

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Pedagogická komunikace a interakce v průběžné pedagogické praxi

diplomová práce

Autor: Simona Ptáčková  
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základních škol  
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Martina Maněnová Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. Iva Košek Bartošová Ph.D.

Hradec Králové

2024



## Zadání diplomové práce

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Autor:</b>                 | <b>Simona Ptáčková</b>  |
| Studium:                      | P19P0659  |
| Studijní program:             | M0113A300002 Učitelství pro 1. stupeň základních škol                     |
| Studijní obor:                | Učitelství pro 1. stupeň základních škol                                  |
| <b>Název diplomové práce:</b> | <b>Pedagogická komunikace a interakce v průběžně pedagogické praxi</b>    |
| Název diplomové práce AJ:     | Pedagogical communication and interaction in ongoing pedagogical practice |

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce bude zaměřena na sledování pedagogické komunikace a interakce v rámci pedagogických praxí studentů učitelství pro 1.stupeň. Teoretická část bude obsahovat základní terminologii spojenou s tématem pedagogická komunikace, interakce ve školní třídě, pedagogická praxe. Praktickou část bude tvořit průzkum, jehož cílem bude analýza vyučovacích hodin vedených studenty v rámci průběžné pedagogické praxe. Jako základní nástroj pro analýzu vyučovacích hodin bude použit nástroj Codenet.

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

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

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 15.11.2022

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ...

---

### **Poděkování**

Chtěl bych upřímně poděkovat doc. PaedDr. Martině Maněnové, Ph.D., za ochotné vedení mé diplomové práce. Zvláště za důležité rady, trpělivost a podporu, kterou mi poskytovala při každé konzultaci. Děkuji také svým váženým spolužačkám za poskytnutí videozáznamů z jejich pedagogických praxí.

## **Anotace**

PTÁČKOVÁ, Simona (2024.) *Pedagogická komunikace a interakce v průběžné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. Diplomová práce.

Diplomová práce je zaměřena na sledování pedagogické komunikace a interakce v rámci pedagogických praxí studentů učitelství pro 1.stupeň. Teoretická část bude obsahovat základní terminologii spojenou s tématem pedagogická komunikace, interakce ve školní třídě, pedagogická praxe. Praktickou část bude tvořit průzkum, jehož cílem bude analýza vyučovacích hodin vedených studenty v rámci průběžné pedagogické praxe. Jako základní nástroj pro analýzu vyučovacích hodin bude použit nástroj Codenet. Výsledkem je porovnání studentek v jednotlivých semestrech a následně celkové porovnání obou semestrů, všech zúčastněných.

Klíčová slova: pedagogická komunikace, pedagogická interakce, analýza výuky, učitel, učitelská profese, Codenet, průběžná praxe oboru učitelství pro 1.stupeň

## **Annotation**

PTÁČKOVÁ, Simona. *Pedagogical communication and interaction in on going pedagogical practise*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. Diploma Dissertation.

Diploma thesis is focused on monitoring pedagogical communication and interaction within the pedagogical practices of primary education students. The theoretical part will include basic terminology related to the topics of pedagogical communication, interaction in the classroom, and pedagogical practice. The practical part will consist of a survey focused on analyzing teaching sessions conducted by students during their ongoing pedagogical practice. The basic tool for analyzing teaching sessions will be the Codenet tool.

Keywords: Pedagogical Communication, Pedagogical Interaction, Teaching Analysis: , Teacher, Teaching Profession, Codenet, Ongoing Practice in the Field of Primary Education Teaching

## **Seznam zkratk**

**FIAS – Flandersův systém interakční analýzy (Flanders' Interaction Analysis System)**

## **Prohlášení**

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

Datum:

Podpis studenta:



