

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Bc. Kateřina Mastráková

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

## **INTERAKČNÍ STYL UČITELŮ TĚLESNÉ VÝCHOVY**

Diplomová práce

**Autor:** Bc. Kateřina Mastráková,  
Učitelství tělesné výchovy a matematiky  
**Vedoucí práce:** Mgr. Jana Harvanová, Ph.D.

**Studijní rok:** 2016/2017

Olomouc 2017

## **Bibliografická identifikace**

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Kateřina Mastráková

**Název diplomové práce:** Interakční styl učitelů tělesné výchovy

**Pracoviště:** Katedra společenských věd v kinantropologii

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

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2017

**Abstrakt:** Diplomová práce je zaměřena na problematiku interakčního stylu učitelů tělesné výchovy na druhém stupni základních škol v Olomouci. Práce se zabývá upřednostňovaným interakčním stylem učitelů TV na základě jejich sebereflexe a z pohledu jejich žáků. Výzkum byl prováděn prostřednictvím dotazníkového šetření pomocí standardizovaného dotazníku QTI (Questionnaire on Teacher Interaction). Dotazník byl distribuován mezi 5 učitelů TV a jejich 97 žáků na předem vybraných školách v Olomouci. Výsledkem práce bylo zjištění, že učitelé TV uplatňují podobný interakční styl a podle sebereflexe užívají interakční styl *Organizátor, Pomáhající, Chápající* v kombinaci s *Vede k zodpovědnosti*.

**Klíčová slova:** interakce, interakční styl učitelů, dotazník QTI, tělesná výchova.

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

## **Bibliographical identification**

**Author's first name and surname:** Bc. Kateřina Mastráková

**Title of the master thesis:** Interpersonal teacher behavior of teacher of Physical Education

**Department:** Department of Social Sciences in Kinanthropology

**Supervisor:** Mgr. Jana Harvanová, Ph.D.

**The year of presentation:** 2017

**Abstract:** The diploma thesis is focused on the theme of interpersonal teacher behavior of Physical Education teachers on the second stage of primary schools in Olomouc. The thesis deals with types of interpersonal teaching behavior preferred by the P.E. teachers according to their own self-reflection and according to their students. The research was realized according to standardized questionnaire QTI (the Questionnaire on Teacher Interaction). It was distributed to 5 teachers and their 97 students of schools in Olomouc, which were chosen in advance. The results showed that P.E. teachers apply similar type of interpersonal teacher behavior and according to their own self-reflection uses *Organizer*, *Helping* and *Understanding* interpersonal behavior in combination with *Student Freedom*.

**Keywords:** interaction, interpersonal teacher behavior, questionnaire QTI, physical education.

I agree with lending of this thesis in library.

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

V Olomouci dne 17. 6. 2017

.....

Poděkování patří vedoucí mé práce Mgr. Janě Harvanové, Ph.D. za odborné vedení mé magisterské práce, za pomoc a cenné rady, které mi poskytla při jejím zpracovávání. Děkuji také vedení škol za umožnění provedení výzkumu na půdě jejich škol a učitelům, kteří byli ochotní se do výzkumu zapojit.

## **OBSAH**

1 ÚVOD .....	9
2 PŘEHLED POZNATKŮ .....	11
2.1 KOMUNIKACE .....	11
2.1.1 Pedagogická komunikace.....	12
2.1.2 Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci.....	15
2.2 INTERAKCE.....	18
2.2.1 Pedagogická interakce .....	19
2.2.2 Vyučovací styly učitele.....	20
2.2.3 Interakční styl učitele.....	23
2.3 ŽÁK V OBDOBÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	27
2.4 PROFESE UČITELE A SPECIFIKA UČITELE TĚLESNÉ VÝCHOVY .....	30
3 CÍLE PRÁCE .....	33
3.1 Dílčí cíle .....	33
3.2 Výzkumné otázky .....	33
4 METODIKA.....	34
4.1 Charakteristika výzkumného souboru .....	34
4.2 Výzkumné metody.....	35
5 VÝSLEDKY .....	37
5.1 Výsledky vztahující se k výzkumné otázce č. 1 .....	37
5.2 Výsledky vztahující se k výzkumné otázce č. 2 .....	38
5.2 Výsledky vztahující se k výzkumné otázce č. 3 .....	46
6 DISKUZE.....	55
7 ZÁVĚRY .....	57
8 SOUHRN .....	59
9 SUMMARY .....	61
10 REFERENČNÍ SEZNAM.....	63

11 PŘÍLOHY.....	67
12 SEZNAM TABULEK.....	75
13 SEZNAM OBRÁZKŮ .....	76



# 1 ÚVOD

Je příliš povrchní se domnívat, že základní škola slouží jen k prostému předávání znalostí a vědomostí. Vždyť jen pojednávání o vzdělávání jako o výchovně vzdělávacím procesu nám naznačuje, že škola přebírá také výchovnou funkci a stává se tak druhým nejdůležitějším výchovným činitelem, hned po rodině. Rodina je také počátečním zdrojem sociálního učení a stává se průvodcem na cestě do společenského života. Když si odmyslíme předškolní docházku a styky se souvěkovci, stává se škola prostředím, které nabízí obrovské množství sociálních podnětů.

Výchovně vzdělávací proces obecně chápeme jako soubor činností, které přispívají nejen k získání znalostí důležitých pro budoucí život, ale také k tvorbě žákovy osobnosti. Musíme přestat brát žáky pouze jako jednotlivce, ale začít je vnímat také jako součást sociálního prostředí. Touto problematikou se zabývá sociální psychologie, která zkoumá, jak naši osobnost ovlivňují sociální souvislosti, které nás potkávají. Jsou to nejen druzí lidé, kteří nás provázejí životem, ale také situace, které v této souvislosti prožíváme.

Ve své práci se zaměřuji na interakci a komunikaci. Moderní doba přináší větší požadavky na komunikaci s druhými lidmi, ať už v profesním nebo osobním životě. Ve školním prostředí nabývá učitelská profese díky komunikaci sociálního rozměru. Vyplývá to z potřeby žáků navazovat a rozvíjet mezilidské vztahy ve třídě a učit se vzájemné kooperaci. Komunikace zkrátka neodmyslitelně patří k výchovně vzdělávacímu procesu. A to nejen jako prostředek pro přenos informací. Má mnohem hlubší provázanost (Svatoš, 2005). Komunikace je předpokladem pro vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem. Pokud pedagog rozvíjí své komunikační dovednosti, může to mít pozitivní dopad na účinnost pedagogického působení (Nelešovská, 2005).

Kromě toho, že v zásadě jde při komunikaci o sdělování a dorozumívání, je důležité neopomenout, že mezi komunikujícími vznikají určité vztahy. Tyto vzájemné vazby tvoří síť mezilidských vztahů v pedagogickém procesu a ovlivňují celý jeho průběh. Mluvíme o sociální interakci, která je úzce spjatá s komunikací. Část práce se pokouší stručně charakterizovat tento pojem a soustředí se na interakční učitelský styl, který začali zkoumat holandské badatelé ve spojitosti s efektivitou výuky. Zkoumání vztahu mezi žákovými výsledky a učitelským interakčním stylem je samozřejmě složité a tento proces ovlivňuje spousta dalších činitelů.

Budeme-li nahlížet na výchovně vzdělávací proces jako na souhrn socializačních aktů, jejichž podstata tkví v komunikaci a interakci, kde více než v hodinách tělesné výchovy je prostor více otevřený pro dorozumívání mezi jejími účastníky. Nahlížejme tedy na tělesnou výchovu jako na specifický předmět, v němž nejde pouze o předávání vědomostí jako v předmětech naučných.

Novodobé pojetí tělesné výchovy v kurikulu se nesoustředí pouze na praktické cvičení, ale má podpořit zdraví v širším slova smyslu. A tak se nedílnou součástí stalo zdraví psychické a sociální. Tělesná výchova by tak měla prohlubovat vztahy mezi žáky a podporovat osobnostní rozvoj jednotlivých žáků. Jinak řečeno je nutné sjednotit psychické a duševní procesy s procesy tělesnými (Dvořáková, 2015).

## 2 PŘEHLED POZNATKŮ

### 2.1 KOMUNIKACE

Komunikace jako taková obsahuje široké spektrum nejrůznějších činností a netýká se pouze lidí, ale i zvířat a věcí. Vrátime-li se v historii, zjistíme, že původ tohoto pojmu pochází z latinského *communicare*, tzn. informovat a sdílet. Základem komunikace je informace, respektive výměna informací, která vytváří komunikační akt mezi minimálně dvěma aktéry. Při vzájemném dorozumívání existuje vždy tzv. vysílající, od kterého informace pochází, a přijímající, který fakta zpracovává. Způsob, jakým je informace přenesena, nazýváme komunikační kanál. Tyto kanály se navzájem doplňují a jsou prostředkem pro proces sociální komunikace.

Budeme-li vycházet z teorií odborné literatury, které prošly dlouholetým vývojem, odrazím se od teorie Gavory (2005), který intuitivně definoval komunikaci jako výměnu informací, pro kterou jsou charakteristické tři základní rysy:

1. Komunikace probíhá mezi dvěma objekty.
2. Dochází při ní ke shodě myšlenek, kdy se aktéři snaží navzájem si porozumět.
3. Pro komunikaci je typická obousměrnost, přestože existuje i jednosměrná komunikace (např. přednášky).

Gavorovu teorii doplňuje názor sociálních psychologů Watzlawitze, Bavelasové a Jacksona (2011), kteří nahlíží na mezilidskou komunikaci jako na veškeré chování jedince.

*„Vyjdeme-li z předpokladu, že veškeré chování v interakční situaci má význam sdělení, tj. je komunikací, plyne z toho, že ať se člověk snaží jakkoliv, nemůže nekomunikovat. Aktivita nebo neaktivita, slova či mlčení, vše má význam sdělení.“* (Watzlawick, Bavelasová Beavin, & Jackson D., 1999, 43).

K pochopení jejich teorie si dáme za příklad přednášku, která je podle Gavory (2005) ukázkou jednosměrné komunikace. Přestože od auditoria nemusíme nezaznamenat žádný verbální projev, nelze říci, že nekomunikují. Svým chováním totiž dávají najevo svůj postoj k vysílané informaci od přednášejícího. A tak i nepozornost, zívání, údiv či potlesk vyjadřující uznání, chápeme jako určitý projev komunikace. Dá se tvrdit, že člověk se nemůže ne-chovat, a proto autoři zastávají názor, že nelze ani ne-komunikovat. Proto jsou tyto pojmy úzce spjaté, jsou považovány za synonyma činností, která stále probíhají.

Primárně můžeme komunikaci typově dělit na verbální a neverbální.

1. Verbální komunikace - jedna z kognitivních potencialit člověka, kterou se odlišujeme od jiných živých tvorů. Využíváme ji prostřednictvím jazyka a slouží nejen k výměně informací, ale také k vzájemnému pochopení mezi lidmi (Gavora, 2005). Tento druh komunikace je v pedagogickém procesu nejhojněji využíván (Nelešovská, 2002).

2. Neverbální komunikace - přestože význam neverbální komunikace bývá často podceňován, dokáže nám o druhých lidech sdělit důležité informace (Linhartová, 2000). Za pomoci gest, mimiky nebo změny tónu hlasu jsme schopni přenášet postoje a emocionální stavy (Gavora, 2005). Často se setkáváme s označením „řeč těla“ (Mikuláščík, 2010).

### **2.1.1 Pedagogická komunikace**

Mluvit o komunikaci ve školním prostředí jako o prostředku k plnění výchovně vzdělávacích cílů je velice omezující. Literatura ji popisuje jako nositele veškerého sociálního dění, který za pomoci verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka vede k realizaci a k naplnění cílů výuky. V zásadě se jedná o zvláštní druh sociální komunikace.

Odlišnosti pedagogické komunikace od sociální komunikace, která probíhá ve veřejných institucích, spatřuje Průcha (2002) v nesouměrnosti komunikačních partnerů. Ve školním prostředí učitel musí brát třídu jako celek i přes sociální různorodost žáků. Tento druh komunikace můžeme chápat jako masovou komunikaci. Zpravidla se učitel dostává do kontaktu s 200 až 300 subjekty, což ubírá na intenzivnosti komunikace mezi učitelem a jednotlivcem.

Je třeba uvést, že pedagogická komunikace se netýká pouze školy, ale také rodiny, mimoškolních aktivit, sportovních tréninků, jakožto všech plnitelů výchovně vzdělávacích cílů. Pro dosažení výchovně vzdělávacích cílů používáme komunikační záměry, které se dají zkoumat v určitých úsecích komunikace a učitel si je vytváří během výuky (Vach, 2014). Vyučování je soubor komunikačních aktů vyznačujících se jedním komunikačním záměrem a jedním komunikačním obsahem. Přestože si každý učitel může zvolit odlišný směr komunikačního záměru, který vhodně a flexibilně upravuje podle dění ve třídě, měl by se alespoň přiblížit ke stejnému cíli (Matušů, 2013).

Podstatou zůstává naplnění výchovně vzdělávacích cílů, jimiž jsou chápány jednotlivé výstupy vzdělávacích oblastí, a to buď v jednotlivých ročních obdobích nebo na konci studia. Tyto cíle jsou jasně specifikovány ve školních dokumentech RVP a ŠVP (Vach, 2014).

Komunikace ve třídě se řídí pravidly v souladu se školním řádem, která však nejsou obecně platná. Určujícími se jeví organizační formy a metody výuky. Organizační formou rozumíme uspořádání hodiny vzhledem k času, místu i k danému cíli vyučovací hodiny. U organizační formy tělesné výchovy se setkáváme s více specifiky. Na některých školách trvají tyto hodiny 90 minut, ale jejich délka se mění vzhledem k potřebám školy. Dále se setkáváme s rozdělením hodiny na dívky a chlapce, což může mít velký dopad na vzájemné vztahy v komunikaci v celé třídě (Vach, 2014).

O tělesné výchově mluvíme jako o specifickém předmětu, kde probíhá i specifická komunikace. Podle Widmera (in Janikova, 2011) lze komunikaci rozdělit do 3 rovin interakce:

- Obsahová rovina - rovina zaměřená na obsah vyučovaného předmětu
- Vztahová rovina - rovina hodnotící vzájemné vztahy účinkujících, sociální role ve třídě, empatii vyučujícího atd.
- Kontextuální rovina - specifické proměnné vyplývající z prostředí

Díky těmto rovinám jsme schopni porovnat komunikační rozdíly v oborech (Janíková, 2011).

Zahraniční výzkumy potvrzují, že správná komunikace je považována za jeden z nejdůležitějších prostředků výuky. Důvěra vybudovaná mezi žákem a učitelem nepochází pouze z verbální komunikace, která mezi aktéry probíhá, ale je podmíněna časem, který spolu účastníci tráví. Je také dokázáno, že informace přenášené v pozitivním prostředí jsou lépe zapamatovatelné na rozdíl od těch, které jsou zprostředkovány ve stresových situacích (Pop, 2014).

Z předchozích informací víme, že komunikaci lze rozdělit na verbální a neverbální. U učitelů tělesné výchovy se setkáváme s kombinovaným typem komunikace. Na rozdíl od naučných předmětů má tělesná výchova z pohledu komunikace odlišnou atmosféru a setkáváme se zde s horším slovosledem, využíváním slangových pojmů a s větším množstvím nespisovných vyjádření. Naopak učitel tělesné výchovy má menší tendenci napomínat a více

oslovuje žáky, což pro nás může mít význam z hlediska poznávacího (Krobotová & Karásková, 2003).

### **Účastníci komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu**

Nejčastějšími účastníky při komunikaci v pedagogickém procesu jsou učitel x žák. Přesto, že je vytváření vzájemných vztahů mezi subjekty dlouhodobý proces, který se neustále vyvíjí, je mezi partnery nesouměrnost jak v rovině sociální, tak i kvalitativní. Učitel je ve třídě jediným dospělým a komunikuje zpravidla s 20 až 30 dospívajícími žáky. Tento druh komunikace by se dal považovat za komunikaci masovou, a proto se na žáky dá nahlížet jako na celek (Nelešovská, 2005).

#### **a) Komunikace učitel-žák**

Jak bylo řečeno v předchozím odstavci, v této komunikaci nacházíme nesouměrnost mezi komunikujícími. Svatoš (2006) připisuje nerovnost komunikačních partnerů sociálním rolím, které učitel a žák ve výchovně vzdělávacím procesu získávají. Komunikace učitele a žáka se vyznačuje několika zvláštnostmi. Podle Gavory (2005) je vyučování tvořeno převážně dialogem učitele, organizačními pokyny a kladením otázek žákům, které mají ověřit jejich znalosti.

#### **b) Komunikace žák-žák**

V komunikaci mezi žáky je hlavním iniciátorem učitel, který může tento druh komunikace využít jako prostředek ke zvýšení aktivity a zájmu o vyučování u žáků. Pokud učitel stanoví organizační pravidla dialogu, vstupuje do pozadí a slouží pouze jako usměrňovač činnosti (Gavora, 2005).

### **Skryté kurikulum**

Skryté kurikulum je aktuální téma vědeckých diskuzí, které se stává momentálně tématem zvláště pro pedagogy. Zájem o zkoumání tohoto jevu se datuje k 80. letům minulého století, kdy se badatelé snažili proniknout do utajeného života školní třídy. Co doplňuje předávané vědomosti dané školou? Přestože se jedná o jev, který nelze uchopit, tento obsah školního učení vlivně formuje žáky i dospělé. Implicitně působí na socializaci a vzájemné sociální vztahy ve školním prostředí. Skryté kurikulum považujeme za mocný socializační nástroj a výsledek školních interakcí (Mareš, 2013).

Učitelé si v každodenním provozu mnohdy neuvědomují skutečnou sociální realitu, za kterou jsou odpovědní, a nejsou si vědomi, že vysílají nezáměrně komunikační kódy ke všem aktérům výchovně vzdělávacího procesu. Tak si žáci neuvědomovaným způsobem osvojují informace ze skrytého kurikula prostřednictvím například materiálního zajištění budovy školy, řešením prostoru jednotlivých tříd a jejich uspořádáním, výzdobou nebo i dress codem daným školou. Zda-li žáci dokáží tyto skryté vzorce dekódovat a využít je pro formování vlastní identity, se zatím můžeme pouze domnívat (Lorenzová, 2015).

### **2.1.2 Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci**

Komunikaci zpravidla ovlivňuje osobnost komunikujících, jejich představy, hodnoty a normy. V zásadě se jedná o komponenty, které sice ovlivňují chování jedince, ale učitel má na ně vliv nevědomě. Proto zde uvádím výběr faktorů, které jsou ve výchovně vzdělávacím procesu variabilní, a s nimiž pedagog z hlediska komunikace může pracovat.

