

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**SOUVISLOST MEZI INTERAKČNÍM A
VYUČOVACÍM STYLEM UČITELE**



Magisterská diplomová práce

Autor: Michaela Matušů

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph. D.

Olomouc

2013

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Souvislost mezi interakčním a vyučovacím stylem učitele“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.

V Olomouci

Poděkování

Děkuji PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph. D. za cenné rady, podporu a povzbudivé vedení diplomové práce. Zároveň chci poděkovat PhDr. Danielu Dostálovi, Ph. D. za rady a kontrolu statistického zpracování dat. Děkuji také všem učitelům, kteří byli ochotni vyplnit dotazníky, které s mou prací souvisí.

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Pedagogická komunikace	9
1.1. Vymezení pojmu komunikace a pedagogická komunikace	9
1. 2. Přístupy zkoumání komunikace a jejich využití v pedagogické komunikaci.....	10
1. 2. 1. Teorie informace.....	10
1. 2. 2. Teorie sociální komunikace	11
1. 2. 3. Etnografický pohled na komunikaci	12
1. 3. Funkce pedagogické komunikace a její účastníci	13
1. 3. 1. Komunikace učitel – žák.....	14
1. 3. 2. Komunikace žák – žák.....	15
1. 4. Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci	15
2. Pedagogická interakce	18
2. 1. Vymezení pojmů sociální a pedagogická interakce	18
2. 2. Interakční styl učitele	19
2. 3. Diagnostika interakčního stylu učitele	20
2. 3. 1. Dotazník QTI (Questionnaire on Teaching Interaction).....	20
2. 3. 2. Flandersův systém pozorování komunikace ve třídě.....	21
2. 3. 3. Interakce učitele se žáky – dotazník pro žáky	22
3. Vyučovací styl.....	23
3. 1. Vymezení vyučovacího stylu	23
3. 2. Vyučovací styl učitele vs. Učební styl žáka	24
3. 3. Dělení vyučovacích stylů	25
3. 3. 1. Vyučovací styly dle preference mozkových hemisfér.....	25
3. 3. 2. Vyučovací styly dle H. A. Witkina.....	25
3. 3. 3. Vyučovací styly dle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise.....	26
3. 4. 4. Intelektové styly dle R. J. Sternberga	28
3. 3. 5. Vyučovací styl dle M. C. Opdenakera a Van Dammea.....	29
3. 3. 6. Vyučovací styly dle Carol Evansové	30
4. Zkoumání pedagogické komunikace, interakce a vyučovacího stylu.....	32
4. 1. Vývoj výzkumu v zahraničí.....	32
4. 2. Vývoj výzkumu na území dnešní ČR.....	33

4. 3. Výsledky některých výzkumů, které využily dotazník QTI.....	36
4. 4. Výzkumy vyučovacího stylu učitele	36
II. PRAKTICKÁ ČÁST	40
5. Výzkumný problém, cíle práce a hypotézy	41
5. 1. Výzkumný problém	41
5. 2. Cíle práce a hypotézy	41
6. Popis zvoleného metodologického rámce a metod	44
6. 1. Zvolený typ výzkumu a metody získávání dat	44
6. 1. 1. Dotazník vyučovacích stylů (česká verze).....	44
6. 1. 2. Dotazník QTI	45
6. 2. Metody zpracování a analýzy dat	46
6. 2. 1. Normalita dat	46
6. 2. 2. Statistické metody.....	47
7. Výzkumný soubor	49
7. 1. Způsob výběru výzkumného souboru z populace	49
7. 2. Popis výzkumného souboru.....	49
8. Průběh výzkumu a řešení etických otázek.....	51
9. Výsledky	53
9. 1. Výsledky.....	53
9. 2. Neočekávané výsledky	60
10. Diskuze	61
11. Závěry.....	64
11. 1. Závěry plynoucí ze stanovených hypotéz.....	64
11. 2. Závěry z neočekávaných zjištění.....	65
Souhrn	66
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	70
SEZNAM PŘÍLOH.....	74

Úvod

Na první pohled se může zdát, že hlavním úkolem školství, a to jak základního, středního či univerzitního, je předání podstatných poznatků, které žáci a studenti využijí ve svém budoucím životě. Takové pojetí školy a vzdělávání je zjednodušené. Ve škole se odehrává mnoho procesů, které s výukou sice souvisejí nebo ji zprostředkovávají, ale tyto procesy mohou žáky formovat i samy o sobě. Příkladem je mezilidská komunikace. Téma své magisterské diplomové práce jsem si vybrala zejména proto, že jsem si sama během své školní docházky všímala, jak naši vyučující působí na mě i na mé spolužáky. Žák od žáka se často lišil názor na toho či onoho vyučujícího často o 180 stupňů. Do jisté míry můžeme příčinu hledat ve vzájemných sympatiích. Co dalšího však může hrát svou roli? Jak interakce mezi učitelem a žákem probíhá? A co ji ovlivňuje?

Často se lidé baví o tom, jak to mají učitelé složité a že člověk pracující ve školství musí mít opravdu silnou náuru. Nezapomenou zmínit i to, že dnes je jiná doba a že s mládeží to jde čím dál tím víc z kopce. Na druhou stranu, i v dnešní (nebo právě v dnešní) době existují učitelé, kteří jsou u tříd oblíbeni a učivo umí podat záživnou formou tak, že se jej žáci doma už nemusí tolik učit a hodiny s těmito učiteli je baví.

Ve své práci jsem se zaměřila na průběh komunikace a interakce ve školním prostředí a na faktory, které je mohou ovlivňovat, zejména pak na souvislost mezi vyučovacím stylem učitele a jeho interakcí se žáky. Tyto fenomény byly zkoumány již dříve, ale často odděleně. Cílem této práce je zjistit, do jaké míry a v jakých dimenzích spolu interakční styl učitele a vyučovací styl učitele souvisejí, ale také které typy těchto stylů u učitelů ZŠ převažují a jak jsou v populaci učitelů zastoupeny.

V teoretické části vycházím především ze své postupové práce *Komunikace ve škole*, kde jsem se zaměřila na základní teoretické poznatky týkající se pedagogické komunikace a interakce. Teoretická část je dále rozšířena, a to o témata: vyučovací styly a interakční styly, ostatní kapitoly jsou více rozpracovány. Probandy pro empirickou část mi byli učitelé ZŠ v Praze.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Pedagogická komunikace

1.1. Vymezení pojmu komunikace a pedagogická komunikace

„Lidská společnost je v podstatě síť vztahů mezi lidmi. Když si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co to vlastně je, toto lanová v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.“ (Argyle, Trower, 1979, in Vybíral, 2009, 25). Dance a Larson (1976, in Civiklyová, 1992, in Gavora, 2005) uvedli, že existuje 126 definic, které vymezují různé přístupy, hlediska a dimenze komunikace. Slovo komunikace má svůj původ v latinském *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým (Gavora, 2005). Latinský slovník má pro slovo *communicare* ekvivalent činit něco společným, společně něco sdílet (Vybíral, 2005). Plaňava (2005) popisuje, že veškerá lidská komunikace obsahuje přesun sdělení a také výměnu sdělení mezi účastníky komunikace. Tato sdělení si předáváme jak verbální, tak neverbální cestou.

Na komunikaci se lze dívat ze tří základních pohledů:

- 1. Komunikace jako dorozumívání. Toto pojetí je odvozeno od slova dorozumění – tedy pochopení, shodu myšlenek. Pro dorozumívání lidí je důležité, aby mluvili stejným jazykem, mluvili o téže věci a dospěli k myšlenkové shodě.
- 2. Komunikace jako sdělování. Jde v podstatě o informování, předávání poznatků, postojů, pocitů apod. V tomto pojetí komunikace je důležitá přítomnost komunikačního partnera, někoho, kdo bude adresátem sdělované informace.
- 3. Komunikace jako výměna informací. Jeden z účastníků komunikace vyšle informaci k příjemci (druhému účastníku komunikace), ten toto sdělení přijme a následně dojde k výměně úloh obou účastníků. Během této výměny informací dochází u obou zúčastněných i k vnitřní analýze probíhající komunikace, kdy i tato vnitřní analýza má na další průběh komunikování vliv (Gavora, 2005).

Vymezení pedagogické komunikace není zcela jednoduché. Existuje mnoho pojetí a koncepcí pedagogické komunikace. Podle prvního významu spojení pedagogické komunikace jde o specifickou formu sociální komunikace, která sleduje systematické, cílevědomé, vzdělávací, postojové a výcvikové působení během výuky i mimo ni (Hladílek, 2006). Gavora (1988) ji definuje jako vzájemnou výměnu informací účastníků

výchovně-vzdělávacího procesu. Tato výměna informací slouží k výchovně-vzdělávacím cílům. V tomto pojetí lze pedagogickou komunikaci chápat jak v širším tak v užším rámci. Širší pojetí pedagogické komunikace vystihuje fakt, že výchova a vzdělávání probíhá nejen ve škole, ale také v rodině, v zájmových kroužcích, mimoškolních zařízeních apod. Užší koncepce pedagogické komunikace se zaměřuje na komunikaci mezi učiteli a žáky ve škole (Mareš & Krivohlavý, 1995).

Druhý význam pedagogické komunikace není tak obvyklý. Spojení pedagogická komunikace se užívá pro zdůraznění faktu, že předmětem komunikace jsou školní záležitosti. Jedná se jak o komunikaci mezi učiteli o jednotlivých žácích, třídách a způsobech vyučování, tak o komunikování mezi jednotlivými žáky či komunikaci mezi žákem a učitelem, kdy předmětem bývá probírané učivo, učebnice apod.

Posledním významem pedagogické komunikace je její upozornění na nutnost změny a to změny současné podoby komunikace a interakce (Mareš, 1991).

1. 2. Přístupy zkoumání komunikace a jejich využití v pedagogické komunikaci

Lidé spolu komunikují v nesčetných situacích a mnoha různými způsoby. Není proto divu, že se vyvinulo mnoho přístupů ke zkoumání komunikace. Vzhledem ke komunikaci ve školním prostředí se zaměřím na tři přístupy, které rozvíjejí teorii komunikace: Teorie informace, teorie sociální komunikace a etnografický pohled na komunikaci (Gavora, 2005).

1. 2. 1. Teorie informace

Všeobecným pojmem definic komunikace je slovo informace. Jedná se o jakýkoliv údaj, podnět nebo fakt, který se prostřednictvím komunikace přenáší. Teorie informace se zabývá především přenosem a zpracováním informací v technických oblastech. Typickými základními pojmy tohoto přístupu jsou vysílač, komunikační kanál, přijímač, šum a zpětná vazba. Vysílač neboli kodér, který je zdrojem informace, je zařízení, kde vzniká signál a upravuje se tak, aby bylo možné jej přenášet (Gavora, 2005). Jde o iniciátora komunikačního aktu (Hladílek, 2006). Signál se pak dále přenáší komunikačním kanálem. Komunikační kanál lze popsat jako prostředí, v němž dochází ke komunikaci nebo jako zařízení, které spojuje vysílač s přijímačem. Signál se komunikačním kanálem dostává

k přijímači, který jej dekoduje. Komunikace ale může být ztížena komunikačními šumy, které přenášenou informaci deformují a mohou způsobit i její ztrátu. Proto je důležitá zpětná vazba, kdy přijímač odešle vysílači zprávu o přijetí dané informace.

Důležitým pojmem teorie informace, který lze využít také ve školním prostředí, je redundance. Hovoříme o ní v situacích, kdy při komunikaci dochází k nadbytečnosti informací. V mezilidské komunikaci může být tento jev přínosný. Učitel, který probíranou látku více rozvine a některé důležité informace zopakuje parafrázováním, docílí snadněji lepšího porozumění žáků a ti si pak učivo lépe zapamatují (Gavora, 2005).

1. 2. 2. *Teorie sociální komunikace*

Teorie sociální komunikace klade velký důraz na kvalitativní stránku komunikace. Zaměřuje se tedy nejen na to, kolik informací a jakým směrem se přeneslo, ale všímá si i toho, jaký vliv daná informace měla na dosavadní vědomosti, postoje, názory, motivy a chování příjemce. Podle tohoto přístupu není informace neutrální, nýbrž se v ní odráží afektivní a vztahové prvky. Komunikaci pak ovlivňuje, kdo s kým mluví, v jakém jsou k sobě vztahu a jaké mají tyto osoby společenské postavení (Gavora, 2005). Pohled tohoto přístupu lze popis komunikace shrnout do věty: „ *Komunikovat neznamená ani tak něco si navzájem sdělovat, ale spíše v sobě něco měnit. Přesněji, informacemi měnit jeden druhého.*“ (Kolominskij, 1982, 169, cit. Gavora, 2005, 14). Další zásadou této teorie je předpoklad, že ke komunikaci dochází vždy při setkání dvou lidí, přestože si někdy nic neřeknou. Nelze nekomunikovat. Ať slova či mlčení - obojí je jistý způsob sdělení, komunikace (Watzlawik, Beavin, Jacskon & 1999). Zásadní vliv na interpersonální komunikaci má komunikační záměr (účel). Účastník komunikuje proto, aby něčeho dosáhl. Komunikačním záměrem může být vysvětlení, řešení konfliktu, uklidňování atd. (Gavora, 2005).

Jednotlivé komunikační výměny tedy plní v lidském životě specifickou funkci nebo více funkcí. Rozlišujeme pět základních funkcí (účelů, záměrů) komunikace.

- Funkce informování – účelem je předat nějakou zprávu, něco oznámit nebo doplnit předchozí znalosti.
- Instruktažní funkce – v tomto směru komunikace slouží jako prostředek vysvětlení, podání návodu, jak se co dělá.

- Persuazivní funkce – cílem komunikace je získat komunikačního partnera na svou stranu, změnit nebo ovlivnit jeho názory.
- Funkce vyjednávací, operativní – komunikace umožňuje řešení situace. Záměrem je dosažení dohody mezi komunikačními partnery.
- Funkce zábavní – účelem je rozesmát druhého, pobavit ho.
- Funkce kontaktní – slouží k navázání blízkosti s ostatními, sebepotvrzení, komunikující zažívá pocit, že někomu stojí za to s ním mluvit.
- Sebe-prezentační funkce – cílem je upoutat na sebe pozornost.

(Vybíral, 2009)

Úsek komunikace, který se vyznačuje jedním komunikačním záměrem a zároveň jedním komunikačním obsahem, se nazývá komunikační akt. Vyučování je nekončící řetězec komunikačních aktů, které mohou trvat různě dlouhou dobu. Stejně jako v běžné komunikaci, tak i ve škole vzájemné komunikování ovlivňují sociální role zúčastněných. Učitel, který vzdělává a vychovává, zastává svou roli pedagoga. Role pedagoga v sobě nese další dílčí subrole – odborník na učivo, pomocník, formální autorita, výzkumník, činitel socializace dítěte, model člověka pro žáky (Friedrich, Galvin & Book, 1976, 39 – 42, in Gavora, 2005). Na druhé straně stojí ti, kteří mají být vzděláváni a vychováni a náleží jim role žáka. I tato role se skládá z určitých subrolí – žák jako učící se, jako badatel, vrstevník, kooperující. Role žáka může mít i specifické formy podle zařazení jedince ve třídě – premiant, iniciátor, šašek třídy, šedá eminence (Gavora, 2005).

1. 2. 3. Etnografický pohled na komunikaci

„Etnografie je věda věnující se hmotné a duchovní kultuře národů a skupin...“
„Etnografie se soustřeďuje na popis každodenního života lidí a jejich chování v roli.“
 (Gavora, 2005, 20). Etnografický přístup v komunikaci se tedy zabývá rozborem běžných, každodenních situací. Klíčovým pojmem je kultura ve smyslu sociálních norem a chování v rámci sociálních skupin. Z kultury velkých skupin např. národů se vymezují dílčí subkultury. Pro vzájemné porozumění mezi účastníky komunikace je nezbytná jistá míra shody jejich společenských norem či životních zkušeností (Plaňava, 2005).
 Zkoumáním subkultur školy, žáků, učitelů a ředitelů se zabývá etnografie školy. Sleduje především normy a chování, které žáci a učitelé uplatňují ve škole. Důležité přitom je, že účastníci nepřebírají tyto normy a pravidla pouze pasivně, ale mohou dění a normy své

subkultury sami ovlivňovat. Žáci mohou spoluutvářet subkulturu žáků svým oblékáním, stylem účesu apod. V rámci subkultury školy se uplatňuje etnografie komunikace. Ta zkoumá nepsaná pravidla, která účastníci dané subkultury při komunikaci dodržují. Příkladem může být tykání a vykání učitelů žákům. Na základní škole je běžné, že učitelé žákům tykají a oslovují je křestními jmény, zatímco na střední škole již kantoři svým studentům vykají a oslovují je zpravidla příjmením (Gavora, 2005).

1. 3. Funkce pedagogické komunikace a její účastníci

Navrátil, Klimeš a Fleischmann (1992) ve své publikaci uvádějí pět základních funkcí pedagogické komunikace:

- Zvyšování podílu komunikačních aktivit ze strany žáků, jak zvýšením počtu jejich zapojení do komunikace, tak rozsahem jejich výpovědi.
- Vytváření podmínek pro to, aby žáci sami kladli dotazy učiteli a svým spolužákům a tím sami dávali podněty ke komunikaci.
- Rozlišování náročnosti komunikace a usnadnění její realizace vzhledem k reálným učebním možnostem žáků.
- Navazování vztahů s ostatními prostřednictvím komunikování, čímž se žáci zároveň učí respektovat a tolerovat druhé.
- Zvýraznění produkčního charakteru obsahu komunikačního aktu. Děti se učí projevat své vlastní názory, porovnávají je a argumentují o nich s ostatními spolužáky.

Nelešovská (2002) uvádí jako dvě hlavní funkce pedagogické komunikace zaprvé fakt, že přispívá k realizaci výchovně-vzdělávacího procesu, a zadruhé zprostředkování vztahů a umožnění společné činnosti mezi učitelem a žákem, či žáky navzájem.

Bereme-li v úvahu užší pojetí pedagogické komunikace, jsou jejími účastníky dvě skupiny: vychovávající a vychovávaní. Někdy může dojít ke ztotožnění role vychovávajícího a vychovávaného. Toto nastává při sebevzdělávání, kdy k pedagogické komunikaci dochází formou vnitřního dialogu (Mareš & Křivohlavý, 1995).

V širším pojetí pedagogické komunikace mohou být jejími účastníky také další osoby, které spolu komunikují na půdě školy. Nejedná se o komunikaci, kde jsou účastníky učitelé a žáci, nýbrž se jedná o: rodiče, ředitele či nepedagogický personál apod. Komunikaci mezi těmito účastníky se vzhledem k zaměření práce dále nebudu věnovat.

1. 3. 1. Komunikace učitel – žák

Nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace bývají učitelé a žáci. Ti nejsou rovnocennými komunikačními partnery. K nesouměrnosti dochází v kvalitativní rovině, ale i v rovině sociální (Nelešovská, 2002). Vztahy komunikujících jsou významně ovlivňovány jejich sociálními rolami – tedy rolí učitele na jedné straně a rolí žáka na straně druhé (Svatoš, 2006). Roli učitele zastává zpravidla jednotlivec a jeho úkolem je komunikovat s 20-30 žáky. Učitel převážnou část vyučování komunikuje s touto skupinou jako s celkem. Pedagogická komunikace v těchto situacích získává charakter masové komunikace (Průcha, 1997).

Komunikace učitele se žáky se vyznačuje oproti běžnému dialogu několika zvláštnostmi (Gavora, 1985). Výrazně se odlišnosti projevují při kladení otázek v hodině. Dotazování se žáků patří mezi tři nejužívanější činnosti učitele při pedagogické komunikaci. Více se učitel věnuje jen výkladu učiva a případně organizačním pokynům a příkazům (Kolář & Šikulová, 2007). Čím více otázek však učitelé pokládají, tím se snižuje pravděpodobnost, že se sami žáci na něco zeptají a že budou více motivováni spontánně přispět k dialogu (Fisher, 1997). Klade-li učitel v hodině otázky týkající se učiva, většinou na ně zná odpověď. Málokdy směřuje svůj dotaz na něco, co sám neví. Dále používá organizační otázky, kdy např. zjišťuje, kdo chybí (Cipro, 1968). V běžném životě většinou klademe otázky proto, abychom se něco dozvěděli. Učitelé ale nepotřebují získat nové poznatky, potřebují vědět, zda odpověď znají žáci (Gavora, 1985). Naproti tomu otázky žáků většinou plní funkci dotazů v běžné komunikaci. Často se ptají proto, aby se něco nového dozvěděli. Jejich otázky jsou významnější než otázky kladené učitelem. Žáci tím dávají najevo zájem a učitel zároveň získává informaci, jak byl jeho výklad pochopen. Těchto otázek ale nebývá během hodiny mnoho. Důvodem, proč se žáci neptají, je zejména obava z odhalení nevědomosti. Na druhé straně učitelé žáky k přemýšlení a dotazům často nepobízejí, protože ani oni nechtějí zažít situaci, že by nedokázali dotaz zodpovědět. Správný učitel by měl být ale otevřený k dotazům žáků a měl by si umět připustit, že nemusí znát odpověď na všechno. V ideálním případě může odpověď zjistit do další hodiny a sdělit žákům také to, kde danou informaci zjistit (Fenclová, 1984).