## Obsah

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Úvod .....   | 10 |
| 2     | Chci být učitel.....   | 11 |
| 2.1   | Profese učitel .....   | 11 |
| 2.2   | Příprava budoucích učitelů .....                                     | 14 |
| 2.3   | Pedagogická praxe na Univerzitě Hradec Králové.....                  | 16 |
| 3     | Analýza průběhu výuky .....  | 20 |
| 3.1   | Hospitace .....  | 22 |
| 3.2   | Videozáznamy .....   | 24 |
| 3.3   | Codenet .....  | 27 |
| 3.3.1 | Flandersův systém a FIAS .....                                       | 31 |
| 3.4   | Pedagogická praxe .....  | 34 |
| 3.5   | Pedagogická komunikace a interakce .....                             | 36 |
| 3.6   | Klima třídy.....   | 39 |
| 4     | Pedagogická komunikace a interakce v průběžné pedagogické praxi..... | 41 |
| 4.1   | Výzkumný cíl.....  | 41 |
| 4.2   | Postup výzkumu.....  | 45 |
| 4.3   | Popis jednotlivých studentek .....                                   | 47 |
| 4.4   | Grafické záznamy, porovnání .....                                    | 51 |
| 4.5   | Zhodnocení výzkumu a diskuse.....                                    | 68 |
| 5     | Závěr .....  | 70 |
| 6     | Zdroje.....  | 71 |
| 7     | Přílohy.....   | 74 |

## 1 Úvod

Dlouho jsem zvažovala, jaké téma zvolit pro svou práci, a nebyla jsem si jistá, o čem psát. Když mi byla nabídnuta možnost práce s videoanalýzou, rozhodla jsem se pro tuto oblast. Měla jsem zájem o technologie, takže jsem přijala příležitost pracovat s platformou Codenet, kterou jsem dosud neznala.

Když jsem objevila možnost využití videozáznamů, inspirovalo mě to k dalšímu zkoumání. Mé osobní zájmy spojené s hodnocením kvality komunikace a interakce studentů během pedagogických praxí mi poskytly motivaci k hlubšímu pohledu. Toužila jsem zjistit, jak se mým spolužačkám daří při práci se žáky a hledala jsem nový prostředek k osobnímu rozvoji a sebereflexi prostřednictvím zpětného pozorování vlastního vyučování. Viděla jsem, že videozáznamy mají potenciál stát se běžným nástrojem pro posílení sebereflexe, odhalení nedostatků a zdokonalení pedagogické práce. Bohužel však mnoho pedagogů stále nevyužívá tuto možnost plným způsobem.

Cílem mé práce je detailně prozkoumat a demonstrovat, jak mohou být videozáznamy účinně využívány pro podporu pedagogické praxe. Tento nástroj je k dispozici již delší dobu, avšak zůstává nedostatečně využit v procesu vzdělávání budoucích učitelek na prvním stupni základních škol. Mé zkoumání se zaměřuje na identifikaci konkrétních metod, jak efektivně pracovat s videozáznamy, tak, aby posilovaly profesní rozvoj učitelek a přispívaly k jejich schopnosti reflektovat vlastní vyučovací metody a interakce se žáky. Tímto způsobem doufám, že mé výsledky a doporučení přinesou cenný přínos pro vylepšení vzdělávacího procesu a posílení pedagogických dovedností budoucích učitelek.

## 2 Chci být učitel

Učitel je jedinec, jehož hlavním úkolem je poskytovat vzdělání a vedení studentům. Tato role zahrnuje předávání informací, dovedností a hodnot, vedení výukových aktivit, hodnocení studentského pokroku a vytváření prostředí, které podporuje učení a rozvoj studentů. Definice učitele zdůrazňuje jeho klíčovou úlohu v procesu vzdělávání, kde hraje roli průvodce a mentora. Učitel také komunikuje s žáky, rodiči a kolegy a aktivně se účastní rozvoje vzdělávacích postupů a metod. Je to profesionál, který neustále pracuje na podpoře rozvoje studentů a vytváření pozitivního učebního prostředí. (Průcha, 2015)

