocit nebo dojem, jejž člověk na dané škole nabývá“ (Mareš, 2013, 624), což znamená, jaký mají tito aktéři subjektivní pohled na celkové dění a fungování dané školy. Lze tedy říci, že aktéři školy toto klima

spoluvytvářejí a spolupodílejí se na jeho vývoji. Z toho jasně vyplývá, že mezi jednotlivými aktéry existuje komunikace, vzájemná interakce, která jim umožňuje prezentovat školní klima z pohledu jednotlivce, ale i skupiny. To znamená, že školní klima má nepochybně dopad na rozvoj žákovy osobnosti, učitelovy realizace a ovlivňuje i budoucí vývoj dané školy (Mareš, 2001).

Dějištěm školního klimatu se v tělesné výchově stává tělocvična, hřiště, ale i šatny. Tím pádem nejsou jasně vymezeny hranice, jako je tomu v případě realizace výuky ve třídě, a proto by měla být předem jasně stanovená pravidla z důvodů bezproblémové organizace a bezpečnosti výuky (Himberg et al., 2003). Platí to i v případě, že jsou tyto školní prostory využívány pro mimoškolní aktivity nebo v období prázdnin za účelem realizace volnočasových aktivit nebo např. sportovních soutěží a jiných akcí školy. Dokonce i celkový stav a podmínky tělocvičny nebo hřiště mohou ovlivnit motivaci žáků účastnit se výuky tělesné výchovy nebo jiných aktivit odehrávajících se v těchto prostorách. Z toho vyplývá, že při vytváření pozitivního školního klimatu nezáleží pouze na vzájemných vztazích mezi hlavními aktéry, ale také na prostředí, ve kterém se tyto interakce odehrávají (Wechsler et al., 2000).

Přístupy k současnému pojetí školního klimatu:

a) Sociometrický přístup – objektem studia je školní třída jako sociální skupina a vztahy mezi žáky
b) Organizačně – sociologický přístup - objektem je školní jednotka jako organizační jednotka, kde učitel vystupuje jako řídící autorita
c) Interakční přístup – objektem je školní třída a učitel, zabývá se interakcí mezi učitelem a žáky během výuky
d) Pedagogicko – psychologický přístup – objektem je opět školní třída a učitel, zabývá se však kooperací mezi žáky
e) Školně – etnografický přístup – objektem jsou žáci, učitelé, ale i celé školní prostředí; zkoumá, jak klima funguje a jaký má vliv na jeho aktéry (Čáp & Mareš, 2001)

Obsahově praktická část práce inklinuje k přístupu interakčnímu, protože je objektem zkoumání učitel tělesné výchovy a výzkum se zabývá interakčními styly, které vyplývají ze vzájemné komunikace mezi učitelem a žáky během výuky.

2.2 Klima třídy

V rámci školy se žáci pohybují ve školním klimatu a stávají se jeho součástí. Chování a učení žáků je však ovlivňováno nejen klimatem školy, ale především „mikrosociálním prostředím“, ve kterém se žáci téměř denně pohybují – tedy klimatem třídy. Stejně jako v případě klimatu školy i zde vzniká subjektivní náhled aktérů, tentokrát však na to, co se odehrálo, odehrává a co se má v budoucnu odehrát ve třídě (Čáp, Mareš, 2001, 565). Aktéři tohoto klimatu jsou žáci dané třídy, případně skupiny žáků, na něž se třída dělí, ale také učitelé. Na druhém stupni základní školy se klima třídy liší, na rozdíl od prvního stupně, počtem působících učitelů – kromě třídního učitele zde mají vliv i další vyučující učitelé (Mareš, 2013).

Každá třída je charakteristická svým klimatem, které je pro ni trvalé a typické. Lze jej tak z pohledu učitele přesněji specifikovat. Interakce mezi konkrétním učitelem a danou třídou se tedy liší v závislosti na klimatu třídy (Fontana, 2003), které spolu učitel a žáci spoluvytvářejí. Je tedy zřejmé, že pokud je učitel schopen svým přístupem a chováním ovlivnit chování žáků, může také velkou měrou ovlivnit klima dané třídy.

Jedním z klíčových úkolů učitele je vytvářet pozitivní klima třídy, ať už se jedná o hodinu tělesné výchovy nebo jinou organizační formu. Prvním aspektem je vytvoření kladných vztahů mezi učitelem a žáky, ale především mezi žáky. V tělesné výchově totiž dochází mnohem více ke vzájemné interakci než v případě jiných vyučovacích hodin. Učitel by měl zařídit, aby se žáci mezi sebou poznávali. Jedině tak může následně využívat práce ve skupinách ve výuce, aniž by se vyskytly komunikační problémy. Pro udržování pozitivního klimatu lze stanovit následující zásady pro žáky i učitele, které by se měly respektovat:

- podpora - jak ze strany učitele, tak i žáků mezi sebou
- posílení sebedůvěry – pocit bezpečí a sounáležitosti
- vymezení hranic a pravidel
- zajištění zábavné a kreativní formy výuky
- motivace k činnosti
- zdůraznění pozitivních hodnot – péče o druhé, poctivost, spravedlnost, integrita, ukázněnost, spolehlivost
- sociální kompetence – vedení k empatii, toleranci sebeovládání, asertivitě
- pozitivní přístup a odhodlání (Himberg et al., 2003)

Pokud je klima ve třídě pozitivní, ovlivní tato skutečnost i vzájemnou komunikaci jejích aktérů. Tato komunikace se liší už jen tím, že žáci ve třídě mají stejný sociální status na rozdíl od vztahu mezi učitelem a žákem. Z psychologického hlediska, které je podrobněji popsáno v kapitole 2.4, je vztah k vrstevníkům v období staršího školního věku jednou z hybných sil vývoje žáka. Veřejné mínění třídy nebo skupiny vrstevníků má velmi silný vliv na jedince, protože obzvláště v tomto citlivém období touží být členem party nebo skupiny (Říčan, 2004).

Roste také potřeba sebeprosazení, autonomie a nezávislosti. Pro žáka jsou v tomto období subjektivně důležitější vztahy mezi vrstevníky než s rodiči a učiteli. Neznamená to však, že neuznávají žádnou autoritu. Ve škole žákům imponují především učitelé spravedliví, velkorysí, se smyslem pro humor, milující a schopní udržet si kázeň. Pokud žáci učitele obdivují, jednají s ním s respektem a uznáním (Čapek, 2010).

Žák tedy neočekává podporu jen od svých spolužáků, ale také od svého učitele. Ve spojených státech byl v roce 2006 na téma chování učitele tělesné výchovy proveden výzkum, který měl identifikovat, jak žáci subjektivně vnímají laskavé a vstřícné chování u učitelů tělesné výchovy. Jinými slovy, jak žáci poznají, že jim chce učitel pomoci, a jaké prostředky k tomu používá. Výsledky byly zaznamenány na základě nejvíce frekventovaných odpovědí žáků. Žáci nejčastěji odpovídali, že nejvíce oceňují, když učitelé berou na vědomí jejich požadavky, chválí je v hodině, motivují je, umožňují jim opravit si známku, zajímají se o ně a poskytnou jim první pomoc při zranění (Larson, 2006).

Klima třídy má především sociální základ, a proto je jeho nedílnou součástí sociální komunikace. Jejím prostřednictvím lze z iniciativy učitele pozitivně působit na klima třídy. Komunikace pro podporu pozitivního vývoje klimatu třídy by tedy měla být:

- Přátelská. Je optimistická a podporující bez použití ironie a sarkasmů. Pomáhá rozvíjet komunikační dovednosti využíváním zpětné vazby učitele a učitel si získává důvěru žáka.
- Nestresující. Žák není stresován netrpělivým učitelem. Učitel žáka nepřerušuje, ani jej nějak sarkasticky nekomentuje.
- Svobodná. Žákům je poskytován prostor pro vyjádření vlastních názorů. Učitel si nevynucuje komunikaci striktně. Požaduje jen stručné odpovědi na své otázky

- Korigovaná. V komunikaci mezi učitelem a žákem platí určitá pravidla, která znají obě strany a měly by se jimi řídit (např. nepřekřikovat se, nerušit a nepoužívat neslušné výrazy).
- Vyvážená. Učitel vyvažuje komunikaci a dává prostor i komunikačně méně zdatnějším žákům. Nikdo tedy není upřednostňován a učitel se obrací na všechny své žáky.
- Zajímavá. Komunikace by měla být zábavná, podnětná a aktivizující. Smysl pro humor učitele i žáků podporuje soudržnost a spokojenost třídy (Čapek, 2010).

2.3 Sociální interakce

Sociální interakci lze charakterizovat jako proces vzájemného působení dvou a více lidí. (Janíková, 2011). Ze sociální interakce se vyčlenil pojem sociální komunikace, která je definována jako „důležitý proces v realizaci osobních vztahů, jež zahrnuje výměnu informací, emocí, hodnocení a pobídek k činnosti“ (Čáp, Mareš, 2001, 190).

Vzájemná interakce mezi žáky a učiteli je specifickým druhem sociální komunikace, tzv. pedagogické komunikace, kde je úkolem komunikování učiva mezi učiteli a žáky. Účelem tohoto druhu komunikace je, aby žák pochopil obsah sdělení, uměl s ním dále pracovat a aplikovat jej (Helus, 2004). I když tuto komunikaci nelze omezit pouze na učitele a žáky, protože zde hraje roli i působení rodičů (Kolář & Vlišová, 2009), tato kapitola se zaměřuje pouze na specifické vztahy mezi učitelem a žáky. Povaha těchto vztahů je do jisté míry charakteristická, neboť se odehrává ve školním prostředí, kde má každý učitel nebo žák své postavení a roli. Sociální status tedy zaujímají obě strany. Zatímco učitel je považován za osobu nadřízenou, což lze určit podle typického chování v určitých situacích (žáci vstávají v přítomnosti učitele, otevírají mu dveře, oslovují jej pane/paní učitelko,…), žák je automaticky v pozici podřízeného. Je to jev, který se běžně vyskytuje na školách a je v rozporu s výukou zdvořilosti, o kterou škola usiluje. Důležité je proto upozornit na rozdíl mezi respektem k druhému a prosazováním sociálního statusu. Jde tudíž nejen o sdělení, ale také o vyjádření svého postoje a názoru k dané věci, ať už ze strany učitele nebo žáka.

Zatímco sdělení probíhá na úrovni verbálního nebo neverbálního vyjádření, reakce na něj se projevuje prostřednictvím emocí (Fontana, 2003). „Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi a v případě potřeby i s jinými starostmi“ (Čáp, Mareš, 2001, 265). Z tohoto tvrzení vyplývají dva hlavní úkoly učitele – vzdělávat a vychovávat žáka. Je zřejmé, že tyto úkoly nelze plnit bez vzájemné komunikace mezi žákem a učitelem. Podle Válkové & Górnyho (2013) má osobnost učitele tělesné výchovy a jeho chování vliv na fyzický i duševní vývoj žáka, z čehož vyplývá i skutečnost, že učitelé mohou ovlivnit školní klima, jak bylo zmíněno v předchozí kapitole.

Specifickou formou komunikace mezi žákem a učitelem nebo mezi žáky je metakomunikace zahrnující různé signály, jak verbální tak neverbální. Učitel se může projevit neverbálně několika způsoby, například formou oblékání, účesem nebo

množstvím vybavení, které s sebou nosí do hodiny (Fontana, 2003). Dále také svým fyzickým postojem (posturologie), výrazem a pohybem (gestika), oddálením nebo přiblížením se (proxemika), tělesným dotykem (haptika) nebo mimikou tváře (Kolář & Vališová, 2009). Komunikace mezi žákem a učitelem v tělesné výchově má svůj specifický význam, protože na rozdíl od ostatních předmětů je zde významnější podíl neverbální komunikace (Janíková, 2011). Protože hodina tělesné výchovy obsahuje i rušnou část, je vhodné seznámit žáky s povely a signály a začít je prakticky využívat. Například písknutí na píšťalku často znamená zastavení jakékoliv činnosti a může tak urychlit celkovou organizaci hodiny a zvýšit její kvalitu. Aby se tato specifická forma komunikace uplatnila, je třeba zařazovat signály každou vyučovací hodinu pro jejich upevnění. Některá znamení mohou mít dvojí význam. Učitel by se měl proto snažit, aby nedocházelo k mylné interpretaci, kdy by zpráva nabyla rozporuplného významu (Kusák, Dařílek, 2000).

Problémy v komunikaci žáků druhého stupně základní školy v tělesné výchově

Komunikační potíže mezi žáky a učitelem jsou vždy záležitostí klimatu třídy. Nejdůležitější činností učitele je však organizace výuky, k čemuž využívá různé metody a aktivity. Je tedy v jeho zájmu, aby vytvořil zábavné, pro žáky užitečné a zajímavé způsoby výuky. Obzvláště v tělesné výchově. V opačném případě se nelze divit tomu, když se objeví problémy s kázní a motivací žáků. To, jak učitel žáky zaujme, nesouvisí pouze s osobností učitele, i když je to jeden z důležitých faktorů, ale také s jeho pedagogickými dovednostmi. Učitel by mohl být dokonalou osobností, avšak pokud si s žáky neporadí, bude mít problémy s navázáním kontaktu se žáky, a tím i s vytvářením vhodného klimatu (Čapek, 2010). Žáci pak mohou reagovat nechutí až odporem k dané pohybové aktivitě. V tělesné výchově dále existuje riziko, že žáci nemají odpovídající fyzické ani kondiční dispozice. Pokud učitel na tyto skutečnosti nereaguje, žák postupně může začít cítit rozpaky a odcizení, až úplně ztratí zájem o pohybovou aktivitu (Siedentop & Tannehill, 2000). V období pubescence je také známým jevem komunikační ostýchavost žáků. Vyznačuje se tím, že žákům je nepříjemné mluvit či vystupovat na veřejnosti a uzavírají se do sebe. V tomto vývojovém období se toto chování ještě prohlubuje. Je důležité, aby učitel komunikoval s těmito žáky citlivě, protože svým přístupem může do značné míry ovlivnit budoucí komunikační i vzdělávací vývoj žáka. S ostýchavým chováním lze pracovat tak, že učitel volí především skupinové aktivity, a tím posiluje komunikaci a vytváří pozitivní atmosféru důvěry a porozumění (Čapek, 2010).

2.4 Osobnost žáka v období dospívání

Období pubescence je stadiem dospívání, které je většinou vymezováno od 11 do 15 let věku (Langmeier, Krejčířová, 2006). Také bývá označováno jako období staršího školního věku, kdy žáci přechází na druhý stupeň základní školy (Vágnerová, 2005).