Průcha (2002) v pojednávání o komunikaci uvádí, že v závislosti na typu vyučovaného předmětu mohou vzniknout možné diference. Rozdíly mezi předměty mohou být z hlediska organizační stránky vyučovaného předmětu, využitých metod, prostorového řešení učebny či z časového hlediska.

Mareš spolu s Křivohlavým (1995) potvrzují, že na pedagogickou komunikaci mají vliv nejen její účastníci, ale také obsah komunikace, výchovně vzdělávací cíle, organizační formy vyučování, prostorové uspořádání a časové hledisko.

#### **Organizační formy výuky**

Přestože literatura neuvádí jednotný význam pojmu organizační formy výuky, pedagogický slovník jej popisuje jako „*prostředky, způsoby organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků.*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, 183).

Horák (1991) si pod tímto pojmem představuje „*uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek vyučování, v nichž se realizuje výchovně vzdělávací proces.*“ (Horák, 1991, 152).

Na organizační formy lze nahlížet z hlediska obecné didaktiky nebo z hlediska didaktiky oborové, která se zaměřuje na konkrétní předmět. Gavora zabývající se komunikací ve výuce uvádí 4 základních formy výuky (individuální, párové, skupinové a hromadné).

Důležité je neopomenout, že organizační forma vyučování závisí na učitelových pedagogických vědomostech, schopnostech, dovednostech a jeho vyučovacím stylu (Gavora, 2005).

Z hlediska interpersonální komunikace jsou pro nás některé z možných forem ne příliš důležité. Příkladem je individuální forma vyučování. Gavora (2005) blíže charakterizuje tři základní kategorie:

- Hromadné vyučování – nejužívanější forma výuky, která je pro pedagogy z hlediska organizace jednoduchá. Učitel je zaměřen na všechny žáky, má větší možnosti v řízení disciplíny a udržování pořádku ve třídě.
- Skupinové vyučování - tato forma odstraňuje nedostatky a pomáhá v obousměrné komunikaci žáků. Skupinové vyučování svým charakterem připomíná neformální komunikaci mimo školu a pomáhá naučit se žákům pracovat v přirozeném sociálním prostředí.
- Párové vyučování

Opět je nutné si uvědomit, že tělesná výchova vyžaduje na rozdíl od naučných předmětů jisté specifikace, které řeší oborová didaktika. Organizační forma tělesné výchovy je relativně uspořádaný systém všech aktérů výchovně vzdělávacího procesu, který směřuje k předem stanovenému cíli. Fialová (2010) rozlišuje u školní tělesné výchovy následující organizační formy:

- povinné formy
- nepovinné formy
- doplňkové formy
- zájmové formy
- specifické didaktické formy

Základní povinnou organizační formou tělesné výchovy je podle Vilímové (2009) samotná vyučovací jednotka v délce trvání 45 minut. Hodina je rozdělená do částí, kde každá z nich má specifický obsah, funkci i časové vymezení.

Struktura hodiny TV:

- Úvodní část (3-5 minut)
  - Organizační část



- Rušná část
- Průpravná část (8-12 minut)
  - Všeobecná část
  - Speciální část
- Hlavní část (25-30 minut)
- Závěrečná část (3-5 minut)

Negativní vliv na komunikaci může mít zpravidla nedostatek času, který má dopad na dosažení vzdělávacích cílů.

### **Prostor v komunikaci**

Dalším faktorem ovlivňujícím mezilidskou komunikaci je uspořádání a prostor, v němž se proces odehrává. Gavora (2005) uvádí, že nejčastějším uspořádáním ve třídách je sálové uspořádání, kde jsou lavice uspořádány do řad a učitel zaujímá oddělené postavení. Pozici učitele lze označit za určitý znak moci a jeho dominantnost je jednoznačně viditelná.

Gavora (2005) taktéž upozorňuje na tzv. dominantní (interakční) zónu aktivity. Laický pozorovatel zaznamenaná ve třídě, že učitel hovoří s jednotlivými žáky rozdílnou frekvencí. Některé žáky neosloví i několik vyučovacích hodin, naopak s některými je v neustálé interakci. Jako příčinu lze chápat blízký fyzický kontakt učitele s žákem, který komunikaci usnadňuje. Nelze opomenout ani selektivní usazení žáků. Zpravidla se do pozic s centrální pozorností usazují aktivnější žáci.

Zmínka o prostoru v komunikaci je neodmyslitelně spojena s mou prací. Jak bylo uvedeno v předešlých odstavcích, tělesná výchova je specifickým předmětem. Je tomu tak i u uspořádání, kde se setkáváme s flexibilním uspořádáním prostoru a také s větší příležitostí pro obousměrnou komunikaci.

## 2.2 INTERAKCE

### Sociální interakce

Pojem interakce je v literatuře pojat velice široce, my tento pojem objasníme poněkud stručněji.

Některé definice se o pojmech interakce a komunikace baví jako o pojmech příbuzných, přesto netotožných. Pokud budeme chápat komunikaci jako předávání informací, pak na interakci nahlížíme jako na projev určitých sympatií vzhledem k faktům, které se k nám dostaly (Gavora, 2005).

Při interakci „jde o vzájemné sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních společné činnosti i na různých úrovních sociálních vztahů. Představuje spojnicu mezi činností lidí a jejich vztahy; uskutečňuje se pomocí sociální komunikace.“ (Mareš & Křivohlavý, 1989, 46).

V zásadě se jedná o proces tvořený jednáním osob a jejich vzájemných vlivů. Tyto procesy neprobíhají odděleně, ale slučují se do komplexů, v nichž vždy některý z vlivů převažuje nad ostatními. Jsou zakomponovány do sociálního prostředí, které si my - lidé, vytváříme (Hayesová, 2007).

Sociální interakce se podle popisu Řezáče (1998) vyznačuje určitými vlastnostmi:

1. Vzájemnost, která je projevem vzájemného vztahu mezi dvěma či více jedinci.
2. Stimulace mezi činiteli interakce, která podněcuje činnost jednoho druhým.
3. Ovlivnění, kdy na sebe interagující jedinci mohou působit v rozumové či citové oblasti.

Podle Nakonečného (2013) lze rozdělit sociální interakci z hlediska subjektů zapojených do interakce:

- interakce jedinec – jedinec
- interakce jedinec – malá skupina
- interakce malá skupina – malá skupina

Dále lze interakci rozdělit z hlediska obsahového:

- interakce rodinná
- interakce erotická

- interakce manželská
- interakce pracovní
- interakce pedagogická
- a další (Nakonečný, 2013).

Kohoutek (2009) rozděluje sociální skupinovou interakci na následující formy:

- Koakce – typ sociální interakce, při které členové skupiny pracují nezávisle na sobě
- Kooperace – v této pozitivní interakci spolu členové skupiny směřují ke společnému cíli
- Rivalita – je forma skupinové interakce, při které se členové soustředí na svůj vlastní nejlepší výsledek, na úkor ostatních členů
- Kompetice – soutěžní forma, která může sloužit jako motivační činnost (členové usilují o zlepšení výsledků a překonání ostatních) nebo činnost organizující práci (přestože jde o maximální výkon pracuje se v zájmu celé skupiny)

### **2.2.1 Pedagogická interakce**

Z výše uvedené definice už víme, co je to interakce. Interakce, která je součástí výchovně vzdělávacího procesu, je zvláštní druh sociální interakce, která se nazývá interakcí pedagogickou. Rozdíl spatřujeme v tom, že je zaměřena na dosažení konkrétního výchovně vzdělávacího cíle. Za cíl považujeme zprostředkování odborného učiva učitelem.

Tam, kde dochází ke styku mezi lidmi, zejména pak ve škole, kde jde převážně o osvojování poznatků a procesu učení, hraje důležitou roli sociální chování. Důležité je uvědomění, že pochopením tohoto chování může učitel přispět k vytvoření vhodného prostředí pro učení (Fontana, 2010).

Maňák a Švec (2003) považují za jádro pedagogické komunikace dva základní procesy zasazené do školního prostředí, a to vyučování a učení. Přičemž učení je chápáno jako proces, kterým si žáci osvojují vědomosti, dovednosti, návyky a rozvíjejí již získané schopnosti pod vedením učitele. Vyučováním učitel podněcuje aktivitu žáků za účelem dosažení výukového cíle.

Učitelská profese se začala od 19. století zkoumat z pohledu efektivitu výuky. Otázkou bylo, kdy můžeme učitele pokládat za kvalitního učitele a jaké faktory jeho efektivitu

ovlivňují. Není dostačující vědět, že je to člověk vzdělaný, slušný, s morálními hodnotami, který zasvětil svůj život předávání vědomostí dále. Proto se pedagogická profese stala předmětem zkoumání pro pedagogicko-psychologické výzkumy. Zpočátku se nahlíželo na osobnostní charakteristiku jako na dispozice pedagoga pro učitelské povolání. Poté se do centra pozornosti dostalo chování a aktivita učitele přímo v hodině. Linie výzkumů zaměřená na učitele pokračovala zmapováním postupů ve výuce a toho, jakých výsledků jimi dosáhli. A závěrem se začalo uvažovat o učitelově pojetí výuky a jeho důvodech a příčinách pro jeho rozhodnutí. Až 60. léta 20. století přinesla převrat a výzkum tzv. proces-produkt zjišťoval, co se děje při výuce mezi učitelem a žáky, a jak na sebe aktéři reagují. Bylo zjištěno, že zkoumat učitelovu osobnost a jeho chování během výuky nelze odděleně, a proto se z výukové komunikace a interakce stal komplexní systém, na kterém se podílejí všichni aktéři výchovně vzdělávacího procesu (Mareš & Gavora, 2004).

### **2.2.2 Vyučovací styly učitele**

Učitelé hrají v procesu výuky/učení rozhodující roli. Pojem styl učení se týká osobního chování učitele a zahrnuje implementaci učitelovy filozofie o výuce. Základy učitelovy filozofie se skrývají v jeho hodnotách, přesvědčeních, postojích, aspiracích, osobní biografii, sociální identitě, kulturním zázemí a v již získaných učebních zkušenostech (Evans, Harkins, & Young, 2008).

Vyučovací styl je relativně stabilní a individuální charakteristika učitele, která vychází z učitelových předpokladů, je rozvíjena na základě působení vnitřních a vnějších faktorů. Je to osobitý přístup k informacím, které učitel předává a které se mu dostávají od žáků. Promítají se do něj hodnoty, postoje, normy i sociální role učitele. Jako vnější faktory lze chápat povahu vyučovaného předmětu, kurikulum nebo vzdělání učitele (Škoda & Doulík, 2011). Vyučovací styl se projevuje zvolenou strategií při řízení učební činnosti, volbou vyučovacích metod a volbou komunikace v rámci výuky.

Vyučovací styly, které často odrážejí názory učitelů na výuku a učení a jejich preferované chování, se v posledních dvou desetiletích dostaly do pozornosti i ve vzdělávací literatuře. Existují určité důkazy, že vyučovací styly mohou významně ovlivnit učení studentů (Opdenakker & Van Damme, 2006).

Setkáváme se s častou záměnou pojmů vyučovací styl a vyučovací metoda. Mareš (2013) spatřuje rozdíl v neosobitosti vyučovacích metod, která pro učitele není charakteristická

a nepřizpůsobuje se jeho osobním zvláštnostem. Naproti tomu vyučovací styl souvisí s učitelským názorem.

### **Dělení vyučovacích stylů**

Žádný z níže uvedených vyučovacích stylů se nedá pokládat za správný a pedagog tak může volit i jejich kombinaci. Doolan a Hongsfeld (2003) naznačují, že využitím více stylů mohou učitelé zvýšit výkon studenta a plnit tak stále se zvyšující reformní požadavky. Ke kombinaci vyučovacích stylů přispívá různorodost žáků a jejich odlišné požadavky na výuku, kterým se učitel musí přizpůsobit. Uvedme některé z nich:

- Vyučovací styl podle A. H. Witkina (Škoda & Doulik, 2011)
  - Globální styl - vyučovací styl, v němž pedagog chápe jednotlivé prvky jako součást kontextu situace. Učitel si nedrží od žáků velký odstup a snaží se být spíše empatický a poskytnout žákům dostatečnou důvěru v jejich vlastní zodpovědnost. Učitel je označován jako paidotrop.
  - Analytický styl - z názvu je patrné, že vyučovací styl odlišuje jednotlivé prvky od kontextu situace a učitel se nenechává ovlivňovat vedlejšími vlivy. Pedagog je logotropicky zaměřen a soustředí se na výsledné výkony žáků. Žákova snaha je neoceněná.
  
- Vyučovací styly podle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise - autoři popisují tři odlišné vyučovací styly, které jsou založeny na koncepci výuky a jsou blízko k učitelovu pojetí výuky. Popisují, jaké metody učitel používá, přístup k žákovi, znalost obsahu učiva a zaměření učitele na výchovné a vzdělávací cíle (Dydrtová & Krhutová, 2009).
  - Exekutivní styl - vyučovací styl označovaný podle autorů jako manažerský. Učitel zvládá dobře práci ve větším kolektivu, kde má možnost vystupovat autoritativně. Pedagog pozornost klade především na obsah výuky a zvolené vyučovací metody. Potřebami žáků je méně zainteresován. Vyučovací hodiny učitele s exekutivním vyučovacím stylem jsou organizované s maximálně využitým časem (Fenstermacher & Soltis, 2008).
  - Facilitační styl - učitel tzv. facilitátor chápe učivo jako prostředek k rozvoji žáka a nikoliv jako hlavní vzdělávací cíl. Zaměřuje se zejména na rozvoj žákovy osobnosti a pomáhá mu propojovat získané znalosti z předchozích zkušeností s novými obzory (Fenstermacher & Soltis, 2008).

- Liberální styl - vyučovací styl, který se drží myšlenky liberálního vzdělání, které má žákům poskytnout svobodomyšlnost. Důraz je kladen na znalost učiva a plnění vyučovacích cílů, ke kterým pedagog žáky pouze podněcuje (Fenstermacher & Soltis, 2008). Nevýhody tohoto vyučovacího stylu jsou spatřovány v příliš vědecké zaměřenosti pedagoga, což může žáky přetěžovat (Škoda & Doulík, 2011).
- Intelektové styly dle R. J. Sternberga - vyučovací styly podle Sternberga vycházejí z jeho teorie kognitivních stylů. Základní pojetí této teorie vychází z předpokladu, že lidé mají potřebu si nějakým způsobem řídit život a k tomu existuje mnoho způsobů. Avšak jedinec si vybírá styl, který je pro něj pohodlný (Sternberg & Zhang, 2002).
- Monarchický styl - pedagog využívající tohoto vyučovacího stylu se zaměřuje na jeden cíl či potřebu, ke které vede jediná cesta. Vzniklé problémy zjednodušuje a nepátrá po příčině. Takový pedagog bývá rigidní a ne příliš tolerantní (Škoda & Doulík, 2011).
  - Hierarchický styl - podle názvu je patrné, že učitel s tímto stylem si vytváří hierarchii cílů a jejich postupné dosahování. Uvědomuje si, že nelze plnit cíle najednou. Učitel využívá systematičnosti a bývá flexibilní a tolerantní (Škoda & Doulík, 2011).
  - Oligarchický styl - učitel s tímto vyučovacím stylem má problémy se stanovením priorit. Vnímá všechno jako důležité a je často nerozhodný. Jeho komplexní přístup k problémům vede často až ke složitosti a nepřehlednosti (Škoda & Doulík, 2011).
  - Anarchistický styl - vyučovací styl typický pro učitele, jenž má stanoveno velké množství cílů, které nejsou jasně vymezené. V některých situacích se může chovat zbrkle nebo naopak extrémně váhavě (Škoda & Doulík, 2011).
- Vyučovací styl dle preference mozkových hemisfér
- Lojová (2011) rozděluje vyučovací styly podle oblasti, kterou se snaží učitel u svých žáků rozvíjet. Učitel tak preferuje využívání jedné mozkové hemisféry. O učiteli pak lze hovořit jako o učiteli - umělci nebo učiteli - racionalistovi.
- Pravoemisférový styl – umělec
  - Levoemisférový styl – racionalista

### **2.2.3 Interakční styl učitele**

Stejně jako učitel inklinuje k určitému typu vyučovacího stylu, může směřovat i k vyhrazenému interakčnímu stylu, jehož koncepce je založena na teorii interpersonálního chování.

#### **Interpersonální chování**

Veškerá pozornost výzkumů se soustředila převážně na učitele nejen proto, že funguje jako hlavní aktér a zaujímá ve třídě nejvýznamnější sociální roli, ale je u něj možná hlubší reflexe a na ni navazující změny. Vznikla tak snaha vytvořit jednotný systém k hodnocení interpersonálního chování učitele, který by zároveň usnadnil sebereflexi a profesionální vývoj pedagoga. Vzájemná komunikace ve třídě je složena nejen z typu chování učitele a žáků, ale také determinuje určitý typ chování (Mareš & Gavora, 2004).

Americký psychoterapeut Timothy Leary zastával názor, že způsob, jakým člověk komunikuje, vypovídá o jeho osobnostních zvláštnotech. V zásadě jednáme podle dvou kritérií. Člověk se při komunikaci snaží vyhnout strachu a zároveň chce být se svým projevem spokojený a zachovat si sebeúctu (Mareš & Gavora, 2004).

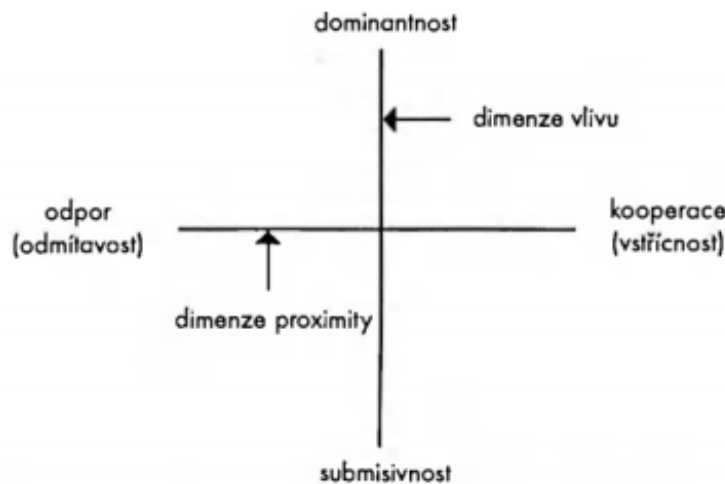
Pokud se nám chování osvědčilo, využíváme ho dále v podobných situacích a má tedy trvalejší charakter. Ve školním prostředí to často usnadňuje žákům předvídat chování a reakce učitele. Přesto je chování u jedinců odlišné a většinou se liší projevem dominantnějších vlastností. Velkou roli hraje také to, kdo s námi do interakce vstupuje, kdo je náš komunikující partner. Ve své podstatě probíhá celý edukační proces prostřednictvím sociální interakce, kde vnímáme jednotlivé části vyučovací hodiny jako „interakční epizody“, kterých se odehraje několik. V těchto epizodách reagují žáci na chování učitele a naopak učitel reaguje na žáky (Gavora, 2005).