V běžném hovoru nepoužíváme jen otázky a odpovědi. Reakci komunikačního partnera může vyvolat i náš názor či postoj k předmětu hovoru. Ve škole naproti tomu posouvá komunikaci inventarizace znalostí a na to se hodí otázkově-odpovědní forma dialogu výborně (Gavora, 1985).

1. 3. 2. Komunikace žák – žák

Komunikace mezi jednotlivými žáky ve vyučování začíná svolením učitele. Třída i učitel jejich komunikaci poslouchají. Učitel se do jejich komunikace zapojuje pouze v případě, že diskuze uvázne na mrtvém bodě nebo se odkloňuje od zadaného tématu. Komunikace žáka s žákem není jen ojedinělým doplňkem či zpestřující formou komunikace v hodině. Může být pravidelnou součástí vyučování. Tento typ komunikování podporuje samostatnost žáků a zvyšuje jejich aktivitu (Gavora, 1985).

1. 4. Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci

Pedagogickou komunikaci ovlivňuje řada faktorů. Nesporný vliv na komunikaci ve škole má prostorové omezení. Komunikace probíhá v předem určených místech – v učebnách, laboratořích, tělocvičnách. Učitel sám může ovlivnit obsah komunikace jen částečně. Je limitován učebními osnovami a tématem dané hodiny a v neposlední řadě také časem. Velkou roli hraje také zasedací pořádek ve třídě, vzdálenost od učitele a možný pohyb po třídě (Kolář & Vališová, 2009).

Jedním z nejvýznamnějších faktorů, které ovlivňují průběh pedagogické komunikace a celé struktury výuky, je **zasedací pořádek**. Žáci a učitel mají ve vyučování vymezen svůj prostor k pohybu. Zejména učitel musí mít možnost snadno a rychle se po místnosti pohybovat, tak aby měli žáci možnost vidět na tabuli, viděli na učitele při výkladu a aby mohl vyučující přistoupit k jednotlivým žákům z důvodu upřesnění nejasností ohledně probírané látky či kontrole zadaných úkolů. Pro uspořádání učebny je důležitá její velikost, tvar, akustika a v neposlední řadě nábytek a vybavenost učebními pomůckami (Nelešovská, 2002). Akustiku lze ovlivnit tak, že jsou stěny obloženy materiálem pohlcujícím zvuk a také položením koberců v učebně. Učitelé ale většinou nemají možnost ovlivňovat vybavenost, velikost a tvar místnosti (Cangelosi, 1996). Nejčastější prostorové rozmístění žáků v učebně vypadá tak, že žáci sedí ve stejnoměrných vzdálenostech od sebe s čím dál větší vzdáleností od katedry. Učitel se pak nejčastěji pohybuje před prvními lavicemi (Mareš & Křivohlavý, 1995). Průcha (1971, in Mareš & Křivohlavý, 1995) si jako jeden z prvních u nás položil otázku, do jaké míry takovéto rozmístění žáku ve třídě ovlivňuje komunikaci učitele s jednotlivými žáky. Došel z dosavadních výzkumů k závěru, že intenzita i množství kontaktu s vyučujícím bude klesat s rostoucí vzdáleností od středu a od katedry. Adams a Biddle (1970, in Mareš & Křivohlavý, 1995) nazývají místa, kde dochází k intenzivnější komunikaci a interakci **akční zónou učitele**. Učitel komunikuje

častěji se žáky sedícími v předních lavicích a těmi, kteří sedí v prostřední řadě. Brooks (1978, in Mareš & Křivohlavý, 1995) se spolupracovníky popisuje tři komunikační zóny. První zónu označují jako sociálně poradní a sahá do vzdálenosti 3,7 m. Blízkost účastníků má vliv na frekvenci i oboustrannost komunikace. Učitel se k žákům sedícím na těchto místech obrací častěji i v případech, má-li třída o něčem rozhodnout. Tito žáci bývají aktivnější a učitel je více zapojuje do dění v hodině. Druhou zónou je zóna blízce veřejná, která je v rozmezí 3,7 – 7,6 m od učitele. Komunikace mezi učitelem a žáky je méně kvalitní a klesá také její intenzita. Nejméně učitel komunikuje se žáky, kteří sedí v zóně vzdáleně veřejné, tedy ve vzdálenosti nad 7,6 m. Silberman (1997, in Nelešovská, 2005) uvádí další varianty uspořádání učeben, které jsou často využívány v hromadném a skupinovém vyučování:

- *Krokev* - se nejčastěji využívá v malých učebnách, kam se musí vejít hodně dětí. Oproti tradičnímu uspořádání má krokev tu výhodu, že žáci lépe vidí na ostatní spolužáky.
- *Pro skupinovou práci* - se nejlépe hodí podlouhlý či kulatý stůl, kdy židle jsou rozmístěny kolem tohoto stolu. Žáci na sebe dobře vidí a mohou častěji a efektivněji komunikovat.
- *Kruh* - poslední dobou se častěji využívá také rozsazení žáků do kruhu, aniž by bylo zapotřebí stolu. Žáci sedí na židlích, anebo na zemi. Při tomto rozmístění se využívá diskuze formou komunitního kruhu. Žák může mluvit pouze tehdy, drží-li kamínek nebo jiný skupinou určený předmět.
- *Tvar U* – jinak se tomuto rozmístění lavic říká konferenční uspořádání. Používá se především v učebnách, kde probíhá výuka výchov.

Kromě zasedacího pořádku a rozmístění jednotlivých účastníků pedagogické komunikace v místnosti hraje důležitou roli samotné **prostředí učebny** a to, jak na žáky a učitele působí. Prostředí učebny zahrnuje aspekty hygienické a ergonomické. Hygienické aspekty představuje zejména osvětlení, vytápění a větrání místnosti. K ergonomickým záležitostem lze zařadit velikost, množství a rozmístění školních pomůcek a nábytku v učebně.

Dalším aspektem, který ovlivňuje průběh pedagogické komunikace je **obsah hodiny**. Činnost ve vyučovací hodině je do značné míry ovlivněna tím, jak si hodinu učitel předem připravil a naplánoval. Potvrdilo se, že učitelé většinou:

- Neplánují vyučování dlouhodoběji dopředu, ale pouze z hodiny na hodinu

- Při přípravě se opírají pouze o učebnici a osnovy a jiné materiály nepoužívají
- Při plánování se zaměřují pouze na formu činnosti-např. kdy se bude v průběhu hodiny číst, zkoušet atd., ale nezaměřují se předem na to, jakou formou budou práci žáků hodnotit.

(Komulainen & Kansan, 1981, in Průcha, 1983)

Průcha (1983) k tomu dodává, že cílem tohoto finského výzkumu nebylo kritizování učitelů (kteří jsou i tak často přetěžováni), nýbrž prosté popsání situace ve škole. Bezesporu však plánování hodiny ovlivňuje charakter vyučování i pedagogické komunikace.

2. Pedagogická interakce

2. 1. Vymezení pojmů sociální a pedagogická interakce

Vymezení pojmu interakce není jednoduché vzhledem k tomu, že existují různá pojetí vztahu sociální interakce a komunikace. Nejčastěji se uvádí tři přístupy. Podle prvního jde o dva různé procesy, kdy interakce je o něco nadřazenějším pojmem pro komunikaci. Druhé pojetí vnímá vztah mezi interakcí a komunikací jako dva aspekty jednoho společného procesu. Poslední přístup vnímá komunikaci a interakci jako různé procesy, jejichž některé části jsou společné (Mareš & Křivohlavý, 1995). Janoušek (1988) uvádí, že sociální komunikace s interakcí vnitřně souvisí. Má však podle něj i znaky, kterými se od interakce liší. To se projevuje zejména v situacích, kde je interakce mezi komunikujícími minimální – kdy jsou od sebe vzdáleni prostorově i časově. Janoušek (1981) dále dodává, že interakce je úzce spjatá s činností. Činnost je předpoklad interakce a interakce je zase důsledkem činnosti jednoho člověka pro druhého. Řezáč (1998, in Hladílek, 2006, 43) zřejmě s ohledem na tato zjištění vymezuje interakci jako: „...vzájemný vztah lidí při společné činnosti. Při té se mezi lidmi utvářejí mezilidské vztahy, prostřednictvím aktivit (činností a chování) na sebe lidé vzájemně působí, ovlivňují se.“

Průběh interakce mezi učitelem a žákem je spjat s výkladem učiva, interpretací chování žáka učitelem i interpretací chování učitele žákem (Janoušek, 1981).

Mezilidská interakce se vyznačuje také určitými vlastnostmi. Řezáč (1998) řadí mezi základní vlastnosti sociální interakce:

- *Vzájemnost* – při interakci mezi dvěma i více jedinci je vzájemnost projevem jejich vztahu. Kontaktem dochází k poznávání druhého, ale zároveň k vlastní sebereflexi. Individuální činnosti a aktivity se mění v individuální součinnost. Chování jednotlivců se stává součástí interpersonálních kontaktů a tím vzniká vzájemný vztah.
- *Stimulace* – tu lze popsat jako podněcování činnosti jednoho druhým. Nepodněcuje-li ve vzájemné interakci jeden druhého, vzájemný vztah upadá.
- *Ovlivnění* – interagující jedinci na sebe mohou vzájemně působit v oblasti rozumové či hodnotové.

Dle Uliča (1976, in Janíková, 2011) lze rozlišit tři roviny pedagogické interakce, které se prolínají a všechny zároveň ovlivňují průběh výuky, i když v různé míře:

- *Rovina společenská* – tato složka zahrnuje typ školy (zda se jedná o školu vesnickou či městskou), její ekonomické podmínky, zaměřenost, ŠVP apod.
- *Rovina interpersonální* – je tvořena vztahy mezi ředitelem a kantory, pedagogy navzájem, mezi učiteli a jejich žáky i vztahy mezi jednotlivými žáky
- *Rovina individuálně psychologická* – zahrnuje vrozené i získané dispozice, které se v průběhu interakce projevují, můžeme sem zařadit např. očekávání či vnímání

Interakci ve výchovně-vzdělávacím procesu mezi učiteli a žáky lze zkoumat pomocí dvou edukačních dimenzí: vztahu a řízení.

Dimenze edukačního vztahu je charakterizována projevy učitele vůči žákovi, ať už se jedná o kladné, záporné či rozporné projevy. Kladný edukační vztah se vyznačuje přijetím, porozuměním, respektováním potřeby vzájemně příznivých postojů a akceptace ve školním prostředí. Záporný a rozporný edukační vztah se od kladného liší zejména tím, že do určité míry schází charakteristiky příznivě nastavených vztahů (kladné projevy ale mohou být pro daného žáka nedostatečné či nahodilé). Nelze opomenout, že stejný projev učitele může být jednotlivými žáky vnímán rozdílně.

Dimenze edukačního řízení je dána fungováním pravidel školy. Je vymezena mírou a způsobem kladení požadavků učitelem, jejich kontrolou, ale i mírou volnosti. Tím pedagog vytváří předem dané sociální prostředí. Při silném edukačním řízení učitel klade na žáky spoustu požadavků, které také důsledně kontroluje. Pro střední edukační řízení je klíčová vyváženost mezi požadavky a volností, kterou pedagog žákům poskytuje. Minimum požadavků, které ani nejsou důkladně a důsledně kontrolovány a žáci tak mají volnost ve výběru úkolů a cílů, jsou znaky slabého edukačního řízení. Posledním typem edukačního řízení je rozporné edukační řízení, které se vyznačuje pedagogovou nedůsledností a nepředvídatelností. Někdy vyžaduje po žácích mnoho, jindy jim dává volnost.

(Gillerová & Krejčová, 2011)

2. 2. Interakční styl učitele

Ve vyučování dochází k vzájemným reakcím a komunikaci mezi učitelem a jeho žáky. Tyto reakce a způsob komunikace lze zachytit a pozorovat. K interakci mezi učitelem a žákem dochází prostřednictvím vyučovacích metod a tato interakce bývá označována jako interakční styl učitele (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Golenman (1997, in Dytrtová & Krhutová, 2009) klade v souvislosti s interakčním stylem důraz na emoční inteligenci člověka. Jedná se podle něj o schopnost, která

umožňuje v rámci interakčních aktivit zpracování informací z dvou oblastí: interpersonální a intrapersonální. Mikšík (2007, in Dytrtová & Krhutová, 2009) k tomuto dodává 5 složek emoční inteligence, které je nutno rozvíjet pro úspěšnost jedince v sociálních situacích. Jedná se o tyto složky: sebevědomí, organizace vlastního života, motivování sebe sama, empatie a angažovaný kontakt s druhými.

Interakční styl je pro daného pedagoga typický a je ovlivňován jeho charakterovými vlastnostmi, dovednostmi i didaktickou strategií ve vyučování. Interakční styl vzniká postupně a na jeho dotváření mají vliv i samotní žáci. Ti zkoušejí, co daný pedagog vydrží a testují si na něm různé chování. Podle reakce pedagoga pak usměrňují své další chování (Dytrtová & Krhutová, 2009). Základní charakteristikou interakčního stylu učitele je jeho vztah k žákovi, jeho směřování na rozvoj osobnosti žáka, orientace na zvyšování odpovědnosti za vzdělávání ze strany žáka a naopak snížení direktivity učitele (Fenyvesiová, 2006, in Dytrtová & Krhutová, 2009).

2. 3. Diagnostika interakčního stylu učitele

2. 3. 1. Dotazník QTI (Questionnaire on Teaching Interaction)

Tento dotazník vznikl na univerzitě v Utrechtu a jeho autory jsou T. Wubbels s kolegy. Ti se zaměřili na vytvoření interakčního modelu, který zkoumali na velkém počtu respondentů ve věku 12 – 18 let a při tvorbě dotazníku se inspirovali Learyho typologií osobnosti. Learyho teorie osobnosti staví na předpokladu, že interpersonální chování a jednání je podmíněno redukcí strachu a zachováním sebeúcty. Člověk komunikuje s druhými tak, aby byl s průběhem komunikace spokojen a vyhnul se nepříjemnostem, obavám. Tyto dva póly usměrňují způsob komunikace jedince. Osvědčí-li se určité chování, je použito i v dalších obdobných situacích. Stává se jakýmsi algoritmem. Tím vzniká interakční styl jedince. Interakce učitelů byla tedy posuzována v osmi oblastech:

- **Organizátor** – učitel má přehled o tom, co se ve třídě děje, dokáže udržet pozornost žáků, hodně naučí a umí učivo jasně vysvětlit
- **Pomáhající** – umí ve třídě vytvořit příznivou atmosféru, žáci se na něj mohou obrátit, když si neví rady, žáci mu důvěřují
- **Chápající** – pedagog je trpělivý, dává prostor pro diskuzi, je tolerantní, dokáže žáky vyslechnout a bere v potaz i nedostatky žáků

- **Vedoucí k zodpovědnosti** – žáci mají možnost spolurozhodovat ve věcech týkajících se třídy, učitel dokáže přijmout omluvu, když žák uvede pádné důvody, je velkorysý
- **Nejistý** – neví si rady, bývá zmatený, žáci ho lehko vyvedou z míry, snaží se nedat najevo, když něco sám neví
- **Nespokojený** – je těžké se mu zavděčit, myslí si, že žáci se málo učí a málo toho vědí, bývá podezřívavý
- **Kárající** – snadno jej něco rozčílí, není trpělivý, mívá špatnou náladu, jedná s žáky povýšeně
- **Přísný** – klade důraz na naprosté soustředění a poslušnost, přísně trestá podvádění, opisování a napovídání, je náročný a přísně známkuje

Každý výrok, uvedený v dotazníku, charakterizuje některou z výše uvedených dimenzí. Žáci daný výrok hodnotí na stupnici 0 - 4, kdy 0 znamená nikdy a 4 vždy. Výsledky byly spočítány na základě součtu bodů přiřazených k jednotlivým výrokům, pro každou dimenzi byl následně vypočítán aritmetický průměr a tento údaj byl poté zanesen do grafu (obdobně jako u T. Learyho stály na kruhovém grafu protichůdné dimenze proti sobě) (Dytrtová & Krhutová, 2009).

2. 3. 2. *Flandersův systém pozorování komunikace ve třídě*

Tento systém byl vytvořen N. D. Flandersem a kolegy na univerzitě v Minnesotě mezi léty 1955-1960 (Flanders, 1970).

Flandersův systém spočívá v pozorování probíhající komunikace ve třídě. Sleduje se 10 kategorií, takže díky tomu je jednodušší než jiné složitější systémy pozorování.

Nejvhodnější užití je při frontálním vyučování, naopak nevhodný je pro skupinovou práci či vyučování jednotlivců (Gavora, 2005). Flanders (1970) uvádí využití této metody také v přípravě budoucích pedagogů.

Tento systém navazuje na teorii o tzv. přímém a nepřímém vlivu učitele.

Přímý vliv – snižuje volnost a spontánnost žáka a vede k horším výsledkům vyučování.

Nepřímý vliv – naopak zvyšuje žákovu volnost a výsledky vyučování jsou lepší.

Pozorovatel každou třetí vteřinu učiní záznam o tom, která kategorie se právě vyskytla (to lze provést jak přímým pozorováním v hodině, tak následným rozbořením nahrávky z hodiny). Pozorované kategorie se člení do tří částí: řeč učitele, řeč žáka a ticho.

- Řeč učitele: 1. Akceptuje žákovy city
2. Chválí a povzbuzuje
3. Akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí
4. Klade otázky
5. Vysvětluje
6. Dává pokyny a příkazy
7. Kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu
- Řeč žáka: 8. Odpovídá
9. Hovoří spontánně
10. Ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace

Z rozboru vyučovací hodiny je možno tímto způsobem zjistit, jaké bylo pořadí výskytu jednotlivých kategorií, které se vyskytovaly nejčastěji, jaká byla proporce řeči žáka a jaká byla proporce řeči pedagoga, jak bylo vysvětlování zastoupeno v porovnání s jinými kategoriemi řeči pedagoga.

(Gavora, 2005)

2. 3. 3. Interakce učitele se žáky – dotazník pro žáky

Jedná se o další dotazník, kterým je možné interakci mezi učitelem a jeho žáky zkoumat. Dotazník je určen pro žáky 6.-9. tříd a pro všechny typy středních škol. Zadávání probíhá elektornicky, tudíž každé dítě potřebuje mít k dispozici svůj počítač, administrace probíhá většinou hromadně v učebnách informačních technologií. Vyhodnocování probíhá také automaticky v elektronické podobě.

Tento dotazník zkoumá dimenzi edukačního vztahu a edukačního řízení (vysvětlení viz. 2. 1.) a skládá se z několika částí. První část dotazníku tvoří 60 tvrzení, která popisují chování a charakteristiky učitele. Žák hodnotí, jak moc daný výrok vystihuje jeho učitele a vybírá z těchto možností: rozhodně ano, ano z části, spíše ne, jistě ne. Následuje část nazvaná Vysvědčení učitele. Žák hodnotí svého učitele známkou jako ve škole za určité jeho projevy (např. chování k žákům, laskavost a pomoc při obtížích, spravedlivý přístup apod.). Poslední část dotazníku se věnuje samotnému žákovi. Ten má popsat jak by ohodnotil sám sebe jako studenta, co si podle něj o něm jeho učitel myslí a také může v této části napsat i vzkaz pro svého učitele (Gillerová & Krejčová, 2011).

3. Vyučovací styl

3. 1. Vymezení vyučovacího stylu

Pojem vyučovací styl je pojmem, který je v pedagogické teorii i praxi hojně užíván, přičemž často chybí přesnější vymezení tohoto pojmu. Lze se setkat s dvěma pojetími pojmu vyučovací styl. V širším slova smyslu je chápán jako způsob výuky učitele (způsob, jak vyučuje). Druhé (užší pojetí) vymezuje vyučovací styl jako soubor výukových metod, které učitel během výuky používá (Maňák & Švec, 2003).