### 2.1 Profese učitel

*„Podstata učitelství spočívá v kulturní transmisi vědomostí, hodnot, a vzorů chování, zajišťující kontinuitu společnosti. Stanovení samotných požadavků v souvislosti s představami o tom „Jaký má být učitel“, by mělo být vždy spojeno, a tím současně i omezeno, s určitým časovým horizontem.“* (srov. J.Kořa, 1998) V psychologii chápeme osobnost jako individuální jednotu člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním člověka k jednomu cíli. Na učitele jsou všeobecně kladené velké požadavky, které se často pojí s morálními vlastnosti, a tudíž i s výkonem jeho profese. Učitel by měl disponovat širokým všeobecným a odborným rozhledem ale hlavně souborem pedagogických kompetencí, kterou jsou nedílnou součástí pro komunikaci se žáky. Rozvoj samotné osobnosti učitele není jednoduchý, je to dlouhodobý a složitý proces. Důležité je, aby si každý učitel uvědomil trojúhelník „vím, umím, chci“, protože právě tehdy může vytvořit plnohodnotného a profesně dokonalého připraveného učitele. (Nelešová, 2005)

Profese učitele v poslední době vyvolává velkou otázku ve společnosti, kdy společnost tvrdí, že je potřeba ve školství změna. Rodiče mají nejčastěji nějaké vize, které pak chtějí do učitele přenést. Čekají, že učitel naplní jejich představy. Je pravdou, že role učitele se mění. Co se týče jeho nejhlavnější úlohy „učit“, se teď učitel stává více organizátorem a tvůrcem aktivit. Je potřeba si uvědomit, že učitel má taky svůj čas, který by měl využít pro svůj osobní růst. (Čabalová, 2011)

Důležitou roli hraje také vztah učitel – žák. Tento vztah je důležitý pro vytváření výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel by měl chápat a připravovat se na to, že jeho práce není jednoduchá a že je neopakovatelná. Během učitelova působení se kolem něj

znesnadňuje řada činitelů, například ti, o kterých si myslím, že budou nejlepšími pomocníky. (Nelešová, 2005)

Profese učitele zahrnuje širokou škálu povinností a dovedností, které se zaměřují na vedení výuky a podporu studentů ve vzdělávacím procesu. Profese učitele vyžaduje kombinaci dovedností a vědomostí. (Nelešová, 2005)

Důležité jsou i klíčové aspekty učitele, které jsou nedílnou součástí. Zde je podrobnější pohled na některé klíčové aspekty této profese (Nelešová, 2005 s.68):

1. **Výukové dovednosti**

- **Plánování výuky:** Vytváření strukturovaných lekcí s cílem dosáhnout učebních cílů.
- **Metody výuky:** Používání různých metod a technik pro předávání informací a aktivní zapojení studentů.

2. **Komunikace:**

- **Verbální a neverbální komunikace:** Jasně a srozumitelné vyjadřování nápadů a konceptů, ať už slovně nebo prostřednictvím tělesného jazyka.
- **Poslech:** Schopnost aktivně naslouchat studentům a reagovat na jejich otázky a potřeby.

1. **Plánování a organizace:**

- **Vytváření plánů výuky:** Rozvoj kurzů a plánů výuky s ohledem na potřeby studentů a kurikulární požadavky.
- **Správa času:** Efektivní využívání času pro přípravu výuky, hodnocení a profesní rozvoj.

2. **Hodnocení a zpětná vazba:**

- **Hodnocení práce studentů:** Spravedlivé hodnocení studentských prací a poskytování konstruktivní zpětné vazby pro podporu rozvoje.

3. **Osobní rozvoj:**

- **Odborný rozvoj:** Aktivní sledování nových pedagogických metod, technologií a vzdělávacích trendů.
- **Rozvoj osobních dovedností:** Kontinuální práce na vlastních dovednostech v oblasti komunikace, empatie a vedení třídy.