Každý učitel má sklon k určitému typu interakce, který u něj převládá. Hovoříme o interpersonálním chování ve výukové interakci, tedy o interakčním stylu.

#### **Learyho model**

Learyho model byl vytvořen pro klinické účely, a proto bylo třeba ho mírně upravit, aby odpovídal i pedagogickému prostředí. Model interpersonálního chování lze znázornit pomocí dvou os. Vertikální osa označující dimenzi vlivu vyjadřuje, jakou moc má učitel nad třídou a naopak, jak si nechá do hodiny zasahovat žáky. Stojí zde tedy protipóly dominantnosti a

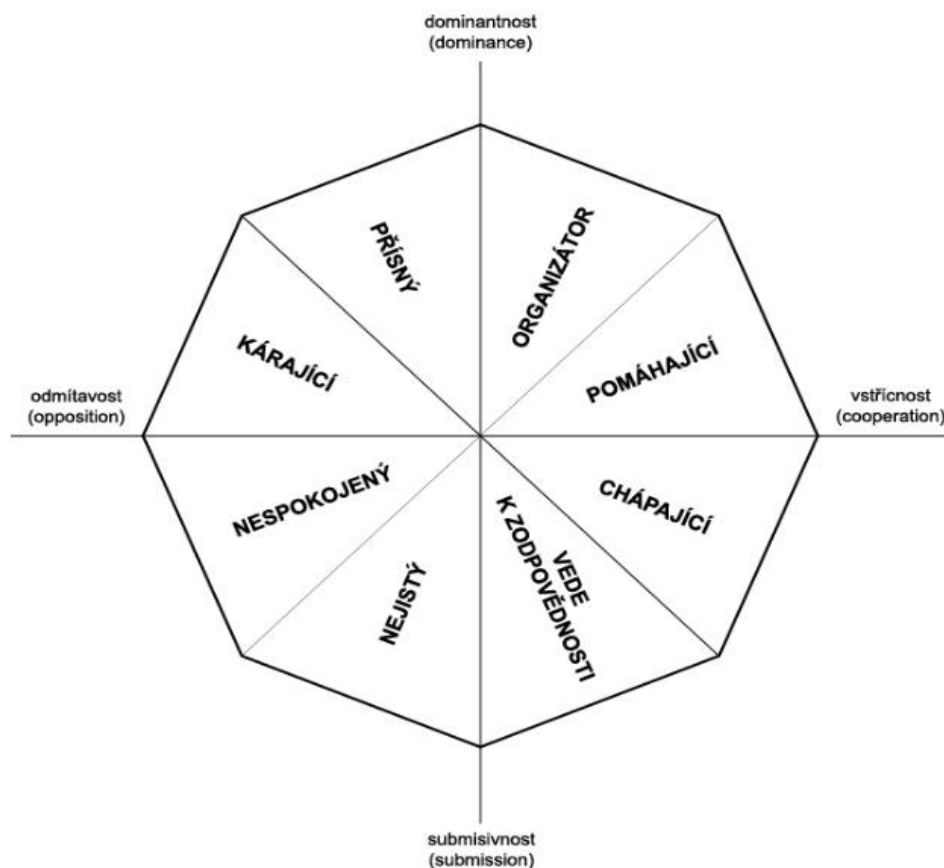
submisivnosti. Osu můžeme chápat také jako míru podmanivosti učitelova chování chováním žáků. Horizontální osa má na krajních bodech odpor a kooperaci. Pro vhodnější pojmenování v pedagogické praxi se používají protipóly odmítavosti a vstřícnosti. Strana vstřícnosti představuje, jak je učitel schopný vytvořit přátelské prostředí vhodné pro spolupráci. V opozici stojí odmítavé chování pedagoga (Mareš & Gavora, 2004).



Obrázek 1. Learyho model osobnosti (Mareš & Gavora, 2004).

Abychom mohli charakter učitele lépe popsat než jen stručným výběrem ze dvou protikladných vlastností, využíváme složitějšího modelu dimenzí. Tento model vytvořený v holandském Ulrehtu byl inspirován Learyho představou o interakčním stylu a zpracovali ho Wubbels, Créton a Hoomayers.





Obrázek 2. Osm sektorů Wubbelsova modelu učitelova interpersonálního chování v interakci (Mareš & Gavora, 2004).

Wubbels se spolupracovníky vytvořil formu grafu, která se zdá být citlivější k hodnocení osobnosti učitele. Rovinu rozdělili na části a vytvořili osmiúhelník, kde každý díl reprezentuje specifickou vlastnost učitele. Uspořádání není nahodilé. Naproti sobě leží vlastnosti protikladné a vedle sebe vlastnosti, které jsou si navzájem bližší. Tento paprskový model umožňuje zobrazit hodnoty každé dimenze zvlášť (Mareš & Gavora, 2004).

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

Obrázek 3. Dimenze interakčního stylu podle Gavory (2005, 46).

## **Interakce v tělesné výchově**

Původně vytvořené metody pro didaktické analýzy byly obecné, bez přihlídnutí ke změně podmínek v tělesné výchově. Nemodifikované verze a vytvoření kategorizací pomáhají srovnat výsledky i s ostatními vyučovacími předměty. Žák v tělesné výchově je považován za sociální psychofyzickou jednotku a v hodinách TV se projevuje i bez menšího verbálního projevu svým výkonem (Dobrá, Svatoň, Šafaříková, & Marvanová, 1997).

## 2.3 ŽÁK V OBDOBÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Školní věk nastupuje po vývojovém období předškolního věku, začíná od 6. roku dítěte a jeho trvání sahá až k ukončení univerzitního vzdělávání. V této životní fázi nám zbývá urazit poslední část vývojové etapy, která spíše dotváří a doplňuje člověka jako osobnostní celek (Matějček, 2000).

Období, kdy dítě navštěvuje základní školu, lze rozdělit do 3 fází:

1. Raný školní věk - období započaté nástupem do školy, děti jsou přibližně ve věku 6-9 let. Dochází ke změně sociálního prostředí, dítě získává určité sociální postavení, tj. roli.
2. Střední školní věk – trvá od 9 do 11-12 let. Matějček (2002) považuje toto období za dobu upevňování. Vágnerová (2012) charakterizuje střední školní věk za období relativního klidu, plynulého rozvoje a citové vyrovnanosti.
3. Starší školní věk – období trvající přibližně do 15 let. Jedná se o první fázi dospívání, tzv. pubescenci (Vágnerová, 2012).

Z pohledu vývojové psychologie je období pubescence vymezené věkem od 11 do 15 let. Věková hranice se přizpůsobuje individuálnímu vývoji jedince. Slovo „pubes“ (v českém překladu chmýří nebo vousy), z něhož je název pubescence odvozen, nám naznačuje, že se jedná o období nabývání dospělosti. Toto stadium označované jako raná adolescence je charakteristické převážně významnými a nápadnými psychickými změnami (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dospívání lze interpretovat podle různých teorií, které jsou zaměřené na odlišné oblasti.

- Z pohledu psychoanalýzy, která zdůrazňuje pohlavní dozrání. Vazbu, převážně sexuálního charakteru, si jedinec začíná vybudovávat s jiným objektem než s jedním z rodičů.
- Psychosociální teorie nahlíží na dospívání z hlediska vztahu mezi psychickým zvládnutím, respektive změnami s kterými se jedinec musí vyrovnat, a sociálními podmínkami. Pro toto období je charakteristické hledáním vlastní identity.
- Teorie sociálního učení chápe dospívání jako období, ve kterém má jedinec využít možnosti rozvíjet dovednosti a schopnosti důležité pro tuto životní fázi. Jedinec se přizpůsobuje novým sociálním rolím a pravidlům (Vágnerová, 2012).

V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech (psychická, somatická, sociální). Tyto změny jsou podmíněny zejména biologicky, ale působí také psychické a sociální faktory. V období dospívání se jedinec podřizuje kulturnímu a společenskému kontextu a v návaznosti na něj plní požadavky, které se od něj jako od dospívajícího očekávají. Odpoutání od rodičů zvyšuje význam vztahů s vrstevníky, s nimiž se jedinec ztotožňuje. Tato životní etapa vede k získání jedincem uznávaného sociálního postavení a ke zralejší formě vlastní identity (Vágnerová, 2012).

### **Sociální oblast dospívání**

Člověk se nestane konkrétní osobností pouhým vlastním zráním a omezené množství pudů a reflexů, jimiž jsme od narození vybaveni, nám pro život v kulturní společnosti nepostačuje. Proto společnost chápeme jako sociální determinaci lidského vývoje. A proces socializace jako přizpůsobování se dané kultuře v určitém prostředí (Čížková, 2000). Socializace je individuální a člověk se aktivně přizpůsobuje společnosti svým osobitým způsobem. Existují dvě základní skupiny vztahů. Vztahy společenské, kam řadíme celou společnost či kulturu, a vztahy osobní, kde podstatou jsou city (Hayesová, 2007).

Helus (2004) si pod pojmem socializace představuje proces, v němž se jedinec vyrovnává se sociálními vlivy, které na něj působí (druzí lidé, sociální skupiny, kulturní poměry). Socializační proces dítěte dělí do 3 příležitostí:

- začleňování do mezilidských vztahů
- zapojování do společných činností
- integrování do společensko-kulturních poměrů

V sociální rovině prožívá jedinec náročné období. Tato náročnost je dána množstvím intrapersonálních a interpersonálních (mezilidských) konfliktů. Jedinec projevuje snahu nezávislosti ve smyslu vytvoření si vlastního názoru, který umožní žákovi další osobnostní rozvoj. Svoboda v rozhodování má za příčinu ztrátu určité jistoty, která plynula ze závislosti na rodině. Ztracenou jistotu žák hledá v citové akceptaci vrstevníky a v nalezení přijatelné sociální role (Vágnerová, 2012). V období dospívání se setkáváme s tzv. „pubescentním negativismem“, kdy se dospívající vzpouzí proti autoritám (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Základní složkou společnosti jsou sociální skupiny, které nejsou charakterizovány pouze počtem aktérů v ní, ale spojuje je cesta za dosažením konkrétních cílů. Sociální skupiny pomáhají jedinci dotvářet jeho osobnostní rysy, plní komunikační funkci ve smyslu být

s někým, pomáhají tvořit nejen postoje, ale vytvářejí vlastní identitu jedince (Hayesová, 2007).

Nejdůležitějším prostředím, které jedince v tomto věku obklopuje, pomáhá jeho formování a přebírá částečně výchovnou funkci po rodině, je škola. Helus (2004) popisuje školu jako instituci „...*pro socializaci dětí a mládeže – širší spektrum socializačních vlivů a procesů dotváří soustavným, systematickým a odborně řízeným působením, orientovaným především na vzdělávání v procesu výuky.*“.

Podle Nakonečného (2009) je žák ve škole součástí skupiny - třídy, kterou autor popisuje jako malou sociální skupinu, která má zpravidla 30 až 40 osob.

### **Psychická oblast dospívání**

Vývojová fáze dospívání je často charakterizována jako období „emoční instability“. Hormonální změny způsobené dozráváním pohlavních orgánů znamenají pro jedince velkou psychickou zátěž. Tyto změny mají vliv na psychiku dospívajícího a stimulují změny v oblasti citového prožívání. Ztráta emoční stability se projevuje kolísavostí emočního ladění, přecitlivělými reakcemi na běžné podněty a nárůstem emočního zmatku. Přestože jsou citové prožitky velice intenzivní, mají krátkodobé trvání a bývají proměnlivé (Vágnerová, 2012).

### **Somatická oblast dospívání**

Zaměříme-li se na somatický vývoj žáka v tomto období, dochází stále k progresivnímu růstu. Změny jsou zřetelné jak na tělesné hmotnosti, tak i na tělesné výšce, která svého maxima dosahuje u dívek o něco dříve. Z hlediska motorické stránky rozvoje dochází k diskoordinacím projevům, což je zapříčiněno rychlými růstovými změnami. Ryhtecký (2002), který se zabývá vývojem žáka ve všech sférách, chápe období pubescence jako klíčové období, v kterém jedinec mění status „dítě“ na status „dospělý“. Příznivý vliv v tomto věku může mít tělesná výchova a sportovní aktivity, jejichž potenciál je ukryt v socializačním a integračním působení. Žáci v tomto období projevují velký zájem o svůj fyzický vzhled.

## 2.4 PROFESE UČITELE A SPECIFIKA UČITELE TĚLESNÉ VÝCHOVY

Pro začátek je třeba, abychom vymezili pojem učitel. Kdo je učitel? Přestože je pojem učitel znám asi každému z nás a jeho význam je zřejmý, odborná literatura neuvádí jednotnou definici tohoto pojmu.

V úvodu této kapitoly si uveďme terminologickou poznámku. V literatuře se setkáváme s termínem edukátor, který obecně pokrývá nejen učitele, ale i další profesionály, kteří realizují edukační procesy nejen ve škole, ale také v mimo školním prostředí. Tento pojem zahrnuje také instruktory, lektory, školitele v rekvalifikačních kurzech nebo pedagogy ve výchovných zařízeních (Průcha, 2002).

Podle ministerstva školství dle zákona č. 563/2004 Sb.:

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, 1).

Do kategorie pedagogických pracovníků zařazujeme učitele, pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, trenéra, metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucího pedagogického pracovníka (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012).

S profesí učitele se setkáváme již v období antického Řecka, kdy otrok označován jako paidagógos zastával výchovnou funkci a doprovázel syna svého pána na cvičení a do školy (Janíková et al., 2009). Pojem učitel označuje pracovníky, jejichž činnost je přímo spojena s realizací edukačního procesu ve školním prostředí (Průcha, 2002).

Učitel je jeden ze základních pilířů a činitelů vzdělávacího procesu a podle pedagogického slovníku profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který se

spoluzodpovídá za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003).

Na nejasnosti ohledně tohoto oboru reagoval Průcha (2002), který determinuje učitele aktivitou, která do učitelské profese řadí pouze osoby, které přímo vykonávají vyučovací činnost. Z pohledu profesionality vylučuje osoby, které sice pracují ve vzdělávacím zařízení, ale nevyučují. Posledním konceptem je vzdělávací program, který nezahrnuje do učitelské profese osoby, vykonávající služby týkající se vzdělávání.

Učitelství zařazujeme do kategorie pomáhajících profesí, které jsou charakteristické dlouhodobou teoretickou přípravou. Setkáváme se s názorem, že u učitelství je kromě teoretického vědění důležitý talent. (Krykorková, Váňová, & kolektiv, 2010).

Nahlížíme-li na pedagogický proces jako na soubor situací, v nichž dochází ke vzájemnému ovlivňování mezi subjekty, hrají v něm důležitou roli osobnostní vlastnosti všech zúčastněných (Čermáková, 2012).

Osobnost učitele, jak ji popisuje Nelešovská (2002), se musí podřizovat rychle se měnícím požadavkům společnosti, která na pedagoga v každé historické etapě klade vyšší nároky. Je to odborník pro práci s lidmi a jeho všeobecný odborný přehled doplňují pedagogické kompetence, jež se stanou základem pro komunikaci s žáky. Učiteli neschází ani přirozená autorita a zdravé sebevědomí, které je pro práci v oboru nezbytné. Všechny části učitelovy osobnosti se odrazí do jeho pojetí výuky, které bude charakteristické pro jeho vyučovací styl.

Zkoumáním osobnosti učitele se zabývá věda zvaná pedeutologie, která nabízí hned dva možné přístupy, jak osobnost učitele zkoumat. První z nich, způsob normativní, zjišťuje deduktivní metodou, jak by vypadal ideální učitel. Popisuje, jaké by měl mít učitel vlastnosti a jaký by měl být jako celek. Analytická metoda popisuje osobnost učitele v realitě, a to prostřednictvím například vlastní sebereflexe nebo analýzou učitele žáky. Nejpřesnější a nejjednodušší metodou se jeví sledování učitele v akčním školním prostředí, kde se jeho osobnost nejvíce projeví (Dydrtová & Krhutová, 2009).

### **Specifika učitele tělesné výchovy**

Obecná charakteristika pedagoga nám je již objasněna. Jestliže víme, že tělesnou výchovu jako předmět je třeba odlišit od naučných předmětů nejen strukturou a formou výuky, je třeba i učitele tělesné výchovy blíže specifikovat.

Se zaměřením na osobnost učitele a jeho osobnostní předpoklady se můžeme podle profesiografické analýzy zaměřit na tři základní požadavky, které učitel TV má teoreticky splňovat.

- a) Základní činnosti pedagoga, které plní výchovné, vzdělávací, organizační funkce.
- b) Odolnost proti psychické zátěži, která plyne ze zvýšených nároků na pozornost a koncentraci kvůli často se měnícím podmínkám, různému věku jedinců ve skupině a neustálému pohybu v hodinách TV. Je třeba si uvědomit i bezpečnostní rizika v hodinách, které po učiteli vyžadují, aby byl neustále v pohotovosti.
- c) Tělesná zdatnost, která je způsobena fyzickou náročností kladenou na učitele tělesné výchovy. Učitelé TV často předvádějí ukázky nerozcvičení a téměř po celý den jsou na nohou (Rychtecký & Fialová, 2002).

1. Tělovýchovně pedagogická zaměřenost	2. Vědomosti a dovednosti	3. Schopnosti	4. Vlastnosti
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ prestiž učitele tělesné výchovy</li> <li>▪ zájem o tělesnou výchovu a sport</li> <li>▪ vztah k dětem</li> </ul>	<p><b>Obecné:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ všeobecně vzdělávací</li> </ul> <p><b>speciální:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tělovýchovné</li> <li>▪ pedagogicko psychologické</li> <li>▪ biomedicínské</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pohybové</li> <li>▪ didaktické</li> <li>▪ percepční</li> <li>▪ komunikativní</li> <li>▪ organizační</li> <li>▪ mentální a tvůrčí</li> <li>▪ akademické</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mravní</li> <li>▪ volní</li> <li>▪ psychomotorické</li> <li>▪ sociální role</li> </ul>

Obrázek 4. Přehled struktury osobnosti učitele TV (Rychtecký & Fialová, 2002).



### **3 CÍLE PRÁCE**

Cílem diplomové práce je zjistit převažující interakční styl u učitelů tělesné výchovy na předem vybraných základních školách v Olomouci.

#### **3.1 Dílčí cíle**

1. Zjistit, jaký interakční styl převažuje u učitelů TV na druhém stupni základní školy.
2. Zjistit, jak vnímají interakční styl učitele TV jejich žáci na druhém stupni základních škol.
3. Zjistit, v kterých dimenzích jsou největší odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitele z pohledu žáků a z učitelské sebereflexe.
4. Poskytnout zpětnou vazbu učitelům TV vybraných škol v Olomouci týkající se jejich interakčního stylu.