Z pohledu tělesného vývoje je to období růstového spurtu jak u dívek, tak u chlapců. Dochází k růstu postavy, změnám proporcí a hormonálním změnám, čili pohlavnímu dospívání (Čáp, Mareš, 2001). Možné disproporce se projevují na výkonu obzvláště v tělesné výchově. Tento fyzický aspekt zkoumali také Hay & Macdonald (2010) ve studii zabývající se fyzickými dispozicemi u dospívajících žáků (Gendering of Abilities in Senior PE). Zjišťovalo se, zda jsou kondiční rozdíly mezi pohlavími v tělesné výchově. Výsledky výzkumu ukázaly, že ačkoliv byly obě skupiny – dívky i chlapci podrobeni stejným testovým bateriím se stejným zatížením, vždy vynikali chlapci nad dívkami.

Psychicky je období dopívání pro žáka neméně náročné. „Emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů skutečně dospívání často doprovázejí“ (Langmeier, Křejčířová, 2006, 147). Protože období pubescence je klíčové ve vývoji psychiky, žáci vnímají mnohem intenzivněji a citlivěji, že tyto změny probíhají. To může mít pozitivní i negativní důsledky. Rozdíly můžeme pozorovat vzhledem k pohlaví, ale také zde hraje roli individualita každého jedince. (Vilímová, 2009).

Z hlediska sociálního klesá závislost na rodičích a žák si vytváří silné vztahy mezi vrstevníky. Sdílí s nimi tajemství, krize a konflikty, což je navzájem sbližuje jako „účastníky podobného údělu“. (Helus, 2004, 212) Objevuje se také takzvaný „pubescentní negativismus“, tedy vzpoura proti autoritám (rodiče, učitelé). (Langmeier, Krejčířová, 2006, 147) Paradoxně, žáci na druhém stupni základní školy bývají schopnější převzít zodpovědnost za svou práci, a proto se lépe přizpůsobují učitelům a jejich činnosti než žáci na prvním stupni. (Fontana, 2003). Z toho vyplývá, že i když tito žáci prožívají bouřlivé období, lépe si uvědomují, proč se mají něčemu naučit a jsou schopni své chování do jisté míry ovládat. V posledním ročníku základní školy se zvyšuje tlak zodpovědnosti na žáka, protože jej čeká nástup na střední školu, a je tak kladen větší důraz na výkon a výsledky. To se projevuje i ve sportu, kde chlapci i dívky upřednostňují soutěživé aktivity a chtějí dosahovat vrcholných sportovních výkonů, pokud se sportu odmalička věnují, tedy touží být nejlepší. (Říčan, 2004) Na druhém

stupni základní školy proto probíhá hodina tělesné výchovy odděleně z hlediska pohlaví. Důvodem jsou právě vývojové odlišnosti výše zmíněné, které by v tomto období měly být respektovány.

Značné změny se také odehrávají s ohledem na psychický a sociální rozvoj. Pubescentní dívky se začínají více zajímat o svůj vzhled a pozici ve společnosti, což má výrazný dopad na jejich chování v tělesné výchově. Jsou také mnohem náchylnější k narušení sebevědomí a jsou zpravidla méně spokojené samy se sebou. Proto je složitější je v tomto období přesvědčit k nabývání nových dovedností a motivovat je ke sportovnímu výkonu. Chlapci bývají vzhledem k probíhajícímu fyzickému rozvoji v jejich prospěch sebevědomější a spokojenější než dívky. Také mají většinou pozitivnější přístup ke sportu, protože jim umožňuje měřit své síly s ostatními spolužáky, a tím se ve skupině prosadit (Helus, 2004). To ukazuje také výzkum z roku 2010, který srovnával preference specifických sociálních interakcí používaných v tělesné výchově u adolescentních žáků ve Španělsku. Sociální interakce zde byly posuzovány dle čtyř sociálních struktur vymezených jako kompetice, individualismus, kooperace a afilace. Zatímco u dívek se projevila tendence ke spolupráci a afilaci, u chlapců převažovala tendence k soutěžení a individualismu (Ruiz et al., 2010). To znamená, že existují rozdíly mezi pohlavími i v oblasti sociální interakce v tělesné výchově.

2.5 Osobnost učitele

Osobnost učitele je velmi individuální a ve školním prostředí lze sledovat tyto jeho komponenty: psychická odolnost, adaptabilita, schopnost osvojovat si nové poznatky a sociální empatie a komunikativnost, které jsou pro učitele významné z hlediska sociální interakce a sebezdokonalování (Mikšík, 2007).

Učitelem se však člověk nerodí, ale stává. Pro tuto profesi je tedy nezbytné se připravovat teoreticky a následovně prakticky přímo na škole. Zde prochází učitel profesním vývojem, nalézá svou identitu, a tak se stává učitelem (Mareš, 2013). Základy osobnosti učitele se tedy utvářejí již na vysoké škole v rámci tzv. etapy přípravy na učitelské povolání. V průběhu této etapy budoucí učitel získává odborné a pedagogické vědomosti a způsobilosti, které jsou však pouze začátkem následujícího permanentního vzdělávání. Je dále nezbytné absolvovat učitelskou praxi, nejdříve zejména v rámci letních táborů nebo zájmových kroužků, poté také samotným učením na základních či středních školách. Proces formování osobnosti učitele kulminuje v prvních letech praxe v průběhu tzv. etapy utváření učitele v pedagogické praxi. Tento proces probíhá velmi aktivně. Po 5-7 letech učitel zpravidla vyzrává, což znamená, že si učitel vytváří svou „učitelskou osobnost“, tedy nachází optimální způsob interakce se žáky a také se projevují jeho vlohy a dispozice (Vilímová, 2009, 52). Tímto je zpravidla uznán jako expert, projevuje se učitelská rutina, ale také s přibývajícími léty a v závislosti na osobnosti učitele profesní vyhasínání. Tím je míněn stav, kdy učitel nemá zájem o sebezdokonalování a sebepoznání – hodnot, které jsou nezbytné pro jeho profesní úspěšnost (Dytrtová, Krhutová, 2009). V praktické části práce se výzkumu účastní dva učitelé tělesné výchovy druhého stupně základní školy, kteří se nacházejí ve fázi učitelské rutiny, jelikož se své profesi věnují již více než patnáct let. Učitelská praxe je zkušeností učitele, která však nutně nezajišťuje jeho osobní úspěšnost v učitelské profesi. Záleží vždy na jeho osobnosti, schopnosti rozvíjet své dovednosti a způsobu, jakým ke své profesi přistupuje.

Podle Fontany (2003) by měl být úspěšný učitel citově stabilní – přistupovat k problémům klidně a objektivně. Dále by se měl stavět pozitivně k profesi učitele, mít schopnost přistoupit na kompromis. „V oblasti postojů, hodnot a osobnostních vlastností kvalitních učitelů klade většina autorů důraz zejména na následující charakteristiky: oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení a energie věnovaná práci, silné zaujetí pro práci se žáky, empatie, pozitivní přístup k žákům, přesvědčení, víra, že

všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní a že jim učitel dokážu k naplnění jejich možností a dosažení úspěchu účinně pomoci, vědomí vysoké odpovědnosti, spravedlivost, čestnost, spolehlivost, důslednost, intelektuální zvídavost, tvořivost, organizační schopnosti, flexibilita a schopnost improvizace, pravidelná sebereflexe spojená se snahou o zkvalitňování vlastní činnosti, chuť se vzdělávat“ (Tomková A., Spilková, V., et al., 2012, 59).

Každý učitel by také měl ovládat a umět vykonávat soubor operací, kompetence, jinými slovy být způsobilý. V současné době se mezi kompetence učitele řadí i činnosti, které byly dříve řešeny rodinami nebo jinými společenskými institucemi. Zodpovědnost se tak přesouvá na učitele ve větší míře, jehož práce se tímto stává mnohem více složitou a obtížnou (Kolář, Vališová, 2009, 209).

Mezi základní kompetence učitele patří:

- kompetence oborově předmětová – např. osvojení znalostí z aprobačního oboru a schopnost přenést tyto poznatky do praxe, schopnost vyhledávat a zpracovávat informace, mít přehled v obecné didaktice, pedagogické psychologii a informatice
- kompetence didaktická a psychodidaktická – např. znalost vzdělávacího programu a schopnost tvorby školního vzdělávacího programu a jeho využití v praxi, dovednost hodnocení žáků dle jejich individuálních specifik
- kompetence obecně pedagogická – např. orientace v kontextu výchovy a vzdělávání a schopnost aplikace v praxi, podpora rozvoje individuálních kvalit žáků, znalost práv žáků a jejich dodržování
- kompetence diagnostická a intervenční – např. schopnost hodnocení sociálních vztahů ve třídě a řešení problémů na tomto základě, z toho vyplývající znalost jejich prevence a nápravy
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – např. schopnost vytváření pozitivního klimatu ve třídě, schopnost komunikace a spolupráce se žáky i rodiči na základě znalostí sociálních vztahů mezi nimi
- kompetence manažerská a normativní – např. orientace ve vzdělávací politice a normách, schopnost organizace různých aktivit a projektů mezi školami, ovládání administrativní agend
- kompetence profesně a osobnostně kultivující – např. vědomostní a kulturní rozhled a schopnost formování žáků na tomto základě, schopnost sebereflexe a autoevaluace (Dytrtová, Krhutová, 2009).

S pedagogickými předpoklady úzce souvisí osobnost učitele, která se projevuje v jeho chování a jednání. Osobnost učitele tak lze rozdělit na několik osobnostních charakteristik – schopnosti, vlastnosti, temperament, charakter, svědomí a motivace.

Schopnosti jsou „všeobecné a trvalé neuropsychické vlastnosti člověka, které se projevují v množství a kvalitě specifického výkonu“. Verbální schopnosti, prostorová představivost a tvořivost lze souhrnně nazvat intelektuálními schopnostmi. Dále jsou obzvláště pro učitele tělesné výchovy důležité i senzorické schopnosti, tedy jak pracují jeho smyslové orgány, a také senzomotorické a psychomotorické schopnosti, které ukazují vnitřní předpoklady organismu učitele k pohybové činnosti. Vlastnosti učitele jsou psychické vlastnosti, které se navenek projevují určitým chováním a jednáním učitele. Tyto vlastnosti jsou propojeny s temperamentem učitele, který je projevem vlastností CNS – tedy vyšší nervové činnosti. Podle Hippokrata je možné charakterizovat temperament podle jednotlivých typů: sangvinik, cholerik, flegmatik a melancholik. Podle Eysencka rozlišujeme temperament stabilní nebo labilní a introvertní nebo extrovertní. Soubor povahových vlastností s morálním významem popisují charakter učitele. Ten se projeví chováním člověka k sobě samému, k druhým lidem a přírodě, k práci a k životním překážkám – tedy až tam, kde se mohou vlastnosti člověka naplno ukázat. S celkovou zralostí charakteru souvisí svědomí, což je autoregulační moment ve struktuře osobnosti. Motivace zahrnuje činnosti, které člověka podněcují nebo brzdí k následujícímu jednání či pasivitě (Vilímová, 2009).

Z praktického hlediska si učitel svou přípravou na budoucí profesi vytváří profil osobnosti pedagoga. Ten svědčí o celkové připravenosti a kvalitě učitele. Vytváří se na základě didaktických, řídících a organizačních předpokladů a komunikativních a akademických schopností. Každého učitele je možné charakterizovat na základě jeho vlastností, schopností a dovedností získaných v průběhu praxe. V didaktickém procesu se projevuje osobnost učitele, obzvláště v interakci se žáky i ostatními pracovníky školy. Jeho úkolem je plánovat, řídit a hodnotit průběh výchovně vzdělávacího procesu a zajistit tak jeho efektivitu. Pro učitele tělesné výchovy platí však určitá specifika, kterými často disponuje, a jsou pro něj typická. Pokud si představíme hodinu tělesné výchovy v praxi, měl by učitel tělesné výchovy zvládat vysvětlit učivo, předcházet problémům v učivu, zvolit efektivní metody nácviku a motivovat žáky, což jsou dovednosti didaktické. Dále by měl vědět, jakým způsobem komunikovat se žáky nejen verbálně, ale i neverbálně (mimikou, gestikulací, signály,…), tedy vynikat v komunikačních schopnostech. Aby byla vyučovací hodina co nejvíce efektivní, je

nezbytné se na ni kvalitně připravit předem a v jejím průběhu zajistit vhodné podmínky pro nácvik a zvýšit aktivitu žáků – učitel tedy musí být i dobrým organizátorem. Samovzdělávání je samozřejmostí pro učitele tělesné výchovy nejen z hlediska praktického v rámci experimentování a zavádění nových metod, ale také teoreticky ke zvyšování vlastní úrovně činnosti (Vilímová, 2009).

2.6 Vyučovací styl učitele

Typologie učitele slouží k popisu a schematizaci profesní stránky osobnosti učitele s cílem jejího ovlivňování (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Konkrétní typ učitele lze vyčlenit na základě jeho výrazných vlastností, které tvoří model profilu osobnosti učitele. V této kapitole jsou popsány čtyři nejznámější typologie vztahující se k osobnosti učitele.