#### 4. **Podpora studentů:**

- **Individuální přístup:** Poskytování individuální podpory pro studenty s různými učebními styly a potřebami.
- **Mentorství:** Nabízení mentorství a rad pro studenty při jejich osobním a akademickém rozvoji.

#### 5. **Řízení třídy:**

- **Vytváření učebního prostředí:** Utváření pozitivního prostředí, které podporuje aktivní účast a respekt.
- **Řízení konfliktů:** Řešení konfliktů mezi studenty a udržování disciplíny ve třídě.

#### 6. **Spolupráce a komunikace:**

- **Komunikace s rodiči:** Udržování otevřené komunikace s rodiči ohledně pokroku a potíží studentů.
- **Spolupráce s kolegy:** Pracování s ostatními učiteli a členy školního personálu pro dosažení společných cílů.

#### 7. **Technologické dovednosti:**

- **Integrace technologií:** Využívání moderních technologií pro podporu výuky a zapojení studentů.

#### 8. **Etika a profesionální chování:**

- **Dodržování etických standardů:** Zachovávání vysokých standardů etiky v profesním chování.
- **Profesionální integrita:** Udržování důvěryhodnosti a odpovědnosti v učitelské roli.

Klíčové aspekty jsou vzájemně propojené a tvoří komplexní obraz učitelské role.

A kdo je tedy dobrý učitel? Ten, který má určitě kladný vztah k dětem. Ten, který věří, že každé dítě může být dobrým člověkem a hlavně ten, kterému dělá radost být s dětmi a kterého práce naplňuje a je pro něj zábavou. Obecně lze říct, že učitelství je povolání, které pro většinu z učitelů znamená poslání. (Nelešová, 2005)

## 2.2 Příprava budoucích učitelů

Co by měl učitel znát? Je dostatečně připravený? Dává mu pedagogická fakulta dostatek? Je několik otázek, na které hledáme odpovědi. Na učitele se neustále kladou nové požadavky, učitel se neustále vzdělává. Učí se po celý svůj život. Problematika přípravy budoucích učitelů je řešena už několik desítek let. *O volbě učitelského povolání se říká, že je „sázkou na jistotu“.* (Vališová & Kasíková, 2011, s. 24) Každý uchazeč o studium měl možnost se jako žák či student v průběhu školní docházky s touto profesí seznámit a utvořit si základní představy o tom, co bude jeho náplní práce. Chtěl bych také ví, jaké budou jeho pracovní podmínky a jací asi budou jeho budoucí kolegové. Důvody pro samotnou volbu učitelství mohou být velmi různorodé. Často nás může ovlivnit nějaký výborný učitel, s nímž se budoucí učitel setkal v průběhu školní docházky a je tak pro něj vzorem. Učitelství vždy představuje práci s idejemi, ale současně je založeno na ovlivňování druhých jedinců. Toto ovlivňování je zakotveno, což znamená, že každý učitel se ve výkonu své profese může opřít o určité úřední předpisy a nařízení. Důležité jsou i osobnostní rysy učitele, které z nás činí bytostí s lidským posláním– o širokém rozhledu, moudrosti, smyslu pro spravedlnost, nezávislosti a smyslu pro humor, empatii atd. Platí rovněž, že kdykoliv se učitel dostane do bezradné situace může se vrátit k základnímu zdroji autority a opřít se o školní předpisy, řády nebo nařízení. Čím bude učitel horší, tím častěji to bude udělat. (Vališová & Kasíková, 2011)

Učitelství je povolání s poměrně univerzální působností. Lze v něm uspokojovat mnoho nejrůznějších cílů a naplňovat mnohé i odlišné životní cíle. Pro nás může být učitelství ideální pro možnost projevit sebezapření a naplňování potřeby pomoci druhým. Pro většinu z nás může volba učitelství představovat určité zakotvení a ustálených životní rytmus v relativně uspořádaném a stabilním prostředí školy. Každý budoucí pedagog tuší, že bude zastávat povolání chránící jej proti sociálním a ekonomickým otřesům. (Průcha, 1997)