#### **3.2 Výzkumné otázky**

1. Jaký interakční styl převažuje u učitelů tělesné výchovy na druhém stupni základních škol?
2. Jak vnímají interakční styl učitelů TV jejich žáci?
3. V kterých dimenzích interakčního stylu učitele TV jsou největší odlišnosti ve vnímání učitelů sebou samými a jejich žáky?

## 4 METODIKA

### 4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl realizován na předem vybraných školách v Olomouci, kde učitelům TV diagnostika sloužila k poskytnutí zpětné vazby, týkající se jejich interakčního stylu v hodinách tělesné výchovy. Z oslovených 10 základních, fakultních i nefakultních škol, projevíly zájem o výzkum pouze 3 z nich.

V rámci výzkumu bylo osloveno celkem 5 učitelů ze základních škol, kteří vyučují tělesnou výchovu. Zmínění učitelé měli již od začátku zájem o výsledky a jejich interpretaci. Pro zachování anonymity bylo učitelům přiděleno označení A, B, C, D a E. V následující tabulce č. 1 je uvedena jejich základní charakteristika.

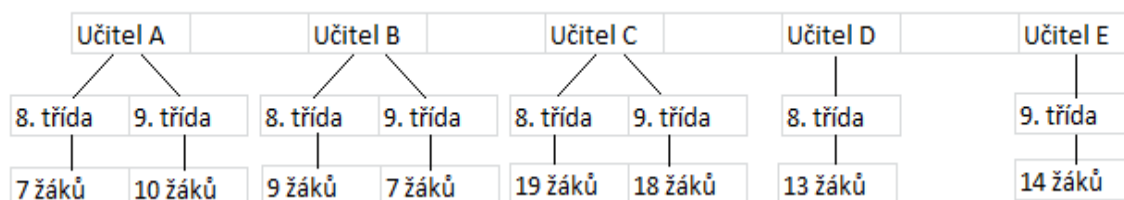
Tabulka 1. Charakteristika učitelů.

UČITEL	POHLAVÍ	VYUČ. TŘÍDY	DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE
A	Muž	3. - 9. třída	2 roky
B	Muž	5. - 9. třída	17 let
C	Žena	8. - 9. třída	30 let
D	Žena	6. - 9. třída	43 let
E	Muž	8. a 9. třída	20 let

Všichni zúčastnění učitelé mají aprobaci na tělesnou výchovu. Učitelé mají odlišné specializace a vyučují tělesnou výchovu v kombinaci například s přírodopisem, informatikou, výchovou ke zdraví, ruským jazykem či jiným předmětem.

Do výzkumu se původně zapojilo 120 žáků druhého stupně, které vyučují výše zmínění pedagogové. Celkem šest školních tříd. Výzkumnému šetření předcházelo předání informovaného souhlasu dobrovolného šetření pro rodiče u všech přítomných žáků. Samotný výzkum probíhal v období únor a duben 2017. Žákům, kteří odevzdali informovaný souhlas, bylo na konci vyučovací jednotky tělesné výchovy rozdáno odpovídající množství dotazníků pro hodnocení interakčního stylu jejich učitele TV. Pro žáky byly zajištěny veškeré materiální potřeby (dotazníky, propisky) a před zahájením byli žáci znovu upozorněni na anonymitu zpracování dotazníků. Žákům byly sděleny veškeré instrukce a bylo jim umožněno se v případě nejasností obrátit s dotazem na mne i během výzkumu. Žákům byl sdělen záměr výzkumu a připomenuta jeho důležitost.

Výzkumný soubor tvoří 5 učitelů a jejich 97 žáků z 8. a 9. třídy. Z celkového počtu žáků se zúčastnilo 50 chlapců a 47 dívek. Věk žáků je v rozpětí 13-15 let. Vzhledem k tomu, že v zapojených školách probíhá hodina tělesné výchovy paralelně, dívky a chlapci zvlášť, bylo šetření provedeno vždy dvakrát. Na školách učitelů A, B, C jsou žáci 8. a 9. tříd při hodinách TV spojeni a rozděleni na chlapce a dívky. Pro lepší přehled bylo vytvořeno názorné schéma.



Obrázek 5. Schéma zobrazující počet žáků v jednotlivých třídách u vybraných učitelů.

## 4.2 Výzkumné metody

Pro účely této práce byl použit standardizovaný dotazník interakčního stylu (QTI). Originální verze Questionnaire on Teacher Interaction byla vytvořena autory T. Wubbels a J. Levy (1993) a byla inspirována Learyho typologií osobnosti a jeho dvojdimenzionálním modelem, který je specifikován v teoretické části. Původní verze obsahovala 116 otázek a v českém znění ji uvádí J. Mareš a P. Gavora (2002). J. Lukas (2011) spolu s autory Marešem a Gavorou, zabývajícími se interakcí a komunikací ve výchovně vzdělávacím procesu, po zkušebním šetření zkrátil dotazník na 59 škálových položek. Z původně plánovaných 64 otázek odstranili 5 otázek, které shledali nepodstatné pro jednotlivé dimenze. Autoři uvádějí, že změna počtu položek nemění ani nezkrsluje výsledky výzkumu. Respondenti se vyjadřují k činnosti a chování učitele TV ve vyučovací hodině. Pro učitele byla vytvořena odlišná verze dotazníku, která vyhodnocuje jeho sebereflexi.

Dotazník je vyplňován pomocí bodové škály, kde respondenti u jednotlivých položek vybírají z možností 0-4, kde 0 vyjadřuje hodnotu nikdy, tedy uvedená charakteristika neodpovídá hodnocenému učiteli. Číslo 4 pak odpovídá hodnocení vždy.

Jednotlivé položky jsou rozřazeny do 8 dimenzí interakčního stylu učitele podle následujícího klíče, který uvádí J. Lukas (2011):

Tabulka 2. Dimenze interakčního stylu učitele a jejich položky.

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

Všechny hodnoty u jednotlivých dimenzí byly zprůměrovány a zaznamenány do grafu ve tvaru osmiúhelníku, kde každá výseč představuje konkrétní dimenzi interakčního stylu. Z grafu je patrné, do jaké míry učitel uplatňuje konkrétní interakční styl.

U třetí výzkumné otázky byly naměřené výsledky testovány pomocí softwaru STATISTIKA 12cz. Vztah mezi hodnotami byl testován pomocí neparametrické statistiky, konkrétně prostřednictvím Wilcoxonova párovacího testu. Hodnoty, jejichž hladina statistické významnosti ( $p$ ) byla stanovena na 5%, byly zaznamenány.

## 5 VÝSLEDKY

Výsledky výzkumného šetření jsou prezentovány formou tabulek a grafů a jejich pořadí odpovídá pořadí výzkumných otázek.

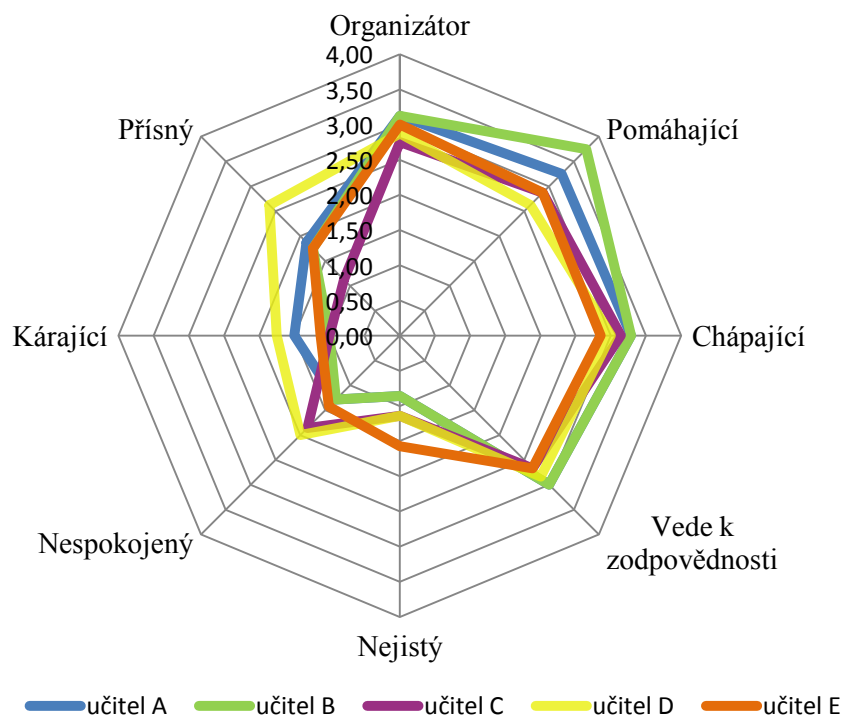
### 5.1 Výsledky vztahující se k výzkumné otázce č. 1

Tato kapitola prezentuje souhrnné výsledky interakčního stylu učitelů podle jejich sebereflexe. Zkoumáme, jak učitelé vnímají své vystupování a chování před svými žáky.

Tabulka 3. Výsledky hodnocení interakčního stylu učitelů z jejich vlastního pohledu (sebereflexe).

Dimenze	učitel A	učitel B	učitel C	učitel D	učitel E
	M	M	M	M	M
Organizátor	3,13	3,13	2,75	2,88	3,00
Pomáhající	3,25	3,75	2,88	2,63	2,88
Chápající	3,29	3,29	3,14	3,00	2,86
Vede k zodpovědnosti	3,00	3,00	2,67	2,83	2,67
Nejistý	0,86	0,86	1,14	1,14	1,57
Nespokojený	1,29	1,29	1,86	2,00	1,43
Kárající	1,50	1,00	1,00	1,75	1,13
Přísný	1,88	1,75	1,13	2,63	1,75

Vysvětlivky. M = průměr.



Obrázek 6. Graf interakčního stylu všech učitelů z jejich vlastního pohledu (sebereflexe).

Pro lepší znatelnost rozdílů v dimenzích u jednotlivých učitelů byly výsledky zaznamenány do jednoho grafu, kde je zobrazen každý učitel zvlášť a odlišnou barvou.

Z Obrázku 6 lze předpokládat, že interakční styl učitelů podle jejich sebereflexe je nejvíce naplněn v dimenzi *Organizátor, Pomáhající, Chápající a Vede k zodpovědnosti*. Naopak méně se učitelé vidí v dimenzích *Přísný, Kárající, Nespokojený a Nejistý*. Učitel B se vnímá jako nejvíce napomáhající a zároveň s učitelem A se cítí méně nespokojení, než ostatní učitelé. U učitele D, který je v grafu vyznačen fialovou barvou, je patrné, že ze všech učitelů se vnímá jako velice přísný učitel, který žáky často kárá. O něco méně, ale stále podstatně dost, naplňuje učitel C sektor *Nespokojený*. Sektor *Nespokojený* naplňuje ze všech učitelů také nejvíce.

## 5.2 Výsledky vztahující se k výzkumné otázce č. 2

Výsledky v této části, vztahující se k druhé výzkumné otázce, hodnotí interakční styl učitele TV z pohledu všech jeho žáků. Hodnoty v tabulkách i grafech jsou průměry hodnot všech žáků u jednotlivých učitelů, kteří hodnotili interakční styl učitele tělesné výchovy. Medián je uveden pro zjištění možných extrémů v hodnocení žáků.

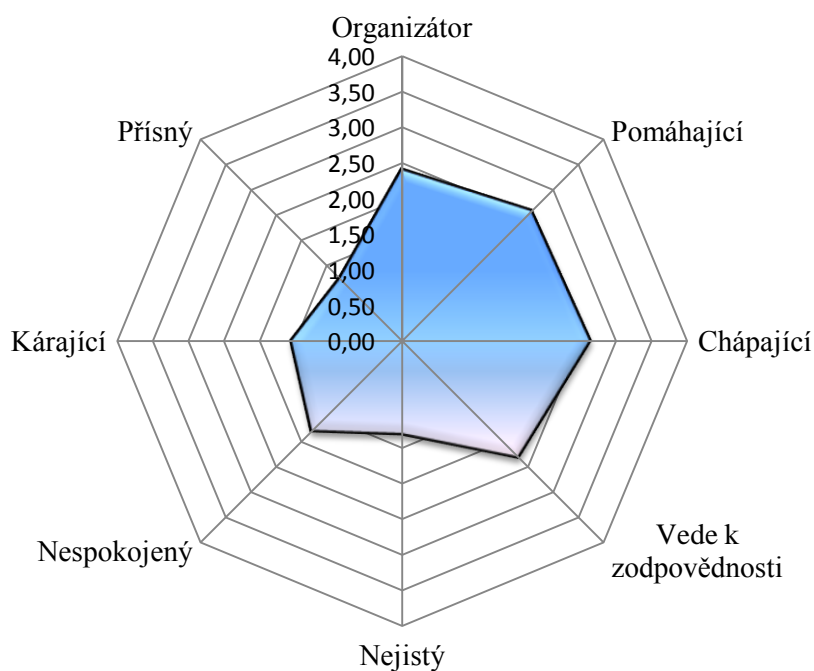
### Interakční styl učitele A z pohledu jeho žáků

Tabulka 4. Hodnocení interakčního stylu učitele A z pohledu jeho žáků.

Dimenze	M	Mdn	SD
Organizátor	2,39	2,63	0,86
Pomáhající	2,57	2,88	0,82
Chápající	2,64	2,71	0,88
Vede k zodpovědnosti	2,30	2,33	0,78
Nejistý	1,30	1,14	0,66
Nespokojený	1,78	1,71	0,82
Kárající	1,54	1,63	0,79
Přísný	1,23	1,13	0,55

Vysvětlivky. M = průměr, Mdn = Medián, SD = Směrodatná odchylka.

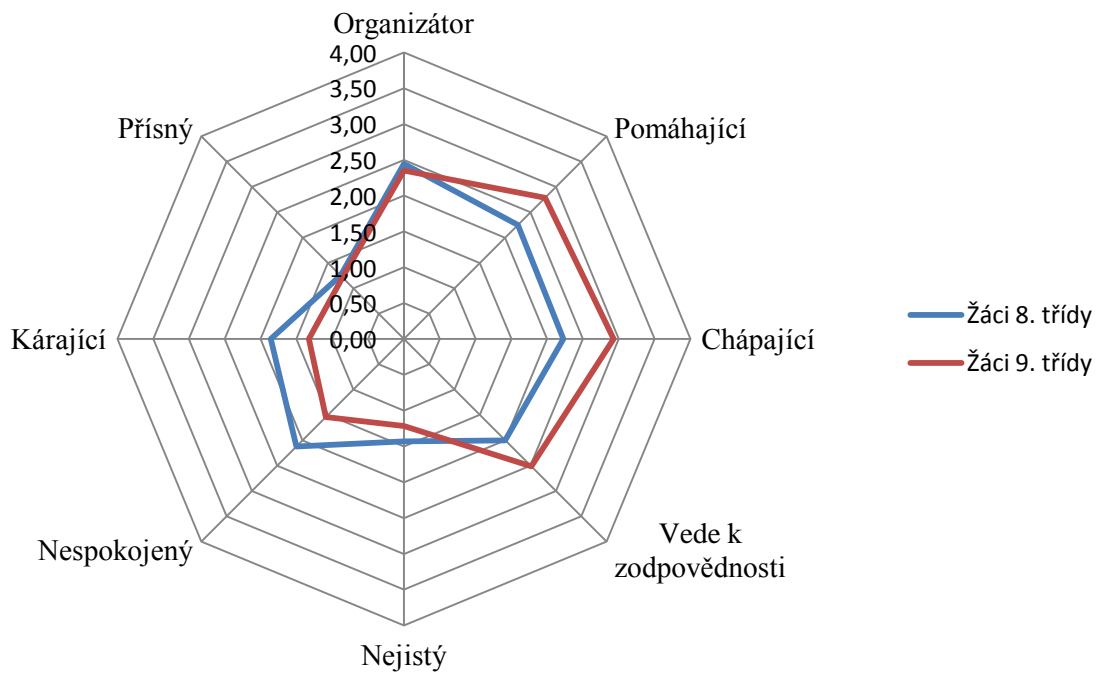
### Interakční styl učitele A z pohledu jeho žáků



Obrázek 7. Graf interakčního stylu učitele A hodnocený z pohledu jeho žáků.

Z hodnot uvedených v Tabulce 4 a Obrázku 7 můžeme odvodit interakční styl učitele A z pohledu jeho žáků. Lze předpokládat, že učitel A se podle žáků nejvíce uplatňuje v dimenzích *Chápající*, *Pomáhající* a *Organizátor*. Z výsledků se můžeme domnívat, že učitel se žákům jeví jako nespokojený. Tato dimenze byla naplněna ze 44,5%. Nejméně naplněným sektorem je dimenze *Přísný*, která je naplněna pouze ze 30%.

Učitel A vyučuje v hodinách tělesné výchovy 8. a 9. třídu, ale pouze dívky. Pro zjištění možných rozdílů ve vnímání interakčního stylu učitele v závislosti na věkovém složení žáků byly hodnoty obou ročníků zprůměrovány zvlášť. Odlišnosti ve vnímání mezi ročníky zobrazuje následující graf.



Obrázek 8. Hodnocení interakčního stylu učitele A z pohledu jeho žáků v závislosti na ročníku žáka.

Z výsledků je zřejmé, že žákům 9. třídy se učitel A zdá více napomáhající a chápající, než jak ho vnímají žáci 8. třídy. Obdobně je tomu v dimenzi *Vede k zodpovědnosti*. Zároveň si žáci 9. třídy myslí, že učitel A je méně kárá, je méně nejistý a nespokojený, než jak to vidí žáci z 8. třídy. Rozdíl v naplnění dimenze *Organizátor a Přísný* mezi 8. a 9. třídou je zanedbatelný.

### Interakční styl učitele B z pohledu jeho žáků

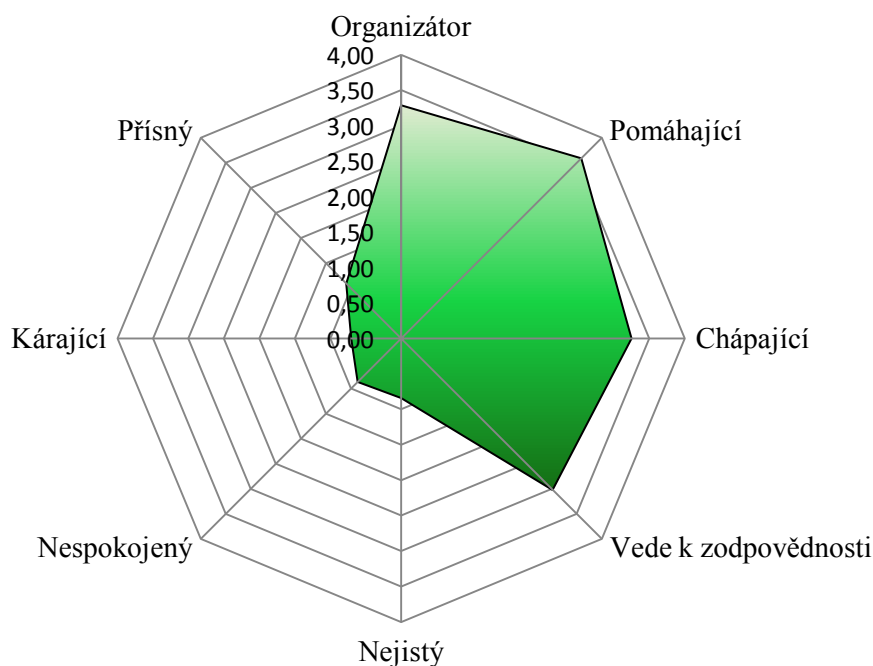
Tabulka 5. Hodnocení interakčního stylu učitele B z pohledu jeho žáků.