Starý (2007, in Dytrtová & Krhutová, 2009, 21) vymezil vyučovací styl jako: „*něco, co vychází z učitelova pojetí výuky a projevuje se jednak v projektování (plánování, přípravě) konkrétních vyučovacích hodin, jednak přímo ve výuce, a to jak v učitelově implicitním myšlení, tak ve vyučovacích postupech*“. Vyučovací styl se formuje v průběhu pedagogické praxe a pro daného učitele se stává charakteristickým, nezaměnitelným a odvíjí se od učitelova kognitivního stylu (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Velice přesně se snažil pojem vyučovací styl vymezit J. Mareš a popisuje jej jako: „*svěbytný postup, jímž učitel vyučuje. Svěbytný cíli, strukturou a posloupností učitelem používaných činností, jeho pohotovostí a pružností. Má charakter metastrategie, která stojí nad vyučovacími strategiemi. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění.*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 1995, 226).

Z výše uvedeného je patrné, že vyučovací styl je komplexní osobnostní charakteristikou učitele. Pro zjednodušení můžeme vyučovací styl učitele rozdělit do čtyř pomyslných vrtev:

- a) kognitivní styl** – jedná se o nejhlubší vrstvu, která je obtížně ovlivnitelná, protože kognitivní styl bývá do určité míry vrozený.
- b) učitelovo pojetí výuky** – tím rozumíme učitelovu každodenní filozofii, která souvisí s výběrem učiva, výukových metod, s komunikací se žáky apod. Tato vrstva je už částečně ovlivnitelná, především dalším vzděláváním.
- c) způsoby řešení pedagogických situací** – tato vrstva je ovlivňována jak vzděláváním, tak pedagogovou zkušeností a jeho schopností tyto zkušenosti zpracovat a využít v další praxi.

d) pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti – poslední vrstva se do jisté míry překrývá s vrstvou předchozí. Tato vrstva je nejvíce ovlivnitelná. Je třeba zdůraznit, že pedagogické dovednosti nejsou jakýmsi technikami. Pedagogické dovednosti se formují a zdokonalují u každého učitele jinak.

(Maňák & Švec, 2003)

Mareš, Slavík, Svatoš a Švec (1996) dávají důraz na složku učitelova pojetí výuky, která v jejich terminologii vyznívá spíše jako synonymum pro vyučovací styl učitele. Vymežují určité vlastnosti učitelova pojetí výuky (kde přiřazují této složce i vlastnosti, které Maňák a Švec připisují jiným složkám vyučovacího stylu):

- Implicitnost – pojetí výuky obvykle nemá podobu detailně propracovaných a vyčleněných metod a zásad
- Subjektivnost – souvisí s konkrétním učitelem a jeho osobností
- Spontánnost – pojetí výuky je proměnlivé na základě životních zkušeností pedagoga, jeho klíčových událostí v kariéře
- Relativní neuvědomovanost – učitel se svým pojetím výuky vědomě nezaobírá, pojetí výuky neplánuje, funguje bezděčně
- Orientovanost – vlastnost vymezující hodnocení učitele, co přijímá, co ho nechává lhostejným a co odmítá
- Stereotypnost – pojetí výuky má ustálený průběh, je jen málo pružné a variabilní, působí jako by byl šitý na míru danému učiteli
- Relativní stabilita – pojetí výuky se jen pomalu mění v čase

„ Je to proměnná, která skutečně existuje a dá se zjišťovat. Skrze ni se lomí většina snah měnit pedagogickou realitu „shora“ (zákony, vyhlášky, metodické pokyny, příkazy, doporučení) i působení „zdola“ (stanoviska, činy, výsledky žáků, jejich rodičů, laické veřejnosti). Pochopitelně i snahy osob, které jsou na „stejně úrovni“ např. učitelovi kolegové ve sboru.“ (Mareš et al., 1996, 13).

3. 2. Vyučovací styl učitele vs. Učební styl žáka

Styly učení jsou komplementární k vyučovacímu stylu učitele a svým způsobem se doplňují. Učební styl žáka je individuální způsob učení, kterému dává žák přednost a využívá jej v rozmanitých situacích. Jedná se o relativně stálý soubor činností, který je

ovlivnitelný výchovou a sebevýchovou a opírá se o kognitivní styl daného jedince (Škoda & Doulík, 2011). Kognitivní styl je tedy užším pojmem než je učební styl žáka. Kognitivní styl je chápán jako pojem vymezující dominantní kognitivní vlastnosti a charakteristiky procesu učení (např. vnímání, zpracování informací, zapamatování aj.). Naproti tomu učební styl žáka je širší pojem, který zahrnuje kromě kognitivních složek také složky další (např. osobnostní a afektivní složky) (Lojová & Vlčková, 2011). Z výše uvedeného je patrné, že kognitivní styl je základem pro utváření individuálního učebního stylu jedince (Škoda & Doulík, 2011). Dittrich (1993) charakterizuje učební styly takto: vznikají na vrozeném základě, jsou metastrategií učení, žák je uplatňuje v určitém období života – jsou tedy proměnlivé, částečně závisí na probírané látce a předmětu, rozvíjejí se působením vnějších podmínek, lze je tedy měnit a vedou k zapamatování či porozumění probíraného učiva.

3. 3. Dělení vyučovacích stylů

3. 3. 1. Vyučovací styly dle preference mozkových hemisfér

Lojová (2005) rozděluje vyučovací styl učitele podle jeho preference mozkové hemisféry na:

- Pravoemisférový styl (Učitel – umělec)
- Levoemisférový styl (Učitel – racionalista)

Dělení naznačuje, na kterou oblast rozvoje se daný učitel u svých žáků více zaměřuje. Autorka přesto klade důraz na to, že u každého člověka vždy obě hemisféry spolupracují. Nelze se zaměřovat pouze na upřednostnění jednoho.

3. 3. 2. Vyučovací styly dle H. A. Witkina

Typologie vyučovacích stylů dle Witkina rozlišuje globální a analytický vyučovací styl.

Globální vyučovací styl

Tento typ učitele vnímá situace komplexně. Detaily chápe vždy v souvislosti s celkem a kontextem situace. Takový učitel typologicky odpovídá paidotropovi – je empatický, snaží se přizpůsobit potřebám a přáním žáků a má s žáky vřelý vztah (Witkin, Moore, Goodenough & Cox, 1977, in Škoda & Doulík, 2011).

Př. Takový učitel respektuje práva druhých, vytváří ve třídě atmosféru důvěry, zdravého sebevědomí, ale zároveň individuální i skupinové disciplíny. Snaží se rozložit moc a odpovědnost za jednotlivá rozhodnutí. Ve vyučování se zaměřuje na rozvoj všech složek osobnosti, nejde mu pouze o získávání vědomostí (Pike & Selby, 1994, in Škoda & Doulík, 2011).

Analytický vyučovací styl

Učitel s analytickým vyučovacím stylem se zaměřuje na detaily a zřetelně je dokáže oddělit od kontextu celkové situace. Umí se oprostit od přání a potřeb žáků a dalších vlivů okolí. Typologicky odpovídá logotropovi – je orientován na výkon a samotnou snahu žáka zpravidla neocení (Škoda & Doulík, 2011).

3. 3. 3. Vyučovací styly dle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise

Autoři dělí vyučovací styly učitele na styl exekutivní, styl facilitační a styl liberální. Každé vyučování se skládá z několika částí (vyučovací metody, vlastnosti a potřeby žáků, znalosti učiva, cíle a interakce). Jednotlivé složky jsou v pojetí těchto vyučovacích stylů různě zastoupeny, některé hrají pro daný vyučovací styl dominantní roli, na jiné složky je naopak kladen menší důraz.

Exekutivní vyučovací styl

Pro exekutivní styl jsou dominantními složkami metody a učivo. Menší důraz je kladen na vnímání potřeb žáků, cíle a pěstování vřelých vztahů ve třídě. Někdy bývá tento styl označován jako manažerský, zejména proto, že klade důraz na účinné a efektivní řízení učebních procesů. Učivo je pro exekutivní styl důležité, ale je bráno jako něco daného, co je zakotveno ve vzdělávacích programech a učebnicích. Učitel tedy učivu věnuje méně pozornosti než metodám, přestože je to pro tento styl dominantní složka. Vzdělávací cíle splývají u tohoto stylu se znalostí učiva (Fenstermacher & Soltis, 2008).

Př. „Eva učí na základní škole více než 12 let. Děti ji mají rády. Je sice důsledná a přísná, ale zároveň vlídná a laskavá. Věřící, že jejím úkolem při výchově dětí je poskytnout jim jak základní dovednosti, které budou potřebovat pro život, tak znalosti učiva, což jim umožní úspěšně absolvovat školu a začlenit se do demokratické společnosti. Vyzkoušela mnoho různých učebnic a pracovních sešitů a ty, které považuje za nejlepší, se vyznačují podobnými rysy. Jsou systematické a vhodně členěné, takže se dětem s nimi dobře pracuje.“..... „Každé nové učení je důkladně propojeno s tím, co předcházelo, i s tím, co bude následovat. Eva používá různé způsoby hodnocení práce žáků, takže dobře ví, jak každé dítě pracuje, s čím potřebuje pomoci a kdy je schopno postoupit o krok dál. ...“ (Fenstermacher & Soltis, 2008, 13-14).

Kritika exekutivního vyučovacího stylu vychází z toho, že je zde učitel chápán jako manažer a děti jako surový materiál, který musí být zpracován a přeměněn na vzdělané jedince. Kritický pohled směřuje také k tomu, že tento styl klade důraz na získávání a osvojování znalostí, ale menší pozornost je věnována jejich správnému použití a uplatnění v životě (Fenstermacher & Soltis, 2008).

Facilitační vyučovací styl

V centru pozornosti je zde osobnost žáka. Učitel jej povzbuzuje a dbá na jeho osobnostní rozvoj. Učivo není cílem samo o sobě, ale je bráno spíše jako prostředek rozvoje žáků. Učitel věří, že žáci mají při příchodu do školy určité vědomosti a znalosti, které nemusí být shodné s těmi, které jsou ve ŠVP, ale vycházejí z životní zkušenosti a jsou pro žáka reálné. Úkolem učitele je jeho znalosti z reálného života propojovat s novými poznatky nabitými ve škole. Tento vyučovací styl má kořeny v humanisticky orientované psychologii a existenciální filozofii (Fenstermacher & Soltis, 2008).

Př. „.....věří, že nejdůležitější věcí ve vzdělávání je poskytnout mladým lidem možnost poznat sebe samé, kdo jsou a kým mohou být. Její pojetí výuky literatury je takové, jako by každé slovo, které čtou, bylo napsáno pro ně a bylo propojeno s jejich vlastní životní zkušeností. Zjistila, že psaní slohových cvičení může kromě toho, že slouží k rozvíjení schopnosti komunikovat a efektivně se písemně vyjadřovat, také poskytovat reálný prostor pro vyjadřování vlastních pocitů a názorů, což podporuje osobnostní a sociální rozvoj. Četbu si vybírají žáci sami, čtou o tom, o čem chtějí číst. Není předem daný pevný tematický plán výuky. Jejím předmětem se může stát kterákoli kniha.“ „Zdá se, že žáci pracují sami od sebe a učitelka s nimi spíše spolupracuje, než že by je nějak direktivně řídila.“ (Fenstermacher & Soltis, 2008, 14).

Terčem kritiky tohoto stylu je především jeho rozvolněnost a nejasnost vymezení hranice, kde končí autonomie žáků a kde už by měl zasáhnout učitel. V praxi se stává, že pokud omezíme aktivitu žáka, na daný úkol rezignuje. Je-li mu naopak ponechána příliš velká svoboda v rozhodování, hrozí, že nedojde k sebeaktualizaci. Objevuje se také názor, že jednostranné zaměření facilitačního stylu na jedince je ku škodě obecnému cíli školství – společnému porozumění a vytvoření společného pouta mezi lidmi (Fenstermacher & Soltis, 2008).

Liberální vyučovací styl

Liberální vyučovací styl má své kořeny v liberálním vzdělávání. Cílem liberálního vzdělávání je zejména svobodně myslet, poznávat a rozumět. Cílem liberálního vyučovacího stylu je plné využití intelektuálního dědictví civilizovaného života. Dominantním rysem tohoto stylu jsou vzdělávací cíle a znalost učiva. Ostatní složky zde

hrají vedlejší roli. Na rozdíl od facilitačního stylu jsou u liberálního stylu cíle ovlivněny charakterem učiva (Fenstermacher & Soltis, 2008).

Př. „, Lenka učí dějepis na základní škole na sídlišti, kde žijí i různé etnické menšiny. Rodiče některých žáků jsou nezaměstnaní, velká část rodičů má jen základní vzdělání a má poměrně nízké příjmy. Pro mnoho žáků je škola ostrovem klidu v moři problémů. Přesto jsou i ve škole cítit latentní etnické problémy. Lenka rozumí kulturním rozdílnostem a respektuje je. Pokouší se pomáhat svým žákům, aby to dělali také tak.“.... „, Věřím, že vzdělávání by mělo vzbuzovat touhu po poznání smyslu světa, ve kterém žijí.“.... „, Žáci rychle chápou, v čem jsou hodiny této učitelky odlišné. Cítí, že je bere jako lidi, kteří jsou schopni přemýšlet, kteří mohou mít vlastní názory a představy. Zároveň si ale uvědomují, že jejich názory by se měly zakládat na faktech.“.... “ Žáci jsou vedeni k tomu, aby pochopili, že neexistuje jediná „pravdivá“ historie. Jsou přece různá pojetí historie napsaná z různých národních, kulturních a etnických perspektiv. Existují různé interpretace stejných historických událostí. Historie je psaná lidskými jedinci, kteří se pokoušejí nalézt smysl minulosti, a nikdo není úplně objektivní.“ (Fenstermacher & Soltis, 2008, 14-15).

Mnoho lidí se pozastavuje nad tím, zda je opravdu možné, aby individuální jedinec byl schopen zvládnout základní znalosti všech vědních oborů. Své pochybnosti odůvodňují především rozdílnými schopnostmi žáků. Liberální styl je více vhodný pro žáky z vyšších sociálních vrstev, kteří již při nástupu do školy mají osvojeny základy čtení a psaní a tudíž jim může učitel efektivněji zajistit, aby dosáhli osvobozujícího cíle. Odnášejí si ze školy více než ostatní. V praxi je důkazem rozdělování ročníků na skupiny se základní a pokročilou úrovní výuky daného předmětu (Fenstermacher & Soltis, 2008).

	Exekutivní styl	Facilitační styl	Liberální styl
Dominantní oblasti	vyučovací metody, znalosti učiva	zájmy a potřeby žáků, vzdělávací cíle	znalost učiva, vzdělávací cíle
Recesivní (vedlejší oblasti)	zájmy a potřeby žáků, vzdělávací cíle, vztahy a interakce	vyučovací metody, znalost učiva, vztahy a interakce	vyučovací metody, zájmy a potřeby žáků, vztahy a interakce

Tab. 1 Vyučovací styl dle dominantních a recesivních oblastí vyučování

3. 4. 4. Intelektové styly dle R. J. Sternberga

Jak již bylo zmíněno, vyučovací styl učitele je vícevrstvou charakteristikou. Pojetí intelektových stylů dle R. J. Sternberga se více blíží vymezení pojmu kognitivní styl. Kognitivní styl však tvoří podklad i zázemí a nejhlubší vrstvu vyučovacího stylu, proto zde uvádím i toto dělení.

Monarchistický styl

Pro tento styl je typická orientace na jeden cíl či potřebu. Z toho plyne malý smysl pro priority a alternativní možnosti. Pro učitele je přijatelná pouze jediná cesta vedoucí k cíli. Takový pedagog bývá netolerantní a rigidní. Má sklon ke zjednodušování problémů, protože se nezajímá o jejich příčiny.

Hierarchický styl

Jak již samotný název napovídá, učitelé s tímto stylem mají pomyslnou pyramidu cílů. Tyto cíle jsou hierarchicky uspořádány podle důležitosti. Učitelé bývají flexibilní a tolerantní. Při řešení problémů postupují systematicky. Je jim jasné, že nelze splnit vše najednou, ale je potřeba řešit problémy postupně.

Oligarchický styl

Učitel s tímto stylem bývá nerozhodný a mívá potíže se stanovením priorit. Příčinou je fakt, že se mu zdá vše stejně podstatné a důležité. Při řešení problémů se zaměřuje na komplexnost problémů, jejich řešení jsou však nepřehledná a složitá.

Anarchistický styl

Pro pedagogy s tímto stylem je charakteristické, že mají problém s vytyčením cílů. Často se vyskytuje mnoho cílů, které jsou nejasně stanovené. Učitelé přistupují k řešení problémů náhodně a nesystematicky. Takoví pedagogové jsou nepředvídatelní. Někdy jednají příliš zbrkle, jindy naopak příliš váhavě.

(Škoda & Doulík, 2011)

3. 3. 5. Vyučovací styl dle M. C. Opdenakera a Van Dammea

Tito výzkumníci dělili vyučovací styly podle toho, zda se pedagog zaměřuje spíše na obsah výuky či na své žáky.

Vyučovací styl zaměřený na obsah

Tento vyučovací styl bývá nazýván také tradičním vyučovacím stylem. Učitel s tímto přístupem pokládá za důležité: disciplínu, kognitivní rozvoj a obsah výuky. Relativně málo se zaměřuje na rozvoj osobnosti svých žáků. V centru pozornosti stojí tedy obsah výuky a disciplína je prostředkem, který předání tohoto obsahu napomáhá.

Vyučovací styl zaměřený na žáka

Centrem pozornosti pedagoga s tímto vyučovacím stylem jsou samotní žáci. Učitel je inovativní, hraje aktivní roli, je-li konfrontován s problémy žáků. Žáci se v jeho hodinách aktivně zapojují do diskuze. Pro tohoto pedagoga slouží výsledky testu nejen jako základ pro hodnocení žáků, ale zároveň jako zpětná vazba jeho způsobu vyučování.

(Opdenakker & Van Damme, 2006)

3. 3. 6. Vyučovací styly dle Carol Evansové

Vyučovací styl je dle Evansové vymezen jako osobitý styl chování učitele zahrnující také způsoby, jak dochází k přenosu informací mezi ním a žáky (jak předávání informací žákům, tak jejich přijímání od žáků). Další součástí vyučovacího stylu učitele je jeho filozofie učení. Ta v sobě skrývá pedagogovy postoje, hodnoty, osobní zkušenosti, jeho vlastní učební styl apod. (Evans, Harkins, & Young, 2008).

Evansová ve svém výzkumu odkazuje na Jarvise (1985, in Evans et al., 2008), který vymezil 3 klasifikační stupně vyučovacích stylů:

- a) *Didaktický styl* – učitel má plnou kontrolu nad hodinou, styl založený na výkladu a studenti si pouze dělají poznámky
- b) *Sokratovský styl* – učitel vede hodinu pomocí připravených otázek a úkolem studentů je otázky zodpovídat
- c) *Facilitační styl* – učitel má připraveno pouze vyučovací prostředí a za své učení jsou zodpovědní sami studenti

Evansová vytvořila Dotazník TSQ, který zjišťuje vyučovací styl učitele (holistický vyučovací styl vs. analytický vyučovací styl) a skládá se z 34 tvrzení. Jedná se o sebeposuzovací dotazník, kdy učitel hodnotí, jak moc daná tvrzení vystihují jeho přístup k práci. Odpovědi jsou zaznamenány na pětistupňové Likertově škále (od 1 = absolutně

nesouhlasím, po 5 = absolutně souhlasím). **Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.**

Holistický vyučovací styl

Pedagog s tímto stylem je méně formální, více se studentům přizpůsobuje, ve vyučování se zaměřuje na celkové aspekty výuky, proces učení a týmovou práci.

Analytický vyučovací styl

Pedagog s tímto stylem je direktivní a zaměřuje se hlavně na detaily. Jeho výuka je strukturovaná a pro žáky přehledná, ale na druhou stranu je takový pedagog neosobní a je pro něj důležitější práce jednotlivce než celé třídy, neužívá v hodině týmovou práci (Evans et al., 2008).

4. Zkoumání pedagogické komunikace, interakce a vyučovacího stylu

Komunikace stála ve středu pozornosti již v antickém Řecku. Problémem komunikace se zabývali zejména Sofisté – ti jako první začali vnímat kontakt mezi lidmi jako formu vzájemného ovlivňování. Na tomto vznikl podklad sofistické argumentace, kdy úkolem řečníka je využít veškeré dostupné prostředky věcného odůvodnění, které mu umožní to, aby přesvědčil o správnosti svého tvrzení také protivníka. Jinou funkci komunikace objevil také již ve Starém Řecku Sokrates. Komunikování je podle něj prostředkem sebepoznání jedince (Sup, 1985).