První typologie podle Caselmanna (Vilímová, 2009) se řídí kritériem orientace (na proces učení, na učební předmět nebo osobnost žáka):

- logotrop filozoficky orientovaný – cílem je silně ovlivnit žáky podobně psychicky orientované a vštěpit jim názor vlastní učiteli
- logotrop odborně, vědecky orientovaný – učitel je orientovaný na předmět, snaha co nejlépe vysvětlit učivo, naučit, motivovat k učení, není příliš orientován na kontakt se žáky
- paidotrop individuálně psychologicky orientovaný – učitel se zaměřuje na žáka jako osobnost s cílem jej formovat, vychovávat, pochopit a správně jej nasměrovat
- paidotrop individuálně psychologicky orientovaný – učitel se zaměřuje na výchovné cíle obecně, snaha o vzbuzení zájmu o předmět a učivo, překonávání vzdoru a překážek u žáků (Vilímová, 2009)

Druhá typologie je určována všeobecným chováním učitele:

- autoritativní – učitel chce vše řídit, bývá přísný, často absence humoru a přátelského vztahu k žákovi
- sociální – učitel přátelský, orientovaný na žáka, dopřává žákovi volnost a samostatnost
- vědecko-systematický – učitel vede žáky k logickému myšlení, učivo jasně vysvětluje, někdy příliš „vědecký“ přístup, může utlumit zájem žáka o učivo
- umělecký – učitel s estetickým cítěním a představivostí, vysvětluje názorně
- praktický – učitel-organizátor, rozvíjí praktičnost použitím příkladu nebo pomůcky, bývá oblíbeným učitelem (Vilímová, 2009)

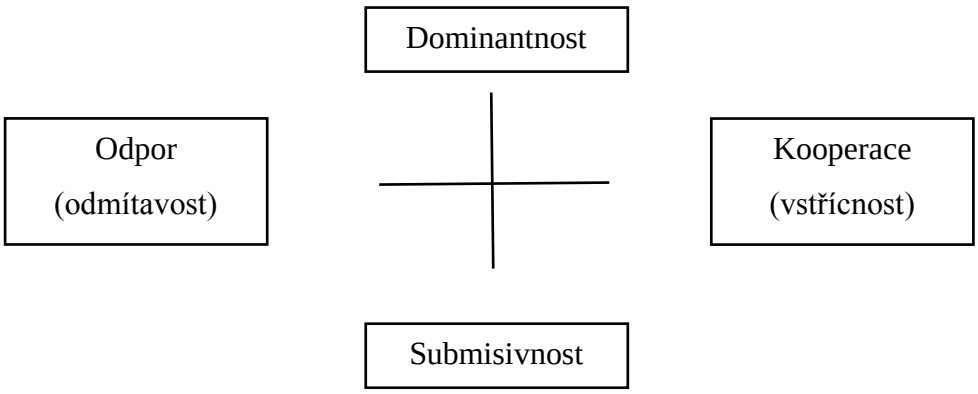
Vzhledem k tomu, že v současné době některé zdroje uvádějí výše uvedené typologie za překonané s ohledem na změny učitelských rolí, lze aktuálně rozdělit učitele také podle postojů ke školské reformě podle Prokopa následovně:

- tradicionalista - učitel má negativní postoj k reformě, protože narušuje jeho stereotyp, přizpůsobuje se obtížně
- chameleon – učitel má dvojí přístup k reformě – uvědomuje si potřebu změn, ale přijímá je velmi zdrženlivě, protože nevěří, že by reforma přinesla něco nového (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Vyučovací styl učitele je postup typický pro daného učitele, který učitel upřednostňuje a používá jej při edukaci. Také je možné jej definovat jako „svébytný postup učitele, který učitel uplatňuje ve vyučování a je relativně stabilní a obtížně se mění“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, 20-21). Utváří se v průběhu pedagogické praxe a je určován nejen osobnostními rysy učitele, ale také zvláštnostmi učiva, cíli výuky, individualitou žáků a prostředím, ve kterém se výuka odehrává (Mareš, 2013). Obecně lze vyučovací styly učitelů rozdělit na tři základní typy:

- Exekutivní (manažerský styl) – vyznačuje se systematickou organizací, efektivitou učení a využití času pro něj, korektní zpětnou vazbou, soustřeďuje se na učivo a vyučovací metody
- Facilitační styl – učitel je ve funkci tzv. facilitátora – povzbuzuje žáka, zaměřuje pozornost především na něj a rozvíjí jeho osobnost
- Liberální styl – dominantní jsou vzdělávací cíle, zatímco znalost učiva a potřeby žáka hrají vedlejší roli (Fenstermacher & Soltis, 2008)

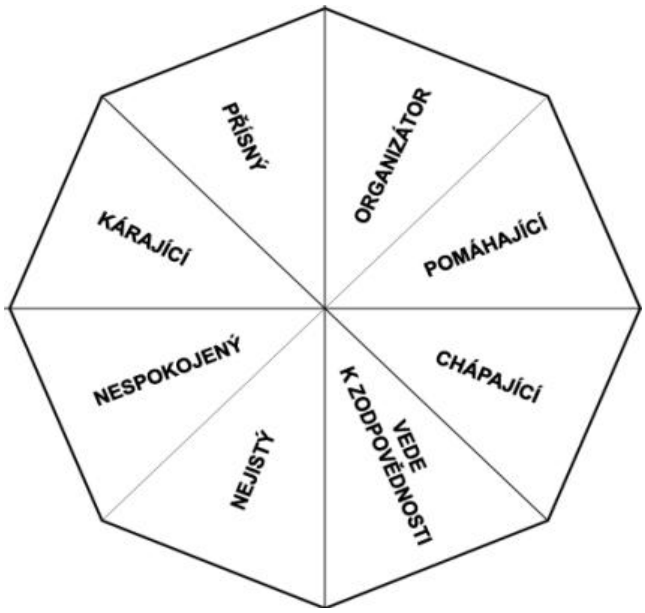
Stejně jako má každý učitel svůj vyhraněný vyučovací styl, disponuje učitel také svým typickým interakčním stylem. Koncepce interakčního stylu učitele je založena na teorii interpersonálního chování, jejíž autorem je americký psycholog Timothy Leary. Tato teorie vychází z předpokladu, že interpersonální chování jedince ovlivňují dvě síly – redukce strachu a udržení sebeúcty. To znamená, že se jedinec při komunikaci svým specifickým interpersonálním chováním snaží vyhnout situacím, které u něj vyvolávají pocit strachu, obav a úzkosti, a také si zachovat svou subjektivní míru sebeúcty. Tyto vzorce chování se pak projevují v podobných situacích. Jedinec si tak osvojí určitý typ chování, který se mu při minulé zkušenosti osvědčil. Pokud se takový typ chování projeví jako relativně stabilní, lze mluvit o tzv. interakčním stylu (Janíková, 2011). Původním modelem interpersonálního chování učitele v interakci se žáky je Learyho znázornění dimenzí vlivu a proximity na dvou kolmých osách. Vertikální představuje



Obrázek 1: Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (Janíková, 2011)

dimenzi vlivu, zatímco horizontální dimenzi proximity (viz. Obrázek 1).

Aby bylo možné tuto teorii aplikovat v praxi, provedl Leary analýzu interpersonálního chování svých pacientů a vytvořil 16 typů interpersonálního chování. Tento Learyho přístup byl poté aplikován v pedagogické praxi podle Wubbelse tak, že tyto typy byly zredukovány na celkem 8 typů (tzv. dimenzí nebo sektorů) a byly znázorněny výsečemi v rámci interpersonálního kruhu (viz Obrázek 2).



Obrázek 2: Model dimenzí interakčního stylu (Janíková, 2011)

Na základě této teorie vytvořil Leary dotazník, který by diagnostikoval interakční styl jedince na základě jeho interpersonálního chování. Tento dotazník, tzv. ICL (Interpersonal Adjective Checklist , byl také rozšířen do školní praxe a adaptován pro pedagogické účely (Janíková, 2011).

Holandský vědec Wubbels vytvořil systémový přístup ke zkoumání problematiky interakčního stylu vytvořením QTI dotazníku (Questionnaire on Teacher Interaction), který byl aplikován na osobnost učitele již v roce 2007.

Interakční charakteristika učitelů je tedy posuzována v osmi dimenzích, a to učitel:

- Organizátor – má přehled o tom, co se ve třídě děje, udrží pozornost žáků a vše jasně vysvětluje
- Napomáhající – je přátelský, důvěryhodný, pomáhá žákům, když potřebují poradit
- Chápající – je tolerantní, trpělivý, chápavý, snaží se žáky vyslechnout
- Vede žáky k zodpovědnosti – nechává žáky rozhodovat o věcech třídy, žáci mohou ovlivnit jeho rozhodnutí, přijímá omluvu v případě uvedení rozumného důvodu
- Nejistý – bývá zmatený a plachý, maskuje, když si neví rady, nechá se vyvést z míry
- Nespokojený – je podezřívavý, žákům vyhrožuje, žáci se mu nemohou ničím zavděčit
- Kárající – je netrpělivý, popudlivý, chová se povýšené a má pichlavé poznámky

- Přísný – je náročný, tvrdě známkuje, vyžaduje naprostou poslušnost a trestá opisování

Interakční styl učitele je ovlivňován jeho charakterovými vlastnostmi, pedagogickými dovednostmi, ale i koncepcí vyučování. Projevuje se prostřednictvím interakční aktivity osobnosti na základě kvalitativních složek – emocionální, kognitivní, regulační a adjustační. Člověk je schopen při interakci zpracovávat informace z vnitřního prostředí, tzv. intrapersonální a z vnějšího prostředí, tzv. interpersonální. Na tuto schopnost má největší vliv emocionální inteligence, kterou je nezbytné rozvíjet v pěti složkách – sebevědomí, organizaci vlastního života, motivování sebe sama, empatii a angažovaném kontaktu a druhými lidmi. Interakční styl se rozvíjí s učitelskou praxí, až se ustálí a je možné jej charakterizovat. Vzhledem k tomu, že žáci přicházejí s učitelem pravidelně do kontaktu, jsou schopni určit jeho interakční styl, tedy předvídat jeho reakce a chování (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Přestože je vyučovací styl učitele individuální záležitostí, je tedy možné předpokládat, jaký styl je charakteristický pro učitele tělesné výchovy. Vzhledem k tomu, že je determinován nejen osobnostní charakteristikou, ale také obsahem výuky a prostředím, je evidentní, že se tělesná výchova odlišuje od ostatních předmětů. Model učitele tělesné výchovy by tedy mohl odpovídat charakteristice paidotropa s inklinací k praktickému „organizátorovi“ a facilitačnímu stylu. V roce 2012 byl proveden výzkum s učiteli tělesné výchovy na základních školách v Turecku. Zajímavé bylo zjištění, že většina učitelů tělesné výchovy ve výuce stále preferuje vyučovací styly se zaměřením na organizaci a názornost výuky (Aktop & Krahan, 2012). Dále podle Janíkové (2011) mají učitelé tělesné výchovy díky své sociální roli dominantní postavení – organizují výuku v souladu s jejími cíli a žáky hodnotí. Je proto pravděpodobné, že i v rámci interakčního stylu učitele tělesné výchovy budou dominovat dimenze tohoto zaměření.

V praxi již byly provedeny výzkumy s použitím právě dotazníku QTI (Questionnaire on Teacher Interaction). Jeden z výzkumů zjišťoval, jaké jsou představy studentů učitelství o ideálním učiteli a výsledky byly následovně porovnány se sebereflexí studentů. Výsledky prokázaly, že se tito studenti převážně ztotožňují s představou ideálního učitele. Viděli se převážně jako organizačně schopní, chápající a pomáhající žákům. Tyto dimenze se projevily jako dominantní také ve výzkumu, kde se porovnávalo sebehodnocení učitelů s pohledem žáků (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Interakční styl byl zkoumán u 19 učitelů tělesné výchovy prostřednictvím sebereflexe a z pohledu žáků. Z výsledků vyplynulo, že z pohledu učitele byla nejvíce naplněnou dimenzí Napomáhající. Dále následovaly dimenze Chápající a Organizátor. Učitelé tělesné výchovy byli ohodnoceni také svými žáky. Výsledky pohledu těchto učitelů a jejich žáku byly pak vzájemně srovnávány. S ohledem na pohlaví učitelů (9 učitelek a 10 učitelů) byly prokázány významné rozdíly mezi vnímáním učitelů a jejich žáků. Učitelky se považují za Přísné ve větší míře, než je ohodnotili žáci. Učitelé se nadhodnotili vzhledem k hodnocení žáků v šesti dimenzích, avšak v případě dimenze Kárající si žáci myslí, že je učitelé kárají více, než sami vnímají (Janíková, 2011).

Dalším příkladem hodnocení interakčního stylu je Flandersova interakční analýza, která využívá sběru dat prostřednictvím pozorování komunikace mezi žáky a učitelem. Avšak vzhledem k tomu, že komunikace může probíhat verbálně i neverbálně, je z hlediska provedení i objektivního hodnocení tato metoda náročnější, a tak je pro tyto účely vhodnější QTI dotazník (Dytrtová & Krhutová, 2009).

2.7 Didaktické aspekty tělesné výchovy

Didaktiku tělesné výchovy lze popsat jako „teorii vzdělávacího procesu ve vyučování“. Jejím předmětem je „zkoumání a interpretace zákonitostí procesu vzdělání a výchovy, všech jeho vnitřních i vnějších činitelů i vztahů mezi nimi“ (Vilímová, 2009, 13). To znamená, že se zabývá tím, jak vyučovat předmět tělesné výchovy. V tomto procesu však hraje hlavní roli interakce mezi žákem a učitelem, protože jsou to právě tito činitelé edukačního procesu, mezi kterými probíhá veškerá didaktická činnost. Žák v didaktickém procesu působí jako objekt i subjekt. Jeho úkolem je osvojit si vědomosti, dovednosti, tělovýchovné a sportovní činnosti, rozvíjet své schopnosti a utvářet si postoje k pohybové aktivitě. S touto povinností mu pomáhá učitel, ale v některých případech mohou být nápomocní i ostatní spolužáci. S ohledem na výsledky didaktického procesu hraje žák dominantní roli (Vilímová, 2009).

Tělesnou výchovu je možné charakterizovat jako „cílevědomou výchovnou a vzdělávací činnost působící na tělesný a pohybový vývoj člověka, upevňování jeho zdraví, zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti, na získání základního teoretického a praktického tělovýchovného vzdělání, na utváření trvalého vztahu člověka k pohybové aktivitě“ (Vilímová, 2009, 12). Zaměřuje se tedy jako vyučovací předmět nejen na fyzický vývoj žáků, ale i vývoj psychický a sociální. Jednodušeji tělesnou výchovu popisuje Aktop & Karahan (2012), jako proces, během něhož jedinec osvojuje optimální fyzické, psychické a sociální dovednosti a zlepšuje svou kondici prostřednictvím pohybové aktivity.

Vyučovací hodina tělesné výchovy je základní a povinnou organizační formou v rozsahu čtyřiceti pěti minut, která by měla být zařazena v rámci učebního plánu alespoň dvakrát týdně u všech ročníků základní školy. Organizační forma je definována jako „záměrně volená činnost prováděna v určitém časovém úseku“ (Klimtová, 2010, 17). Je přímo řízená učitelem tělesné výchovy, který má v tomto procesu dominantní postavení, a tím přijímá i plnou zodpovědnost za výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. V každé vyučovací hodině jsou plněny dílčí cíle, které jsou v souladu s hlavními úkoly školní tělesné výchovy (Vilímová 2009). Mezi nepovinné organizační formy patří např. zájmová tělesná výchova, specializované kurzy, tělovýchovné chvilky nebo výlety (Klimtová, 2010). Vyučovací hodina tělesné výchovy je také charakteristická svou strukturou. Dělí se zpravidla na čtyři části – úvodní, průpravnou, hlavní a závěrečnou.

Jednotlivé části se liší jak obsahem, tak i svou funkcí a časovým vymezením v rámci vyučovací hodiny (Vilímová, 2009).

Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy:

- Úvodní část (3 – 5 minut)
    - organizační – zorganizování žáků, seznámení s úkolem hodiny a navození pracovní atmosféry; obsahem je nástup, hlášení a pozdrav
    - rušná – postupné zahřátí organismu; obsahem jsou přirozená tělesná cvičení, např. chůze, běh, poskoky
- Průpravná (8 – 12 minut)
    - všeobecná – všeobecné procvičení celého těla (rozcvička); přípravná fáze před hlavní částí
    - speciální – charakteristická cvičení, na které bude navazovat hlavní část, např. pokud bude obsahem hlavní části volejbal, volí se cvičení s míčem; pokud atletika, procvičuje se atletická abeceda
- Hlavní (25 – 30 minut) – obsahem je nácvik, výcvik nebo dynamická pohybová hra (záleží na typu hodiny)
- Závěrečná (3 – 5 minut) – fyziologické i psychické uklidnění organismu a zhodnocení hodiny (Klimtová, 2010)

Je tedy zřejmé, že jde o specifickou formu vyučovací hodiny, která se významně liší od jiných povinných vyučovacích hodin, které jsou součástí vzdělávacího programu základní školy. A to nejen svým obsahem, ale i strukturou a charakteristikou činnosti žáků a učitelů tělesné výchovy.

Žáci obvykle stráví aktivně přibližně 30% vyučovací hodiny pohybovou aktivitou, zbývající čas je věnován odpočinku mezi jednotlivými cvičeními, instrukcím k těmto cvičením a organizaci tělocvičny (příprava nářadí a náčiní a jejich úklid), přesunům v rámci tělocvičny nebo hřiště. Až 25% času z vyučovací hodiny je označován jako „čas čekání“, kdy žáci např. čekají, až na ně přijde řada na jednotlivých stanovištích nebo nářadí. Tyto časové poměry však záleží na obsahu vyučovací hodiny (Siedentop, Tannehill, 2000, 27). Je evidentní, že pro vysokou efektivitu vyučovací hodiny je třeba kvalitní organizace ze strany učitele. Proto i jeho role je velmi charakteristická. V tělesné výchově také žáci vykazují více spolupráce a vzájemné komunikace, ať už verbální či neverbální. Žáci se tak mohou více projevovat, je jim dovoleno například po určený čas vykřikovat a motivovat své spoluhráče při hře.

Hrabal a Pavelková prováděli v letech 2005-2007 v České republice výzkum o postavení jednotlivých předmětů z hlediska obliby, obtížnosti, významu a prospěchu. Tělesná výchova byla jako vyučovací předmět vyhodnocena jako velmi oblíbená a snadná. Žáci také tělesné výchově přisoudili střední význam a potvrdili, že je to předmět, kde jsou většinou ohodnoceni výborně. Dále bylo zjištěno, že ve vyšších ročnících obliba i význam u děvčat klesá. Chlapci obecně hodnotili tělesnou výchovy jako významnější a oblíbenější (Hrabal & Pavelková, 2010).

3 CÍL PRÁCE

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké jsou rozdíly v interakčních stylech učitelů tělesné výchovy druhého stupně vybrané základní školy a jaký interakční styl tito učitelé uplatňují v hodinách tělesné výchovy z pohledu žáků.

Dílčí cíle:

A. Identifikovat interakční styl učitelů tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy hodnocený z jejich vlastního pohledu (sebereflexe).
B. Identifikovat interakční styl učitelů tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy hodnocený z pohledu žáků.
C. Identifikace „ideálního“ interakčního stylu učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy z pohledu žáků a z pohledu učitelů.

Výzkumné otázky:

Výzkumná otázka vztahující se k prvnímu dílčímu cíli:

1) Jaký je interakční styl učitelů tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy hodnocený z jejich vlastního pohledu (sebereflexe)?

Výzkumné otázky vztahující se ke druhému dílčímu cíli:

2) Jaký je interakční styl učitelů tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy hodnocený z pohledu žáků?
3) Jak se liší pohled žáků na interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy v jednotlivých ročnících?

Výzkumné otázky vztahující se ke třetímu dílčímu cíli:

4) Jaký je „ideální“ interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy z pohledu žáků?
5) Jak se liší v pohledu na „ideální“ interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy chlapci a dívky?
6) Jaký je „ideální“ interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy z pohledu učitele?

4 METODIKA

4.1 Výzkumné metody

Předmětem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou interakční styly u učitelů tělesné výchovy na druhém stupni základní školy prostřednictvím sebereflexe a pohledu žáků. Protože interakční styl nelze zkoumat izolovaně, je nutné zaměřit se na interakci žák – učitel. Pro získání potřebných údajů byl proto využit standardizovaný QTI dotazník (Questionnaire on Teacher Interaction) s názvem Dotazník interakčního stylu učitele.

Dotazník interakčního stylu učitele (Dytrtová & Krhutová, 2009) byl adaptován pro potřeby učitele z dotazníku Quiestionnaire on Teacher Interaction (Wubbels et al., 1993) roku 2007. Jeho původní tvůrci se inspirovali Learyho typologií, která byla podrobněji rozepsána v kapitole 6. Tento dotazník se dále využívá jako aplikovaná metoda výzkumu interakčního stylu učitele.

Dotazník se skládá z 64 škálových položek, kompletní dotazník je uveden v příloze (Příloha 1 a 2). Jednotlivé položky náleží do jedné z osmi dimenzí, a to učitel Organizátor, Napomáhající, Chápající, Vede k zodpovědnosti, Nejistý, Nespokojený, Kárající a Přísný (viz Tabulka 1). Jednotlivé položky byly uzpůsobeny potřebám žáků a potřebám učitelů. To znamená, že byly k dispozici dvě verze dotazníku – pro učitele a pro žáky.

Tabulka 1: Dimenze interakčního stylu a jejich položky

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

Hodnocení v dotazníku bylo provedeno pomocí pěti bodové škály, kde má respondent možnost vybírat z možností 0-4 , přičemž 0 znamená nikdy, 4 odpovídá vždy.

Ze všech odpovědí na otázky, které se vztahovaly ke stejné dimenzi, byla vypočtena průměrná hodnota. Dimenze, která získala nejvyšší průměrnou hodnotu, byla vyhodnocena jako dominující. Výzkumný soubor byl zkoumán z pohledu výzkumných otázek, které byly uvedeny výše (v kapitole 3). Výsledky byly zaznamenány

do osmiúhelníkových grafů, jejichž osm vrcholů představuje osm dimenzí interakčního stylu. Grafy znázorňují, do jaké míry je daná dimenze naplněna, tudíž je patrný interakční styl učitele. Při zpracování dat byly využity základní popisné statistiky a t-test.

4.2 Výzkumný soubor

Výzkum byl proveden na Základní škole Komenského I ve Zlíně. Výzkumu se účastnili dva učitelé tělesné výchovy a 155 žáků druhého stupně. Učitelé tělesné výchovy na druhém stupni základní školy, kteří byli předmětem výzkumu, jsou profesně zkušení učitelé s více než patnáctiletou praxí. Učitel vyučuje tělesnou výchovu všech chlapců na druhém stupni základní školy, jeho aprobaci doplňuje přírodopis. Učitelka vyučuje tělesnou výchovu všech dívek na druhém stupni základní školy. Kromě tělesné výchovy vyučuje také výchovu ke zdraví, etiku a je zároveň školním metodikem prevence. Je možné tedy předpokládat, že se vlastnosti a schopnosti, které se prolínají v těchto vyučovacích předmětech, projeví ve výsledcích výzkumu. Oba učitelé jsou ve věku kolem 50 let.

Jak již bylo zmíněno výše, mezi respondenty bylo 155 žáků druhého stupně, z toho 57 chlapců a 98 dívek z šestých, sedmých, osmých a devátých ročníků, věk žáků se tedy pohyboval od 12 do 15 let. V následující tabulce (Tabulka 2) jsou uvedeny počty žáků v jednotlivých ročnících.

Tabulka 2: Počet žáků zahrnutých do výzkumu

Ročník	Počet chlapců	Počet dívek	Celkem
6. ročník	19	32	51
7. ročník	8	25	33
8. ročník	15	20	35
9. ročník	15	21	36
Celkem	**57**	**98**	**155**

Průzkum probíhal v březnu 2015. Každý z respondentů vyplnil dotazník celkem dvakrát z dvou různých pohledů. Nejprve uváděl odpovědi vztahující se k reálnému stavu a poté uváděl, jaký by byl ideální stav. Žáci tedy nejdříve odpovídali na jednotlivé otázky z pohledu, jak by měl interakční styl jejich učitele vypadat a poté z pohledu vlastního hodnocení jejich učitele. Učitelé hodnotili nejdříve ideální interakční styl učitele a následovně interakční styl z pohledu sebereflexe. Protože šlo o hodnocení v rámci tělesné výchovy, byly některé otázky přizpůsobeny těmto podmínkám.

Sběr potřebných dat proběhl celkem šestkrát, vzhledem k tomu, že některé ročníky mají hodiny tělesné výchovy společně nebo probíhají paralelně s dívkami i chlapci. Vyplňování dotazníků probíhalo dobrovolně a anonymně. V průběhu vyplňování mohli respondenti kdykoliv pokládat dotazy, aby se předešlo případným nesrovnalostem.

5 VÝSLEDKY

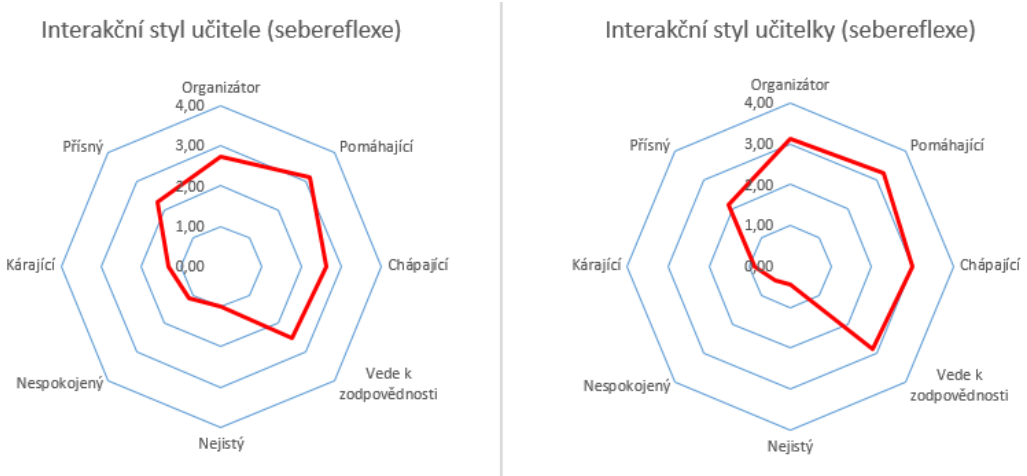
5.1 Výsledky otázky vztahující se k prvnímu dílčímu cíli

Prvním dílčím cílem a zároveň první výzkumnou otázkou bylo identifikovat interakční styl učitelů tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy hodnocený z jejich vlastního pohledu (sebereflexe). U obou učitelů byly výsledky velmi podobné z hlediska dominujícího interakčního stylu. Konkrétní výsledky jsou uvedeny v následující tabulce (Tabulka 3).

Tabulka 3: Interakční styl učitelů z jejich vlastního pohledu

	Organi-zátor	Pomá-hající	Chápa-jící	Vede k zodpo-vědnosti	Nejistý	Nespoko-jený	Kára-jící	Přísný
Učitel	2,7500	3,1250	2,6250	2,5000	1,0000	1,1250	1,3333	2,2500
Učitelka	3,1250	3,2500	3,0000	2,8750	0,4286	0,5000	0,8889	2,1250

U učitele i učitelky převažovala dimenze Napomáhající, avšak dalšími vysoce hodnocenými dimenzemi byly také Organizátor a Chápající učitel. Mezi učiteli se vyskytly rozdíly v pojetí některých dimenzí. Učitel se ohodnotil jako více Nejistý a Nespokojený než učitelka. Učitelka se ohodnotila jako větší Organizátor. Nejvyššího počtu bodů dosáhly dimenze Napomáhající, Chápající a Organizátor, nejnižším počtem byly vyhodnoceny dimenze Nejistý a Nespokojený. V následujícím obrázku (Obrázek 3) jsou zobrazeny interakční styly učitele a učitelky z jejich vlastního pohledu.



Obrázek 3: Interakční styl učitelů z vlastního pohledu učitele - sebereflexe

Vysvětlivky: 0 – Nikdy, 4 – Vždy

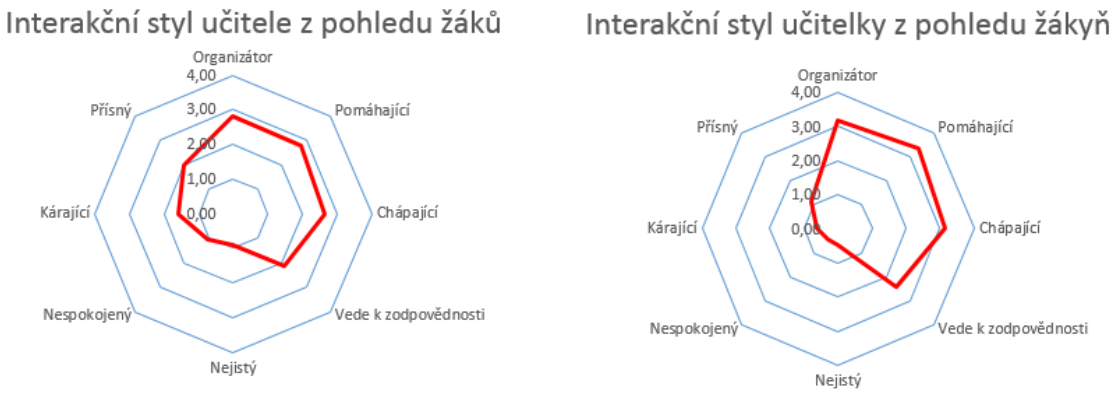
5.2 Výsledky výzkumných otázek vztahujících se ke druhému dílčímu cíli

Druhým dílčím cílem bylo identifikovat interakční styl učitelů tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy hodnocený z pohledu žáků. První výzkumná otázka vztahující se k tomuto dílčímu cíli měla za úkol zjistit, jaký je interakční styl učitelů tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy hodnocený z pohledu žáků. Dominantní dimenzí učitele z pohledu jeho žáků byla dimenze Organizátor, dalšími významnými dimenzemi byl styl Napomáhající a Chápající. Dominantní dimenzí učitelky z pohledu jejich žákyň byla dimenze Napomáhající, dalšími významnými dimenzemi byli Organizátor a Chápající. Konkrétní výsledky jsou zobrazeny v následující tabulce (Tabulka 4). Směrodatné odchylky u jednotlivých stylů byly vyšší u chlapců (od 0,63 do 0,86) než u dívek (od 0,43 do 0,60), u chlapců tedy byla větší míra variability dat.