Dimenze	M	Mdn	SD
Organizátor	3,29	3,25	0,44
Pomáhající	3,59	3,69	0,36
Chápající	3,25	3,43	0,48
Vede k zodpovědnosti	3,02	3,00	0,54
Nejistý	0,84	0,71	0,59
Nespokojený	0,87	0,71	0,63
Kárající	0,70	0,50	0,51
Přísný	1,09	1,13	0,51

Vysvětlivky. M = průměr, Mdn = Medián, SD = Směrodatná odchylka.



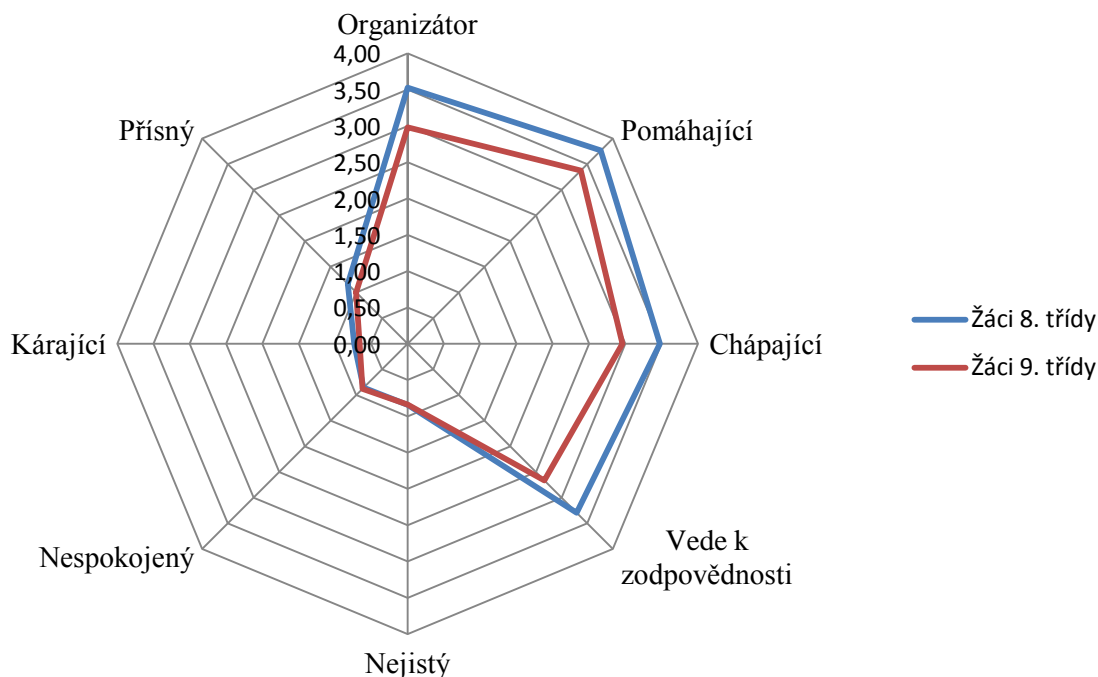
### Interakční styl učitele B z pohledu jeho žáků



Obrázek 9. Graf interakčního stylu učitele B hodnocený z pohledu jeho žáků.

Hodnoty v Tabulce 5 jsou výsledkem hodnocení interakčního stylu učitele B skupinou všech jeho žáků. Z pohledu žáků zobrazených na Obrázku 9 se učitel uplatňuje nejvíce v dimenzích *Organizátor*, *Pomáhající*, *Chápající* i *Vede k zodpovědnosti*. Žáci učitele B hodnotí jako velice napomáhajícího. Tento sektor byl naplněn na 90% a má nejvyšší hodnocení. Zbytek dimenzí byl naplněn méně než z 27%. Z toho můžeme předpokládat, že žákům se učitel B nejvíce jeví jako příliš nejistý ani nespokojený, učitel žáky nekárá přehnaně a je přiměřeně přísný.

Ani u učitele B neprobíhá koedukovaná výuka, ale učitel vyučuje třídu, ve které jsou chlapci z 8. a 9. třídy dohromady. Pro zjištění možných rozdílů ve vnímání interakčního stylu učitele B z pohledu 8. a 9. třídy byl vytvořen názorný graf.



Obrázek 10. Hodnocení interakčního stylu učitele B z pohledu jeho žáků v závislosti na ročníku žáka.

Z grafu je patrné, že obě třídy vnímají interakční styl učitele B obdobně, avšak žáci 8. třídy naplňují dimenzi *Organizátor*, *Pomáhající*, *Chápající* i *Vede k zodpovědnosti* více než žáci 9. třídy. Žáci mají stejný předpoklad o tom, jak je učitel B nespokojený a nejistý. Žákům osmého ročníku se zdá, že je učitel o něco málo přísnější a kárající, než jak ho vnímají žáci z devátého ročníku.

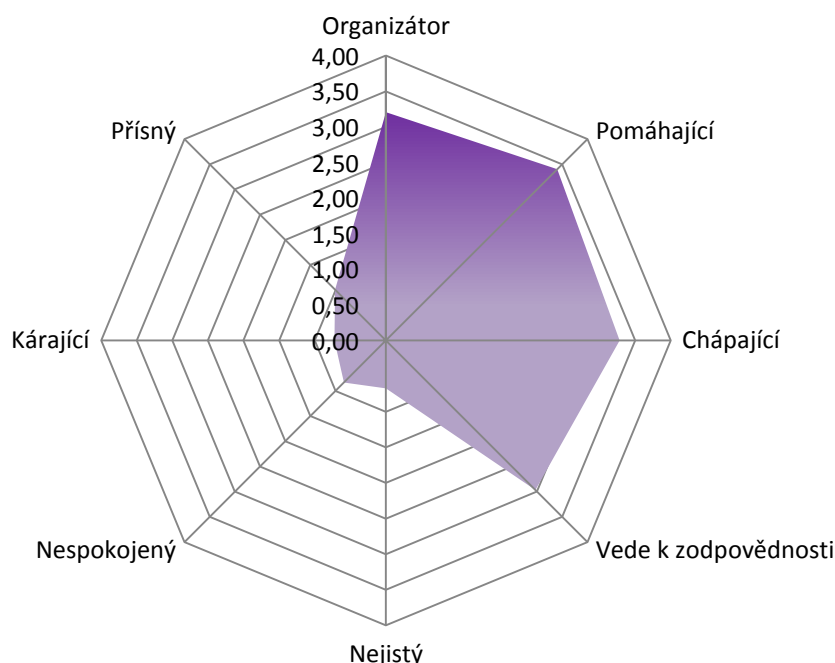
### Interakční styl učitele C z pohledu jeho žáků

Tabulka 6. Hodnocení interakčního stylu učitele C z pohledu jeho žáků.

Dimenze	M	Mdn	SD
Organizátor	3,21	3,25	0,44
Pomáhající	3,40	3,50	0,36
Chápající	3,28	3,43	0,48
Vede k zodpovědnosti	2,97	2,83	0,54
Nejistý	0,67	0,57	0,59
Nespokojený	0,83	0,86	0,63
Kárající	0,72	0,63	0,51
Přísný	1,01	1,00	0,51

Vysvětlivky. M = průměr, Mdn = Medián, SD = Směrodatná odchylka.

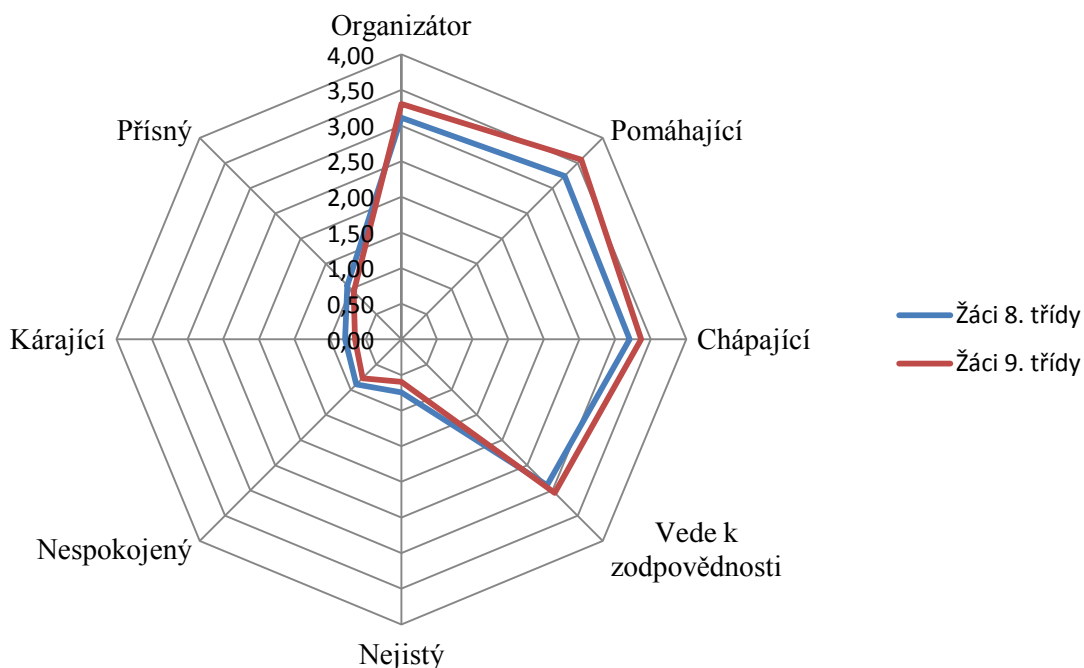
### Interakční styl učitele C z pohledu jeho žáků



Obrázek 11. Graf interakčního stylu učitele C hodnocený z pohledu jeho žáků.

Výsledky v Tabulce 6 jsou výsledkem hodnocení interakčního stylu učitele C všemi jeho žáky. Z grafu na Obrázku 11 můžeme předpokládat, že žáci učitele vnímají jako velice nápomocného. Tato sekce je nejvíce hodnocená dimenze a je naplněna z 85%. Podobně jako je tomu u hodnocení jiných učitelů, jsou naplněny i dimenze *Organizátor*, *Chápající* a *Vede k zodpovědnosti*. Žáci vnímají učitele C velice příznivě, protože v dimenzích *Přísný*, *Kárající* i *Nejistý* dosahuje učitel z pohledu žáků nízkých hodnot.

Učitel C vyučuje zvláště dívky z 8. a 9. třídy v rámci jedné vyučovací hodiny TV a v druhé chlapce z obou tříd. Protože je učitel A jediným aprobovaným učitelem tělesné výchovy na škole, nabízí se nám k porovnání větší výzkumný vzorek. Abychom zachovali strukturu výzkumu, opět se zaměříme na rozdíly ve vnímání interakčního stylu učitele C v závislosti na věkovém složení žáků. Pro tyto účely byl vytvořen názorný graf.



Obrázek 12. Hodnocení interakčního stylu učitele C z pohledu jeho žáků v závislosti na ročníku žáka.

Hodnoty zobrazené v Obrázku 12 nám naznačují, že pohled na interakční styl učitele C v 8. a 9. třídě je téměř totožný. Žáci 9. ročníku hodnotí učitele v dimenzích *Organizátor*, *Pomáhající*, *Chápající* a *Vede k zodpovědnosti* o něco více než žáci 8. třídy. Přesně naopak je tomu v dimenzích *Přísný*, *Kárající*, *Nespokojený*, *Nejistý*.

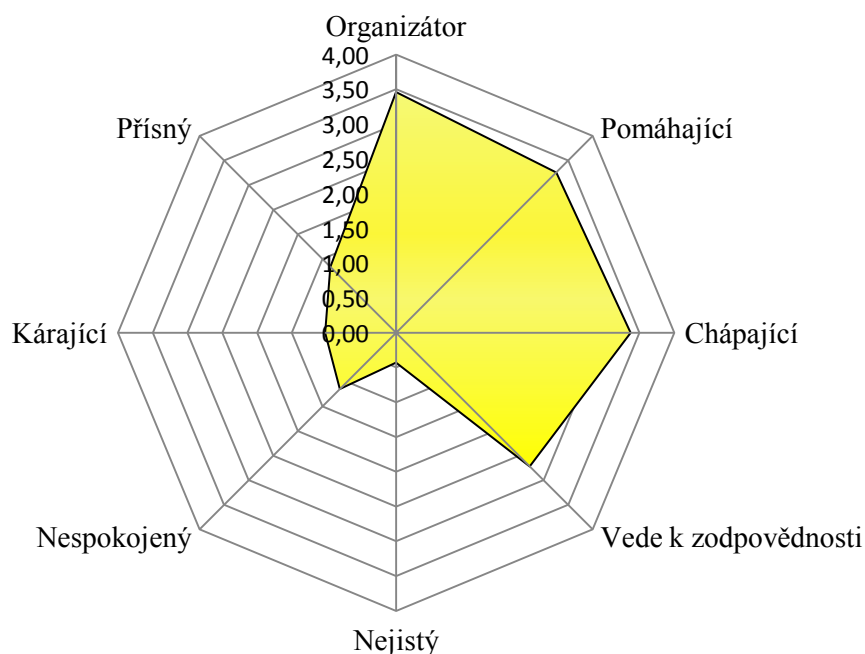
### Interakční styl učitele D z pohledu jeho žáků

Tabulka 7. Hodnocení interakčního stylu učitele D z pohledu jeho žáků.

Dimenze	M	Mdn	SD
Organizátor	3,46	3,50	0,29
Pomáhající	3,26	3,38	0,66
Chápající	3,37	3,43	0,44
Vede k zodpovědnosti	2,72	3,00	0,74
Nejistý	0,43	0,29	0,30
Nespokojený	1,14	0,86	0,79
Kárající	1,02	0,88	0,64
Přísný	1,34	1,38	0,35

Vysvětlivky. M = průměr, Mdn = Medián, SD = Směrodatná odchylka.

### Interakční styl učitele D z pohledu jeho žáků



Obrázek 13. Graf interakčního stylu učitele D hodnocený z pohledu jeho žáků.

Z hodnot uvedených v Tabulce 7 můžeme odvodit interakční styl učitele D z pohledu všech jeho žáků. Podle grafu na Obrázku 13 žáci vidí nejvíce svého učitele v dimenzích *Organizátor*, *Pomáhající*, *Chápající* a *Vede k zodpovědnosti*. Je patrné, že učitel D na žáky nepůsobí nejistě, protože tento sektor je naplněn pouze z 11%. Naopak nejvíce hodnoceným sektorem je dimenze *Organizátor*, v které žáci vidí učitele ze 87%. Žákům se jeví učitel D jako mírně přísný a kárající.

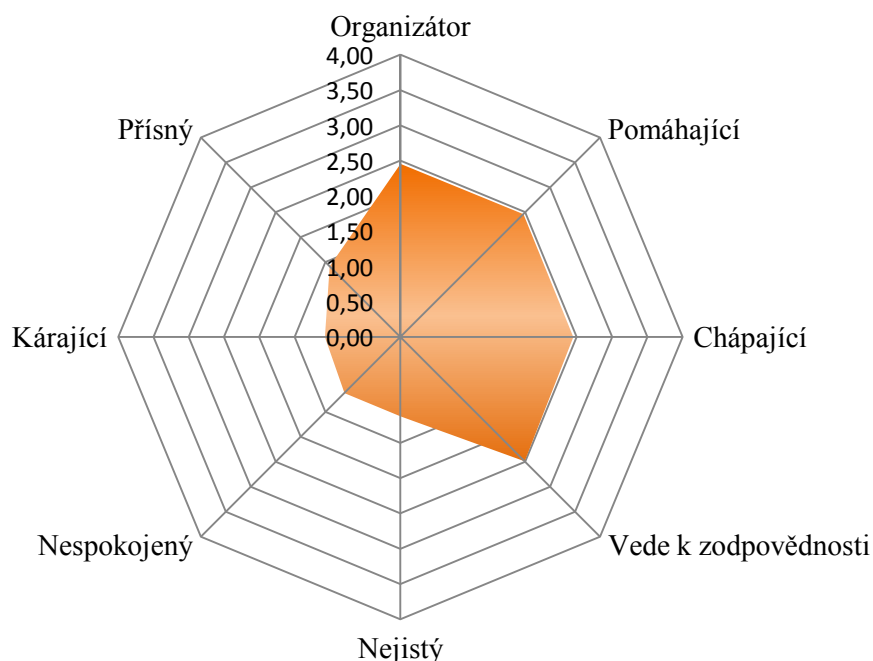
### Interakční styl učitele E z pohledu jeho žáků

Tabulka 8. Hodnocení interakčního stylu učitele E z pohledu jeho žáků.

Dimenze	M	Mdn	SD
Organizátor	2,46	2,50	0,62
Pomáhající	2,46	2,50	0,59
Chápající	2,45	2,43	0,71
Vede k zodpovědnosti	2,49	2,67	0,60
Nejistý	1,12	1,36	0,64
Nespokojený	1,12	0,93	0,57
Kárající	1,07	0,88	0,73
Přísný	1,42	1,56	0,56

Vysvětlivky. M = průměr, Mdn = Medián, SD = Směrodatná odchylka.

### Interakční styl učitele E z pohledu jeho žáků



Obrázek 14. Graf interakčního stylu učitele E hodnocený z pohledu jeho žáků.

Hodnoty v Tabulce 8, které jsou výsledkem hodnocení interakčního stylu učitele E z pohledu všech jeho žáků, dosahují průměrných hodnot téměř ve všech dimenzích. Přesto se učitel žákům zdá být dobrým organizátorem, snaží se jim porozumět a být nápomocný. Z grafu na Obrázku 14 je patrné, že nejvíce naplněnou sekci je dimenze *Vede k zodpovědnosti*, kterou žáci hodnotí na 62%. Dle žáků se učitel E uplatňuje nejméně v dimenzi *Kárající*.