Počátky vnímání výuky jako formy komunikace mezi učitelem a žákem sahají hluboko do minulosti (Nikl, 1990). Náznaky tohoto chápání můžeme nalézt už v díle J. A. Komenského (1849, 194): „*Wyšetřiny již jsau k tomu cesty, aby jak snadno slunce celé zemi světla a tepla, a snět celému stromu mízy a síly dodáwati stačuje, tak snadně učitel, by na sta bylo w klassí žáků všechněm slaužiti mohl...Aby v jednu a tauž hodinu vždycky všickni w škole jedno a též dělali, a žádnému jiného nic ani psáti ani čísti se nedopouštělo. Tak okolo jednoho předmětu všech mysl brausiti se bude.*“. Dále v této publikaci se vyjadřuje také k žákům: „*Leckdys wpadnouti muž uprostřed swé řeči učitel s otázkau jednak na toho jednak na onoho. Ty, neb ty, co jsem nyní řekl? O čem mluvím? ... Bylli by kdo postižen, že nepozoroval, hned na odiwu jiným trestati; tak se při všech bedlivost broušiti bude. Podobně, když na jednoho otázka jest učiněna, hned na druhého, desátého, třicátého, on odpověď skončiti, bez opětování otázky, vše k tomu cíli, aby, co se jednomu mluví, všickni poslouchali...*“ (Komenský, 1849, 115). J. A. Komenský (1946) následně k vyučování zaujímá odlišný přístup, že učitelé ve vyučování přísluší řízení a žákům práce a vše, čemu se žáci musí ve škole naučit, se mají naučit vlastní praxí. Nelze jednoznačně určit, zda se jedná o dva odlišné názory, kdy první je nahrazen druhým, nebo se jedná o dva různé pohledy na výchovně-vzdělávací proces, které se navzájem doplňují (Kuřina, 2009). Zajímavostí je bezesporu to, že se studiem pedagogické komunikace mnohem dříve a detailněji zabývali odborníci z jiných oborů, než je pedagogika. Ti měli k dispozici pro tato zkoumání vhodné nástroje (Nikl, 1990).

4. 1. Vývoj výzkumu v zahraničí

Zájem o zkoumání samotné interakce mezi učitelem a žákem trvá zhruba 90let. První významnější výzkumy byly provedeny v letech 1935-1939. Boom zaznamenaly výzkumy zaměřené na toto téma až po druhé světové válce. V USA to bylo v roce 1960, v Anglii po

roce 1965 a v Sovětském svazu kolem roku 1967. Mezi země, v nichž má výzkum interakce mezi učitelem a žákem nejdelší tradici, patří bezesporu USA (Mareš, 1981).

Např. Rosenshire (1973, in Mareš, 1981) uvádí čtyři základní směry zkoumání interakce učitel-žáci v USA:

- Popis školní praxe – tyto údaje jsou zpětnou vazbou pro učitele, jde o jakési zrcadlo jejich práce.
- Sledování obsahových a organizačních změn ve výuce – tyto informace slouží jako zpětná vazba pro autory reforem ve škole.
- Zaměření na výcvik nových učitelů – výsledky pak poskytují zpětnou vazbu začínajícím kantorům a zároveň bývají spojovány s pokusy o predikci.
- Zaměření na zkoumání vztahu mezi chováním učitele a pokrokem, které žák udělá v jednotlivých předmětech.

Zpočátku se v USA zabývali především popisem běžné praxe, druhé místo zaujímalo sledování výsledků školských reforem, pak výcvik budoucích učitelů a nejméně se zkoumal vztah mezi chováním učitele a pokrokem žáka. Později převládl opačný trend a výzkumníci se nejvíce zaměřovali především na vztah učitelova chování a pokroku žáka. Přestože většina výzkumů se zabývá zkoumáním interakce, důraz je kladen zejména na učitele a jeho chování ve třídě (Mareš, 1981).

Výzkumy interakce učitel-žáci ve Velké Británii začaly oproti USA se zpožděním. Britští výzkumníci se snažili poučit z chyb, které udělali Američané. Britové se tedy od začátku zaměřili především na zkoumání výcviku budoucích učitelů a na vztah mezi chováním učitele a pokroky žáků. Také objekt výzkumu se od amerického pojetí liší. Pro britské vědce je hlavním objektem zkoumání interakce mezi učitelem a žákem, menší procento prací se zabývá výhradně rolí učitele, jako tomu je u amerických výzkumů (Mareš, 1981).

4. 2. Vývoj výzkumu na území dnešní ČR

Porovnání československých výzkumů s těmi zahraničními není zcela jednoduché. Chybí totiž ucelený systematický přehled a analýza domácích, ale i zahraničních studií z pedagogické oblasti. Důvodem je především nedostatek přísunu informací o zahraničních výzkumech v důsledku jejich znehodnocování a potlačování jejich zveřejňování minulým režimem. Přestože byly u nás publikovány práce o informacích s výsledky některých

zahraničních prací, chyběla možnost čerpat ze západních zdrojů a informovanost o západních výzkumech vznikala obtížně díky činnosti několika jednotlivců (Průcha, 1992). Počátek zájmu o výzkum pedagogické komunikace a interakce v Československu sahá do roku 1970, tedy do doby rozvíjející se normalizace. Interakce a komunikace byla tématem, které nestálo v centru dění pedagogického výzkumu. Tato oblast výzkumu byla až do konce normalizace spíše tolerována než podporována. V tomto nelehkém období se přesto pedagogickým výzkumníkům podařilo založit tradici celostátních setkávání zájemců o oblast pedagogické interakce a komunikace v Hradci Králové. Uskutečnily se dva velké semináře (1980 a 1985), z nichž vznikly i sborníky, i několik drobnějších seminářů (Mareš, 2009, in Doležalová, Štindl & Loudová, 2009).

Podle Mareše (1988, in Janíková & Vlčková, 2009) lze pozorovat ve výzkumu pedagogické interakce několik tendencí a směrů zaměření:

- a) Výzkumy typu *Proces – produkt* – v těchto typech výzkumu je kladen důraz zejména na interakci ve vyučovací hodině. Zaměření je na průběh interakce a procesuální proměnné. (aktivní učební čas žáka, žákovo zapojení do výuky, aktivní zóna ve třídě apod.)
- b) Výzkumy typu *Vstup – průběh – výstup – zpětná vazba* – tyto výzkumy se specifikují na osobní charakteristiky a vlastnosti účastníků interakce. Podstatné je, jak se účastníci navzájem vnímají a jak vysvětlují chování druhých. (kognitivní styl učitele, sociální percepce, situační faktory, soutěživost ve třídě)
- c) Výzkumy typu *Vstup – průběh – výstup* – výzkumníci si všímají výchovných a rozvojových aspektů vzájemné interakce, vzdělávací stránka není tolik podstatná. (pedagogická činnost, komunikační styl, kooperace, osobní vztahy, učitelův styl výuky)

V 90. letech 20. století a počátkem 21. století se přesouvá zájem na oblast interakčního stylu učitele a typický je také systémový přístup k oblasti pedagogické interakce a komunikace. V souvislosti se změnou režimu dochází zároveň ke změně pojetí rolí učitele a žáka. V době totality byl žák spíše pojímán jako objekt výchovy a vzdělávání – žák byl tedy pasivní a konformní. S nástupem demokracie je snaha pohlížet na žáka jako na subjekt vzdělávání a výchovy, tzn. že žák je rovnocenným partnerem svého učitele (Spousta, 1996). Čejková (2005) upozorňuje na propojenost

pedagogické interakce s cíli výchovy a vzdělávání dané společnosti. V České republice již několik let probíhá transformace českého školství a tím se mění i požadavky na pedagogickou interakci. Základním cílem změn je vytvoření prostoru pro celoživotní učení. Ve výchově a vzdělávání vstupuje do popředí zájem o rozvoj interpersonálních vztahů a obecně na výchovnou funkci školy. Při tvorbě RVP i ŠVP je kladen důraz na nové pojetí kurikula. Úlohou školy dle Bílé knihy (2001, 38) je poskytnout:

„...vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí.“. Pelikán (1995, in Čejková, 2005) v souvislosti s výše uvedeným vymezuje dva typy pedagogické interakce:

- a) *Bipolární pojetí interakce*: v tradiční škole převažuje v interakci mezi učitelem a žákem působení od učitele směrem k žákovi. Interakce v klasickém školním prostředí je konfrontační. Učitel je dominantní a jeho cílem je ovlivnit žáka tak, aby dosáhl cíle předat mu vědomosti a znalosti. Žák se snaží požadavkům učitele vyhovět a přizpůsobuje se nastaveným pravidlům.
- b) *Substancionální pojetí interakce*: toto pojetí vzájemné interakce učitele a žáka se zaměřuje na společnou cestu ke smyslu vzájemného setkání. Toto pojetí výchovy umožňuje žákovi, aby si sám vybral cestu, prostřednictvím které bude poznávat okolní svět a jak se do něj sám začlení. Učitel není dominantní, ale je pro žáka průvodcem. Žák již není soupeřem svého učitele, ale stává se jeho následovatelem. Substancionální pojetí výuky bývá využíváno v alternativních školách, které využívají např. projektového vyučování apod.

Důvod, proč by neměl zájem o zkoumání pedagogické interakce a komunikace polevovat nastínil Průcha (2002, 318, cit. Janíková, Vlčková, 2009, 45): *„...výzkum komunikace ve třídě vlastně monitoruje reálné děje, jimiž je vyučování nesené, a konkrétní subjekty, které se těchto dějů, této interakce, zúčastňují. Bez analýz komunikace mezi učiteli a žáky bychom nebyli schopni objevit, jakou strukturu vlastně vyučování má.“*

4. 3. Výsledky některých výzkumů, které využily dotazník QTI

Již výzkumy Wubbelse a jeho kolegů jasně ukázaly, že konkrétní učitel svým interakčním stylem pokrývá zpravidla více či méně všechny dimenze, nejedná se tedy pouze o zaškatulkování do jedné z osmi dimenzí (popis dotazníku viz. 3. 1.).

V dalších výzkumech byla užitá upravená verze dotazníku QTI, která slouží k sebereflexi a samoposouzení učitelů. Dotazník byl modifikován tak, aby výroky oslovovaly učitele. Návazné studie pak porovnávaly rozdíly mezi tím, jak vidí učitelé sami sebe a jak je vnímají žáci (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Ukázalo se, že je značný rozdíl v sebepojetí učitelů a tím, jak je vnímají jejich žáci. Učitele se vnímali příznivěji zejména v oblastech: přímá interakce se žáky, navození řádu ve třídě, diferenciací mezi žáky, orientace na úkoly apod. Ve slovenském výzkumu se také potvrdil rozdíl v jednotlivých složkách v závislosti na pohlaví. Ženy vyšly z výzkumu jako lepší organizátorky výuky a zároveň dosahovaly i nižších skóre v dimenzi nejistota.

V nizozemském výzkumu pomocí QTI se ukázalo, že začínající pedagog je jen málo dominantní, ale to se v průběhu prvních deseti letech praxe mění, dominantnost u pedagogů stoupá. Dimenze vstřícnosti je naproti tomu už na počátku učitelské dráhy poměrně vysoká a s časem se mění jen mírně (mírně klesá).

Rozdíly ve výsledcích se projeví také v závislosti na vyučovaném předmětu. U amerických učitelů byli jak žáky, tak i učitelé vnímáni jako nejméně dominantní pedagogové humanitních předmětů. Nejvíce dominantní byli naopak pedagogové matematiky a cizích jazyků. U nizozemského vzorku vyšli jako nejdominantnější učitelé cizích jazyků. V korejských školách byli za nejvíce dominantní a přísné považováni pedagogové přírodovědných předmětů (Janíková, 2011).

4. 4. Výzkumy vyučovacího stylu učitele

Zkoumání vyučovacího stylu učitele je složité stejně jako vymezení samotného pojmu vyučovací styl. Touto problematikou se zabývala řada autorů, ale každý vycházel z jiné definice pojmu vyučovací styl a tudíž kladl důraz na jiné dimenze a charakteristiky vyučovacího stylu.

Evansová (2004) navrhla Dotazník vyučovacích stylů (Teaching Style Questionnaire – viz. kapitola 3. 3. 6.) k měření vyučovacího stylu u pedagogů postgraduálního studia ve Velké Británii. Příležitostný výběrový vzorek tvořilo 84 učitelů vyučujících různé

předměty. Výsledky studie neprokázaly souvislost mezi vyučovacím stylem učitele a předmětem, který vyučuje. Naopak se prokázala statisticky signifikantní souvislost mezi věkem a vyučovacím stylem, kdy bylo prokázáno, že starší účastníci výzkumu měli intuitivnější přístup k vyučování. Přes 40% zúčastněných tvrdilo, že vyučuje stejným způsobem, kterým byli sami vzděláváni.

Opendakker & Van Damme (2006) ve své studii porovnávali vliv vyučovacího stylu (vyučovací styl zaměřený na obsah vs. vyučovací styl zaměřený na žáka) učitele matematiky na výsledky žáků. Všichni učitelé měli stejný stupeň vzdělání, takže vzdělávání nebylo nijak dále podrobněji zkoumáno. Ve studii se prokázalo, že charakteristiky vyučovacího stylu zaměřeného na žáka mají kladný vliv na dosažení lepších výsledků u žáků. Tento styl je spojován s lepšími příležitostmi k učení. U vyučovacího stylu zaměřeného na obsah se vliv na výsledky a výkon žáků nepotvrdil.

Cílem výzkumu, který Evansová provedla na veřejných školách v Kanadě, bylo identifikovat vyučovací styly učitelů a zároveň zjistit vztah mezi vyučovacím stylem učitele a jeho osobním kognitivním stylem. Výzkumu se účastnilo 122 pedagogů, kteří vyplňovali tyto dotazníky: *Teaching Styles Questionnaire* (TSQ – tento dotazník jsem využila i já pro svou diplomovou práci, popis dotazníku viz. 3. 3. 6.) a *the Cognitive Style Index* (CSI – dotazník zjišťuje učební styl daného jedince). Studie prokázala různé chování učitelů, což dokazuje, že pedagogové inklinují k určitému vyučovacím stylu, komplikovaná otázka vymezení tohoto pojmu ale zůstává. Jedním z výsledků studie bylo vymezení 4 faktorů vyučovacího stylu: *strukturovanost* (týkající se důkladnosti, plánování a organizace výuky), *sociabilita* (soustředí se na otevřenost, osobitost a individuálnost), *formálnost* (zaměření na pravidla, disciplínu a zpětnou vazbu) a *obežřetnost* (preferující rozumovou složku). Po statistickém zpracování dat se ukázala souvislost mezi vyučovacím stylem a kognitivním stylem daného pedagoga. Vyučovací styl těch učitelů, kteří vykazovali znaky analytického kognitivního stylu, se opíral o faktory strukturovanosti, formálnosti a obežřetnosti. Složka sociability byla u nich naopak nižší.

Evansová srovnala získané výsledky také se studií Opendakker a Van Dammea, který pro zkoumání vyučovacích stylů užil jiný dotazník. (popis studie viz. výše). Vyučovací styl zaměřený na žáka dle Opendakker a Van Dammea se shoduje se složkou sociability v této studii. Opendakkerův vyučovací styl zaměřený na obsah se shoduje se složkami:

formálnost a struktura. Podobnost čtvrté složky obezřetnosti tohoto dotazníku nebyla ve výzkumu Opdenakera a Van Dammea nalezena.

(Evans et al., 2008)

Dělením vyučovacích stylů se zabývali také G. D. Fenstermacher a J. F. Soltis (2008). Tři styly popsali v knize Vyučovací styly učitelů. K tomuto rozdělení však autoři nedokládají žádný výzkum. Opírali se zřejmě o pozorování a analýzu chování učitelů v praxi (Smékalová et al., dosud nepublikováno).

D. Fontana (2010) obecně dělí vyučovací styly dle toho, zda pedagog užívá při výuce formální či neformální metody výuky. Formální metody se zaměřují na konkrétní předmět a úkolem pedagoga je vysvětlit podstatu tohoto předmětu svým žákům. Převládá výklad učitele a úkoly, které žákům zadává. Neformální metody mají v centru zájmu samotného žáka. Učitel se snaží rozpoznat potřeby žáků a poté se snaží přizpůsobit výuku těmto potřebám. Dle Fontany může docházet také ke kombinaci těchto metod.

Dle mého názoru je pojetí Fontany takřka shodné s vymezením vyučovacích stylů dle Opdenakera a Van Dammea, tzn. formální metody výuky odpovídají vyučovacímu stylu zaměřenému na obsah a neformální metody výuky jsou shodné s vyučovacím stylem zaměřeným na žáka.

Dotazník TSQ byl ověřován také v českých podmínkách. Dotazník byl nejprve přeložen do češtiny a poprvé použit v rámci výzkumného projektu Učitel, přičemž výzkumný soubor tvořilo 278 pedagogů základních a středních škol na území celé České republiky (Guryčová, 2012). Získané výsledky byly podrobeny faktorové analýze. V našem prostředí se existence 4 faktorů dle Evansové neprokázala. V našich podmínkách je smysluplné využít dvoufaktorové řešení. První faktor odpovídá faktoru strukturovanosti dle Evansové, druhý faktor se úzce pojí s faktorem sociability dle Evansové a byl nazván faktor vstřícnosti. Pro vytvoření subškál vstřícnosti a strukturovanosti byly použity odlišné sady otázek v porovnání s původním výzkumem Evansové a kolektivu. Obě dílčí škály spolu negativně korelují ($r = -0,23$), tím pádem čím vyšší je skóre vstřícnosti, tím nižší je skóre strukturovanosti). Tento vztah v původní studii nebyl zjištěn. Důvodem může být jak posun v překladu daného dotazníku, tak např. rozdíly ve způsobu výuky kanadských a českých pedagogů. Zajímavým zjištěním bylo dělení pedagogů do jednotlivých vyučovacích typů. Do některého z nich se zařadilo pouze 35% učitelů, zbylých 65%

zůstalo nevyhraněných. Nejedná se o negativní jev, nýbrž fakt, že mnoho učitelů přistupuje ke svým žákům různě podle potřeb dané situace a je schopný své chování na základě měnících se podmínek měnit.

Vyhodnocením a shrnutím výsledků těchto 278 pedagogů vznikly orientační normy pro Českou republiku. Nicméně dotazník stále není standardizován (Smékalová et al., dosud nepublikováno).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Výzkumný problém, cíle práce a hypotézy

5. 1. Výzkumný problém

Výzkumná část se zaměřuje na oblast pedagogické komunikace, pedagogické interakce a vyučovacích stylů učitelů ZŠ. Úžeji se tato práce zabývá interakčním stylem učitele a jeho vyučovacím stylem. Cílovou zkoumanou skupinou jsou pedagogové ZŠ a ZŠP na území města Prahy. Předmětem výzkumu je souvislost mezi interakčním stylem učitele a jeho vyučovacím stylem a také to, zda je pedagogova interakce se žáky a jeho přístup k učení ovlivňován i dalšími faktory (věk, délka praxe, typ školy apod.). V teoretické části jsou jako determinanty interakčního stylu i vyučovacího stylu autory často zmiňovány: věk, délka praxe a zkušenosti pedagoga. Jedná se často o výroky typu: vyučovací styl/či interakční styl se mění v průběhu pedagogické kariéry; jako jednou ze složek vyučovacího stylu učitele uvádí Maňák a Švec (2003) právě i zkušenosti daného pedagoga apod. Za náš výzkumný problém tedy můžeme označit hledání odpovědí na to, zda a jak se interakční styl a vyučovací styl mění v průběhu kariéry učitele a jak tyto dvě proměnné spolu souvisí.

5. 2. Cíle práce a hypotézy

Cíle práce jsou:

- a) Prozkoumat, zda vyučovací styl učitele má souvislost s jeho interakčním stylem.
- b) Prozkoumat souvislost mezi věkem pedagoga a jeho vyučovacím stylem.
- c) Prozkoumat souvislost mezi specializací pedagoga a jeho vyučovacím stylem.
- d) Ověřit výsledky zjištěné v projektu Učitel.

Na základě determinant vyučovacího stylu a interakčního stylu učitele popsanych v teoretické části byly zvoleny následující hypotézy. Některé hypotézy jsou oboustranné, jelikož v odborné literatuře není jednoznačně vymezeno, jakým směrem dané determinanty vyučovací a interakční styl učitele ovlivňují.

Východiska pro vymezení hypotéz:

H1: U výběrového souboru pedagogů existuje statisticky významná souvislost mezi věkem učitelů a jejich vyučovacím stylem.

H2: U výběrového souboru pedagogů existuje statisticky významná souvislost mezi specializací pedagoga (první, druhý stupeň ZŠ) a jeho vyučovacím stylem.

H3: Hodnoty v dimenzi interakčního stylu „vede k zodpovědnosti“ dosahují signifikantně vyšších skóre u vyučovacího typu „demokrat“ než u ostatních vyučovacích typů.