Tabulka 4: Interakční styl učitelů z pohledu jejich žáků

	Organi-zátor	**Pomá-hající**	**Chápa-jící**	**Vede k zodpo-vědnosti**	**Nejistý**	**Nespoko-jený**	**Kára-jící**	**Přísný**
Chlapci	2,8180	2,7961	2,6469	2,1031	0,9123	1,0658	1,5770	1,9978
Dívky	3,1709	3,3265	3,1696	2,4120	0,4781	0,4120	0,6338	1,1288

Žáci svého učitele hodnotili jako více Přísného a Kárajícího než tomu bylo u hodnocení učitelky žákyněmi. Učitel byl dále žáky ohodnocen jako více Nejistý a Nespokojený než učitelka. Na následujícím obrázku (Obrázek 4) jsou graficky zobrazeny interakční styly učitelů z pohledu jejich žáků.



Obrázek 4: Interakční styly učitelů z pohledu jejich žáků

Vysvětlivky: 0 – Nikdy, 4 – Vždy

Druhá výzkumná otázka vztahující se k druhému dílčímu cíli měla za úkol zjistit, jak se liší pohled žáků na interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy v jednotlivých ročnících. Vzhledem k tomu, že se výzkum vztahoval k žákům druhého stupně základní školy, účastnili se jej žáci i žákyně šestých až devátých ročníků. Konkrétní výsledky jsou uvedeny v následujících tabulkách (Tabulka 5 a 6).

Tabulka 5:Interakční styl učitele z pohledu žáků dle jednotlivých ročníků

	Organi-zátor	**Pomá-hající**	**Chápa-jící**	**Vede k zodpo-vědnosti**	**Nejistý**	**Nespoko-jený**	**Kára-jící**	**Přísný**
6. ročník	2,6842	2,5789	2,5724	2,0329	0,9774	1,0066	1,3743	1,9737
7. ročník	2,4063	2,4531	2,3750	1,9063	1,0179	1,4219	1,9583	2,2031
8. ročník	3,3250	3,3333	3,0417	2,2667	0,5524	0,7750	1,4444	1,8750
9. ročník	2,7000	2,7167	2,4917	2,1333	1,1333	1,2417	1,7630	2,0417

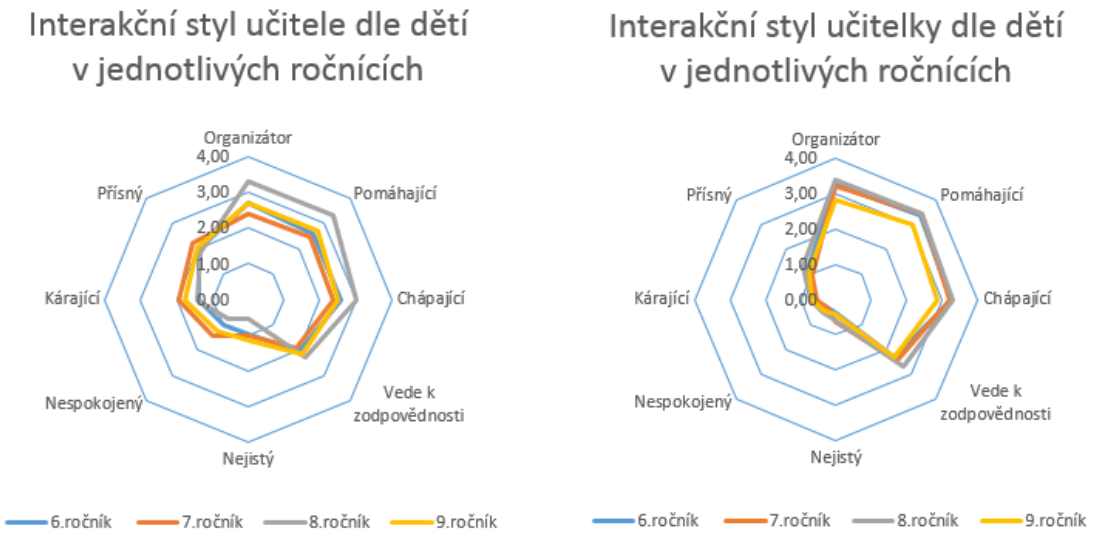
Tabulka 6: Interakční styl učitelky z pohledu žákyň dle jednotlivých ročníků

	Organi-zátor	**Pomá-hající**	**Chápa-jící**	**Vede k zodpo-vědnosti**	**Nejistý**	**Nespoko-jený**	**Kára-jící**	**Přísný**
6. ročník	3,2344	3,3633	3,2578	2,2891	0,3527	0,3633	0,5938	1,1328
7. ročník	3,2000	3,4550	3,2200	2,4150	0,6114	0,3500	0,5644	0,9850
8. ročník	3,3938	3,4250	3,2813	2,7000	0,5714	0,5125	0,7333	1,3250
9. ročník	2,8274	3,0238	2,8690	2,3214	0,4218	0,4643	0,6825	1,1071

Chlapci v šestém ročníku u svého učitele vyhodnotili dominantní strategii Organizátor, zatímco v sedmém, osmém i devátém ročníku převažovala dimenze Napomáhající. V osmém ročníku byla však téměř shodně hodnocena i dimenze Organizátor. Chlapci v 8. ročníku vidí tedy svého učitele oproti nižším ročníkům jako většího Organizátora, také více Napomáhajícího, Chápajícího a Vedoucího k zodpovědnosti a méně Nejistého, Nespokojeného, Kárajícího a Přísného. Oproti osmému ročníku žáci v devátém ročníku své učitele hodnotili méně jako Organizátory, méně Chápající i Napomáhající, ale více jako Nejistého, Nespokojeného, Kárajícího a Přísného

Děvčata ve všech ročnících vyhodnotila u své učitelky jako dominující dimenzi Napomáhající. Děvčata v 6. ročníku však ohodnotila svoji učitelku jako nejméně Nejistou ze všech ročníků. Žákyně 7. třídy hodnotily svoji učitelku jako více Nejistou a méně Přísnou oproti děvčatům z 6. ročníku. Děvčata v 8. ročníku vidí svoji učitelku jako většího Organizátora, ale na druhou stranu více Kárající a přísnou oproti nižším

ročníkům. Děvčata v 9. ročníku hodnotila dimenze Organizátor, Napomáhající a Chápající u učitelky nejmenším počtem bodů oproti ostatním ročníkům. Z výsledků je zřejmé, že děvčata obecně hodnotí svoji učitelku více vedoucí k zodpovědnosti než chlapci svého učitele. Dále jsou zajímavé odlišnosti v dimenzi Kárající. Možnou příčinou těchto výpovědí jsou vývojová specifika uvedená v kapitole o osobnosti žáka. Děvčata mají evidentně dojem, že jsou kárána a je to i velmi pravděpodobné vzhledem k jejich přirozené emoční nestabilitě v tomto období. V následujícím obrázku (Obrázek 5) jsou graficky znázorněny interakční styly učitelů z pohledu jejich žáků v jednotlivých ročnících.



Obrázek 5: Interakční styly učitelů z pohledu jejich žáků dle jednotlivých ročníků

Vysvětlivky: 0 – Nikdy, 4 – Vždy

V následujících tabulkách (Tabulka 7 a 8) jsou uvedeny směrodatné odchylky v hodnocení dle jednotlivých ročníků. Je vidět, že v nižších ročnících (6. a 7. ročník) byla u hodnocení učitele chlapci vyšší míra variability, než tomu bylo u vyšších ročníků (8. a 9. ročník).

Tabulka 7: Směrodatné odchylky v hodnocení žáků učitele dle ročníků

	Organi-zátor	**Pomá-hající**	**Chápa-jící**	**Vede k zodpo-vědnosti**	**Nejistý**	**Nespoko-jený**	**Kára-jící**	**Přísný**
6. ročník	0,6889	0,9693	0,9329	0,9627	0,7548	0,9405	0,9517	0,9516
7. ročník	1,1014	1,1706	0,9496	0,9927	0,6317	1,1782	0,9884	0,7528
8. ročník	0,3334	0,4902	0,5103	0,6861	0,4448	0,5514	0,8504	0,5590
9. ročník	0,4951	0,5795	0,5271	0,4543	0,5276	0,6571	0,6098	0,6489

Tabulka 8: Směrodatné odchylky v hodnocení žákyň učitelky dle ročníků

	Organi-zátor	Pomá-hající	Chápa-jící	Vede k zodpo-vědnosti	Nejistý	Nespoko-jený	Kára-jící	Přísný
6. ročník	0,5774	0,6879	0,6107	0,4573	0,5884	0,4627	0,7149	0,6074
7. ročník	0,4814	0,4358	0,4453	0,4341	0,5647	0,3608	0,4810	0,4056
8. ročník	0,4239	0,4468	0,3292	0,4357	0,4704	0,4173	0,5566	0,4788
9. ročník	0,5325	0,4915	0,7821	0,5457	0,3846	0,4746	0,5882	0,5410

Míra variability dat v hodnocení děvčat byla nejvyšší v 6. ročníku, ostatní ročníky byly srovnatelné.

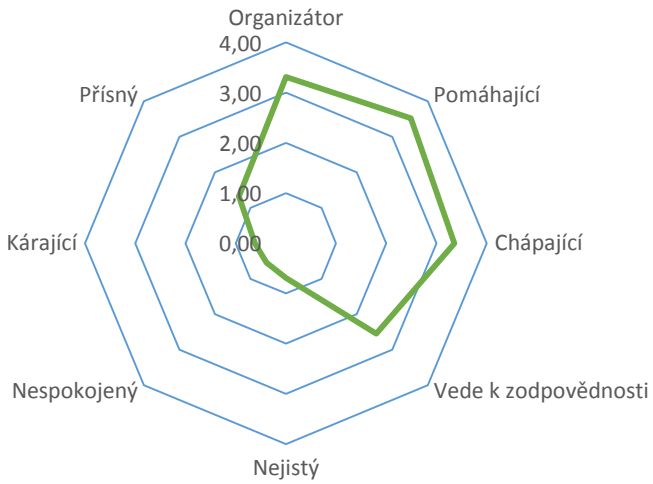
5.3 Výsledky výzkumných otázek vztahujících se ke třetímu dílčímu cíli

Třetím dílčím cílem bylo identifikovat „ideální“ interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy z pohledu žáků a z pohledu učitelů. První výzkumnou otázkou vztahující se ke třetímu dílčímu cíli bylo zjistit, jaký je „ideální“ interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy z pohledu žáků. Tentokrát byly vyhodnoceny všechny dotazníky bez ohledu na pohlaví a ročník, tedy bylo žáky zhodnoceno, jaký je ideální interakční styl učitele z pohledu všech dotazovaných žáků.

Jako dominantní dimenze se ukázala Napomáhající (3,52), dále následovala dimenze Chápající (3,35) a Organizátor (3,32). Z dimenzí s nejmenším počtem bodů stále dominovala dimenze Přísný, z čehož lze usuzovat, že i když žáci v první řadě upřednostňují u učitelů tělesné výchovy pomoc a pochopení, cítí, že potřebují také řád a stanovit přiměřené hranice. Dimenze hodnocené nejmenším počtem bodů byly Nejistý a Nespokojený, tedy stejně, jako tomu bylo u všech ostatních výzkumných otázek. Konkrétní hodnoty jsou uvedeny v následující tabulce (Tabulka 9). Graficky je ideální styl zobrazen na obrázku (Obrázek 6).

Tabulka 9: Ideální interakční styl učitele z pohledu žáků

Organi-zátor	Pomá-hající	Chápa-jící	Vede k zodpo-vědnosti	Nejistý	Nespoko-jený	Kára-jící	Přísný
3,3105	3,5185	3,3540	2,5444	0,6894	0,5476	0,6129	1,3194



Obrázek 6: Ideální interakční styl učitele z pohledu žáků

Vysvětlivky: 0 – Nikdy, 4 – Vždy

V následující tabulce (Tabulka 10) jsou uvedeny směrodatné odchylky v hodnocení ideálního interakčního stylu učitele dle žáků. Je vidět, že větší míra variability byla v hodnocení dimenzí Vede k zodpovědnosti, Nejistý, Nespokojený, Kárající, Přísný a nižší míra variability u dimenzí Organizátor, Pomáhající a Chápající.

Tabulka 10: Směrodatná odchylka u hodnocení ideálního učitele dle žáků

Organi-zátor	Pomá-hající	Chápa-jící	Vede k zodpo-vědnosti	Nejistý	Nespoko-jený	Kára-jící	Přísný
0,4680	0,4367	0,4778	0,5722	0,5861	0,5227	0,5710	0,5636

Cílem druhé výzkumné otázky vztahující se ke třetímu dílčímu cíli bylo zjistit, jak se liší v pohledu na „ideální“ interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy chlapci a dívky. V tomto případě se opakovala tendence předchozích výzkumných otázek. Konkrétní výsledky jsou uvedeny v následující tabulce (Tabulka 11).

Tabulka 11: Ideální interakční styl učitele dle chlapců a dívek

	Organi -zátor	Pomá-hající	Chápa-jící	Vede k zodpo-vědnosti	Nejistý	Nespoko-jený	Kára-jící	Přísný
Chlapci	3,2544	3,4430	3,2325	2,5724	0,8822	0,8421	0,8889	1,5175
Dívky	3,3431	3,5625	3,4247	2,5281	0,5773	0,3763	0,4524	1,2041

Nejdůležitější dimenzí se pro žáky i žákyně jeví Napomáhající, a dále také Organizátor a Chápající, průměrné hodnoty byly v těchto dimenzích vyšší u dívek než u chlapců. Chlapci vidí ideálního učitele více Vedoucího k zodpovědnosti než děvčata, dále ho vidí také více Přísného, Nejistého, Nespokojeného a Kárajícího.

V následující tabulce (Tabulka 12) jsou uvedeny směrodatné odchylky hodnocení ideálního interakčního stylu u chlapců a dívek. Je vidět, že variabilita byla vyšší u chlapců ve všech dimenzích.

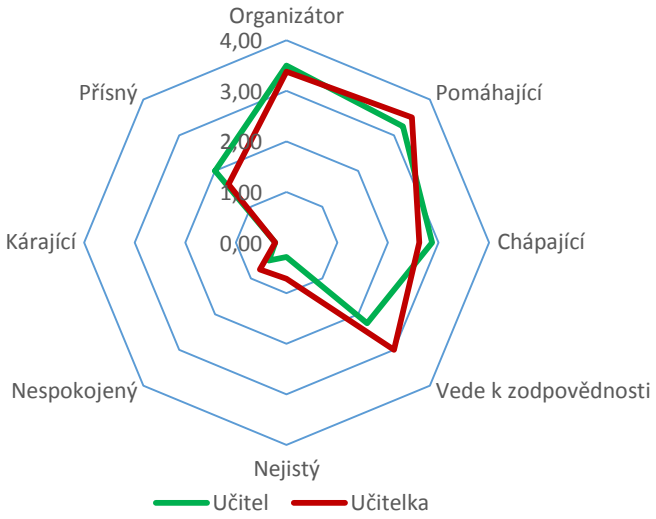
Tabulka 12: Směrodatné odchylky hodnocení ideálního stylu učitele u chlapců a dívek

	Organi-zátor	Pomá-hající	Chápa-jící	Vede k zodpo-vědnosti	Nejistý	Nespoko-jený	Kára-jící	Přísný
Chlapci	0,5376	0,4701	0,5451	0,6316	0,7123	0,6108	0,6910	0,6393
Dívky	0,4218	0,4121	0,4208	0,5374	0,4668	0,3711	0,4137	0,4814

Poslední výzkumná otázka a zároveň třetí otázka vztahující se ke třetímu dílčímu cíli zjišťuje, jaký je „ideální“ interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy z pohledu učitele. Z výsledků je zřejmý rozdíl mezi nejvíce preferovanou dimenzí učitele a učitelky. Zatímco u učitele se k nejideálnějšímu interakčnímu stylu se vztahuje dimenze učitele – Organizátora, u učitelky je touto dimenzi Napomáhající. Konkrétní hodnoty jsou uvedeny v následující tabulce (Tabulka 13) a grafické znázornění je uvedeno v následujícím obrázku (Obrázek 7).