### 5.2 Výsledky vztahující se k výzkumné otázce č. 3

Třetí výzkumná otázka se zaměřuje na to, v kterých dimenzích interakčního stylu učitele TV jsou největší odlišnosti ve vnímání učitelů sebou samými a jejich žáky. Vypovídá o tom, zda se v některých dimenzích učitel naplňuje více či méně v porovnání s představou o jeho interakčním stylu z pohledu žáků. Zpracování pomocí programu Statistika nám vyhodnocuje, zda jsou data, která srovnáváme, statisticky významná.

V následující Tabulce 9 jsou výsledky hodnocení interakčního stylu učitelů z hlediska genderových rozdílů. Je zřejmé, že žáci učitelů – žen, hodnotili učitelky jako více organizující, pomáhající, chápající i jako vedoucí k zodpovědnosti, než jak hodnotili žáci své učitele zastupující mužský gender. Učitelky byly také příznivěji hodnocené v „nepříznivých“ sektorech, v kterých dosáhly z pohledu žáků podstatně nižších hodnot než muži.

Tabulka 9. Hodnocení interakčního stylu učitelů z hlediska genderových rozdílů podle jejich sebereflexe a z pohledů žáků.

	Učitelé - ženy	Žáci	Učitelé - muži	Žáci
<b>Dimenze</b>	M	M	M	M
Organizátor	2,81	3,33	3,00	2,71
Pomáhající	2,75	3,33	2,92	2,87
Chápající	3,07	3,33	3,05	2,78
Vede k zodpovědnosti	2,75	2,84	2,83	2,60
Nejistý	1,14	0,55	1,19	1,09
Nespokojený	1,93	0,99	1,57	1,26
Kárající	1,38	0,87	1,46	1,11
Přísný	1,88	1,17	2,08	1,25

Vysvětlivky. M = průměr

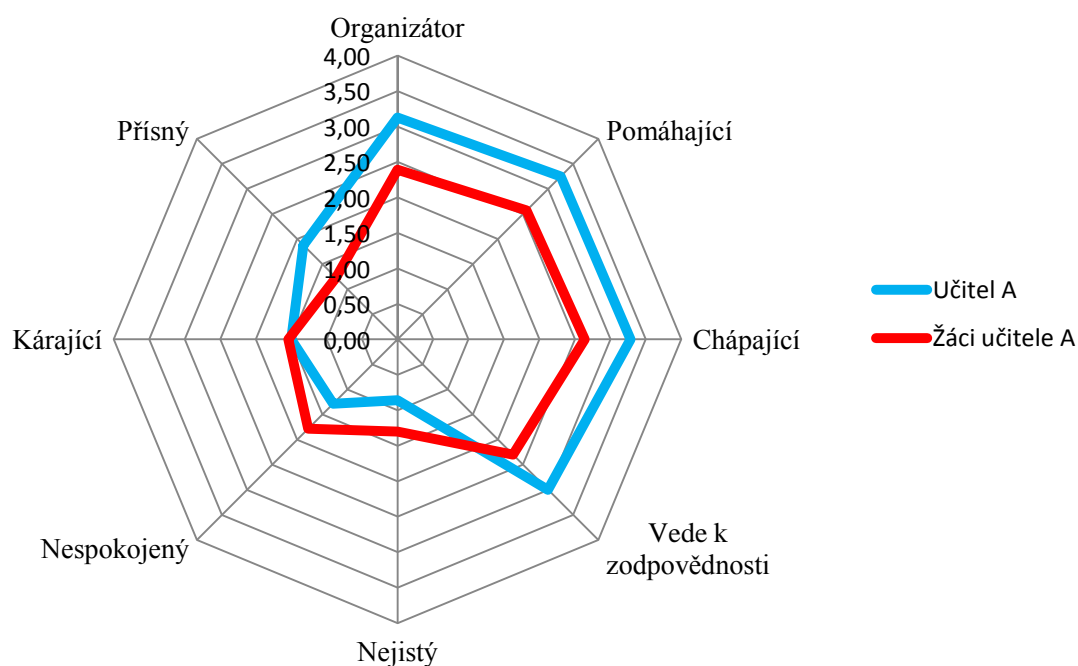
### Hodnocení učitele A a jeho žáků

Tabulka 10. Souhrn výsledků hodnocení interakčního stylu učitele A podle sebereflexe a z pohledu jeho žáků.

	Učitel A	Žáci učitele A	
<b>Dimenze</b>	M	M	p
Organizátor	3,13	2,39	0,005223
Pomáhající	3,25	2,57	0,010480
Chápající	3,29	2,64	0,019118
Vede k zodpovědnosti	3,00	2,30	0,004166
Nejistý	0,86	1,30	0,019971
Nespokojený	1,29	1,78	0,043773
Kárající	1,50	1,54	0,776389
Přísný	1,88	1,23	0,001516

Vysvětlivky. M = průměr, p = statistická signifikance

- p < 0,05



Obrázek 15. Grafické znázornění interakčního stylu učitele A hodnoceného podle sebereflexe učitele a z pohledu jeho žáků.

Z Tabulky 10 a z grafického znázornění na Obrázku 15 je zřejmé, že u učitele A se sebehodnocení interakčního stylu liší od hodnocení jeho interakčního stylu žáky. V dimenzích *Organizátor*, *Chápající*, *Pomáhající* i *Vede k zodpovědnosti* se obecně u učitelů očekávají vyšší hodnoty. Učitel A se ve všech těchto dimenzích naplňuje více, než jak ho vnímají žáci. V dimenzi *Kárající* se představa učitele i žáků shoduje. Žáci naopak hodnotí učitele A jako více nespokojeného a nejistého než v jeho sebereflexi. Sám učitel se hodnotí jako přísný, ale z pohledu žáků tomu tak není.



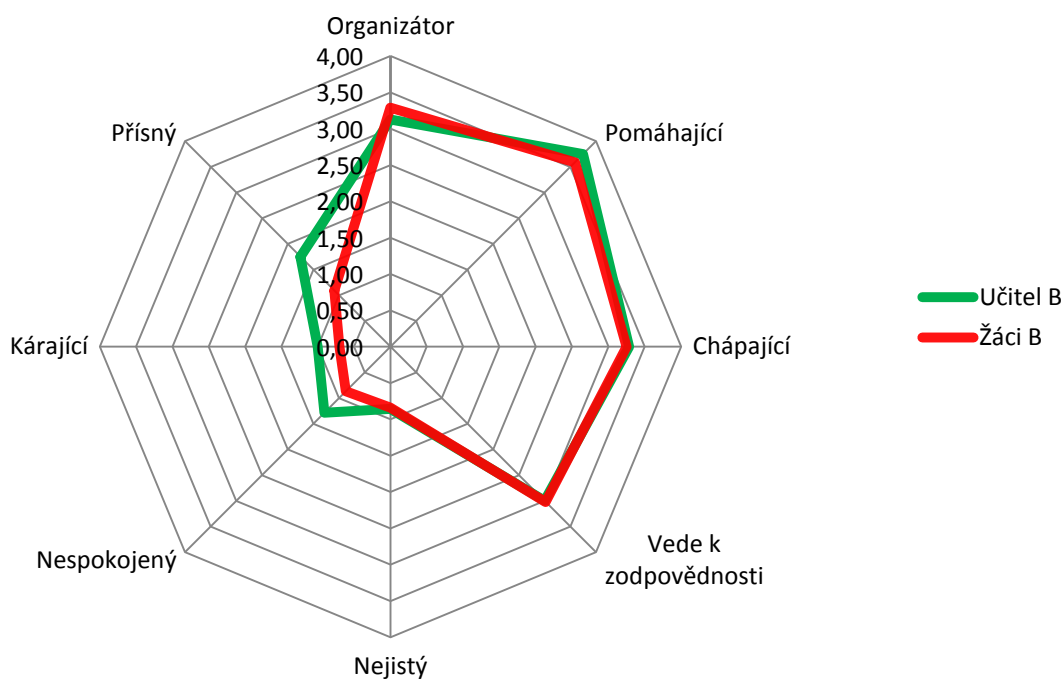
## Hodnocení učitele B a jeho žáků

Tabulka 11. Souhrn výsledků hodnocení interakčního stylu učitele B podle sebereflexe a z pohledu jeho žáků.

Dimenze	Učitel B	Žáci učitele B	p
	M	M	
Organizátor	3,13	3,13	0,148780
Pomáhající	3,75	3,75	0,177115
Chápající	3,29	3,29	0,958761
Vede k zodpovědnosti	3,00	3,00	0,801732
Nejistý	0,86	0,86	0,795987
Nespokojený	1,29	1,29	0,019971
Kárající	0,70	1,00	0,041328
Přísný	1,09	1,75	0,001470

Vysvětlivky. M = průměr, p = statistická signifikance

• p < 0,05



Obrázek 16. Grafické znázornění interakčního stylu učitele B hodnoceného podle sebereflexe učitele a z pohledu jeho žáků.

V Tabulce 11 je ze statistické významnosti patrné, že v dimenzi *nespokojený, kárající a přísný* se učitel B vnímá více jako nespokojený, nejistý ve svých hodinách a zdá se, že žáky více kárá, než jak to vnímají samotní žáci. Učitel B je vnímán jako dobrý organizátor. V dimenzích *Chápající a Vede k zodpovědnosti* se učitel vnímá téměř obdobně s žáky. Učitel se v dimenzi *Pomáhající* naplňuje více, než jak ho odhadují žáci, ale z hlediska statistické významnosti je jejich pohled podobný.

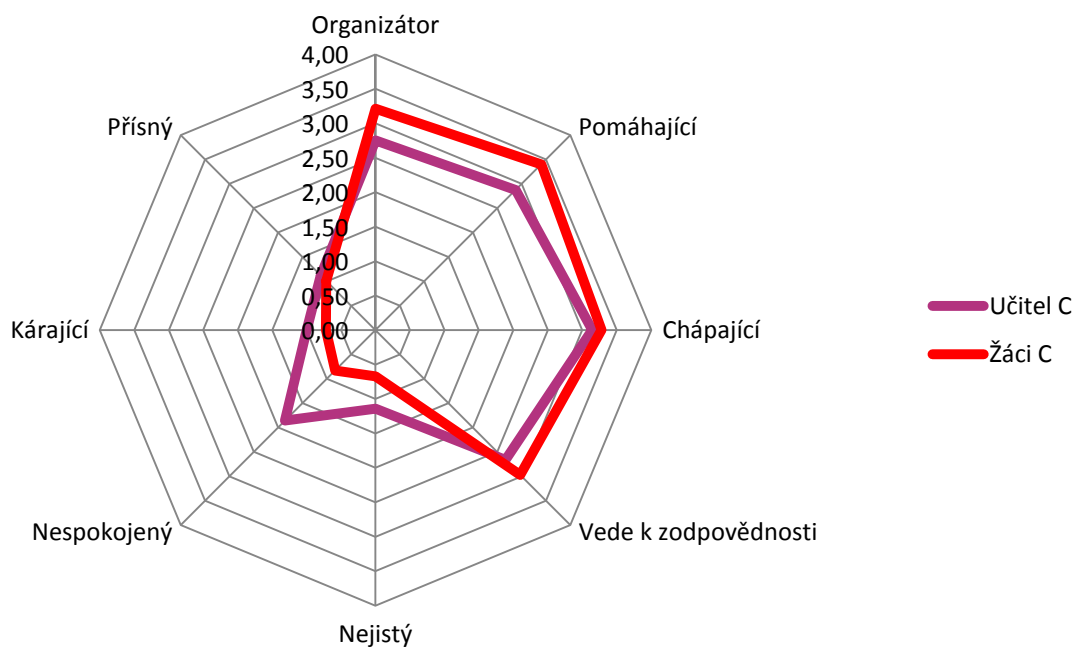
### Hodnocení učitele C a jeho žáků

Tabulka 12. Souhrn výsledků hodnocení interakčního stylu učitele C podle sebereflexe a z pohledu jeho žáků.

Dimenze	Učitel C	Žáci učitele C	p
	M	M	
Organizátor	2,75	3,21	0,000067
Pomáhající	2,88	3,40	0,000006
Chápající	3,14	3,28	0,083960
Vede k zodpovědnosti	2,67	2,97	0,003656
Nejistý	1,14	0,67	0,000185
Nespokojený	1,86	0,83	0,000000
Kárající	1,00	0,72	0,010126
Přísný	1,13	1,01	0,109927

Vysvětlivky. M = průměr, p = statistická signifikance

- p < 0,05



Obrázek 17. Grafické znázornění interakčního stylu učitele C hodnoceného podle sebereflexe učitele a z pohledu jeho žáků.

U učitele C je příznivé, že žáci ho v sektorech *Organizátor*, *Pomáhající*, *Chápající* i *Vede k zodpovědnosti* vnímají mírně nadprůměrně, než jaká je jeho vlastní sebereflexi. Nejvýznamnější rozdíl můžeme vidět v hodnotě v dimenzi *Nejistý*. Tento sektor učitel C naplňuje výrazně více než jeho žáci. Obdobně, ale o něco menší signifikantní rozdíl, lze shledat v míře nespokojenosti učitele, kde se učitel vnímá jako více nejistý na rozdíl od percepce žáků.

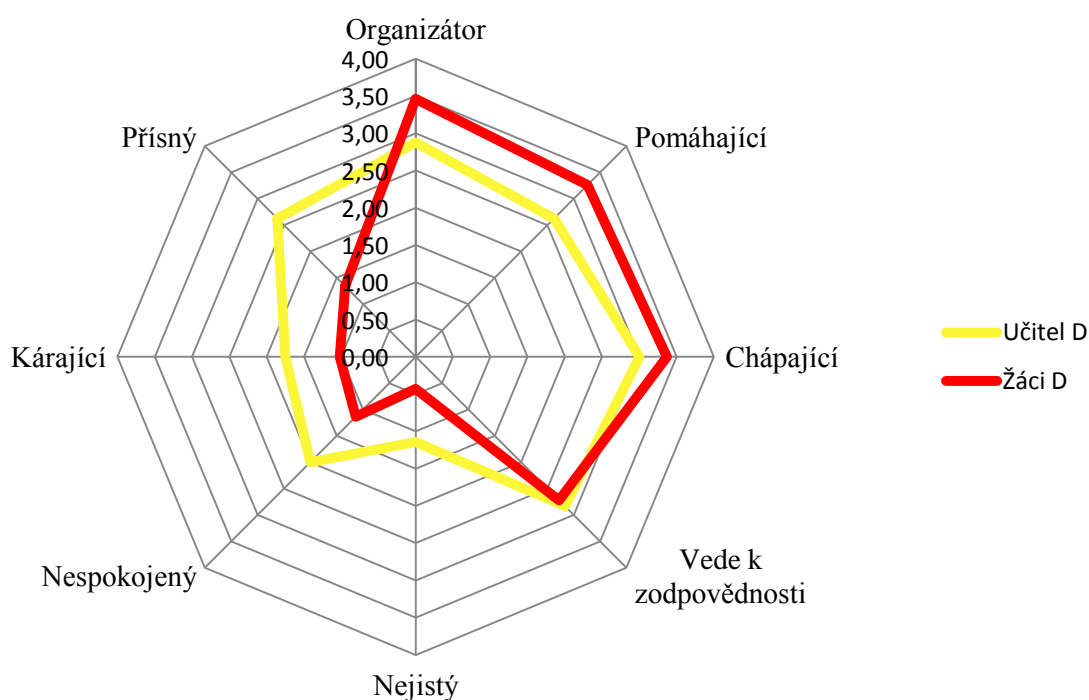
## Hodnocení učitele D a jeho žáků

Tabulka 13. Souhrn výsledků hodnocení interakčního stylu učitele D podle sebereflexe a z pohledu jeho žáků.

Dimenze	Učitel D	Žáci učitele D	p
	M	M	
Organizátor	2,88	3,46	0,002218
Pomáhající	2,63	3,26	0,011874
Chápající	3,00	3,37	0,028057
Vede k zodpovědnosti	2,83	2,72	0,861304
Nejistý	1,14	0,43	0,001474
Nespokojený	2,00	1,14	0,007916
Kárající	1,75	1,02	0,007646
Přísný	2,63	1,34	0,001474

Vysvětlivky. M = průměr, p = statistická signifikance

- $p < 0,05$



Obrázek 18. Grafické znázornění interakčního stylu učitele D hodnoceného podle sebereflexe učitele a z pohledu jeho žáků.

Grafické znázornění percepce interakčního stylu učitele D na Obrázku 18 má podobný tvar jako zobrazení interakčního stylu učitele z pohledu žáků. Oproti vnímání žáků je graf učitelovy sebereflexe posunut doleva. Je patrné, že žáci učitele D vnímají jako dobrého organizátora. Zdá se, že žáci si o učiteli myslí, že je nápomocný ve všech situacích a snaží se žákům porozumět. V těchto dimenzích se sám učitel uplatňuje méně. Dimenze *Chápající* byla i z pohledu učitele nejvíce naplněna. Nepatrné rozdíly nacházíme v sektoru *Vede k zodpovědnosti*, kde se hodnoty učitele a žáků liší v řádu setin. Zajímavé je, že se učitel D vnímá jako velice přísný. Obdobně naplňuje také dimenzi *Kárající* a *Nespokojený*.

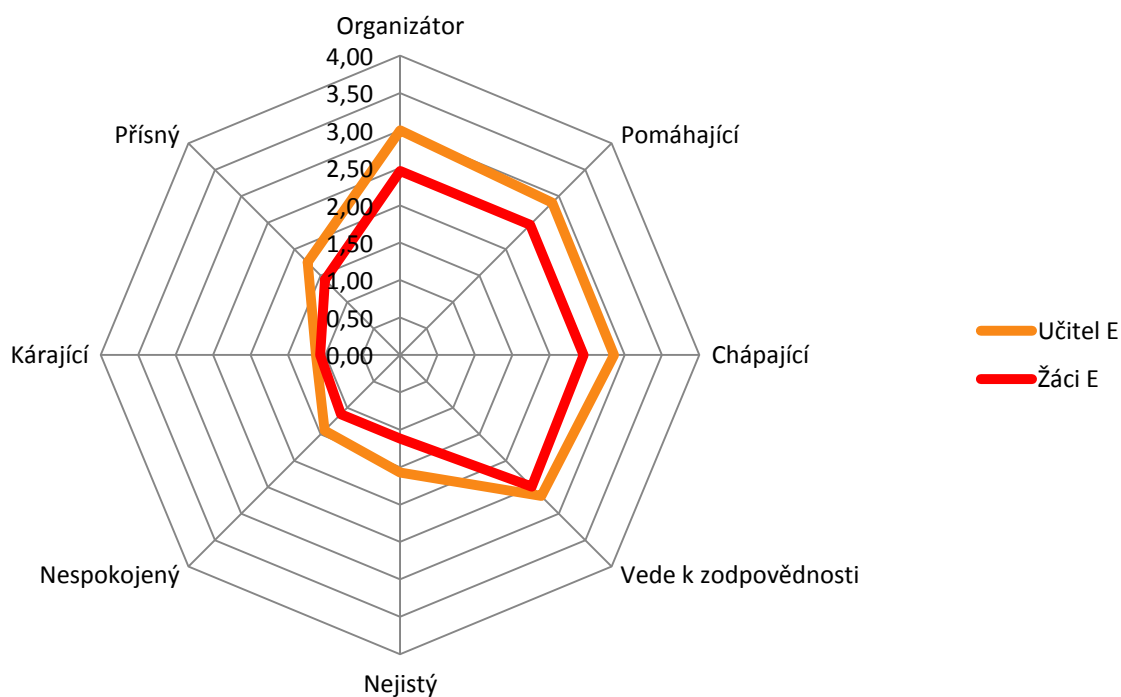
### Hodnocení učitele E a jeho žáků

Tabulka 14. Souhrn výsledků hodnocení interakčního stylu učitele E podle sebereflexe a z pohledu jeho žáků.