Vyučovací typ „demokrat“ je popisován tak, že upřednostňuje roli spolupracovníka. Interakční dimenze „vede k zodpovědnosti“ vypovídá o tom, že pedagog, u kterého je tato dimenze výrazná, dává přednost tomu, aby se žáci podíleli na spolurozhodování ohledně záležitostí týkajících se třídy.

H4: Hodnoty v dimenzi interakčního stylu „chápaní“ dosahují signifikantně vyšších skóre u vyučovacího typu „liberál“ než u ostatních vyučovacích typů.

Jednou z vlastností pedagoga, který spadá do vyučovacího typu „liberál“, je jeho kladný vztah k žákům a vyučování přizpůsobuje svým žákům. Dimenze interakčního stylu „chápaní“ je charakterizována tak, že pedagog dává prostor pro diskusi, je tolerantní a dokáže své žáky vyslechnout.

H5: Hodnoty v dimenzi interakčního stylu „přísný“ dosahují signifikantně vyšších skóre u vyučovacího typu „autokrat“ než u ostatních vyučovacích typů.

Vyučovací typ „autokrat“ se vyznačuje pevně danou a jasnou strukturou hodiny, požadavků a úkolů na žáky. Pedagog tohoto typu vystupuje sebejistě. Dimenze interakčního stylu „přísný“ se pojí s důrazem na soustředění a poslušnost, takový pedagog je náročný a přísně známkuje a hodnotí.

H6: Hodnoty v dimenzi interakčního stylu „nespokojený“ dosahují signifikantně vyšších skóre u vyučovacího typu „robot“ než u ostatních vyučovacích typů.

Pedagoga „robot“ vyučování nebaví, pracuje automaticky a bez zájmu, žáci jsou pro něj přítěž. Dimenze interakčního stylu „nespokojený“ se projevuje tak, že pedagog bývá podezřívavý, myslí si, že žáci se málo učí a je těžké se mu zavděčit. Učí-li pedagog bez zájmu a žáci jsou pro něj přítěž, předpokládám, že se to projeví v dimenzi interakčního stylu „nespokojený“.

H7: Hodnoty v dimenzi interakčního stylu „káravý“ dosahují signifikantně vyšších skóre u vyučovacího typu „robot“ než u ostatních vyučovacích typů.

Pedagog s vyučovacím typem „robot“ pracuje bez zájmu, rutinně. Dimenze interakčního stylu „káravý“ se projevuje povýšeností pedagoga, ten se snadno rozčílí, není trpělivý.

H8: U výběrového souboru pedagogů existuje signifikantní shoda v délce praxe do 10 let (včetně) a výskytem liberálního vyučovacího typu.

Hypotéza H8 vychází z předpokladů a odpozorované zkušenosti z praxe, že v prvních letech praxe pedagogové ještě nemají jasnou strukturu a plán hodin, teprve si jejich skladbu vytvářejí dle osnov a ŠVP. Mladí učitelé mají často k žákům kladný vztah a jsou vstřícní a motivovaní (odtud pramení předpoklad, že nejlépe začínajícím pedagogům odpovídá liberální typ, který se vyznačuje nízkým skórem strukturovanosti a vysokým skórem vstřícnosti). Hranice 10 let byla zvolena proto, že pedagogové, kteří vyučují déle než 10 let, již mají svou strukturu hodiny, mají své materiály, které v hodinách využívají a které se jim osvědčily, odučili stejné učivo víckrát.

H9: U výběrového souboru pedagogů existuje signifikantní shoda v délce praxe nad 10 let a výskytem nevyhraněného vyučovacího typu

Značná část pedagogů, která se účastnila vyplňování TSQ v rámci projektu Učitel spadalo do kategorie nevyhraněného vyučovacího typu (65%). Tito učitelé užívají prvky jednotlivých stylů podle potřeb a dané situace – což může souviset také s jejich zkušenostmi a praxí.

6. Popis zvoleného metodologického rámce a metod

6. 1. Zvolený typ výzkumu a metody získávání dat

Pro účely této práce je zvolen kvantitativní typ výzkumu. Výzkumným nástrojem je testová baterie, která obsahuje tyto dotazníky: Neo Big 5, Dotazník vyučovacích stylů a a Dotazník QTI. Hlavním důvodem užití kvantitativního přístupu je snaha užít v ČR nově zavedený Dotazník vyučovacích stylů, který spadá do testových metod. Díky kvantitativnímu přístupu je možné statisticky ověřit souvislost mezi jednotlivými složkami vyučovacímho a interakčního stylu učitele, tedy zjistit těsnost vztahů těchto proměnných formou korelační studie (Ferjenčík, 2000). Dotazníkové baterie byly dodávány osobně do škol. V některých případech pedagogové vyplňovali set dotazníků rovnou (v případě, že k administraci došlo hromadně na pedagogické radě), jindy byly dotazníky i s instrukcemi ponechány u ředitele školy. Každý učitel poté obdržel bílou obálku velikosti A4 s dotazníkovou baterií, které mohli po vyplnění zalepit a odevzdat na předem domluvené místo v budově školy. Poté, co odevzdali všichni učitelé (či většina), jsem si baterie v zalepených obálkách vyzvedla.

6. 1. 1. Dotazník vyučovacích stylů (česká verze)

Tento dotazník hodnotí zaměření učitele vzhledem k jeho přístupu k vyučování (vzor dotazníku viz. Příloha č. 1). Zjišťuje přístup pedagoga k plánování a organizaci výuky, jeho přístup k žákům a k tomu, jak rozumí své roli ve vyučování a jakými způsoby předává učivo žákům. Dotazník se nezaměřuje na osobnostní charakteristiky a ani postoje pedagogů.

Dotazník TSQ zjišťuje vyučovací styl učitele (holistický vyučovací styl vs. analytický vyučovací styl), skládá se z 34 tvrzení. Jedná se o sebesposuzovací dotazník, kdy učitel hodnotí, jak moc daná tvrzení vystihují jeho přístup k práci. Odpovědi jsou zaznamenány na pětistupňové Likertově škále (od 1 = absolutně nesouhlasím, po 5 = absolutně souhlasím). (Smékalová et. al, dosud nepublikováno).

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Jednotlivé vyučovací typy jsou vymezeny následovně:

Demokrat – vymezen vysokým skórem v dimenzích strukturovanosti a vstřícnosti.

Pedagog s tímto vyučovacím typem upřednostňuje pozici spolupracovníka, zaměřuje se na efektivitu učení a osobnostní rozvoj svých žáků.

Liberal – tento typ se vyznačuje nízkým skórem v subškále strukturovanosti, ale vysokým skórem v subškále vstřícnosti. Učitel tohoto typu mívá kladný vztah k žákům, ale jeho výuka je neplánovaná a bez pevné struktury, snaží se však obsah vyučování přiblížit svým žákům.

Autokrat – typický je vysoký skór strukturovanosti a nízký skór v subškále vstřícnosti. Tento pedagog má jasně vymezenou strukturu vyučovací hodiny, včetně požadavků a úkolů pro žáky. Nezajímá se o osobní rozvoj jednotlivců, vystupuje sebejistě a jeho myšlení je rigidní, konzervativní.

Robot – nízký skór je v obou subškálách. Pedagoga s tímto vyučovacím typem vyučování nebaví, žáci jsou pro něj přítěž. Práce je pro něj rutina a vykonává ji mechanicky, automaticky, bez zájmu. Takový učitel se nachází na hranici vyhoření.

Rozdělení učitelů do konkrétních vyučovacích typů může sloužit v praxi samotným pedagogům jako sebereflexe, ředitelům škol jako přehled o týmu pedagogů apod. Limitující je při použití fakt, že dotazník nemá reprezentativní normu a není standardizován. Normy jsou pouze orientační.

(Smékalová et al., dosud nepublikováno)

6. 1. 2. *Dotazník QTI*

Ve své práci jsem užila sebeposuzovací formu dotazníku QTI (autoři: T. Wubbels s kolegy (1993), český překlad Gavora (2005), adaptace pro učitele Dyrtrtová (2007), vzor dotazníku viz. Příloha č. 2). Pedagogové měli tedy sami sebe ohodnotit, jak podle nich jednotlivé výroky vystihují jejich interakci se žáky. Učitelé posuzovali svoji interakci se žáky v osmi oblastech:

- **Organizátor** – učitel má přehled o tom, co se ve třídě děje, dokáže udržet pozornost žáků, hodně naučí a umí učivo jasně vysvětlit

- **Pomáhající** – umí ve třídě vytvořit příznivou atmosféru, žáci se na něj mohou obrátit, když si neví rady, žáci mu důvěřují
- **Chápající** – pedagog je trpělivý, dává prostor pro diskuzi, je tolerantní, dokáže žáky vyslechnout a bere v potaz i nedostatky žáků
- **Vedoucí k zodpovědnosti** – žáci mají možnost spolurozhodovat ve věcech týkajících se třídy, dokáže přijmout omluvu, když žák uvede pádné důvody, je velkorysý
- **Nejistý** – neví si rady, bývá zmatený, žáci ho lehko vyvedou z míry, snaží se nedat najevo, když něco sám neví
- **Nespokojený** – je těžké se mu zavděčit, myslí si, že žáci se málo učí a málo toho vědí, bývá podezřívavý
- **Kárající** – snadno jej něco rozčílí, není trpělivý, mívá špatnou náladu, jedná s žáky povýšeně
- **Přísný** – klade důraz na naprosté soustředění a poslušnost, přísně trestá podvádění, opisování a napovídání, je náročný a přísně známkuje

Dotazník se skládá z 64 položek. Každý výrok uvedený v dotazníku charakterizuje některou z výše uvedených dimenzí. Pedagog daný výrok hodnotí na stupnici 0-4, kdy 0 znamená nikdy a 4 vždy (Dytrtová & Krhutová, 2009).

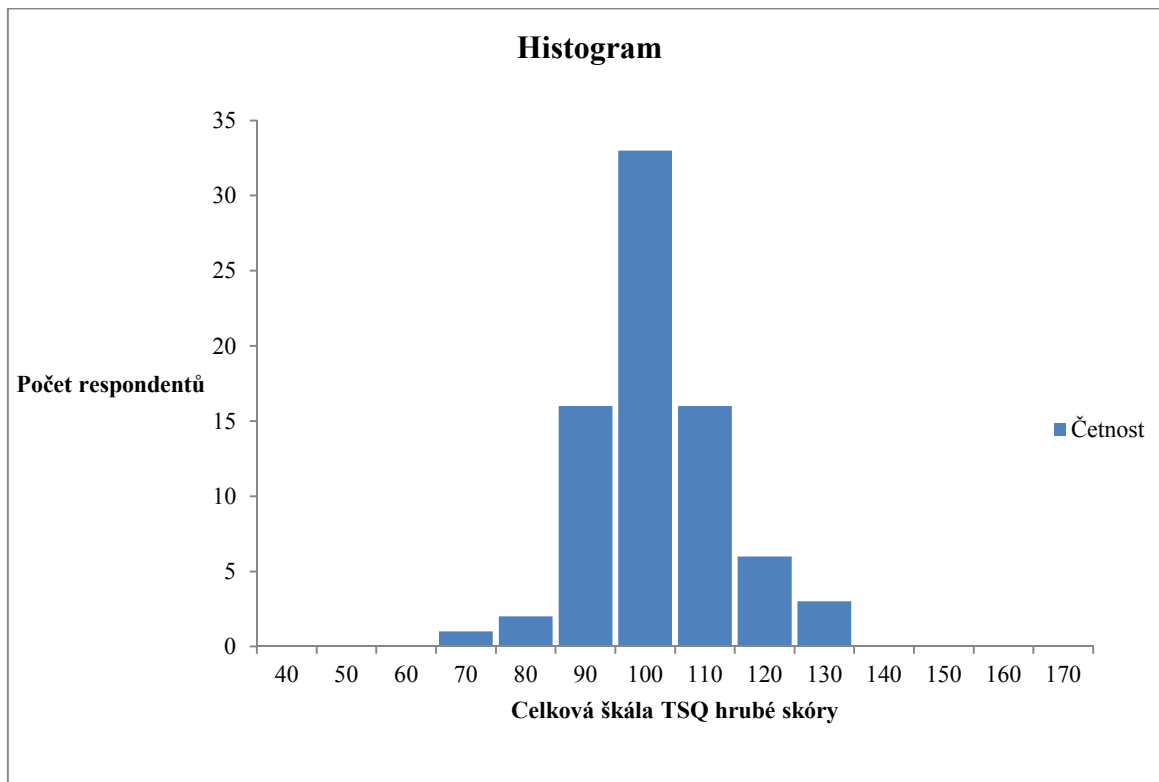
Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

6. 2. Metody zpracování a analýzy dat

6. 2. 1. Normalita dat

Normální rozdělení (Gaussovo rozdělení) je nejčastěji používané rozdělení pro modelaci náhodného chování proměnných. Ověření, zda získaná data mají normální rozdělení, lze provést několika způsoby. Jedním z grafických prostředků je histogram (Hendl, 2006). Graf uvedený níže (Graf 1) ověřuje normální rozdělení hrubých skóre v dotazníku vyučovacích stylů, které byly získány od respondentů tvořící výzkumný soubor. Největší četnost byla v intervalu 90-100 bodů a zároveň průměrná hodnota HS je 96,8 bodů. Dle uvedeného histogramu odpovídá rozdělení dat ve výzkumném souboru normálnímu rozdělení. Pro normální rozdělení vypovídá také orientační norma získaná při

prvním použití dotazníku v českém prostředí v rámci projektu Učitel. Získané hrubé skóry lze tedy převádět na steny a ty porovnat s orientační normou.



Graf 1 Ověření normálního rozdělení HS dotazníku TSQ histogramem

6. 2. 2. Statistické metody

Na základě grafického ověření normality dat a v návaznosti na výzkum v rámci projektu Učitel, kde byly užity rovněž parametrické metody a výzkumem vznikly orientační normy (nedošlo ke standardizaci dotazníku), byly pro zpracování dat užity parametrické metody. Pro ověření hypotéz byly užity tyto testy:

Leveneův F-test – byl použit u hypotéz, kde bylo potřeba provést srovnání rozptylů (H2-H7). Srovnání rozptylů lze provést dvouvýběrovým F-testem (Reiterová, 2007). Variantou k Fisherovu F-testu, který je velmi citlivý na normální rozložení, je právě Leveneův F-test (Hendl, 2006).

Studentovy t-testy – velmi užívané statistické testy významnosti, které zjišťují, zda jsou či nejsou rozdíly mezi průměry dvou skupin. Podmínkou užití testu jsou metrická data a rozdělení četností má normální rozložení. Poslední podmínkou je, že rozptyly v obou skupinách nejsou příliš rozdílné (Chráška, 1991). Výsledky F-testu určí, který t-test je možno použít - dvouvýběrový t-test s rovností rozptylu nebo dvouvýběrový t-test

s nerovností rozptylu (Reiterová, 2007). U hypotéz H2 - H7 byl na základě výsledků F-testu použit dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů.

Fisherův exaktní test- tento test byl použit u hypotéz H8 a H9. Jedná se o alternativu k chí-kvadrátu pro čtyřpolní tabulku. Jedná se o neparametrický test a lze jej použít i pro malé výběry. Při aplikaci tohoto testu je odlišný postup než u jiných testů významnosti. Běžně se nejprve vypočítá testové kritérium a to je následně srovnáno s kritickou hodnotou. U Fisherova exaktního testu je přímo vypočítána pravděpodobnost (riziko), se kterou by mohla být neoprávněně zamítnuta nulová hypotéza. Počítá se tedy rovnou signifikance, která je srovnávána se zvolenou hladinou významnosti (Chrásková, 1991).

7. Výzkumný soubor

7. 1. Způsob výběru výzkumného souboru z populace

Primární skupinou (populací), na kterou se tato práce zaměřuje, jsou učitelé ZŠ v Praze. Jedinci spadající do této kategorie jsou učitelé, kteří působí na ZŠ a ZŠP na území statutárního města Prahy. Jedná se o velmi rozsáhlou skupinu jedinců, proto výběr vzorku probíhal formou skupinového výběru, tedy tak, že do vzorku byly vybírány jako clustry jednotlivé školy. V průběhu ledna – dubna 2012 jsem oslovila kompetentní osoby (ředitele a ředitelky) všech ZŠ na území města Prahy (zejména formou e-mailu) a požádala je o spolupráci. V případě přislíbení pomoci jsem si dále domluvila schůzky s vedením škol, abych mohla vysvětlit veškeré náležitosti související s účastí na výzkumu a abychom se domluvili na způsobu, jak vyplnění a odevzdání dotazníkové baterie jednotlivými pedagogy proběhne. Dále jsem spolupracovala pouze s těmi učiteli, kteří po seznámení s podmínkami výzkumu, s účastí souhlasili. To, kteří jedinci z vybraných škol se do výběru dostanou, již bylo na bázi příležitostného výběru, tedy na jejich ochotě a vstřícnosti dotazníkovou baterii vyplnit. Sběr dat probíhal v období: duben - červen 2012.

7. 2. Popis výzkumného souboru

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 87 učitelů ZŠ z 8 ZŠ v Praze. Tito učitelé vyplňovali baterii tří dotazníků: Dotazník NEO Big Five, Dotazník TSQ (Teaching Styles Questionnaire) a Dotazník QTI (Questionnaire on Teaching Interaction). Testová baterie byla doplněna také o dotazník týkající se demografických údajů. Při zpracovávání dat byl počet respondentů redukován na 78, jelikož u zbývajících 9 respondentů se v testových bateriích objevovaly nevyplněné položky. Celkový počet respondentů zařazených do výzkumu je tedy 78, z toho bylo 64 žen a 15 mužů. Věk respondentů je v rozmezí 21 až 58 let a průměrný věk respondentů v tomto vzorku je 40,83 let. Rozdělení pedagogů dle věku a pohlaví je znázorněno v tabulce 3.

Věk	Celkem	Ženy	Muži
≤30 let	16	12	4
31-40 let	19	14	5
41-50 let	30	25	5
51-60 let	13	12	1
>60 let	-	-	-
Počet respondentů	78	63	15

Tab. 3 Rozložení respondentů dle věku a pohlaví

Učitelé působili na různých ZŠ po celé Praze. Tabulka 4 ukazuje jejich rozdělení podle toho, s jakými žáky pracovali (I. stupeň ZŠ, II. stupeň ZŠ či praktická ZŠ). Někteří učitelé pracovali převážně na I. stupni, ale vyučovali také i předmět své aproby na II. stupni dané školy. Tito kantoři jsou uvedeni v Tab. 4 ve zvláštní kategorii.

	Celkem	Ženy	Muži
I. Stupeň	26	23	3
I. Stupeň+další předmět	3	3	-
II. Stupeň	42	31	11
Praktická (Zvš)	7	6	1
Počet respondentů	78	63	15

Tab. 4 Rozdělení pedagogů dle jejich specializace

Ze zkoumaných pedagogů působil 48 z nich na pozici třídního učitele (viz. Tab. 5). V souvislosti s délkou působení ve školství nejvíce učitelů vykonávajících funkci třídního učitele spadalo do kategorie 11 – 20 let praxe, přičemž průměrná délka působení ve školství daného vzorku byla 12,41 let.

Doba ve školství	Třídní učitel		Muž	Žena	Celkem
	Ano	Ne			
≤10	16	17	7	26	33
11-20	21	8	5	24	29
21-30	10	5	3	12	15
≥31	1	-	-	1	1
Počet respondentů	48	30	15	63	78

Tab. 5 Rozdělení učitelů dle doby působení ve školství, pohlaví a třídnictví

8. Průběh výzkumu a řešení etických otázek

Svou diplomovou prací navazuji na svou postupovou práci s tématem Komunikace ve škole, která byla čistě teoretická a obsahovala průřez základní literaturou k dané problematice. Poté jsem si vymezila oblast výzkumu i hypotézy, které chci zkoumat. V diplomové práci jsem teoretickou část dále upřesnila a rozšířila o další témata související s výzkumnou částí. Výzkumný soubor tvořili pedagogové ZŠ v Praze.

Po celou dobu zadávání i sběru dat jsem se snažila o co největší možnou informovanost respondentů. V průběhu ledna – dubna 2012 jsem oslovila kompetentní osoby (ředitele a ředitelky) všech ZŠ na území města Prahy (zejména formou e-mailu) a požádala je o spolupráci. Při samotném oslovení ředitelů a ředitelky ZŠ byl v emailu přiložen oslovovací dopis, opatřen hlavičkou katedry psychologie FF UP, ve kterém jsem se představila a popsala obecné téma své diplomové práce. Dopis obsahoval zároveň možný nástin průběhu sběru dat i informaci, že výsledky a výstupy budou použity pouze v rámci této práce a bude zachována anonymita jednotlivých respondentů. V dopise bylo také uvedeno, že respondenti budou vyplňovat pouze obecné demografické údaje (pohlaví, věk, typ školy atd.), přičemž nebude možné zpětně přiřadit vyplněné dotazníky ke konkrétním osobám.