Tabulka 13: Ideální interakční styl učitele dle učitelů

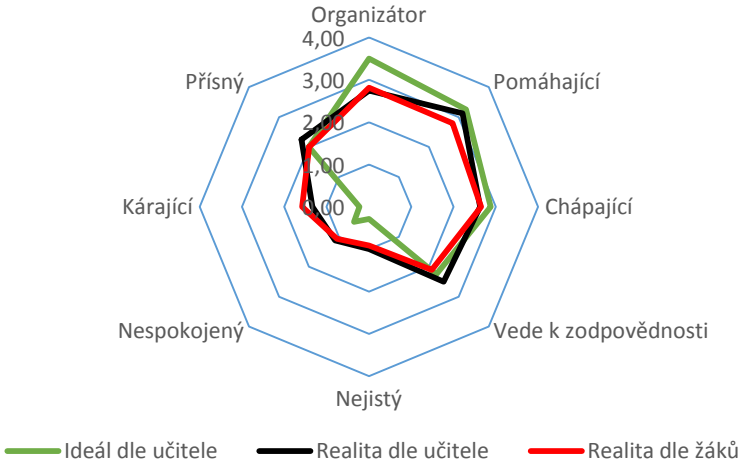
	Organi-zátor	Pomá-hající	Chápa-jící	Vede k zodpo-vědnosti	Nejistý	Nespoko-jený	Kára-jící	Přísný
Učitel	3,5000	3,2500	2,8750	2,2500	0,2857	0,5000	0,2222	2,0000
Učitelka	3,3750	3,5000	2,6250	3,0000	0,7143	0,7500	0,2222	1,6250



Obrázek 7: Ideální interakční styl z pohledu učitelů

Vysvětlivky: 0 – Nikdy, 4 – Vždy

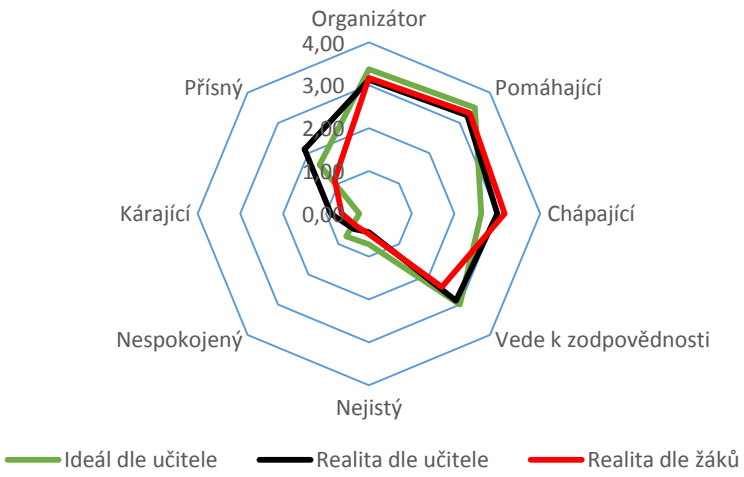
V následujících obrázcích je zvlášť pro učitele (Obrázek 8) a učitelku (Obrázek 9) uvedeno grafické znázornění ideálního interakčního stylu dle učitele ve srovnání s reálným hodnocení učitele z pohledu učitele a jeho žáků.



Obrázek 8: Srovnání ideálního stylu dle učitele s reálným stylem dle učitele i žáků

Vysvětlivky: 0 – Nikdy, 4 – Vždy

Učitel hodnotil ideálního učitele jako většího Organizátora, než jak posoudil sám sebe, jeho žáci se v této dimenzi od názoru učitele nijak výrazně neodlišovali. Naopak dle hodnocení učitele i žáků je učitel více Kárající a Nespokojený než je ideál stanovený učitelem.



Obrázek 9: Srovnání ideálního stylu dle učitelky s reálným stylem dle učitelky i žákyň

Vysvětlivky: 0 – Nikdy, 4 – Vždy

Učitelka se ze svého pohledu více shodovala s ideálním učitelem. Žákyně ji hodnotily jako méně Přísnou a méně Vedoucí k odpovědnosti, naopak jako více Chápající oproti ideálnímu interakčnímu stylu dle učitele.

Dále bylo zkoumáno, zda se shoduje ideální interakční styl dle žáků s reálným interakčním stylem učitele dle žáků. K tomuto vyhodnocení byl využit párový t-test. Nulová hypotéza byla následující: dle žáků je ideální interakční styl učitele shodný s reálným interakčním stylem učitele, alternativní hypotéza: dle žáků není ideální interakční styl učitele shodný s reálným interakčním stylem učitele. Hladina významnosti byla 5 %. Kritická hodnota byla stanovena dle tabulek Studentova t rozdělení.

Tabulka 14: Vyhodnocení t-testu pro shodnost ideálního a reálného stylu u učitele

	Organi-zátor	**Pomá-hající**	**Chápa-jící**	**Vede k zodpo-vědnosti**	**Nejistý**	**Nespoko-jený**	**Kára-jící**	**Přísný**
T statistika	5,1617	5,8291	5,8762	3,9563	0,3472	2,1567	6,5166	4,1011
Zamítáme H0	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ano

Z předchozí tabulky (Tabulka 14) je vidět, že statisticky významné rozdíly v hodnocení ideálního a reálného stylu učitele byly u jednotlivých žáků ve všech dimenzích kromě dimenze Nejistý.

Stejný problém byl zkoumán také u učitelky (Tabulka 15), přičemž byl sledován rozdíl v hodnocení u jednotlivých žákyň. Statisticky významné rozdíly byly v dimenzi Organizátor, Pomáhající, Chápající, Vede k zodpovědnosti a Kárající.

Tabulka 15: Vyhodnocení t-testu pro shodnost ideálního a reálného stylu u učitelky

	Organi-zátor	**Pomá-hající**	**Chápa-jící**	**Vede k zodpo-vědnosti**	**Nejistý**	**Nespoko-jený**	**Kára-jící**	**Přísný**
T statistika	3,1336	4,4590	4,6139	2,3127	1,7580	0,9194	3,1998	1,4723
Zamítáme H0	ano	ano	ano	ano	ne	ne	ano	ne

Dále bylo taktéž ověřováno, zda byly statisticky významné rozdíly mezi hodnocením reálného interakčního stylu učitele z pohledu učitelů a žáků. Opět byl využit párový t-test na hladině významnosti 5 %. Nulová hypotéza byla: Interakční styl učitele (skutečnost) je shodný z pohledu žáků i učitelů, alternativní hypotéza: Interakční styl učitele (skutečnost) není shodný z pohledu žáků a učitelů. Výsledky testové statistiky byly srovnány s kritickou hodnotou dle tabulek Studentova t rozdělení.

Tabulka 16: Vyhodnocení t-testu pro shodnost reálného stylu dle učitelů a žáků

	Organi-zátor	**Pomá-hající**	**Chápa-jící**	**Vede k zodpo-vědnosti**	**Nejistý**	**Nespoko-jený**	**Kára-jící**	**Přísný**
T statistika	5,1623	0,6225	1,2969	13,0135	0,2779	5,1119	0,0229	1,6780
Zamítáme H0	ne	ne	ne	ano	ne	ne	ne	ne

Významné rozdíly mezi hodnocením žáků a učitelů byly pouze v dimenzi Vede k zodpovědnosti. Konkrétní výsledky jsou uvedeny v předchozí tabulce (Tabulka 16).

6 DISKUZE

Na školách bývá často zastáván názor, že žáci ke svému učiteli tělesné výchovy přistupují s větším respektem než k ostatním učitelům, protože se ho žáci více obávají. Je to také zřejmě proto, že vzhledem k odlišné struktuře tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu musí učitel plnit cíle a úkoly výuky, které kladou relativně vysoké nároky na vyučovací styl učitele. Tělesná výchova se totiž odehrává v odlišném klimatu než ostatní vyučovací předměty, a tak lze předpokládat, že i komunikace, která v tomto specifickém prostředí probíhá, bude odlišná.

Na základě prováděných výzkumů interakčního stylu učitele tělesné výchovy je možné zjistit nejen, jaké jsou jejich reálné interakční styly, ale také jejich ideální. K tomuto typu zkoumání lze využít právě QTI dotazník (Questionnaire on Teacher Interaction). Hodnotit se může učitel sám na základě sebereflexe, ale je možné výzkum směrovat na zpětnou vazbu žáků, kteří jsou těmito učiteli vyučování. Vzhledem k tomu, že učitel tělesné výchovy má ve vyučování dominantní postavení, jeho úkolem je výuku řídit a organizovat. S tímto zaměřením lze předpokládat, že při zkoumání interakčního stylu učitele tělesné výchovy bude převažovat dimenze Organizátora. To se potvrdilo při zkoumání studentů – budoucích učitelů tělesné výchovy. Tito studenti se považovali za Organizačně schopné, což odpovídá uvedenému předpokladu (Dytrtová & Krhutová, 2009). Interakční styl byl také zkoumán u učitelů tělesné výchovy prostřednictvím sebereflexe a z pohledu žáků stejně, jako tomu bylo i v praktické části této práce. Z výsledků vyplynulo, že z pohledu učitelů byla nejvíce naplněnou dimenzí Napomáhající s následujícími dimenzemi Chápající a Organizátor. Je tedy možné říci, že i při vlastním výzkumu v této práci bylo dosaženo shodných výsledků s ohledem na převažující dimenze. Učitelé tělesné výchovy byli ohodnoceni také svými žáky. Učitelé se nadhodnotili vzhledem k hodnocení žáků v šesti dimenzích, avšak v případě dimenze Kárající si žáci myslí, že je učitelé kárají více, než sami vnímají (Janíková, 2011). V tomto aspektu se výsledky výzkumu shodují s výsledky výzkumu v této práci.

Vypadá to tedy, že je v současné době učitel tělesné výchovy spíše vnímán jako Napomáhající a Chápající Organizátor. Při porovnávání reálného a ideálního interakčního stylu učitele tělesné výchovy zde nebyly prokázány žádné významné rozdíly, avšak často se stávalo, že se učitelé považovali za více Přísné a Vedoucí k zodpovědnosti, než jak je skutečně vnímali jejich žáci (Janíková, 2011). V rámci výzkumu v této práci bylo dosaženo podobných výsledků, tedy nebyly zde významné

rozdíly. Avšak při zkoumání odpovědí jednotlivých žáků, nikoliv žáků jako skupiny, můžeme říci, že se výpovědi učitelů a žáků neshodovaly v žádné z dimenzí kromě dimenze Vede k zodpovědnosti.

7 ZÁVĚRY

Po vyhodnocení dotazníku QTI (Dytrtová & Krhutová, 2009) byl nejdříve zkoumán interakční styl pomocí dominantních dimenzí převládajících u učitelů tělesné výchovy druhého stupně základní školy z jejich vlastního pohledu. U učitele i učitelky převažovala dimenze Napomáhající, ale také byly vysoce hodnoceny dimenze Organizátor a Chápající. Zatímco učitel se ohodnotil jako více Nejistý a Nespokojený než učitelka a učitelka se považovala převážně za Organizátora.

Dále bylo zjištěno, jaké jsou interakční styly učitelů z pohledu jejich žáků. Zde se vyskytly rozdíly v dominantní dimenzi u učitele a učitelky. Žáci ohodnotili svého učitele jako Organizátora, zatímco žákyně svou učitelku jako Napomáhající. Zajímavé také bylo zjištění, že učitel byl svými žáky ohodnocen jako více Kárající, Přísný Nejistý a Nespokojený. Směrodatné odchylky zkoumané u této výzkumné otázky byly u jednotlivých dimenzí vyšší u chlapců (od 0,63 do 0,86) než u dívek (od 0,43 do 0,60), u chlapců se tedy prokázala větší míra variability dat.

Třetí výzkumná otázka řešila, jak se liší pohled žáků na interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy v jednotlivých ročnících. Nejčastěji se opakující převažující dimenzí byla dimenze Napomáhajícího učitele téměř u všech ročníků. Výjimkou byli žáci 6. ročníku, kteří svého učitele považují nejvíce jako Organizátora. Chlapci ze 7. ročníku považují svého učitele jako nejvíce Nespokojeného a Kárajícího v porovnání s ostatními ročníky. Děvčata v tomtéž ročníku hodnotila výrazněji než ostatní ročníky dimenzi Nejistý. Chlapci z 8. ročníku si myslí, že je jejich učitel Vede k více zodpovědnosti v porovnání s chlapci z ostatních ročníků. Děvčata z 8. ročníku svou učitelku ohodnotila jako více Přísnou, Kárající a Nespokojenou než tomu bylo u ostatních děvčat. Děvčata z 9. ročníku ohodnotila vysoce kromě převažující dimenze Napomáhající, také dimenze Organizátor a Chápající. Podobná tendence se projevila i u žáků stejného ročníku.

Směrodatné odchylky vztahující se k hodnocení interakčního stylu napříč jednotlivými ročníky ukázaly, že v nižších ročnících (6. a 7. ročník) byla u hodnocení učitele vyšší míra variability, než tomu bylo u vyšších ročníků (8. a 9. ročník).

Čtvrtá výzkumná otázka se zabývala ideálním interakčním stylem učitelů tělesné výchovy druhého stupně základní školy. V tomto případě byl interakční styl posuzován z pohledu všech žáků dohromady. Jako dominantní dimenze se sice ukázala Napomáhající, ale s velmi podobnými hodnotami následovala dimenze Chápající a Organizátor. Nejméně byla hodnocena dimenze Kárající a Nespokojený, což jsou tedy vlastnosti, které žáci u učitelů tělesné výchovy evidentně neupřednostňují. Směrodatné odchylky v hodnocení ideálního interakčního stylu učitele dle žáků poukazují na fakt, že větší míra variability byla v hodnocení dimenzí Vede k zodpovědnosti, Nejistý, Nespokojený, Kárající, Přísný a nižší míra variability u dimenzí Organizátor, Pomáhající a Chápající.