Dimenze	Učitel E	Žáci učitele E	P
	M	M	
Organizátor	3,00	2,46	0,013151
Pomáhající	2,88	2,46	0,041328
Chápající	2,86	2,45	0,064031
Vede k zodpovědnosti	2,67	2,49	0,284504
Nejistý	1,57	1,12	0,059740
Nespokojený	1,43	1,12	0,046400
Kárající	1,13	1,07	0,833936
Přísný	1,75	1,42	0,080614

Vysvětlivky. M = průměr, p = statistická signifikance

- p < 0,05



Obrázek 19. Grafické znázornění interakčního stylu učitele E hodnoceného podle sebereflexe učitele a z pohledu jeho žáků.

U učitele E se nesečkáváme s žádnými mimořádně extrémními hodnotami, přesto se vzájemný pohled učitele a žáků na interakční styl učitele E liší. Statisticky významné hodnoty byly zjištěny v dimenzích *Organizátor*, *Pomáhající* a *Nespokojený*. Žákům se zdá, že učitel je méně nápomocný a nesnaží se tolik žákům porozumět, než jak si o sobě učitel E myslí. Naopak žákům hodnotí učitele E méně v dimenzích *Nejistý*, *Nespokojený*, *Kárající* i *Přísný*, než jak se sebehodnotí učitel.

## 6 DISKUZE

Pod pojmem škola je třeba si vybavit nejen instituci pověřenou vzděláváním dětí a mládeže, ale také důležité společenství lidí, které plní socializační a osobnostně rozvojovou funkci, hned po rodině. Mezi žákem a učitelem dochází nejen k výměně formálního sdělení, ale tito aktéři vytváří zvláštní typ sociální jednotky. Tohoto sociálního rozměru učitelské profese nabývá pedagog převážně díky komunikaci, kterou doprovází vzájemné vztahy mezi aktéry. Při vzpomínce na naše studium si nejspíš každý z nás vybavuje učitele, který i přes svou přísnost vedl žáky k lepším výkonům, nebo naopak učitele, který v nás nevyvolával ani náznak snahy z naší strany. Položme si otázku: Existuje nějaké chování, které by mělo vliv na výchovně vzdělávací proces z pohledu efektivity? Berme v úvahu, že chování učitele k celé třídě i k jednotlivým žákům se rozvíjí v jejich vzájemné interakci během výuky.

Na základě provedeného výzkumu bylo zjištěno, že podle sebereflexe vybraní učitelé nejčastěji uplatňují interakční styl *Organizátor*, *Pomáhající*, *Chápající* i *Vede k zodpovědnosti*. Také zahraniční výzkumy dospěly k názoru, že pozitivní vztah na efektivní výsledky vyučování mají zejména tyto dimenze (Wubbels & Levy, 1993). Mareš a Gavora (2004) potvrzují, že připravenost a následná organizace vyučovacích hodin spolu s pomocí žákům jsou základní dovednosti dobrého učitele.

Hodnoty, které byly dosaženy v dimenzi *Organizátor*, korelují se zahraničními výsledky Wubbelse a Levyho (1993), u nichž učitelé – ženy na rozdíl od učitelů - mužů, dosáhly v této dimenzi z pohledu žáků vyšších hodnot. Také výzkumníci Gavora a Mareš (2003) shledali tento fakt za překvapivý, protože učitelky - ženy jsou většinou vnímány jako horší organizátorky. Za zmínku stojí, že učitelé C a D z našeho výzkumu jsou ženy a z pohledu žáků se jeví jako lepší organizátoři než zbývající učitelé. Po srovnání výsledků mezi sebereflexí učitelů a hodnocením žáků z hlediska organizace se ukázalo, že vyššími hodnotami hodnotí své učitele pouze žáci učitelů B, C a D. V souladu s Janíkovou (2011) bychom mohli tyto rozdíly připisovat délce praxe. Výzkumy ukazují, že učitelé s délkou praxe více jak 16 let se vnímají jako lepší organizátoři. Toto tvrzení nelze brát absolutně, jak se ukazuje v našem výzkumu.

Hodnocení interakčního stylu z pohledu žáků koreluje také s výsledky Janíkové (2010), v kterých bylo zjištěno, že ženy se podle sebereflexe uplatňují více v dimenzi *Přísný*, než jak to vnímají žáci. V našem výzkumu těchto výsledků dosáhli také muži, kteří se hodnotili z vlastního pohledu jako přísnější. Obdobně můžeme hodnotit výsledky v dimenzi *Nejistý*.

Učitelé - muži, stejně jako v již zmíněných výzkumech, jsou žáky v této dimenzi hodnoceni nižšími hodnotami než učitelky. Přestože se u mužů předpokládá větší sebejistota. Gavora a Mareš (2003) tento jev připisují možným nenaplněným očekáváním ze strany žáků, které mohlo vést k ohodnocení nižším skóre.

Náš výzkumný soubor zaměřený na interakční styl učitelů tělesné výchovy v porovnání se zjištěním Janíkové (2010), jejíž soubor tvořilo 19 aprobovaných učitelů TV, došel k odlišným závěrům. První patrné rozdíly nacházíme v hodnocení nejistoty učitele. Žáci z výzkumného souboru Janíkové vnímají své učitele jako více nejisté a kárající. Zatímco žáci zapojení do našeho výzkumu vnímají pouze jednoho učitele více nejistého, než jak se vnímá on sám. Pouze tohoto učitele žáci také hodnotí více v dimenzi *Kárající* oproti jeho sebereflexi. Výzkum Gavory a kol. (2003), který se zabýval odlišnostmi ve vnímání interakčního stylu učitelem samotným a jeho žáky u učitelů naučných předmětů, koreluje s našimi výsledky více.

Některé překvapivé výsledky, jako třeba větší přísnost učitelů nebo větší množství kárání z jejich strany, lze připsat zvláštnostem předmětu tělesná výchova, pro který není dotazník primárně vytvořen. Předmět TV se od naučných předmětů liší převážně pedagogickou činností učitele, která obsahuje množství příkazů ze strany učitele. Patrné jsou i odlišné organizační formy a s tím spojené řízení učební činnosti.



## 7 ZÁVĚRY

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký interakční styl upřednostňují učitelé tělesné výchovy na základních školách a jak vnímají jejich interakční styl žáci, které vyučují v hodinách tělesné výchovy. Dále pak zjistit, v kterých dimenzích se nacházejí největší rozdíly mezi sebereflexí učitelů a představou o interakčním stylu učitele žáky.

Všechny závěry byly poskytnuty učitelům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, pro zpětnou vazbu, která může sloužit k zefektivnění jejich práce. V rámci výzkumného šetření byly stanoveny 3 výzkumné otázky.

### **Závěry vztahující se k výzkumné otázce č. 1 „Jaký interakční styl převažuje u učitelů tělesné výchovy na druhém stupni základních škol?“**

Přes odlišnost výsledků u jednotlivých učitelů TV je zřejmé, že učitelé uplatňují *Pomáhající a Chápající* interakční styl v kombinaci s *Organizátor* a *Vede k zodpovědnosti*. Nejnižších hodnot dosáhli učitelé v dimenzi *Nejistý*.

### **Závěry vztahující se k výzkumné otázce č. 2 „Jak vnímají interakční styl učitelů TV jejich žáci?“**

Žáci učitele A hodnotí jako učitele, který nejvíce uplatňuje *Chápající* a *Pomáhající* interakční učitelský styl v kombinaci s *Organizátor* a *Vede k zodpovědnosti*.

U učitele B převládá dle žáků nejvíce *Pomáhající* interakční styl. Učitel B uplatňuje také interakční styl *Organizátor*, *Chápající* a *Vede k zodpovědnosti*.

Podle žáků učitel C uplatňuje *Pomáhající* a *Chápající* interakční styl doplněný interakční styl *Organizátor* a *Vede k zodpovědnosti*.

Učitel D uplatňuje dle žáků interakční styl *Organizátor* a *Chápající* zároveň s *Pomáhající* a *Vede k zodpovědnosti*.

Z pohledu žáků u učitele E převládá *Pomáhající*, *Chápající* interakční učitelský styl spolu s *Organizátor* a *Vede k zodpovědnosti*.

### **Závěry vztahující se k výzkumné otázce č. 3 „V kterých dimenzích interakčního stylu učitele TV jsou největší odlišnosti ve vnímání učitelů sebou samými a jejich žáky?“**

U každého učitele byly naměřeny statisticky významné hodnoty alespoň v jedné dimenzi. Tyto hodnoty poukazují na rozdíl v uplatňování interakčního stylu učitele z jeho vlastní sebereflexe a z pohledu jeho žáků.

U učitele A jsou hodnoty, až na výsledky v dimenzi *Kárající*, statisticky významné. Žáci vnímají učitelův interakční styl jako méně organizátorský, chápající i pomáhající. Také vnímají, že učitel vede žáky méně k zodpovědnosti, než jak to vnímá učitel. Pozitivně hodnotím výsledky v dimenzi *Přísný*, ve které se sám učitel ze svého pohledu uplatňuje více, než jak to vnímají žáci.

Statisticky významné hodnoty u učitele B byly zjištěny v dimenzích *Nespokojený*, *Kárající* a *Přísný*. Výsledky ukazují, že učitel se v těchto dimenzích naplňuje ze svého pohledu více, než jak to vnímají žáci.

V případě učitele C se z pohledu jeho žáků naplnily více dimenze *Organizátor*, *Pomáhající*, *Chápající* i *Vede k zodpovědnosti*. Největší rozdíl mezi učitelovou sebereflexí a pohledem žáků na jeho interakční styl je patrný v dimenzi *Nespokojený*, kterou učitel uplatňuje více. Učitel C se vnímá také jako více nejistý.

Také u učitele D se setkáváme se značnými statisticky významnými hodnotami ve všech dimenzích, kromě dimenze *Vede k zodpovědnosti*. Žáci učitele D vnímají jako lepšího organizátora, více napomáhajícího a chápajícího, než jak se učitel hodnotí v sebereflexi. Učitel D uplatňuje více *Nespokojený*, *Nejistý*, *Kárající* a *Přísný* interakční styl oproti představě jeho žáků.

Učitel E podle představy žáků uplatňuje méně interakční styl *Organizátor* a *Pomáhající*. V těchto dimenzích byly zjištěny statisticky významné hodnoty. Další významná hodnota byla naměřena v dimenzi *Nespokojený*, která se z pohledu žáků naplnila méně.

## 8 SOUHRN

Tématem diplomové práce je interakční styl učitelů TV. Cílem bylo zjistit, jaký interakční styl uplatňují učitelé tělesné výchovy na vybraných základních školách v Olomouci podle jejich sebereflexe.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část dále rozebírá čtyři hlavní témata: Komunikace, Interakce, Žák v období staršího školního věku a Profese učitele a specifika učitele TV. V kapitolách jsou blíže popsány pojmy komunikace, specifika komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu a faktory, které mohou ovlivňovat komunikaci. Dále je rozebrána sociální interakce, vyučovací styl spolu se stručným přehledem dělení a v návaznosti je charakterizován interakční styl. Kapitola Žák v období staršího školního věku specifikuje blíže toto vývojové období. Poslední kapitola blíže charakterizuje pojem učitel a učitelská profese. V závěru se zaměřuje na odlišné požadavky u učitele tělesné výchovy.

Technika sběru dat byla provedena za pomoci Dotazníku interakčního stylu (QTI). Byla použita česká přepracovaná verze podle Lukase (2011). Výzkumný soubor tvořilo 5 záměrně vybraných učitelů tělesné výchovy a jejich 97 žáků z vybraných olomouckých základních škol.

V rámci řešení cíle výzkumu byly stanoveny tři výzkumné otázky. Na základě výsledků z první výzkumné otázky bylo zjištěno, že učitelé podle sebereflexe uplatňují nejvíce interakční styl *Organizátor*, *Pomáhající*, *Chápající* a *Vede k zodpovědnosti*. Pouze jeden učitel se podle vlastního hodnocení uplatňuje také v dimenzi *Přísný*.

V případě výsledků druhé výzkumné otázky jsme došli k podobnému závěru. Tato otázka se zabývala představou o interakčním stylu učitelů z pohledu žáků. Přesto, že bylo dosaženo rozdílných hodnot, uplatňují učitelé převážně interakční styl *Organizátor*, *Pomáhající* a *Chápající*. Také interakční styl *Vede k zodpovědnosti* uplatňují učitelé z pohledu žáků velmi často. V rámci této výzkumné otázky byl zkoumán i názor žáků v závislosti na věku.

Třetí výzkumná otázka porovnává sebehodnocení učitele s hodnocením interakčního stylu učitele z pohledu žáků a zjišťuje, v kterých dimenzích jsou patrné signifikantní rozdíly. Statisticky významné rozdíly byly naměřeny mezi hodnotami reprezentujícími názory všech učitelů a jejich žáků. Na základě výsledků můžeme konstatovat, že učitelé se podle statistiky

nadhodnocují v dimenzi *Kárající, Přísný* a s výjimkou jednoho učitele i v dimenzi *Nespokojený*.

## 9 SUMMARY

The theme of the diploma thesis is interpersonal teacher behavior of P. E. Teachers. The aim was to find out which type of interpersonal behavior is applied by the teachers of Physical Education at selected primary schools in Olomouc according to their self-reflection.

The thesis is divided into the theoretical and the practical part. The theoretical part further deals with four main chapters: the Communication, the Interaction, an older-school-aged student and a teacher's professions and the features of P.E. teacher. In chapters are described terms such as the communication, the specifics of the communication in educational process and factors which can affect the communication. The social interaction and the teaching style with a brief summary of its division are defined together with characteristics of interpersonal behavior. The chapter An Older-school-aged Student delves into this developmental period. The last one chapter is more closely related to the term teacher and teachers' profession. At the end it is focused on different requirements of a teacher of Physical Education.

The data were gathered according to the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). The Czech modified version by Lukas (2011) was used. The research sample consisted of 5 intentionally chosen teachers and their 97 students of primary schools in Olomouc.

Three investigative questions were set to accomplish the goal of the research. Due to results of the first investigative question, the teachers apply most the types of interpersonal teacher behavior as *Organiser*, *Helping*, *Understanding* and *Student Freedom* from the point of view of their self-reflection. Only one teacher finds his type in the dimension *Strict*.

In case of results of the second investigative question the similar upshot was found. This question dealt with interpersonal teacher behavior from the point of view of the students. Even though the different scores were found, the teachers still mostly apply the types of interpersonal teacher behavior as *Organiser*, *Helping* and *Understanding*. Also the type *Student Freedom* is used frequently according to the students. This investigative question examined also the opinion of students according to their gender.

The third investigative question deals with the comparison of teachers' self-reflection and the evaluation of their students in case of the interpersonal teacher behavior. It also examines if any statistically significant difference occurs between the dimensions. Statistically significant differences were found in all cases of the evaluation of teachers and

their students. Based on the results, it is possible to claim that teachers evaluated themselves by higher score in dimensions *Admonishing* and *Strict* and all except one teacher even in the dimension *Dissatisfied*.

## 10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Čermáková, J. (2012). *Vztah osobnosti učitele a užívání vyučovacích stylů*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Olomouc.
- Čížková, J. (2000). *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dobry, L., Svatoň, V., & Šafaříková, J. (1997). *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Karolinum.
- Dobry, L., Svatoň, V., Šafaříková, J., & Marvanová, Z. (1997). *Analýza didaktické interakce*. Praha: Univerzita Karlova.
- Dvořáková, H. (2015). Vučování tělesné výchovy pohledem psychomotoriky a podpory zdraví. *Tělesná kultura*, 38(2), 5-79.
- Dydrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel - příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing.
- 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*, 10(3), 567-582.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky : školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P., Mareš, J., & Brok, d. P. (2003). Adaptacia dotazníka interakčného stylu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126-145.
- Hayesová, N. (2007). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
- Hodges Kulinna, P., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609.

- Horák, F. (1991). *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Cheng-Bo, Y., & Min-Kai, D. (2017). A study of the correlation between teacher's teaching styles and student's participation motivation in the physical education. *Journal of Baltic Science Education*, 2(16), 199-206.
- Janíková, M. a. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido.
- Janíková, M. (2010). Odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy. *Pedagogická orientace*, 20(1), 60-79.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Kohoutek, R. (2009). Homepage. *Psychologie v teorii a v praxi*. Retrieved 25. 4. 2017 from the World Wide Web: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/socialni-interakce-ve-skupinach>
- Krobotová, M., & Karásková, V. (2003). *Kultura mluvního projevu učitele tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Krykorková, H., Váňová, R., & kolektiv. (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Linhartová, D. (2000). *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
- Lojová, G. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Lorenzová, J. (2015). Skryté kurikulum, stále aktuální problém školy a pedagogiky. *Paidagogos*, 2, 5-46.
- Lukas, J. (2011). *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: nakladatelství Portál.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 2, 101-128.



- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1989). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Matějček, Z. (2000). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Matušů, M. (2013). *Souvislost mezi interakčním a vyučovacím stylem učitele*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Olomouc.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2012). *Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved 2. 5. 2017 from the World Wide Web: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickychpracovnicich-k-1-zari>
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2013). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- Nelešovská, A. (2002). *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Opdenakker, 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.
- Pop, C. L. (2014). Improving interpersonal communication for a higher quality of physical activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5(116), 4983-4987.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (2002). *Didaktika školní tělesné výchovy [Učební texty]*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu.

- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Smahul, R. (1996). *Učitel a jeho žáci*. Olomouc: Matice cyrilometodějská.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L.-f. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *International Journal of Psychology*, 37(1), stránky 3-12.
- Svatoš, T. (2005). *Sociální a pedagogická komunikace*. Opava: Slezská univerzita.
- 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.
- Vágnerová, M. (2012). *Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vach, P. (2014). *Interakční styl učitele v souvislosti s jeho prací s klíčovou kompetencí k učení*. Praha: Diplomová práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Vališová, A., Kasíková, H., & kolektiv, a. (2008). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Vilímová, V. (2009). *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Watzlawick, P., Bavelaová Beavin, J., & Jacson D., D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like?* London: Falmer Press.