V případě přislíbení pomoci jsem si dále domluvila schůzky s vedením škol, abych mohla vysvětlit veškeré náležitosti související s účastí na výzkumu a abychom se domluvili na způsobu, jak vyplnění a odevzdání dotazníkové baterie jednotlivými pedagogy proběhne. Dále jsem spolupracovala pouze s těmi učiteli, kteří po seznámení s podmínkami výzkumu, s účastí souhlasili. To, kteří jedinci z vybraných škol se do výběru dostanou, již bylo na bázi příležitostného výběru, tedy na jejich ochotě a vstřícnosti dotazníkovou baterii vyplnit. Sběr dat probíhal v období: duben - červen 2012.

Ve fázi samotné administrace každý učitel obdržel dotazníkovou baterii a bílou neprůhlednou obálku velikosti A4 (všechny sety měly stejnou obálku), do které dotazník po vyplnění vložil a mohl jej zalepit. V případě, že probíhalo vyplňování hromadně na pedagogické radě, tak jsem si zalepené obálky s vyplněnými dotazníky rovnou odnesla. Na některých školách odevzdávali pedagogové informace individuálně v zalepených obálcích na předem určené místo ve škole, kde jsem si pak obálky ve stanoveném termínu vyzvedla. Pedagogové byli informováni i o možnosti kdykoliv odstoupit od účasti ve výzkumu. Učitelé měli k dispozici emailový a telefonický kontakt na mě pro případ, že by měli další doplňující otázky či během vyplňování narazili na nějaké nejasnosti (toto ošetření bylo nutné zejména v případě, že pedagogové vyplňovali dotazníkovou baterii individuálně).

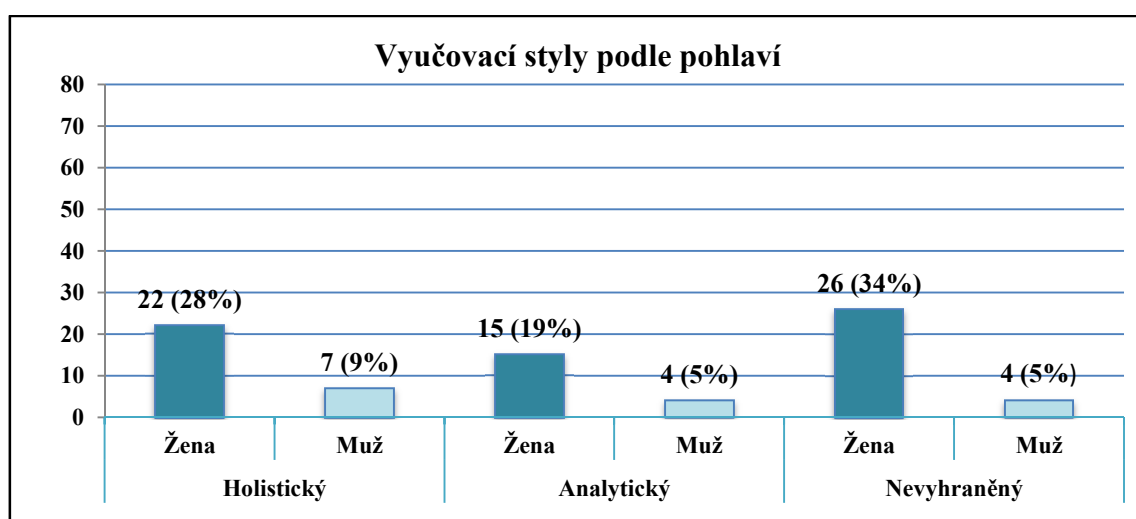
Probíhalo-li vyplňování hromadně, mohli pedagogové klást otázky jak před zahájením vyplňování, stejně tak i v jeho průběhu. Jednotlivým školám byla nabídnuta možnost poskytnutí výsledků této diplomové práce.

Po sběru vyplněných dotazníků následovalo přenesení získaných dat do elektronické podoby v programu Excel (červenec – září 2012), kde byla data upravena tak, aby bylo možné provést statistické zpracování. Následně jsem zkoumala další literaturu k teoretické části, kterou jsem neměla dříve k dispozici a částečně ještě upravovala podobu teoretické části. Statistické výpočty byly provedeny v lednu 2013. Na základě získaných výsledků probíhalo vyhodnocování a formulace těchto částí práce: výsledky, diskuze, záběru a souhrnu.

9. Výsledky

9. 1. Výsledky

Výzkumný soubor tvořilo 78 pedagogů působících na ZŠ v Praze. Nejprve byl vypočten hrubý skór (tj. součet všech položek dotazníku) v Dotazníku vyučovacích stylů (TSQ), přičemž hrubý skór se pohyboval v rozmezí 69-122 a průměrná hodnota je 96,8 bodů. Hrubý skór byl převeden na steny (viz. Tab. 1) a následně bylo možné určit vyučovací styl jednotlivých pedagogů. Ve výzkumném souboru spadá 19 pedagogů (24%) do analytického vyučovacího stylu, 29 pedagogů (37%) do holistického vyučovacího stylu a 30 pedagogů (39%) je nevyhraněných. V grafu (viz. Graf 2) je zobrazené zjištěné rozložení analytického, holistického a nevyhraněného vyučovacího stylu s ohledem na pohlaví pedagoga.



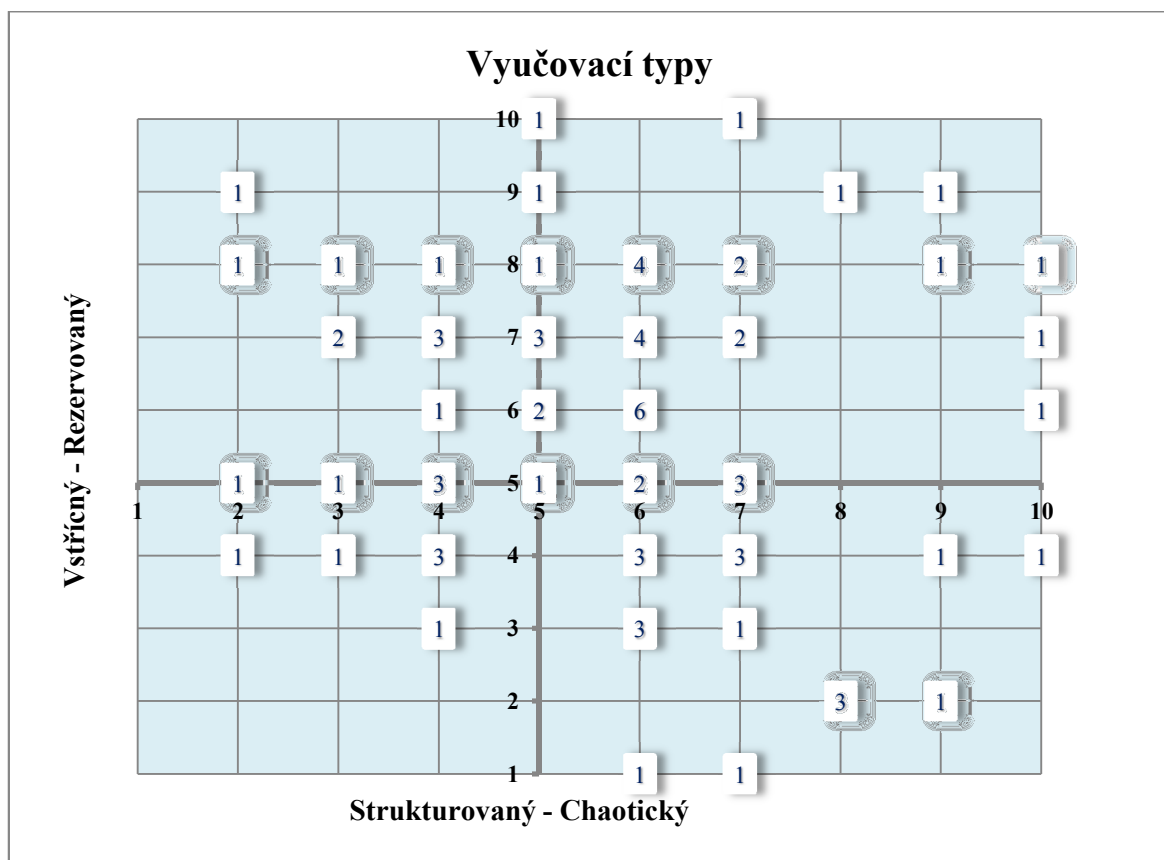
Graf 2 Rozložení vyučovacího stylu s ohledem na pohlaví pedagogů

Výskyt jednotlivých složek vyučovacího stylu ve výzkumném souboru znázorňuje Tab. 6. Z těchto dat lze také získat informaci o procentuálním zastoupení vyučovacích typů ve výzkumném souboru. 46% pedagogů spadá do některého z uvedených vyučovacích typů (demokrat, liberál, autokrat, robot), zbylých 54% je nevyhraněných. Ve výzkumném souboru je 11% pedagogů s vyučovacím typem „demokrat“, 13% s vyučovacím typem „liberál“, 8% s vyučovacím typem „autokrat“ a 14% s vyučovacím typem „robot“.

	Rezervovaný	Nevyhraněný	Vstřícný	Celkem
Strukturovaný	6 (8%)	6 (8%)	9 (11%)	21 (27%)
Nevyhraněný	7 (9%)	11 (14%)	14 (18%)	32 (41%)
Chaotický	11 (14%)	4 (5%)	10 (13%)	25 (32%)
Celkem	24 (31%)	21 (27%)	33 (42%)	78 (100%)

Tab. 6 Zastoupení jednotlivých složek vyučovacího stylu ve výběrovém souboru

Názorněji je rozdělení učitelů do jednotlivých kvadrantů vyučovacích typů na základě skóre subškál převedených na steny uvedeno v grafu (viz. Graf 3).



Graf 3 Rozdělení pedagogů do jednotlivých kvadrantů vyučovacích typů dle hodnot v subškálách převedených na steny

Na popisnou statistiku výzkumného souboru a uvedení výskytu jednotlivých vyučovacích stylů a vyučovacích typů navazuje statistické ověřování jednotlivých hypotéz.

H1: U výběrového souboru učitelů existuje statisticky významná souvislost mezi věkem pedagogů a jejich vyučovacím stylem.

Věk respondentů se pohybuje v rozmezí 21 až 58 let a průměrný věk respondentů v tomto vzorku je 40,83 let. Rozložení vyučovacího stylu učitelů v závislosti na jejich věku znázorňuje tabulka níže (viz. Tab. 7).

Věk/VS	Holistický	Analytický	Nevyhraněný	Výsledky
≤30	5	3	8	Nesignifikantní
31-40	9	4	6	
41-50	11	7	12	
51-60	4	5	4	
Počet respondentů	29	19	30	

Tab. 7 Vyučovací styly dle věku

Hypotéza H1 byla ověřována Studentovým t-testem. Těsnost vztahu mezi vyučovacím stylem a věkem pedagogů je uvedena v Tab. 8.

		Věk	Celková škála_HS	I. faktor_HS	II. faktor_HS
Věk	r	1,00	-0,08	-0,05	-0,09
	p		0,50	0,68	0,45
Celková škála_HS	r	-0,08	1,00	0,72	0,43
	p	0,50		0,00	0,00
I. faktor_HS	r	-0,05	0,72	1,00	-0,17
	p	0,68	0,00		0,14
II. faktor_HS	r	-0,09	0,43	-0,17	1,00
	p	0,45	0,00	0,14	

Tab. 8 Výsledky H1 ověřené Studentovým t-testem na hladině významnosti $p=0,05$

Statistickým ověřováním při stanovené hladině významnosti $p=0,05$ nebyla souvislost mezi věkem a vyučovacím stylem učitele prokázána jako signifikantní. Z tohoto důvodu *hypotézu H1 nepřijímám. Věk nemá signifikantní vliv na vyučovací styl učitele.*

H2: U výběrového souboru pedagogů existuje statisticky významná souvislost mezi specializací pedagoga (první, druhý stupeň ZŠ) a jeho vyučovacím stylem.

Hypotéza H2 předpokládá, že na to, jaký vyučovací styl si pedagog osvojí, má vliv také to, zda působí jako pedagog na prvním či na druhém stupni ZŠ. Pro přesnější výsledky byly použity pro výpočet hodnoty hrubého skóru jak v celkové škále, tak u jednotlivých faktorů (naproti zjednodušenému porovnání skupin pedagogů spadající do vyučovacího stylu: analytik/holista/nevyhraněný). Těsnost vztahu mezi tím, na kterém stupni ZŠ pedagog působí a jeho vyučovacím stylem, ukazuje tabulka (Tab. 9).

Škála	Průměr		Sm. odch.		Leveneův test		t-test			d
	Druhý	První	Druhý	První	F	p	t	df	p	
Celková škála_HS	97,65	96,19	8,52	11,95	2,49	0,12	0,59	76	0,56	0,14
I. faktor_HS	25,45	24,57	5,61	7,22	2,86	0,10	0,57	76	0,57	0,13
II. faktor_HS	33,58	32,55	5,13	4,82	0,19	0,67	0,90	76	0,37	0,21

Tab. 9 Výsledky H2 ověřené Studentovým t-testem na hladině významnosti $p=0,05$

Statistickým ověřováním hypotézy H2 pomocí Studentova t-testu **nebyla prokázána signifikantní souvislost mezi specializací pedagoga (na kterém stupni ZŠ učí) a jeho vyučovacím stylem**. Na základě tohoto zjištění *hypotézu H2 nepřijímám*.

H3: Hodnoty v dimenzi interakčního stylu „vede k zodpovědnosti“ dosahují signifikantně vyšších skóre u vyučovacího typu „demokrat“ než u ostatních vyučovacích typů.

Těsnost vztahu mezi dimenzí interakčního stylu „vede k zodpovědnosti“ a vyučovacím typem „demokrat“ ukazuje tabulka 10.

Škála	Průměr		Sm. odch.		Leveneův test		t-test			d
	Dem.	Ost.	Dem.	Ost.	F	p	t	df	p	
organizátor	25,89	23,87	3,14	3,48	0,10	0,76	1,66	76	0,10	0,59
napomáhající	29,67	26,71	2,18	3,54	2,32	0,13	2,43	76	< 0,05	0,87
chápaní	28,33	26,23	2,60	3,20	0,52	0,47	1,89	76	0,06	0,68
vede k zodpovědnosti	27,00	24,36	2,24	3,56	1,10	0,30	2,16	76	< 0,05	0,78
nejistý	5,11	8,17	4,04	4,15	0,06	0,80	-2,09	76	< 0,05	-0,75
nespokojený	7,00	8,90	4,44	4,06	0,48	0,49	-1,31	76	0,20	-0,47
kárající	9,56	10,52	5,17	4,26	0,79	0,38	-0,63	76	0,53	-0,22
přísný	15,22	15,29	6,04	4,63	1,32	0,25	-0,04	76	0,97	-0,01

Tab. 10 Výsledky H3 ověřené Studentovým t-testem na hladině významnosti $p=0,05$.

Souvislost vyučovacího typu „demokrat“ a dimenze interakčního stylu „vede k zodpovědnosti“ byla ověřována Studentovým t-testem. Statistickým ověřováním při hladině významnosti $p = 0,05$ **bylo prokázáno, že dimenze interakčního stylu „vede k zodpovědnosti“ se vyskytuje signifikantně častěji u pedagogů s vyučovacím typem „demokrat“ v porovnání s ostatními vyučovacími typy**. Z tohoto důvodu *hypotézu H3 přijímám*.

H4: Hodnoty v dimenzi interakčního stylu „chápající“ dosahují signifikantně vyšších skóre u vyučovacího typu „liberál“ než u ostatních vyučovacích typů.

Souvislost mezi těmito dvěma proměnnými byla zkoumána Studentovým t-testem a těsnost vztahu mezi „liberálem“ a „chápajícím“ je uvedena v Tab. 11.

Škála	Průměr		Sm. odch.		Leveneův test		t-test			d
	Lib.	Ost.	Lib.	Ost.	F	p	t	df	p	
Organizátor	25,10	23,96	2,88	3,56	0,80	0,37	0,97	76	0,34	0,33
Napomáhající	27,30	27,01	2,54	3,67	1,97	0,16	0,24	76	0,81	0,08
Chápající	25,90	26,56	3,41	3,17	0,08	0,78	-0,61	76	0,55	-0,21
Vede k zodpovědnosti	24,20	24,74	5,67	3,15	2,56	0,11	-0,45	76	0,66	-0,15
Nejistý	8,30	7,75	5,06	4,13	1,16	0,29	0,38	76	0,70	0,13
Nespokojený	6,00	9,07	4,08	4,00	0,02	0,89	-2,26	76	< 0,05	-0,78
Kárající	11,20	10,29	2,74	4,54	2,68	0,11	0,61	76	0,54	0,21
Přísný	16,10	15,16	5,99	4,61	1,66	0,20	0,58	76	0,56	0,20

Tab. 11 Výsledky H4 ověřené Studentovým t-testem na hladině významnosti $p=0,05$.

Statistickým ověřováním **nebyl prokázán signifikantní častější výskyt dimenze interakčního stylu „chápající“ u pedagogů s vyučovacím stylem „liberál“ oproti jiným vyučovacím typům.** Z tohoto důvodu *hypotézu H4 nepřijímám.*

H5: Hodnoty v dimenzi interakčního stylu „přísný“ dosahují signifikantně vyšších skóre u vyučovacího typu „autokrat“ než u ostatních vyučovacích typů.

Těsnost vztahu mezi vyučovacím typem „autokrat“ a dimenzí interakčního stylu „přísný“ ukazuje Tab. 12.

Škála	Průměr		Sm. odch.		Leveneův test		t-test			d
	Aut.	Ost.	Aut.	Ost.	F	p	t	df	p	
Organizátor	25,67	23,97	4,03	3,43	0,41	0,52	1,15	76	0,25	0,49
Napomáhající	27,83	26,99	3,71	3,54	0,15	0,70	0,56	76	0,58	0,24
Chápající	28,33	26,32	2,58	3,20	0,42	0,52	1,50	76	0,14	0,64
Vede k zodpovědnosti	25,83	24,57	4,45	3,46	1,59	0,21	0,84	76	0,40	0,36
Nejistý	5,00	8,06	3,29	4,23	0,75	0,39	-1,72	76	0,09	-0,74
Nespokojený	7,50	8,78	4,93	4,07	0,00	0,95	-0,73	76	0,47	-0,31
Kárající	5,33	10,83	4,08	4,11	0,00	0,95	-3,15	76	< 0,01	-1,35
Přísný	16,50	15,18	5,24	4,75	0,03	0,87	0,65	76	0,52	0,28

Tab. 12 Výsledky H5 ověřené Studentovým t-testem na hladině významnosti $p=0,05$.

Statistickým ověřováním pomocí Studentova t-testu **nebyl prokázán signifikantně častější výskyt dimenze interakčního stylu „přísný“ u pedagogů s vyučovacím typem**

„autokrat“ oproti pedagogům s jinými vyučovacími typy. Z tohoto důvodu *hypotézu H5 nepřijímám.*

H6: Hodnoty v dimenzi interakčního stylu „nespokojený“ dosahují signifikantně vyšších skóre u vyučovacího typu „robot“ než u ostatních vyučovacích typů.

Těsnost vztahu mezi vyučovacím typem „robot“ a dimenzí interakčního stylu „nespokojený“ ukazuje Tab. 13.

Škála	Průměr		Sm. odch.		Leveneův test		t-test			d
	Rob.	Ost.	Rob.	Ost.	F	p	t	df	p	
Organizátor	21,91	24,46	4,18	3,25	0,64	0,43	-2,32	76	< 0,05	-0,76
Napomáhající	25,82	27,25	4,79	3,29	5,87	< 0,05	-0,96	11,6	0,36	-0,41
Chápající	25,09	26,70	3,83	3,05	1,72	0,19	-1,57	76	0,12	-0,52
Vede k zodpovědnosti	22,91	24,96	4,16	3,36	1,71	0,20	-1,81	76	0,07	-0,60
Nejistý	10,55	7,37	4,13	4,10	0,00	0,99	2,37	76	< 0,05	0,78
Nespokojený	11,64	8,19	2,98	4,09	1,02	0,32	2,67	76	< 0,01	0,88
Kárající	12,09	10,13	3,99	4,37	0,07	0,79	1,39	76	0,17	0,46
Přísný	13,27	15,61	3,72	4,86	1,23	0,27	-1,52	76	0,13	-0,50

Tab. 13 Výsledky H6 a H7 ověřené Studentovým t-testem na hladině významnosti $p=0,05$.