Pátou výzkumnou otázkou bylo posouzení ideálního interakčního stylu z pohledu chlapců a děvčat. Nejdůležitější dimenzí se i v tomto případě jevila Napomáhající, a s velmi podobnými hodnotami také Organizátor a Chápající. Dívky však svou učitelku hodnotily vyšším počtem bodů v těchto dimenzích než chlapci své učitele. Ze směrodatných odchylek u hodnocení ideálního interakčního stylu u chlapců a dívek lze usuzovat, že variabilita byla vyšší u chlapců ve všech dimenzích. Poslední výzkumná otázka zkoumala jaký je „ideální“ interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy z pohledu učitele. Zatímco učiteli se jako nejideálnější dimenze jeví Organizátor, u učitelky je touto dimenzi opět Napomáhající.

Dále byl také porovnáván ideální interakční styl dle učitele ve srovnání s reálným hodnocením učitele z pohledu učitele a jeho žáků. U učitele a jeho žáků byla shoda v dimenzi Organizátora, avšak v porovnání s tím, jak se učitel viděl, jej jeho žáci ohodnotili jako více Kárajícího a Nespokojeného. Učitelka se ze svého pohledu více shodovala s ideálním učitelem. Stejný způsobem se také zjišťovalo, zda se shoduje ideální interakční styl dle žáků s reálným interakčním stylem učitele dle žáků. K tomuto vyhodnocení byl využit párový t-test. Obdobně se problém řešil i u učitelky. Statisticky významné rozdíly ukázaly dimenze Organizátor, Pomáhající, Chápající, Vede k zodpovědnosti a Kárající. Nakonec bylo taktéž ověřováno, zda byly statisticky významné rozdíly mezi hodnocením reálného interakčního stylu učitele z pohledu učitelů a žáků opět s využitím stejné metody testování. Výsledky testové statistiky byly pak srovnány s kritickou hodnotou dle tabulek Studentova t rozdělení.

8 SOUHRN

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou interakční styly učitelů tělesné výchovy na druhém stupni základní školy na základě sebehodnocení a z pohledu žáků, kteří jsou těmito učiteli vyučováni v tělesné výchově. Teoretická část diplomové práce byla rozdělena na sedm kapitol. První z nich se zabývaly školním klimatem a klimatem třídy, kde se odehrávají sociální interakce mezi žáky a jejich učiteli. Sociální interakce jsou tedy obsahem samostatné třetí kapitoly. Vzhledem k tomu, že tyto vztahy úzce souvisí s osobností hlavních aktérů, následovaly kapitoly o osobnosti žáků z pohledu vývojové psychologie, a dále také o specifických znacích osobnosti učitele. Žák na druhém stupni základní školy prochází mnoha změnami nejen po psychické, ale také po sociální stránce. Takže je pro něj typické chování nejen mezi svými vrstevníky, ale zejména v interakcích s učitelem. Učitel působí na žáka během výchovně-vzdělávacího procesu mnoha způsoby, z nichž je pro něj typický jeho vyučovací styl. Je to zároveň forma komunikace, kterou učitel se žákem v procesu vzdělávání realizuje. Jednotlivé nejvýznamnější charakteristiky vyučovacích stylů byly proto podrobněji popsány v kapitole šesté. Jelikož bylo cílem práce zjistit interakční styl učitele tělesné výchovy, byl také v rámci kapitoly o vyučovacím stylu učitele zahrnut interakční styl. Ten byl dále definován na základě Learyho modelu interpersonální komunikace, a poté dále v praktické části zkoumán pomocí modifikace dle Wubbelse, který tento Learyho model upravil pro aplikaci v pedagogické praxi. Poslední kapitola se věnovala didaktickým aspektům tělesné výchovy, tedy tomu, jaká specifika má tělesná výchova jako vyučovací předmět nejen z hlediska učitele, ale také žáka.

Obsahem praktické části proto bylo testování interakčního stylu učitelů tělesné výchovy druhého stupně základní školy prostřednictvím Dotazníku interakčního stylu učitele, tzv. QTI dotazníku (Dytrtová & Krhutová, 2009) inspirovaným Learyho teorií. Jednotlivé výzkumné otázky vyplynuly z dílčích cílů, které byly v souladu s hlavním cílem práce. Náplní jednotlivých výzkumných otázek bylo identifikovat interakční styl učitele tělesné výchovy druhého stupně základní školy, a dále zjistit, jaký je ideální interakční styl těchto učitelů.

V případě určování reálného interakčního stylu byl nejdříve zkoumán interakční styl pomocí dominantních dimenzí převládajících u učitelů tělesné výchovy druhého stupně základní školy z jejich vlastního pohledu. U obou učitelů převažovala dimenze Napomáhající, dále byly vysoce hodnoceny i dimenze Organizátor a Chápající. Učitel

se však ohodnotil jako více Nejistý a Nespokojený než učitelka a učitelka se považovala nejvíce za Organizátora.

V rámci druhého dílčího cíle se řešilo, jaké jsou interakční styly učitelů z pohledu žáků druhého stupně. Bylo zjištěno, že má tendenci převládat dimenze Napomáhající, i když lze pozorovat rozdíly v hodnocení některých dimenzí. Žáci obecně ohodnotili svého učitele více jako Organizátora, zatímco žákyně svou učitelku jako Napomáhající. Učitel byl také svými žáky ohodnocen jako více Kárající, Přísný Nejistý a Nespokojený. Směrodatné odchylky zkoumané u této výzkumné otázky byly u jednotlivých dimenzí vyšší u chlapců než u dívek. U chlapců se tedy prokázala větší míra variability dat. Dále bylo zkoumáno, jak se liší pohled žáků na interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy v jednotlivých ročnících. Nejčastěji se opakující převažující dimenzí byla dimenze Napomáhajícího učitele téměř u všech ročníků. Žáci 6. ročníku však jako jediní považují svého učitele přednostně za Organizátora. Chlapci ze 7. ročníku hodnotili svého učitele v porovnání s ostatními ročníky jako nejvíce Nespokojeného a Kárajícího. V 8. ročníku si chlapci mysleli, že je jejich učitel Vede k více zodpovědnosti. Žáci z 9. ročníku ohodnotili vysoce kromě převažující dimenze Napomáhající, také dimenze Organizátor a Chápající. Děvčata v 6. ročníku ohodnotila svoji učitelku jako nejméně Nejistou v porovnání s žákyněmi 7. třídy, které však hodnotily svoji učitelku jako méně Přísnou oproti děvčatům z 6. ročníku. Děvčata v 8. považovala svoji učitelku za většího Organizátora, ale také za více Kárající a přísnou oproti nižším ročníkům. Děvčata v 9. ročníku ohodnotila převažující dimenze Organizátor, Napomáhající a Chápající u učitelky nejmenším počtem bodů ve srovnání s ostatními ročníky. Směrodatné odchylky vztahující se k hodnocení interakčního stylu u jednotlivých ročníků ukázaly, že v nižších ročnících (6. a 7. ročník) byla u hodnocení učitele vyšší míra variability než u vyšších ročníků (8. a 9. ročník).

U hodnocení ideálního interakčního stylu, což bylo obsahem třetího dílčího cíle, se pohled žáků a učitelů příliš nelišil. I když se projevilo nadhodnocení u dimenzí Přísný a Vede k zodpovědnosti ze strany učitelů v porovnání s hodnocením jejich žáků, nebyly tyto rozdíly příliš významné.

Z pohledu všech žáků dohromady se jako dominantní dimenze ukázala Napomáhající. S podobnými hodnotami následovala pak i dimenze Chápající a Organizátor. Nejméně žáci u učitelů tělesné výchovy dle výsledků upřednostňují dimenze Kárající a Nespokojený. Směrodatné odchylky v hodnocení ideálního interakčního stylu učitele

dle žáků poukazují, že větší míra variability byla v hodnocení dimenzí Vede k zodpovědnosti, Nejistý, Nespokojený, Kárající, Přísný a nižší míra variability u dimenzí Organizátor, Pomáhající a Chápající. I z pohledu porovnání chlapců a děvčat se jako nejdůležitější dimenzí jevila Napomáhající. Dívky však svou učitelku hodnotily vyšším počtem bodů v převažujících dimenzích než chlapci své učitele. Ze směrodatných odchylek u hodnocení ideálního interakčního stylu u chlapců a dívek lze usuzovat, že variabilita byla vyšší u chlapců ve všech dimenzích. Poslední výzkumná otázka se zabývala tím, jaký je „ideální“ interakční styl učitele tělesné výchovy na druhém stupni vybrané základní školy z pohledu učitele. V případě učitelky je touto dimenzi opět Napomáhající, zatímco učiteli se jako nejideálnější dimenze jeví Organizátor.

Na závěr byl pro zajímavost porovnáván i ideální interakční styl dle učitele ve srovnání s reálným hodnocením učitele z pohledu učitele a jeho žáků. Učitel a jeho žáci se shodovali v dimenzi Organizátora. Učitel se však viděl jako méně Kárající a Nespokojený, než jak jej hodnotili jeho žáci. Učitelka se ze svého pohledu více shodovala se svým ideálním pojetím. Stejně se také zkoumalo, jestli je shoda mezi ideálním a reálným interakčním stylem dle žáků u učitele a dle žákyň u učitelky. K tomuto vyhodnocení byl využit párový t-test. Statisticky významné rozdíly ukázaly dimenze Organizátor, Pomáhající, Chápající, Vede k zodpovědnosti a Kárající. Bylo taktéž ověřováno, zda byly statisticky významné rozdíly mezi hodnocením reálného interakčního stylu učitele z pohledu učitelů a žáků opět s využitím stejné metody testování. Výsledky testové statistiky byly pak srovnány s kritickou hodnotou dle tabulek Studentova t rozdělení.

9 SUMMARY

The aim of this thesis was to find out what are the interaction styles of physical education teachers in secondary schools based on self-assessment from the perspective of students, who are taught by these teachers in physical education. The theoretical part was divided into seven chapters. The first one dealt with school climate and classroom climate where the social interactions between pupils and their teachers take place. Social interactions are thus a content of the third chapter. Considering that these relationships are closely linked to the personality of the main actors, the following chapter discusses the personality of students from the perspective of developmental psychology, and also on specific features of the personality of the teacher. Pupil undergoes many changes in secondary school, not only mentally, but also socially. Thus the typical behavior is showed not only among peers but especially in interactions with the teacher. The teacher influences a pupil during the educational process in many ways, one of which is typical for him - his teaching style. It is also a form of communication that is realised by the teacher and the student in the learning process. The most important characteristics of individual teaching styles were therefore fully described in the sixth chapter. Since the aim of this work was to determine the interaction style of physical education teacher, the concept of interaction style was also involved in the same chapter. The interaction style was then further defined based on Leary's model of interpersonal communication. For the practical part, it was used a modified version of the Leary model by Wubbels. This version is an adaptation for application in educational practice. The last chapter is devoted to the didactic aspects of physical education, especially to the specifics of the physical education as a school subject not only to the teacher but also to the pupil.

The practical part was testing the interaction style of physical education teachers of secondary school through the Questionnaire on Teacher Interaction called QTI questionnaire (Dytrtová & Krhutová, 2009) inspired by Leary's theory. Individual research questions were based on the sub-objectives which were in accordance with the main objective of the thesis. The content of the individual research questions was to identify the interaction style of secondary school physical education teachers, and find out what was the ideal interaction style of these teachers.

The real interaction style was examined using the prevailing dominant dimension for physical education teachers of secondary school from their own perspective. Both

teachers prevailed dimension of Helping Behaviour, although dimension of Leadership Behaviour and Understanding Behaviour were also highly ranked. However, a man teacher regarded himself as more Uncertain than a woman teacher, and she considered herself mostly as a Leader.

The second sub-objective dealt with the problem of what interaction styles of teachers were from the perspective of pupils. It was found out that there was a tendency for Helping Behaviour to prevail, although some variations can be observed in the evaluation of other dimensions. Boy pupils generally rated their man teacher more as a Leader, while girl pupils rated their woman teacher as Helping. The man teacher was also evaluated as more Admonishing, Strict, Uncertain and Dissatisfied. Standard deviation investigated in this research question was higher in boys than in girls at each dimension. Boys thus demonstrated a greater variability rate in the data. It was then examined how the interaction style of secondary school physical education teachers differed from the pupil´s view in terms of years. The most recurrent prevailing dimension was again of Helping Behaviour in almost all years. 6th year boy pupils, however, as the only group, regarded their teacher preferably as the Leader. The boys from the 7th year rated their teacher as the most Dissatisfied and Admonishing comparing to other years. The 8th grade boys thought that their teacher relied more on Student Responsibility Behaviour. The boys from 9th grade rated highly also the dimensions of Leader and Understanding Behaviour. The girls in 6th grade rated their woman teacher as the least Uncertain in comparison with the 7th year girls who evaluated her as less Strict than girls from the 6th year. The girls in the 8th year regarded the woman teacher as more Leader but also as more Admonishing and Strict as opposed to the lower years. The girls in the 9th grade rated prevailing dimensions of Leadership, Helping and Understanding Behaviour with the least points in comparison with other years. Standard deviation relating to the evaluation of the teacher interaction style for individual years have shown that in the lower years (6th and 7th years) was a higher rate variability than in higher years (years 8 and 9).

The content of the third sub-objective was the evaluation of the ideal interaction style of the teacher from the view of the pupils and the teachers themselves. This rating did not differ much. Although it resulted in an overstatement in the dimensions of Strict and Student Responsibility Behaviour in the point of view of the teachers compared with the assessment of their pupils. However, these differences were not very significant.

From the perspective of all students together, the most dominant dimension was showed of Helping Behaviour. With similar values, the dimensions of Understanding Leadership Behaviour followed. Pupils rated the dimensions of Admonishing and Dissatisfied Behaviour with the least points. The standard deviation in the evaluation of the ideal interaction style of teacher according to students indicated that the greatest rate variability in the assessment of dimensions of Student Responsibility, Uncertain, Dissatisfied, Admonishing and Strict Behaviour. The lower rate variability was in the dimensions of Leadership, Helping and Understanding Behaviour. Even from the perspective of comparing boys and girls as the most important dimension appeared that of Helping Behaviour. The girls, however, evaluated their woman teacher with a greater number of points at the prevailing dimensions than boys rated thein man teacher. It is possible to claim, based on standard deviations for evaluation of the ideal interaction style for boys and girls, that the rate variability was higher among boys in all dimensions. The last research question addressed to what was the ideal interaction style of secondary school physical education teachers of selected school in terms of teachers. In a case of woman teacher was the dominant dimension of Helping Behaviour while to man teacher as the most ideal dimension seemed to be that of Leadership Behaviour.