## 11 PŘÍLOHY

### Příloha 1. Průvodní dopis

Vážení rodiče,

srdečně Vás zdravím. Mám eminentní zájem o to, aby byly Vaše děti ve školním prostředí spokojené, a aby škola zajistila co nejlepšího zástupce výchovy. V této snaze mi pomohou děti vyplněním dotazníku ve škole. Jeho zpracování může přispět k objektivnímu posouzení výchovně vzdělávacího procesu. Ráda bych Vás tímto dopisem požádala o spolupráci v rámci výzkumného šetření pod názvem „ Interakční styl učitelů tělesné výchovy“. Vyplnění informovaného souhlasu Vašeho dítěte je nezbytné pro realizaci tohoto výzkumu.

Žáci vybraných základních škol v Olomouci se podrobí výzkumnému šetření v měsících duben/květen. Hodnocení bude probíhat formou dotazníku QTI (dotazník interakčního stylu učitele) sestávajícího se z 59 otázek, které se hodnotí bodovou škálou 0-4. Výsledné hodnoty budou zprůměrovány a jejich vyhodnocení ukáže pohled žáků na interakční styl učitele TV. Následně se pak učitelé tělesné výchovy dozvědí, jak je vnímají jejich svěřenci, jak se tento pohled liší od jejich sebereflexe a dále s touto zpětnou vazbou mohou pracovat a zjistit, co ve svém přístupu mohou změnit.

Všechny údaje budou zpracovány hromadně a anonymně.

Příloha 2. Informovaný souhlas pro nezletilé účastníky výzkumného šetření

Informovaný souhlas

**Název studie (projektu): Interakční styl učitelů tělesné výchovy**

Jméno:

Datum narození:

Účastník byl do studie zařazen pod číslem:

1. Já, níže podepsaný(á) zákonný zástupce souhlasím s účastí mého syna/dcery .....ve studii.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že účast dítěte ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit.
4. Při zařazení do studie budou moje osobní data uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Je zaručena ochrana důvěrnosti mých osobních dat. Při vlastním provádění studie mohou být osobní údaje poskytnuty jiným než výše uvedeným subjektům pouze bez identifikačních údajů, tzn. anonymní data pod číselným kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být moje osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů (anonymní data) nebo s mým výslovným souhlasem.
5. Porozuměl jsem tomu, že mé jméno se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Podpis zákonného zástupce:

Datum:

Příloha 3. Dotazník QTI pro žáky

QTI - dotazník interakčního stylu učitele (verze pro žáky)

© T. Wubbels – J. Levy (1993)

© Česká verze J. Lukas – J. Mareš – P. Gavora (2009)

V tomto dotazníku můžeš vyjádřit svůj názor na činnost a chování učitele/učitelky tak, jak ho vidíš a vnímáš. Dotazník mimo jiné slouží k vědeckým účelům, a proto bychom byli rádi, kdybys svého učitele/učitelku popsal co nejpřesněji. Zkus psát opravdu to, co si myslíš – obávat se nemusíš. Odpovědi tvůj učitel/učitelka v žádném případě neuvidí. Psycholog jí poskytne pouze celkové obecné shrnutí výsledků všech dotazníků ze dvou tříd Vaší školy. Dotazník je pro Tebe tedy anonymní – nepiš na něj svoje jméno. Avšak následující tabulku vyplň pečlivě! Pokud něčemu v ní, ale i v celém dotazníku nebudeš zcela přesně rozumět, zeptej se.

<b>Příjmení učitele, kterého budeš posuzovat:</b>		<b>Předmět, kterému vyučuje:</b>	<b>Škola:</b>
<b>Třída:</b>	<b>Počet žáků ve třídě (v okamžiku vyplňování dotazníku):</b>	<b>Pohlaví žáka: <sup>2</sup></b> Ž - M	<b>Dnešní datum:</b>

<sup>2</sup> zakroužkuj, zda jsi dívka či chlapec

V tomto dotazníku Ti předkládáme řadu výroků o učiteli/učitelce. U každého výroku zakroužkuj svůj názor.

Například:

	<b>nikdy</b>				<b>vždy</b>
<b>O tomto učiteli můžeme říci: Vyjadřuje se jasně</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Když si myslíš, že se vždy vyjadřuje jasně, zakroužkuj 4. Když si myslíš, že se nikdy nevyjadřuje

jasně, zakroužkuj 0. Podle toho, jak často se vyjadřuje jasně, můžeš zakroužkovat také 1, 2 nebo 3 (vždy však jen jednu číslici). Pokud se zmýlíš, přeškrtni, co neplatí a zakroužkuj to, co platí. Učitele/učitelku hodnot sám (sama). Nejde o test. Tvůj názor se může lišit od názoru spolužáků.

O této učitelce můžeme říci:	nikdy	vždy
------------------------------	-------	------

1 Udrží naši pozornost	0	1	2	3	4
2 Když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám	0	1	2	3	4
3 Vidíme, že je nejistý/á	0	1	2	3	4
4 Když máme na věc jiný názor, můžeme ho říct	0	1	2	3	4
5 Myslí si, že toho víme málo	0	1	2	3	4
6 Dává nám možnost rozhodovat o věcech, týkajících se třídy	0	1	2	3	4
7 Je přísný/á	0	1	2	3	4
8 Snadno se naštvě	0	1	2	3	4
9 Učivo vysvětluje jasně	0	1	2	3	4
10 Můžeme se na něj/ni spolehnout	0	1	2	3	4
11 Je váhavý/á	0	1	2	3	4
12 Když s ním v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
13 Myslí si, že se málo učíme	0	1	2	3	4
14 Musíme být u ní tiše jako v kostele	0	1	2	3	4
15 Můžeme se spolupodílet na jeho/jejich rozhodnutích	0	1	2	3	4
16 Ponižuje nás	0	1	2	3	4
17 Je dobrým organizátorem/organizátorkou	0	1	2	3	4
18 Je k nám přátelský/á	0	1	2	3	4
19 Když ve třídě vyvádíme, je zmatený/á	0	1	2	3	4
20 Když chceme něco říci, naslouchá nám	0	1	2	3	4
21 Vypadá nespokojeně	0	1	2	3	4
22 Při zkoušení je těžké u něj/ni dostat dobrou známku	0	1	2	3	4
23 Dává nám možnost vybrat si úlohu podle našeho zájmu	0	1	2	3	4
24 Zesměšňuje nás	0	1	2	3	4
25 Jde přímo k věci	0	1	2	3	4
26 Důvěřujeme mu/jí	0	1	2	3	4
27 Vypadá, jakoby pořád nevěděl/a, co má dělat	0	1	2	3	4
28 Snaží se nás pochopit	0	1	2	3	4
29 Vypadá nešťastně	0	1	2	3	4
30 Jeho/její požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31 Mluví s námi otevřeně	0	1	2	3	4
32 Mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
33 Hodně se u něj/ni naučíme	0	1	2	3	4
34 Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
35 Je plachý/á	0	1	2	3	4
36 Dokáže se vcítit do našich problémů	0	1	2	3	4
37 Cokoliv uděláme, je to podle něj/ni špatně	0	1	2	3	4
38 Vnucuje nám svoje názory	0	1	2	3	4
39 Důvěřuje nám	0	1	2	3	4
40 Rád/a zakazuje	0	1	2	3	4
41 Všechno má dobře promyšlené	0	1	2	3	4
42 Když něčemu nerozumíme, ochotně nám to vysvětlí ještě jednou	0	1	2	3	4

43 Utíká před zodpovědností	0	1	2	3	4
44 Dokáže nás vyslechnout	0	1	2	3	4
45 Je podezřivý/á	0	1	2	3	4
46 Je náročný/á	0	1	2	3	4
47 Vede nás k tomu, abychom sami přicházeli s návrhy	0	1	2	3	4
48 Vyžívá se v tom, že nás opravuje	0	1	2	3	4
49 Jeho/její hodina má hlavu a patu	0	1	2	3	4
50 Věnuje se nám i mimo vyučování	0	1	2	3	4
51 Mění svoje rozhodnutí	0	1	2	3	4
52 Přijímá omluvu, když uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
53 Ať uděláme cokoli, je mu/jí to málo	0	1	2	3	4
54 Tvrdě známkuje	0	1	2	3	4
55 Víc kritizuje, než chválí	0	1	2	3	4
56 Říká nám přesně, co od nás chce	0	1	2	3	4
57 Je ohleduplný/á	0	1	2	3	4
58 Jsme z něj/ní vystrašení	0	1	2	3	4
59 Chová se povýšeně	0	1	2	3	4

Děkujeme Ti za vyplnění dotazníku.

Podívej se ještě, zda jsi někde nezapomněl zakroužkovat odpověď.

Příloha 4. Dotazník QTI pro učitele

QTI - dotazník interakčního stylu učitele (verze pro učitele)

© T. Wubbels – J. Levy (1993)

© Česká verze J. Lukas – J. Mareš – P. Gavora (2009)

V tomto dotazníku můžete vyjádřit svůj názor na svou činnost a chování ve vyučovací hodině tak, jak sám (sama) sebe vidíte a vnímáte.

Dotazník slouží mimo jiné pro vědecké účely, a proto bychom byli rádi, abyste se charakterizovali co nejpřesněji. Konkrétní názory, vyjádření v tomto dotazníku se v žádném případě nedostanou do rukou Vašim nadřízeným, budou sloužit pouze pro Vaše hodnocení. Primárně je dotazník určen k sebereflexi Vaší výuky a pro případnou další práci s touto sebereflexí.

Jméno a příjmení:
Předměty, jimž vyučujete:
Délka Vaší pedagogické praxe:
Třída:
Škola:
Datum:

V následujícím dotazníku Vám tedy předkládáme mnoho výroků – u každého prosíme o zakroužkování Vašeho názoru.

Například:	nikdy	vždy
Lze o mne říci: Na žáky jsem náročný (á)	0 1 2 3 4	

Pokud si myslíte, že jste vždy náročný(á), zakroužkujete číslici 4. Pokud si myslíte, že nejste nikdy náročný(á), zakroužkujte číslici 0. Pokud je Vaše míra náročnosti jiná, můžete ji vyjádřit zakroužkováním jiné číslice, tedy 1, 2 nebo 3. Pokud se spletete nebo jste si odpověď rozmysleli, škrtněte to, co neplatí a zakroužkuj to, co platí.

Lze o mne říci: vždy	nikdy
1 Dokážu udržet žakovu pozornost	0 1 2 3 4
2 Když si žáci nedokážou s něčím poradit, pomůžu jim	0 1 2 3 4
3 Asi působím nejistě	0 1 2 3 4
4 Když mají žáci na věc jiný názor, mohou ho říci	0 1 2 3 4
5 Myslím si, že toho žáci málo vědí	0 1 2 3 4
6 Dávám žákům možnost rozhodovat o věcech, týkajících se třídy	0 1 2 3 4
7 Jsem přísný (á)	0 1 2 3 4
8 Je snadné mne rozčílit	0 1 2 3 4



9 Učivo vysvětluji jasně	0	1	2	3	4
10 Žáci se na mne mohou spolehnout	0	1	2	3	4
11 Asi jsem váhavý (á)	0	1	2	3	4
12 Když se mnou žáci v něčem nesouhlasí, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
13 Dávám žákům najevo, že se málo učí	0	1	2	3	4
14 U mě musí být ve třídě ticho jako v kostele	0	1	2	3	4
15 Žáci se mohou spolupodílet na mých rozhodnutích	0	1	2	3	4
16 Asi žáky ponižuji	0	1	2	3	4
17 Jsem dobrým organizátorem (organizátorkou)	0	1	2	3	4
18 Jsem vůči žákům přátelský (á)	0	1	2	3	4
19 Když žáci vyvádějí, působím zmateně	0	1	2	3	4
20 Pokud žáci chtějí něco říci, snažím se jim naslouchat	0	1	2	3	4
21 Vypadám asi nespokojeně	0	1	2	3	4
22 Při zkoušení je u mě těžké dostat dobrou známku	0	1	2	3	4
23 Nechávu žáky pracovat samostatně	0	1	2	3	4
24 Občas některé žáky zesměšňuji	0	1	2	3	4
25 Jdu vždy přímo k věci	0	1	2	3	4
26 Žáci mě důvěřují	0	1	2	3	4
27 Asi vypadám, jako bych nevěděl (a), co mám dělat	0	1	2	3	4
28 Snažím se žáky pochopit	0	1	2	3	4
29 Asi vypadám nešťastně	0	1	2	3	4
30 Moje požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31 Mluvím se žáky otevřeně	0	1	2	3	4
32 Mívám špatnou náladu	0	1	2	3	4
33 Žáci se u mě hodně naučí	0	1	2	3	4
34 Ve třídě navozuji příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
35 Jsem spíš plachý (a)	0	1	2	3	4
36 Dokážu se vcítit do problémů žáků	0	1	2	3	4
37 Cokoli žáci udělají, zdá se mi špatné	0	1	2	3	4
38 Vnucuji žákům svoje názory	0	1	2	3	4
39 Důvěřuji žákům	0	1	2	3	4
40 Rád (a) něco zakazuji	0	1	2	3	4
41 Všechno mám dobře promyšlené	0	1	2	3	4
42 Když žáci něčemu nerozumějí, ochotně jim to vysvětlím ještě jednou	0	1	2	3	4
43 Mám tendenci utíkat před zodpovědností	0	1	2	3	4
44 Dokážu žáky vyslechnout	0	1	2	3	4
45 Jsem asi podezřívavý (á)	0	1	2	3	4
46 Jsem náročný (á)	0	1	2	3	4
47 Vedu žáky k tomu, aby sami přicházeli s návrhy	0	1	2	3	4
48 Vyžívám se v tom, že žáky opravuji	0	1	2	3	4
49 Moje hodiny mají hlavu a patu	0	1	2	3	4
50 Věnuji se žákům i mimo vyučování	0	1	2	3	4

51 Častěji měním svá rozhodnutí	0	1	2	3	4
52 Přijmu žákovu omluvu, pokud uvede rozumné důvody	0	1	2	3	4
53 Ať žáci udělají cokoli, zdá se mi to stále málo	0	1	2	3	4
54 Známkuji přísně	0	1	2	3	4
55 Asi víc kritizuji, než chválím	0	1	2	3	4
56 Dávám žákům přesně najevo, co od nich chci	0	1	2	3	4
57 Jsem ohleduplný (á)	0	1	2	3	4
58 Žáci se mne bojí	0	1	2	3	4
59 Možná se chovám povýšeně	0	1	2	3	4

Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku.

Podívejte se ještě prosím, zda jste někde nezapomněli zakroužkovat odpověď.

## 12 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Charakteristika učitelů. ....	34
Tabulka 2. Dimenze interakčního stylu učitele a jejich položky. ....	36
Tabulka 3. Výsledky hodnocení interakčního stylu učitelů z jejich vlastního pohledu (sebereflexe). ....	37
Tabulka 4. Hodnocení interakčního stylu učitele A z pohledu jeho žáků. ....	38
Tabulka 5. Hodnocení interakčního stylu učitele B z pohledu jeho žáků. ....	40
Tabulka 6. Hodnocení interakčního stylu učitele C z pohledu jeho žáků. ....	42
Tabulka 7. Hodnocení interakčního stylu učitele D z pohledu jeho žáků. ....	44
Tabulka 8. Hodnocení interakčního stylu učitele E z pohledu jeho žáků. ....	45
Tabulka 9. Hodnocení interakčního stylu učitelů z hlediska genderových rozdílů podle jejich sebereflexe a z pohledů žáků. ....	47
Tabulka 10. Souhrn výsledků hodnocení interakčního stylu učitele A podle sebereflexe a z pohledu jeho žáků. ....	47
Tabulka 11. Souhrn výsledků hodnocení interakčního stylu učitele B podle sebereflexe a z pohledu jeho žáků. ....	49
Tabulka 12. Souhrn výsledků hodnocení interakčního stylu učitele C podle sebereflexe a z pohledu jeho žáků. ....	50
Tabulka 13. Souhrn výsledků hodnocení interakčního stylu učitele D podle sebereflexe a z pohledu jeho žáků. ....	52
Tabulka 14. Souhrn výsledků hodnocení interakčního stylu učitele E podle sebereflexe a z pohledu jeho žáků. ....	53

### 13 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Learyho model osobnosti (Mareš & Gavora, 2004). .....	24
Obrázek 2. Osm sektorů Wubbelsova modelu učitelova interpersonálního chování v interakci (Mareš & Gavora, 2004). .....	25
Obrázek 3. Dimenze interakčního stylu podle Gavory (2005, 46). .....	25
Obrázek 4. Přehled struktury osobnosti učitele TV (Rychtecký & Fialová, 2002). .....	32
Obrázek 5. Schéma zobrazující počet žáků v jednotlivých třídách u vybraných učitelů. ....	35
Obrázek 6. Graf interakčního stylu všech učitelů z jejich vlastního pohledu (sebereflexe). ...	37
Obrázek 7. Graf interakčního stylu učitele A hodnocený z pohledu jeho žáků. ....	39
Obrázek 8. Hodnocení interakčního stylu učitele A z pohledu jeho žáků v závislosti na ročníku žáka. ....	40
Obrázek 9. Graf interakčního stylu učitele B hodnocený z pohledu jeho žáků. ....	41
Obrázek 10. Hodnocení interakčního stylu učitele B z pohledu jeho žáků v závislosti na ročníku žáka. ....	42
Obrázek 11. Graf interakčního stylu učitele C hodnocený z pohledu jeho žáků. ....	43
Obrázek 12. Hodnocení interakčního stylu učitele C z pohledu jeho žáků v závislosti na ročníku žáka. ....	44
Obrázek 13. Graf interakčního stylu učitele D hodnocený z pohledu jeho žáků. ....	45
Obrázek 14. Graf interakčního stylu učitele E hodnocený z pohledu jeho žáků. ....	46
Obrázek 15. Grafické znázornění interakčního stylu učitele A, hodnoceného podle sebereflexe učitele a z pohledu jeho žáků. ....	48
Obrázek 16. Grafické znázornění interakčního stylu učitele B, hodnoceného podle sebereflexe učitele a z pohledu jeho žáků. ....	49
Obrázek 17. Grafické znázornění interakčního stylu učitele C, hodnoceného podle sebereflexe učitele a z pohledu jeho žáků. ....	51
Obrázek 18. Grafické znázornění interakčního stylu učitele D, hodnoceného podle sebereflexe učitele a z pohledu jeho žáků. ....	52
Obrázek 19. Grafické znázornění interakčního stylu učitele E, hodnoceného podle sebereflexe učitele a z pohledu jeho žáků. ....	54