Statistickým ověřováním pomocí Studentova t-testu **byl prokázán signifikantně častější výskyt dimenze interakčního stylu „nespokojený“ u pedagogů s vyučovacím typem „robot“ oproti pedagogům s jinými vyučovacími typy.** Na základě tohoto zjištění *hypotézu H6 přijímám.*

H7: Hodnoty v dimenzi interakčního stylu „kárající“ dosahují signifikantně vyšších skóre u vyučovacího typu „robot“ než u ostatních vyučovacích typů.

Těsnost vztahu vyučovacího typu „robot“ a dimenze interakčního stylu „kárající“ je uvedena v Tab. 13.

Statistickým ověřováním pomocí Studentova t-testu **nebyl prokázán signifikantně častější výskyt dimenze interakčního stylu „kárající“ u pedagogů s vyučovacím typem „autokrat“ než u pedagogů s jiným vyučovacím typem.** Na základě těchto zjištění *hypotézu H7 nepřijímám.*

H8: U výběrového souboru pedagogů existuje signifikantní shoda v délce praxe do 10 let (včetně) a výskytem liberálního vyučovacího typu.

Rozdělení pedagogů do dvou skupin dle délky praxe je uvedeno v tabulce (Tab. 14). Těsnost vztahu mezi praxí pedagogů do 10 let (včetně) a vyučovacím typem „liberál“ ukazuje tabulka (Tab. 15).

		Praxe do 10ti let (včetně)		Celkem
		Ne	Ano	
Vyuč.typ	autokrat	3	3	6
	demokrat	4	5	9
	liberál	5	5	10
	průměr	28	14	42
	robot	5	6	11
	Celkem	45	33	78

Tab. 14 Rozdělení pedagogů dle vyučovacích typů a délky praxe do 10 let/delší než 10 let.

	Hodnota	df	Asymp. Sig. (oboustranná)	Exact Sig. (oboustranná)
Pearsonův Chi-kvadrát	3,096 ^a	4	0,54	0,55
Fisherův exaktní test	3,330			0,51
Počet validních jednotek	78			

Tab. 15 Výsledky H8 a H9 na základě Fisherova exaktního testu

Statistickým ověřováním pomocí Fisherova exaktního testu **nebyl prokázán signifikantní vztah mezi délkou praxe do 10 let (včetně) a výskytem vyučovacího typu „liberál“**. Z tohoto důvodu *hypotézu H8 nepřijímám*.

H9: U výběrového souboru pedagogů existuje signifikantní shoda v délce praxe nad 10 let a výskytem nevyhraněného vyučovacího typu

Rozdělení učitelů dle délky praxe zůstává vymezeno stejně jako u hypotézy H8 (viz. Tab. 13). Těsnost vztahu mezi délkou praxe nad 10 let a nevyhraněným vyučovacím typem znázorňuje tabulka (Tab. 14).

Statistickým ověřováním pomocí Fisherova exaktního testu **nebyl prokázán statisticky významný vztah mezi nevyhraněným vyučovacím typem a délkou praxe pedagogů nad 10 let**. Na základě těchto zjištění *hypotézu H9 nepřijímám*.

9. 2. Neočekávané výsledky

Při statistickém ověřování jednotlivých vymezených hypotéz byly zjištěny další neočekávané souvislosti mezi některými dimenzemi interakčního stylu učitele a jeho vyučovacím typem.

Při ověřování H3 bylo zjištěno, že existuje signifikantní vztah mezi vyučovacím typem „demokrat“ a dalšími dimenzemi interakčního stylu (kromě očekávané souvislosti s dimenzí „vede k zodpovědnosti“). Byly **prokázány signifikantně vyšší skóry hodnot v dimenzi interakčního stylu „napomáhající“ u vyučovacího typu „demokrat“ než u ostatních vyučovacích typů** ($t = 2,43$; $p = < 0,05$; $d = 0,87$). Dále byly **zjištěny signifikantně nižší hodnoty v dimenzi interakčního stylu „nejistý“ u vyučovacího typu „demokrat“ než u ostatních vyučovacích typů** ($t = -2,09$; $p = < 0,05$; $d = -0,75$).

U H4 byly **zjištěny signifikantně nižší hodnoty v dimenzi interakčního stylu „nespokojený“ u vyučovacího typu „liberál“ než u ostatních vyučovacích typů** ($t = -2,26$; $p = < 0,05$; $d = -0,78$).

Pedagogové s vyučovacím typem „autokrat“ dosahují nižších skóru v dimenzi interakčního stylu „kárající“ než učitelé s ostatními vyučovacími typy“ ($t = -3,15$; $p = < 0,01$; $d = -1,35$).

Při statistickém ověřování hypotézy H6 byly také zjištěny neočekávané souvislosti. **Vyučovací typ „robot“ dostahuje signifikantně vyšších hodnot v dimenzi interakčního stylu „nejistý“ než ostatní vyučovací typy** ($t = 2,37$; $p = < 0,05$; $d = 0,78$). Na druhou stranu **dosahuje signifikantně nižších hodnot v dimenzi interakčního stylu „organizátor“** ($t = -2,32$; $p = < 0,05$; $d = -0,76$).

10. Diskuze

Z výsledků vyplývá, že přijaty byly pouze hypotézy H3 a H6. Tyto výstupy však mohly být zkruseny hned několika činiteli. Pro výzkum byl zvolen kvantitativní přístup. Dotazníkové šetření ale poskytuje pouze kusé informace. Vhodnější by byla kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu, kdy bych s pedagogy, kteří dotazníkovou baterii vyplňovali, následně provedla i rozhovory. Získala bych tak ucelenější obraz o jejich způsobu interakce se žáky. Vzhledem k časové vytiženosti pedagogů ale tato varianta nebyla reálná. Další způsob, jak bylo možné získat komplexnější přehled o interakci mezi učiteli a žáky, by bylo dotazník QTI dát vyplnit i třídám, kde tito učitelé učí, a výsledky porovnat s QTI vyplněnými pedagogy. Aby však děti mohly dotazník vyplnit, potřebovala bych souhlas jejich rodičů, což je opět časově i administrativně náročné a s nejistým výsledkem, zda by rodiče souhlas poskytl. Vzhledem k cílům a záměrům práce, k časovým a finančním možnostem jsem nakonec zvolila jednodušší cestu kvantitativního výzkumu. Jelikož se jedná o počátky zkoumání souvislosti mezi vyučovací a interakčním stylem, je možno se s užitím kvantitativního přístupu spokojit. V dalších výzkumech by ale stálo za to pokusit se oba přístupy propojit.

Také samotný výběr výzkumného vzorku mohl výsledky značně ovlivnit. Přestože jsem oslovila všechny ZŠ na území města Prahy, výsledný výzkumný soubor čítal pouze zlomek všech pedagogů působících na těchto školách (78 učitelů z 8 ZŠ). Vyplnění dotazníkové baterie a zapojení do výzkumu souvisejícího s touto diplomovou prací bylo zcela na bázi dobrovolnosti (samotným učitelům nebyla přislíbená žádná věcná či finanční odměna, pouze jednotlivým školám byla nabídnuta možnost poskytnutí souhrnných výsledků této práce). Výzkumný soubor tvořili učitelé ochotní ke spolupráci. Důvodem, proč se výzkumu nezúčastnilo více škol, může být hned několik. Jedním z nich mohlo být i období sběru dat. Přestože jsem oslovovala školy již v lednu až dubnu 2012 (s tím, že spolupráce by byla možná hned se začátkem nového pololetí, nebo v třetím čtvrtletí školního roku), k samotné administraci a sběru dat nakonec došlo až v měsících duben - červen. Poměrně dlouho trvalo domluvit si s řediteli škol schůzku ohledně upřesnění informací týkajících se výzkumu a průběhu sběru dat, což mohlo vést k tomu, že někteří pedagogové odmítli, protože se věnovali záležitostem souvisejícím s klasifikací a ukončováním školního roku. Dalšími faktory mohly být i obecné vyčerpání pedagogů i škol, fakt, že jsou často oslovováni s prosbou o

vyplnění nejrůznějších dotazníků studenty pedagogických i dalších fakult (některé školy samy uvedly, že si vybírají ty dotazníky, které se zdají být přínosné i pro jejich školu nebo ty výzkumy, které ředitele zaujmou). Není vyloučeno, že do některých škol nedorazil e-mail s oslovovacím dopisem (zpráva mohla skončit ve spamu). Toto jsem se snažila částečně ošetřit opětovným zasláním e-mailu v případech, kdy jsem od škol neobdržela žádnou odpověď.

Na zkreslení výsledků mohla mít vliv také samotná testová baterie – učitelé mohli prohlédnout zaměření jednotlivých položek. Mohli mít tendenci ukázat se v lepším světle a hodnotit se pozitivněji, než jací ve skutečnosti jsou. Dotazníky obsažené v testové baterii neobsahují lži skóry, proto není možné prokázat, zda se tato tendence pozitivnějšího sebehodnocení vyskytla či nikoliv.

Vzhledem k tomu, že Dotazník vyučovacích stylů TSQ byl poprvé v ČR použit v rámci projektu Učitel (sběr dat probíhal v letech 2010 – 2011, počet respondentů byl 278 pedagogů), dovoluji si uvést srovnání zjištěných výsledků tohoto projektu s výstupy této práce. Výzkumný soubor v projektu Učitel tvořili pedagogové jak z měst, tak z vesnic. Výzkumný soubor v tomto výzkumu zastupují pouze učitelé z města. V projektu Učitel nebyl prokázán rozdíl ve výsledcích učitelů z vesnic od těch, kteří působí ve městě. V rámci projektu byla zkoumána také souvislost mezi vyučovanými předměty a vyučovacím stylem. V této práci byl sledován vliv specializace pedagoga (I. nebo II. stupeň) na jeho vyučovací styl. Ani specializace pedagoga a ani předměty, které vyučuje, však s vyučovacím stylem nesouvisí. Nejčastěji se vyskytuje u pedagogů nevyhraněný vyučovací styl (39% v tomto výzkumu, 46% v projektu Učitel). Zastoupení vyučovacích typů se v obou výzkumech shoduje v tom, že nejméně vyučujících spadá do kategorie „autokrat“. Do vyučovacích typů se zařadilo 46% pedagogů (v projektu Učitel pouze 35%), zbylých 54% učitelů zůstalo nevyhraněných (v projektu Učitel 65%). Rozdílnost v těchto zjištěních může být dána hned několika okolnostmi. Jednou z nich je zastoupení menšího počtu učitelů v mém výzkumném souboru, kdy vzhledem k nereprezentativnímu výběru jsem mohla mít větší štěstí na pedagogy, kteří do těchto vyučovacích typů patří. Svou roli mohly sehrát i rozdílné demografické údaje v obou výzkumných souborech. Pedagogové v mém výzkumném souboru měli nižší věkový průměr (41,83 oproti 44,60) i průměrnou délku praxe (12,41 oproti 19). Ověřováním hypotézy H9 se nicméně nepotvrdilo, že délka praxe nad 10 let souvisí s častějším výskytem nevyhraněného

vyučovacího typu. Rozdílnost výsledků v obou výzkumech může být dána také složením výzkumného souboru. V projektu Učitel byli participanty jak pedagogové ZŠ, tak SŠ, kdežto v tomto výzkumu byli účastníky pouze učitelé ZŠ.

Výzkum vyučovacích stylů a jejich souvislosti s dalšími proměnnými je v ČR stále ještě v začátcích. Přínosem této práce je ověření a srovnání výsledků projektu Učitel s dalším výzkumným souborem pedagogů, ale především zmapování souvislosti a vztahu mezi vyučovacím stylem učitele a jeho interakčním stylem. Tento výzkum se zaměřoval na prozkoumání a zmapování pouze některých dimenzí interakčního stylu a jejich souvislost s vyučovacím typem. Přesto se při výpočtech objevily některé neočekávané souvislosti mezi proměnnými. Nejpřekvapivějším neočekávaným výsledkem se může zdát fakt, že v tomto výzkumném souboru dosahuje vyučovací typ „autokrat“ signifikantně nižších hodnot v dimenzi interakčního stylu „kárající“. Jedním z možných vysvětlení může být jasně a pevně daná struktura hodiny autokrata, kterého tudíž nemá moc co překvapit, jen tak ho nic nerozhází – tím pádem nemá důvod žáky kárat. Mohou existovat také další možná vysvětlení souvislosti mezi vyučovacím typem „autokrat“ a hodnotami v dimenzi interakčního stylu „kárající“. Jejich zkoumání však přesahuje rámec a zaměření této práce.

Pro další výzkumy doporučuji zaměřením se na detailnější prozkoumání souvislostí mezi jednotlivými dimenzemi interakčního stylu a vyučovacím stylem či vyučovacím typem a také ověření výsledků této práce na rozsáhlejší výzkumném souboru učitelů. Přínosné by bylo také přenesení získaných dat do praxe, aby učitelé získali zpětnou vazbu, poznali své možnosti a limity, a na základě toho se mohli dále sebezvíjet a pracovat na sobě.

11. Závěry

11. 1. Závěry plynoucí ze stanovených hypotéz

Ze zjištěných dat a jejich statistického zpracování je patrné, že nejvíce pedagogů ve výzkumném souboru má nevyhraněný vyučovací styl - tedy 30 učitelů (39%). Analytický vyučovací styl má 19 pedagogů (24%) a holistickému stylu odpovídá 29 učitelů (37%).

Do vyučovacích typů se zařadilo 46%, zbylých 54% učitelů zůstalo nevyhraněných. Od učitelů s nevyhraněným vyučovacím typem lze očekávat, že jsou schopni přizpůsobit se potřebám situace a svůj vyučovací styl měnit např. podle typu třídního kolektivu, podle probíraného učiva apod. Nevyhraněnost pedagoga nelze tedy pokládat za negativní charakteristiku. Nejméně vyučujících spadá do kategorie „autokrat“ (8%, 6 učitelů), nejvíce naopak do kategorie „robot“ (14%, 11 učitelů). Nejčastěji byl ve výzkumném souboru zastoupen nejméně vhodný vyučovací typ (jak pro žáky, tak pro samotného učitele). Pedagoga „robota“ žáci nezajímají, práce ho nebaví, bývá unavený, vyčerpaný, ve třídě je nízká efektivita práce. Takový pedagog je na pokraji syndromu vyhoření. Vyučovací typ „demokrat“ se vyskytuje ve výzkumném souboru u 9 učitelů (11%) a vyučovací typ „liberál“ je typický pro 10 pedagogů (13%).

Vliv věku (H1) ani specializace pedagoga (H2) na jeho vyučovací styl nebyl prokázán. Souvislost nebyla nalezena ani u délky praxe do 10 let (včetně) a častějším výskytem vyučovacímho typu „liberál“ (H8), délka praxe nad 10 let nesouvisí s častějším výskytem nevyhraněného vyučovacímho typu (H9). V rámci mapování souvislosti mezi dimenzemi interakčního stylu a vyučovacímí typy, se většina předpokládaných vztahů nepotvrdila. Nebyly nalezeny signifikantně vyšší hodnoty v dimenzi interakčního stylu „chápující“ u vyučovacímho typu „liberál“ (H4), nevyskytly se signifikantně vyšší skóry v dimenzi přísný u vyučovacímho typu „autokrat“ (H5), ani signifikantně vyšší hodnoty v dimenzi interakčního stylu „kárající“ u vyučovacímho typu „robot“ (H7).

Hypotéza H3 byla přijata u předpokládaného výskytu signifikantně vyšších hodnot skóru v dimenzi „vede k zodpovědnosti“ u vyučovacímho typu „demokrat“ ($t = 2,16$; $p = <0,05$; $d = 0,78$). Přijata byla také hypotéza H6 předpokládající výskyt signifikantně vyšších skóru v dimenzi interakčního stylu „nespokojený“ u vyučovacímho typu „robot“ ($t = 2,67$; $p = <0,01$; $d = 0,88$).

11. 2. Závěry z neočekávaných zjištění

Při statistickém ověřování jednotlivých vymezených hypotéz byly zjištěny další neočekávané souvislosti mezi některými dimenzemi interakčního stylu učitele a jeho vyučovacím typem.

Při ověřování H3 bylo zjištěno, že u vyučovacího typu „demokrat“ se vyskytují signifikantně vyšší skóry i v dalších dimenzích interakčního stylu (kromě očekávané souvislosti s dimenzí „vede k zodpovědnosti“). Byly prokázány signifikantně vyšší hodnoty v dimenzi interakčního stylu „napomáhající“ – vyšší skór v dimenzi „napomáhající“ se vyskytuje signifikantněji častěji u vyučovacího typu „demokrat“ ve srovnání s ostatními vyučovacími (t = 2,43; p = < 0,05; d = 0,87). Dále byly zjištěny u tohoto vyučovacího typu signifikantně nižší skóry v dimenzi interakčního stylu „nejistý“ než u ostatních vyučovacích typů (t = -2,09; p = < 0,05; d = -0,75). Vyučovací typ „demokrat“ tedy kromě vytváření příznivé atmosféry, umožňuje žákům se na něj obrátit, pokud si nevědí rady, bývá velkorysý a zapojuje žáky do spolurozhodování o věcech, které se týkají třídy.

U H4 byly zjištěny signifikantně nižší skóry v dimenzi interakčního stylu „nespokojený“ u vyučovacího typu „liberál“. Tento vyučovací typ tedy častěji než ostatní vyučovací typy dosahuje nižších skórů v této dimenzi (t = -2,26; p = < 0,05; d = -0,78).

Vyučovací typ „autokrat“ dostahuje signifikantně nižších skórů v dimenzi interakčního stylu „kárající“ ve srovnání s ostatními vyučovacími typy (t = -3,15; p = < 0,01; d = -1,35).

Při statistickém ověřování hypotézy H6 byly také zjištěny neočekávané souvislosti. U vyučovacího typu „robot“ se vyskytují signifikantně častěji vyšší skóry v dimenzi „nejistý“ ve srovnání s ostatními vyučovacími typy (t = 2,37; p = < 0,05; d = 0,78). Na druhou stranu byly zjištěny signifikantně nižší hodnoty skóru tohoto vyučovacího typu v dimenzi interakčního stylu „organizátor“ (t = -2,32; p = < 0,05; d = -0,76). Pedagog „robot“ je podezřívavý, bývá zmatený, jeho výuka je jen málo organizovaná, žáci jej lehko vyvedou z míry. Podle „robota“ se jeho žáci málo učí a málo toho ví.

Souhrn

Zamýšleným přínosem práce je zmapovat, zda existuje souvislost mezi interakčním stylem učitele a jeho vyučovacím stylem, a také zkoumání, které vyučovacích styly a dimenze interakčního stylu u pedagogů ZŠ v Praze převládají a zda jsou ovlivněny proměnnými jako věk, délka praxe apod. Vyučovací a interakční styl lze zařadit do široké oblasti týkající se pedagogické komunikace a interakce.

Slovo komunikace má svůj původ v latině a doslovný překlad znamená: informovat, oznamovat, radit se s někým. Pedagogickou komunikaci můžeme definovat jako konkrétní formu sociální komunikace. V širším slova smyslu je kladen důraz na to, že výchova a vzdělávání může probíhat také mimo školu. Užší pojetí se zaměřuje pouze na vzdělávání ve školním prostředí. Vzhledem k rozmanitosti prostředí, ve kterém dochází k sociální komunikaci, se vyvinulo mnoho přístupů k jejímu zkoumání. V oblasti pedagogiky se uplatnily především: *teorie informace* (zabývá se přenosem a zpracováním informací, s čímž souvisí pojmy jako redundance, zpětná vazba či komunikační šumy), *teorie sociální komunikace* (zaměřuje se na kvalitativní stránku komunikace a upozorňuje na fakt, že v komunikaci se projevují afektivní a vztahové prvky a tudíž záleží na tom, kdo s kým a jak mluví), *etnografický pohled na komunikaci* (klíčovým pojmem je zde kultura z hlediska jejich sociálních norem a chování ve skupině, zaměřuje se na každodenní situace, subkulturu školy a její pravidla, která dodržují jak žáci, tak učitelé). Pedagogická komunikace plní řadu funkcí. Nelešovská vidí jako hlavní funkce pedagogické komunikace její přínos pro realizaci výchovně-vzdělávacího procesu a zprostředkování vztahu mezi učitelem a žáky či žáky navzájem. Nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace jsou učitelé a jejich žáci. Nejsou však rovnocennými komunikačními partnery. Rozdíl je jak v kvalitativní rovině (učitel toho víc ví), tak v rovině sociální (učitel je dospělý, starší a jeho role je nadřazená). Podstatné je, že pedagog bývá na komunikaci s 20-30 žáky sám a většinu hodiny komunikuje se třídou jako s celkem. Pedagogická komunikace je ovlivňována řadou dalších faktorů (zasedací pořádek, akustika, prostředí učebny, obsah hodiny apod.).