At the end, it was compared the ideal interaction style according to the teachers in comparison with the real interaction style of teachers from the perspective of a teachers and their pupils. Man teacher and his pupils agreed in the dimension of Leadership Bahaviour. However, man teacher saw himself as less Admonishing and Dissatisfied than he was evaluated by his pupils. Woman teacher´s real self-reflective interaction style was more corresponding to her ideal concept. It was examined whether there is a match between the ideal and the real interaction style, according to the boy pupils and the girl pupils. For this evaluation, it was used a pair t-test. Statistically significant differences were demonstrated in the dimensions of Leadership, Helping, Understanding, Students Responsibility and Admonishing Behaviour. It was also examined whether there were statistically significant differences between evaluations of real interaction style of teacher from the perspective of teachers and pupils. Once again it was used the same test method. The results of the test were then compared with the critical values in the tables of Student's T distribution (Fisher et al., 1995).

10 REFERENČNÍ SEZNAM

Aktop, A., & Karahan, N. (2012) Physical Education teacher´s views of effective teaching methods in physical Education. *Social and Behavioir Sciences, 46 (2012),* 1910 – 1913

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Čapek, R. (2010). Třídní klima a školní klima. Praha: Grada.

Čepelioniene, J., & Ivaškiene, V. (2014) The shift of students attitudes towards the teacher of physical Education. *Social Sciences, 3 (94),* 10 – 15.

Dytrtová, R., & Krůtová, M. (2009). *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada.

Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.

Fisher, D., Fraser, B., & Cresswell, J. (1995) Using the Questionnaire on Teacher Interaction in the professional development of teachers. *Australian journal of teacher education, 20 (1),* 8 – 19. Retrieved 3.4.2015 from the World Wide Web: http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1269&context=ajte

Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Frömel, K. (2002). *Kompendium psaní a publikování v kinantropologii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Himberg, C., Hutchinson G. E., & Roussell, J. (2003). *Teaching secondary physical education.* USA: Human Kinetics

Hrabal, V. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.

Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.

Klimtová, H. (2010). *Metodika výuky tělesné výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Synergie.

Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2007). *Vývojová Psychologie*. Praha: Grada.

Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. In Tannehill, D., Macphail, A., Halbert, G. & Murphy, A. F., Research and practice in physical education (pp. 71 – 76). London: Routledge.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Moreno, J. A. & Rico, I. (2010). Social preferences for learning among adolescents in secondary physical education. In Tannehill, D., Macphail, A., Halbert, G. & Murphy, A. F., Research and practice in physical education (pp. 41 – 47). London: Routledge.

Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education.* USA: Mayfield.

Templin, T. J., & Rihards, K. A. J. (2014) C. H. McCloy lecture: Reflection on socialization into physical education: An intergenerational perspective. *Research quarterly for exercise and sport, 85 (n.d.),* 431 – 435.

Tomková, A., & Spilková, V. (2012). Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch. *Národní Ústav pro vzdělávání, (n.d)*. Retrieved 8. 3. 2015 from: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum.

Válková, H., & Górny, M. (2013) Personality of physical education teachers an adapted physical activity. *Trends in sport sciences, 2 (20)*, 107 – 114.

Vilímová, V. (2009). *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Masarykova Univerzita.

Wechsler, M. P. H., Devereaux R. S., Davis, M., & Collins, J. (2000) Using the School Environment to Promote Physical Activity and Healthy Eating. *Preventive Medicine, 31 (2)*, 121 – 137. Retreived 5.3.2015 from the World Wide Web: http://www.sciencedirect.com

11 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Dotazník QTI (Dytrtová & Krhutová, 2009) – pro učitele

Č.	**Já jako učitel**	Nikdy				Vždy
1	Vyučuji svůj předmět s nadšením.	0	1	2	3	4
2	Když se mnou žáci v něčem nesouhlasí, mohou se mnou diskutovat.	0	1	2	3	4
3	Vyžaduji od žáků bezpodmínečnou poslušnost.	0	1	2	3	4
4	Jsem trpělivý.	0	1	2	3	4
5	Maskuji, když něco nevím.	0	1	2	3	4
6	Jsem ohleduplný.	0	1	2	3	4
7	Vím o všem, co se ve třídě děje.	0	1	2	3	4
8	Naslouchám žákům, když chtějí něco říci.	0	1	2	3	4
9	Žáci mohou ovlivnit moje rozhodnutí.	0	1	2	3	4
10	Jsem netrpělivý.	0	1	2	3	4
11	Jsem zmatený, když žáci ve třídě vyvádějí.	0	1	2	3	4
12	Věřím žákům.	0	1	2	3	4
13	Je lehké mne rozčílit.	0	1	2	3	4
14	Jsem tolerantní.	0	1	2	3	4
15	Mám pichlavé poznámky.	0	1	2	3	4
16	Hodně žáky naučím.	0	1	2	3	4
17	Dokážu pochopit chyby a nedostatky žáků.	0	1	2	3	4
18	Jsem často bezradný a nevím, co mám dělat.	0	1	2	3	4
19	Žáky pohrdám.	0	1	2	3	4
20	Jsem nejistý při vyučování.	0	1	2	3	4
21	Žáky nechám rozhodovat o věcech třídy.	0	1	2	3	4
22	Žákům vyhrožuji, že je potrestám.	0	1	2	3	4
23	Jsem přísný.	0	1	2	3	4

24	Pomáhám žákům, když si nedokážou sami poradit.	0 1 2 3 4
25	Žáci se spolupodílejí na mých rozhodnutích.	0 1 2 3 4
26	O žácích si myslím, že podvádějí.	0 1 2 3 4
27	O žácích si myslím, že toho vědí málo.	0 1 2 3 4
28	Když se rozzlobím, přestanu se ovládat.	0 1 2 3 4
29	Žáci se na mne mohou spolehnout.	0 1 2 3 4
30	Moje požadavky na žáky jsou velmi vysoké.	0 1 2 3 4
31	Jsem přátelský k žákům.	0 1 2 3 4
32	Přísně trestám.	0 1 2 3 4
33	Žáci mi důvěřují.	0 1 2 3 4
34	Učivo jasně vysvětluji.	0 1 2 3 4
35	Jsem velkorysý.	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.	0 1 2 3 4
39	Jsem plachý.	0 1 2 3 4
40	Když mají žáci na věc jiný názor, mohou ho říci.	0 1 2 3 4
41	Mívám špatnou náladu.	0 1 2 3 4
42	Působím důvěryhodně.	0 1 2 3 4
43	Snažím se žáky pochopit.	0 1 2 3 4
44	Bývám naštvaný.	0 1 2 3 4
45	Jsem váhavý.	0 1 2 3 4
46	Dokážu žáky vyslechnout.	0 1 2 3 4
47	Je snadné mne vyvést z míry.	0 1 2 3 4
48	Jdu přímo k věci.	0 1 2 3 4
49	Omluvu přijímám, pokud žáci uvedou rozumné důvody.	0 1 2 3 4
50	Vypadám nešťastně.	0 1 2 3 4

51	Snadno se naštvu.	0 1 2 3 4
52	Chovám se povýšeně.	0 1 2 3 4
53	Změním svůj názor na věc, když žáci uvedou argumenty.	0 1 2 3 4
54	Cokoli žáci udělají, je podle mne špatně.	0 1 2 3 4
55	Jsem podezřívavý.	0 1 2 3 4
56	Žáci se bojí přijít do výuky, když nemají splněny své povinnosti.	0 1 2 3 4
57	Vytvářím ve třídě příjemnou atmosféru.	0 1 2 3 4
58	Udržím pozornost žáků.	0 1 2 3 4
59	Jsem shovívavý.	0 1 2 3 4
60	Tvrdě známkuji.	0 1 2 3 4
61	Když žáci něco nechápou, vysvětlím to znovu.	0 1 2 3 4
62	Jsem rozmrzelý.	0 1 2 3 4
63	Žáci jsou ze mne vystrašení.	0 1 2 3 4
64	Svoje sliby dodržím.	0 1 2 3 4

Příloha 2. Dotazník QTI (Dytrtová & Krhutová, 2009) – pro žáky

Č.	**Tvůj učitel tělesné výchovy**	Nikdy Vždy
1	Vyučuje svůj předmět s nadšením.	0 1 2 3 4
2	Když s ním žáci v něčem nesouhlasí, mohou s ním diskutovat.	0 1 2 3 4
3	Vyžaduje od žáků bezpodmínečnou poslušnost.	0 1 2 3 4
4	Je trpělivý.	0 1 2 3 4
5	Maskuje, když něco neví.	0 1 2 3 4
6	Je ohleduplný.	0 1 2 3 4
7	Ví o všem, co se ve třídě děje.	0 1 2 3 4
8	Naslouchá žákům, když chtějí něco říci.	0 1 2 3 4
9	Žáci mohou ovlivnit jeho rozhodnutí.	0 1 2 3 4
10	Je netrpělivý.	0 1 2 3 4
11	Je zmatený, když žáci ve třídě vyvádějí.	0 1 2 3 4
12	Věří žákům.	0 1 2 3 4
13	Je lehké ho rozčílit.	0 1 2 3 4
14	Je tolerantní.	0 1 2 3 4
15	Má pichlavé poznámky.	0 1 2 3 4
16	Hodně žáky naučí.	0 1 2 3 4
17	Dokáže pochopit chyby a nedostatky žáků.	0 1 2 3 4
18	Je často bezradný a neví, co má dělat.	0 1 2 3 4
19	Žáky pohrdá.	0 1 2 3 4
20	Je nejistý při vyučování.	0 1 2 3 4
21	Žáky nechává rozhodovat o věcech třídy.	0 1 2 3 4
22	Žákům vyhrožuje, že je potrestá.	0 1 2 3 4
23	Je přísný.	0 1 2 3 4
24	Pomáhá žákům, když si nedokážou sami poradit.	0 1 2 3 4
25	Žáci se spolupodílejí na jeho rozhodnutích.	0 1 2 3 4

26	O žácích si myslí, že podvádějí.	0 1 2 3 4
27	O žácích si myslí, že toho vědí málo.	0 1 2 3 4
28	Když se rozzlobí, přestane se ovládat.	0 1 2 3 4
29	Žáci se na něj mohou spolehnout.	0 1 2 3 4
30	Jeho požadavky na žáky jsou velmi vysoké.	0 1 2 3 4
31	Je přátelský k žákům.	0 1 2 3 4
32	Přísně trestá.	0 1 2 3 4
33	Žáci mu důvěřují.	0 1 2 3 4
34	Učivo jasně vysvětluje.	0 1 2 3 4
35	Je velkorysý.	0 1 2 3 4
36	Má smysl pro humor.	0 1 2 3 4
37	Vypadá nespokojeně.	0 1 2 3 4
38	Je náročný.	0 1 2 3 4
39	Je plachý.	0 1 2 3 4
40	Když mají žáci na věc jiný názor, mohou mu ho říci.	0 1 2 3 4
41	Mívá špatnou náladu.	0 1 2 3 4
42	Působí důvěryhodně.	0 1 2 3 4
43	Snaží se žáky pochopit.	0 1 2 3 4
44	Bývá naštvaný.	0 1 2 3 4
45	Je váhavý.	0 1 2 3 4
46	Dokáže žáky vyslechnout.	0 1 2 3 4
47	Je snadné ho vyvést z míry.	0 1 2 3 4
48	Jde přímo k věci.	0 1 2 3 4
49	Omluvu přijímá, pokud žáci uvedou rozumné důvody.	0 1 2 3 4
50	Vypadá nešťastně.	0 1 2 3 4
51	Snadno se naštve.	0 1 2 3 4
52	Chová se povýšeně.	0 1 2 3 4

53	Změní svůj názor na věc, když žáci uvedou argumenty.	0 1 2 3 4
54	Cokoli žáci udělají, je podle něj špatně.	0 1 2 3 4
55	Je podezřívavý.	0 1 2 3 4
56	Žáci se bojí přijít do výuky, když nemají splněny své povinnosti.	0 1 2 3 4
57	Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru.	0 1 2 3 4
58	Udrží pozornost žáků.	0 1 2 3 4
59	Je shovívavý.	0 1 2 3 4
60	Tvrdě známkuje.	0 1 2 3 4
61	Když žáci něco nechápou, vysvětlí jim to znovu.	0 1 2 3 4
62	Je rozmrzelý.	0 1 2 3 4
63	Žáci jsou z něj vystrašení.	0 1 2 3 4
64	Svoje sliby dodrží.	0 1 2 3 4

12 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Dimenze interakčního stylu a jejich položky 32
Tabulka 2: Počet žáků zahrnutých do výzkumu 33
Tabulka 3: Interakční styl učitelů z jejich vlastního pohledu 35
Tabulka 4: Interakční styl učitelů z pohledu jejich žáků.....36
Tabulka 5:Interakční styl učitele z pohledu žáků dle jednotlivých ročníků 37
Tabulka 6: Interakční styl učitelky z pohledu žákyň dle jednotlivých ročníků 37
Tabulka 7: Směrodatné odchylky v hodnocení žáků učitele dle ročníků.....38
Tabulka 8: Směrodatné odchylky v hodnocení žákyň učitelky dle ročníků.....39
Tabulka 9: Ideální interakční styl učitele z pohledu žáků 39
Tabulka 10: Směrodatná odchylka u hodnocení ideálního učitele dle žáků.....40
Tabulka 11: Ideální interakční styl učitele dle chlapců a dívek.....40
Tabulka 12: Směrodatné odchylky hodnocení ideálního stylu učitele u chlapců a dívek 41
Tabulka 13: Ideální interakční styl učitele dle učitelů 41
Tabulka 14: Vyhodnocení t-testu pro shodnost ideálního a reálného stylu u učitele.....43
Tabulka 15: Vyhodnocení t-testu pro shodnost ideálního a reálného stylu u učitelky ...44
Tabulka 16: Vyhodnocení t-testu pro shodnost reálného stylu dle učitelů a žáků.....44

13 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (Janíková, 2011).....24
Obrázek 2: Model dimenzí interakčního stylu (Janíková, 2011).....25
Obrázek 3: Interakční styl učitelů z vlastního pohledu učitele - sebereflexe 35
Obrázek 4: Interakční styly učitelů z pohledu jejich žáků.....36
Obrázek 5: Interakční styly učitelů z pohledu jejich žáků dle jednotlivých ročníků.....38
Obrázek 6: Ideální interakční styl učitele z pohledu žáků.....40
Obrázek 7: Ideální interakční styl z pohledu učitelů.....42
Obrázek 8: Srovnání ideálního stylu dle učitele s reálným stylem dle učitele i žáků.....42
Obrázek 9: Srovnání ideálního stylu dle učitelky s reálným stylem dle učitelky i žákyň 43