Vymezení pojmu sociální interakce souvisí s pojetím jejího vztahu ke komunikaci. Uvádí se tři přístupy. Podle prvního jde o dva různé procesy, kdy interakce je o něco nadřazenějším pojmem pro komunikaci. Druhé pojetí vnímá vztah mezi interakcí a komunikací jako dva aspekty jednoho společného procesu. Poslední přístup vnímá komunikaci a interakci jako různé procesy, jejichž některé části jsou společné. Mezilidská

interakce se vyznačuje také určitými vlastnostmi - vzájemnost, stimulace a ovlivnění. Dle Uliča lze rozlišit tři roviny pedagogické interakce, které se prolínají a všechny zároveň ovlivňují průběh výuky, i když v různé míře:

Rovina společenská – tato složka zahrnuje typ školy (zda se jedná o školu vesnickou či městskou), její ekonomické podmínky, zaměřenost, ŠVP apod.; *Rovina interpersonální* – je tvořena vztahy mezi ředitelem a kantory, pedagogy navzájem, mezi učiteli a jejich žáky i vztahy mezi jednotlivými žáky; *Rovina individuálně psychologická* – zahrnuje vrozené i získané dispozice, které se v průběhu interakce projevují, můžeme sem zařadit např. očekávání či vnímání.

Ve vyučování dochází k vzájemným reakcím a komunikaci mezi učitelem a jeho žáky. Tyto reakce a způsob komunikace lze zachytit a pozorovat. K interakci mezi učitelem a žákem dochází prostřednictvím vyučovacích metod a tato interakce bývá označována jako interakční styl učitele. Interakční styl je pro daného pedagoga typický a je ovlivňován jeho charakterovými vlastnostmi, dovednostmi i didaktickou strategií ve vyučování. Interakční styl vzniká postupně a na jeho dotváření mají vliv i samotní žáci. Ti zkoušejí, co daný pedagog vydrží a testují si na něm různé chování. Základní charakteristikou interakčního stylu učitele je jeho vztah k žákovi, jeho směřování na rozvoj osobnosti žáka, orientace na zvyšování odpovědnosti za vzdělávání ze strany žáka, a naopak snížení direktivity učitele. Existuje řada metod, jak je možné interakční styl učitele zjišťovat (Dotazník QTI, Flandersův systém pozorování komunikace ve třídě, Interakce učitelů se žáky - dotazník pro žáky a jiné).

Pojem vyučovací styl je pojmem, který je v pedagogické teorii i praxi hojně užíván, přičemž často chybí přesnější vymezení tohoto pojmu. Lze se setkat s dvěma pojetími pojmu vyučovací styl. V širším slova smyslu je chápán jako způsob výuky učitele (způsob, jak vyučuje). Druhé (užší pojetí) vymezuje vyučovací styl jako soubor výukových metod, které učitel během výuky používá. Velice přesně se snažil pojem vyučovací styl vymezit Mareš a popisuje jej jako: „*svébytný postup, jímž učitel vyučuje. Svébytný cíli, strukturou a posloupností učitelem používaných činností, jeho pohotovostí a pružností. Má charakter metastrategie, která stojí nad vyučovacími strategiemi. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění.*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 1995, 226). Z toho vyplývá, že vyučovací styl je komplexní

osobnostní charakteristikou učitele. Pro zjednodušení můžeme vyučovací styl učitele rozdělit do čtyř pomyslných vrstev: *a) kognitivní styl* – jedná se o nejhlubší vrstvu, která je obtížně ovlivnitelná, je do určité míry vrozená; *b) učitelovo pojetí výuky* – učitelova každodenní filozofie, která souvisí s výběrem učiva, výukových metod, s komunikací se žáky apod. Tato vrstva je už částečně ovlivnitelná, především dalším vzděláváním; *c) způsoby řešení pedagogických situací* – tato vrstva je ovlivňována jak vzděláváním, tak pedagogovou zkušeností a jeho schopností tyto zkušenosti zpracovat a využít v další praxi; *d) pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti* – tato vrstva se do jisté míry překrývá s vrstvou předchozí, je nejvíce ovlivnitelná. Mnoho autorů se také snažilo o rozdělení vyučovacích stylů (Lojová, Opdenakker a Van Damme, Witkin, Evansová atd.).

Historie zkoumání pedagogické komunikace, interakce a vyučovacích stylů má dlouhou tradici. Studium pedagogické komunikace se však mnohem dříve a detailněji zabývali odborníci z jiných oborů, než je pedagogika. Ti měli k dispozici pro tato zkoumání vhodné nástroje. Zájem o zkoumání samotné interakce mezi učitelem a žákem trvá zhruba 90let. První výzkumy začaly v USA, VB a SSSR. V posledních letech dochází k proměně způsobu zkoumání pedagogické komunikace a interakce, kdy se výzkumy zaměřují na kvalitu a ne kvantitu a jdou více do hloubky dané problematiky. Zaměřují se např. pouze na konkrétní část hodiny. Zkoumání vyučovacího stylu učitele je složité stejně jako vymezování samotného pojmu vyučovací styl. Touto problematikou se zabývala řada autorů, ale každý vycházel z jiné definice pojmu vyučovací styl a tudíž kladl důraz na jiné dimenze a charakteristiky vyučovacího stylu.

Pro účely této práce byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Cílem práce bylo prokázat souvislost interakčního stylu učitele a jeho vyučovacího stylu a také ověřit, zda na vyučovací styl má vliv věk, délka praxe či jiné faktory a výsledky porovnat se zjištěními z projektu Učitel. Výzkumný soubor tvořilo 87 pedagogů působících na ZŠ v Praze, kteří vyplňovali baterii čtyř dotazníků (NEO Big Five, Dotazník vyučovacích stylů, Dotazník QTI a dotazník mapující demografické údaje). Celkový počet respondentů, kteří vyplnili správně kompletně danou baterii, je 78 a data získaná od těchto respondentů byla použita pro tuto práci. Výběr výzkumného souboru probíhal formou skupinového výběru (do vzorku byly vybírány jako clustry jednotlivé školy). Dále jsem spolupracovala pouze s těmi učiteli, kteří po seznámení s podmínkami výzkumu, s účastí souhlasili. To, kteří jedinci z vybraných škol se do výběru dostanou, již bylo na bázi příležitostného výběru, tedy na jejich ochotě a vstřícnosti.

Cílem výzkumu bylo prokázat souvislost mezi interakčním stylem učitele a jeho vyučovacím stylem a dále také ověřit výsledky týkající se vyučovacého stylu získané v rámci projektu Učitel. Věk ani specializace pedagoga nesouvisejí s vyučovacím stylem. Souvislost nebyla nalezena ani u délky praxe do 10 let (včetně) a častějším výskytem vyučovacého typu „liberál“. Rovněž délka praxe nad 10 let nesouvisí s častějším výskytem nevyhraněného vyučovacého typu. V rámci mapování souvislosti mezi dimenzemi interakčního stylu a vyučovacími typy, se většina předpokládaných vztahů nepotvrdila.

Z předpokládaných hypotéz byly přijaty pouze H3 a H6. Hypotéza H3 byla přijata u předpokládaného výskytu signifikantně vyšších hodnot skóre v dimenzi „vede k zodpovědnosti“ u vyučovacého typu „demokrat“ než u ostatních vyučovacích typů ($t = 2,16$; $p = < 0,05$; $d = 0,78$). Přijata byla také hypotéza H6, předpokládající výskyt signifikantně vyšších skóre v dimenzi interakčního stylu „nespokojený“ u vyučovacého typu „robot“ ve srovnání s ostatními vyučovacími typy ($t = 2,67$; $p = < 0,01$; $d = 0,88$).

Při statistickém ověřování jednotlivých vymezených hypotéz byly zjištěny další neočekávané souvislosti mezi některými dimenzemi interakčního stylu učitele a jeho vyučovacím typem.

Při ověřování H3 bylo zjištěno, že se vyskytuje signifikantně častěji u vyučovacého typu „demokrat“ vyšší skóre v dimenzi „napomáhající“ ve srovnání s ostatními vyučovacími typy ($t = 2,43$; $p = < 0,05$; $d = 0,87$). Dále byly zjištěny u tohoto vyučovacého typu signifikantně nižší skóre v dimenzi interakčního stylu „nejistý“ než u ostatních vyučovacích typů ($t = -2,09$; $p = < 0,05$; $d = -0,75$). U H4 byly zjištěny signifikantně nižší skóre v dimenzi interakčního stylu „nespokojený“ u vyučovacého typu „liberál“. Tento vyučovací typ tedy častěji než ostatní vyučovací typy dostahuje nižších skóre v této dimenzi ($t = -2,26$; $p = < 0,05$; $d = -0,78$).

Vyučovací typ „autokrat“ dostahuje signifikantně nižších skóre v dimenzi interakčního stylu „kárající“ ve srovnání s ostatními vyučovacími typy ($t = -3,15$; $p = < 0,01$; $d = -1,35$).

Při statistickém ověřování hypotézy H6 byly také zjištěny neočekávané souvislosti. U vyučovacého typu „robot“ se vyskytují signifikantně častěji vyšší skóre v dimenzi „nejistý“ ve srovnání s ostatními vyučovacími typy ($t = 2,37$; $p = < 0,05$; $d = 0,78$). Na druhou stranu byly zjištěny signifikantně nižší hodnoty skóre tohoto vyučovacého typu v dimenzi interakčního stylu „organizátor“ ($t = -2,32$; $p = < 0,05$; $d = -0,76$).

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- Cangelosi, J. S. (1996). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Cipro, M. (1968). *Modernizace základního vzdělávání*. Praha: SPN.
- Čepková, I. (2005). Současné trendy v pojetí pedagogické interakce. *Pedagogická orientace*, 2, 60-64. Brno: Konvoj.
- Dittrich, P. (1993). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H &H.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing.
- Evans, C. (2004). *Exploring the Relationship between Cognitive Style and Teaching Style*. *Educational Psychology*, Vol. 24, No. 4. 509-530.
- Evans, C., Harkins, M. J., & Young, J. D. (2008). *Exploring Teaching Styles and Cognitive styles: Evidence from School Teachers in Canada*. *North American Journal of Psychology*, Vol. 10, No. 3, 567-582.
- Fenclová, J. (1984). *Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky*. Praha: SPN.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Fisher, R. (1997). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Flanders, N., D. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. London: Addison-Wesley.
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (1985). Pedagogická komunikace. In Sup, J. (1985). *Pedagogická komunikace a příprava učitele na vyučování odborných předmětů (42-58)*. Brno: Vysoké učení technické v Brně.
- Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno.
- Gillerová, I., & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Guryčová, K. (2012). *Vyučovací styly učitelů ZŠ a SŠ*. (Nepublikovaná postupová diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

- Hladílek, M. (2006). *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského s. r. o.
- Chráška, M. (1991). *Metodologie řešení vybraných problémů v pedagogickém výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janoušek, J. (1981). Interakce jako předmět výkladu a jako výkladový princip. In Mareš, J. (Red.). *Interakce učitel-žáci, učitel-studenti (17-22)*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové-odbor školství východočeského KNV.
- Janoušek, J. (1988). *Sociální psychologie*. Praha: SPN.
- Janíková, M., & Vlčková, K. (2009). *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Komenský, J. A. (1849). *Didaktika*. Praha.
- Komenský, J. A. (1946). *Didaktika analytická*. Praha: Samcovo knihkupectví.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing.
- Lojová, G. (2005). *Individuálne osobnosti pri učení sa cudzích jazykov I:niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1981). Empirické výzkumy interakce učitel-žáci v zahraničí. In Mareš, J. (Red.). *Interakce učitel-žáci, učitel-studenti (75-96)*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové-odbor školství východočeského KNV.
- Mareš, J. (1991). Pedagogická interakce dnes a zítra. In Mareš, J. & Svatoš, T. (Ed.). *Pedagogická interakce a komunikace (6-15)*. Hradec Králové: nakladatelství GAUDEAMUS.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita – centrum pro další vzdělávání učitelů.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T. & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, Masarykova Univerzita.
- Mareš, J. (2009). Posledních dvacet let výzkumu pedagogické interakce a komunikace v České republice (léta 1990 – 2009). In Doležalová, J., Štindl, P., & Loudová, I.

- (Ed.). *Pedagogická komunikace v pedagogických, sociálních a filozofických souvislostech*. Hradec Králové: GAUDEAMUS.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris.
- Navrátil, S., Klimeš, K. & Fleischmann, O. (1992). *Komunikace v pedagogických situacích*. Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem.
- Nelešovská, A. (2002). *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Nikl, J. (1990). *Pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové.
- Opendakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). *Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice*. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21.
- Plaňava, I. (2005). *Průvodce mezilidskou komunikací*. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J. (1983). *Perspektivy vzdělávání*. Praha: SPN.
- Průcha, J. (1992). *Pedagogické teorie a výzkumy na západě*. Praha: Ústav pedagogických a psychologických výzkumů pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Reiterová, E. (2007). *Statistické metody v psychologickém výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno. Paido.
- Smékalová, E., Dostál, D. & Lemrová, S. (dosud nepublikováno). *Dotazník vyučovacího stylu (DVS)*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sup, J. (1985). *Pedagogická komunikace a příprava učitele na vyučování odborných předmětů*. Brno: Vysoké učení technické v Brně.
- Spousta, V. (1996). *Mnohoznačný charakter pedagogické interakce*. *Pedagogická orientace*, 21, 35-40. Brno: Konvoj.
- Svatoš, T. (2006). *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace – teoretická minima a praktické náměty*. Hradec Králové: GAUDEAMUS.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace*.
Hradec Králové: nakladatelství KONFRONTACE.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český a Anglický abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3: Vzor dotazníku užitého ve výzkumu (Dotazník vyučovacích stylů-TSQ)

Příloha č. 4: Vzor dotazníku užitého ve výzkumu (Dotazník interakčního stylu učitele-QTI)

**Příloha č. 5: Přehled položek dotazníku TSQ sytících dimenze:
vstřícnost-rezervovanost a strukturovanost-chaotičnost**

Příloha č. 6: Přehled položek sytících jednotlivé dimenze v dotazníku QTI

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PS)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
MATUŠŮ Michaela	Mezi Polí 1076, Petřvald	F080259

TÉMA ČESKY:

Souvislost mezi interakčním a vyučovacím stylem učitele

NÁZEV ANGLICKY:

The relationship between interaction style and teaching style of teacher

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury k dané problematice z oblasti pedagogické, sociální, vývojové psychologie (se zaměřením na témata: fenomén učitel, interakce a komunikace učitele ve škole, vyučovací styly učitele, rozdílnosti ve vyučování na prvním a druhém stupni ZŠ), vypracování osnovy teoretické části práce (text bude vycházet z bakalářské práce, bude doplněn o nová témata).
2. Učesnění výzkumného záměru, doporučen je kvantitativní přístup, formulace záměru, předmětu a cílů výzkumu, stanovení hypotéz.
3. Průběžné zpracovávání teoretické části práce, doplnění o dosavadní výzkumy v dané oblasti.
4. Zpracování projektu výzkumu, získání výzkumného vzorku, zvolení výzkumných metod (doporučeny dotazníky komunikačního, interakčního a vyučovacího stylu, osobnostní dotazník)
5. Provedení výzkumu, sběr dat, průběžné vedení záznamů o průběhu a organizaci výzkumu, vyhodnocení dotazníků, zpracování a interpretace výsledků.
6. Vypracování praktické části práce, vyjádření k platnosti hypotéz, zpracování diskuse (přínosy práce), závěrů a souhrnu.

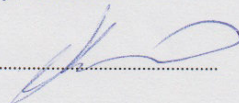
SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Cangelosi, J. S. (1996). Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál.
- Cipro, M. (1968). Modernizace základního vzdělávání. Praha: SPN.
- Fenclová, J. (1984). Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky. Praha: SPN.
- Fisher, R. (1997). Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál.
- Gavora, P. (1985). Pedagogická komunikace. In Sup, J. (1985). Pedagogická komunikace a příprava učitele na vyučování odborných předmětů (42-58). Brno: Vysoké učení technické v Brně.
- Gavora, P. (1988). Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava: Veda.
- Gavora, P. (2005). Učitel a žáci v komunikaci. Brno.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). Analýza vyučování. Praha: Grada Publishing.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). Vyučování jako dialog. Praha: Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (1987). Komunikace učitelů se žáky. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita - centrum pro další vzdělávání učitelů.
- Mareš, J. (1991). Pedagogická interakce dnes a zítra. In Mareš, J. & Svatoš, T. (Ed.). Pedagogická interakce a komunikace (6-15). Hradec Králové: nakladatelství GAUDEAMUS.
- Mareš, J. (1981). Empirické výzkumy interakce učitel-žáci v zahraničí. In Mareš, J. (Red.). Interakce učitel-žáci, učitel-studenti (75-96). Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové-odbor školství východočeského KNV.
- Nelešovská, A. (2002). Pedagogická komunikace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nelešovská, A. (2005). Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J. (1997). Moderní pedagogika. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1992). Pedagogické teorie a výzkumy na západě. Praha: Ústav pedagogických a psychologických výzkumů pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- Vlček, B., & Vlček, M. (2004). Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu. Ostrava:

Ostravská univerzita v Ostravě.
Vybíral, Z. (2009). Psychologie komunikace. Praha: Portál.
Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1999). Pragmatika lidské komunikace. Hradec Králové: nakladatelství KONFRONTACE.

Podpis studenta: 

Datum: 12.3.2013

Podpis vedoucího práce: 

Datum: 12.3.2013

Příloha č. 2: Český a Anglický abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Souvislost mezi interakčním a vyučovacím stylem učitele

Autor práce: Michaela Matušů

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph. D.

Počet stran a znaků:

Počet příloh:

Počet titulů použité literatury:

Abstrakt: Ve své magisterské diplomové práci se zabývám pedagogickou komunikací, zejména vyučovacím a interakčním stylem učitele. V teoretické části nejprve shrnuji vymezení pedagogické komunikace, její funkce a faktory, které ji ovlivňují. Následuje kapitola o pedagogické interakci, kde se zaměřuji především na interakční styl učitele, jeho determinanty a metody jeho diagnostiky. Další kapitola je věnovaná vyučovacímu stylu, včetně jeho odlišení a zároveň souvislostí s učebním stylem. V této části práce uvádím také dělení vyučovacích stylů dle různých autorů. Poslední kapitola teoretické části shrnuje historický vývoj výzkumu v oblasti pedagogické komunikace, interakce a vyučovacích stylů. V praktické části je uveden výzkum souvislosti interakčního a vyučovacího stylu učitele. Výzkumný vzorek tvořilo 78 pedagogů působících na ZŠ v Praze a byly užity tyto dotazníky: Dotazník vyučovacích stylů (TSQ) a Dotazník interakčního stylu učitele (QTI). Cílem práce bylo zjistit rozložení jednotlivých vyučovacích/interakčních stylů ve výběrovém souboru a zároveň prozkoumat, zda existuje souvislost mezi jednotlivými dimenzemi interakčního stylu učitele a jeho vyučovacím stylem (vyučovacím typem).

Klíčová slova: vyučovací styl, interakční styl, pedagogická komunikace, pedagogická interakce

ABSTRACT OF THESIS

Title: The relationship between interaction style and teaching style of teacher

Author: Michaela Matušů

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph. D.

Number of pages and characters:

Number of appendices:

Number of references:

Abstract:

In my diploma thesis I deal with educational communication, especially teaching and interaction style of the teacher. In the theoretical part, I summarize the definition of educational communication, its function and the factors affecting it. Following chapter is about educational interaction, where I focus primarily on the interaction style of teacher, its determinants, and its methods of diagnosis. Another chapter is devoted to teaching style, including differentiation and its relationship to style of learning. In this part I also mention dividing of teaching styles by different authors. The last theoretical chapter summarizes the historical development of research in the field of educational communication, interaction and teaching styles. The practical part describes research aimed to relationship between interaction and teaching style of the teacher. The research sample consisted of 78 teachers working at the elementary school in Prague and these questionnaires were used: Teaching Styles Questionnaire (TSQ) and Questionnaire on Teaching Interaction (QTI). The aim of the study was to determine the distribution of teaching/interaction styles in the sample and also to examine whether there is a link between the dimensions of interaction style of the teacher and his teaching style (teaching type).

Keywords: teaching style, interaction style, educational communication, pedagogical interaction

Příloha č. 3: Vzor dotazníku užitého ve výzkumu (Dotazník vyučovacích stylů - TSQ)

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Příloha č. 4: Vzor dotazníku užitého ve výzkumu (Dotazník interakčního stylu učitele - QTI)

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

**Příloha č. 5: Přehled položek dotazníku TSQ sytících dimenze:
vstřícnost-rezervovanost a strukturovanost-chaotičnost**

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.