Učitelé mají možnost ukázněného sebevyjádření prostřednictvím odborných znalostí. U učitelství bývá předpokládáno i určité sebezapření. Učitelé mají být plnohodnotné osobnosti, mlčí se však o tom, že mnohé vlastnosti nemohou a nesmějí projevit. Ve sborovně jsou nuceni odložit veškeré soukromé starosti, únavu, bolesti i obavy. Jsou nuceni vykonávat svou činnost jako lidé bez nároků na svatozář. Profesi učitelé patří snaze znění, které provází zajištěnost v tomto povolání. Proto učitelé i učitelky mohou například požadavek změny komunikačních pravidel ze strany žáků, veřejnosti či

nadřazení prožívat jako nepřiměřený, nespravedlivý, zatěžující anebo ohrožující moment. Na některé společnosti či bezprostředním okolím vyžadované změny chování mohou reagovat zvýšenou podrážděností či naopak volit některé ustrnulé obranné formy jednání. Budoucí učitelé se stanou zaměstnanci školy, ale vztah školy a společnosti je více než vztah 1 systému k jinému systému. Výchovné i vzdělávací procesy jsou orientované do budoucnosti. Je obtížné vytvořit popisy aktivit učitele které by bylo možné uchopit jako reálné a konstruktivní možnosti pro aktivní zapojení do změn v životě společenstva. Dialogické formy výuky ovšem ukazují, že alternativní přístupy jsou realizovatelné. Volba učitelství je podmíněna představami, s nimiž veřejnost a okolí školy spojuje činnost učitele. Pracovní zátěž dobrého učitele přitom bývá poměrně značná postavení učitelů na konci životní dráhy není o mnoho vyšší než na počátku, protože učitelství není výrazně hierarchicky uspořádaná profese s možností prudkého růstu kariéry. Společnost od učitelů očekává seriózní výkon jako od dobrého umělce, ale málokdy počítá s výrazným veřejným uznáním. Učitel se tedy pohybuje v klidném jasu tiché slávy. V nárocích na učitelství se začíná často objevovat požadavek na odpovědnost a respektu k lidské bytosti. Je potřeba si říct, že pedagog uvádí dítě a mladé lidi do společně sdíleného světa, v němž člověk jako tvor společenský přebírá určitou odpovědnost za sebe samu a za existenci lidí. (Vališová & Kasíková, 2011)

## **2.3 Pedagogická praxe na Univerzitě Hradec Králové**

### **Jak fungují praxe na univerzitě?**

Obor Učitelství pro 1. stupeň, je obor, který je na 5 let. Očekává se, že praxe bude dostatek a v každém semestru se tedy studenti podívají do škol. Přesně tak to funguje. Cílem těchto praxí je, aby studenti nasbírali potřebné kompetence a zkušenosti, které jsou potom nezbytné pro výkon práce učitele.

### **Rozvržení pedagogické praxe:**

#### **Úvodní pedagogická praxe (1. ročník, 2. semestr)**

Tato praxe je vůbec první praxí, se kterou se student na vysoké škole potká. Tato praxe je pouze observační, kdy úkolem studenta je se seznámit se školním prostředím a se samotnou výukou na 1.stupni ZŠ. Jde pouze o reflexi z hodin, kterou studenti odevzdávají detailně zpracovanou.

#### **Asistentská praxe 1 (2. ročník, 1. semestr)**

Tuto praxi může student plnit v místě bydliště. Jde zde hlavně o to, že nápomocnou rukou třídními učiteli. Zde začíná plnit své první výstupy, které opět plní podle toho, zda mu to učitel dovolí nebo ne. Hlavní výstupem této praxe je 5 hospitačních archů. Třídní učitel by měl nechat studenta nahlédnout i do dokumentů, které jsou s učitelskou profesí spojeny. V neposlední řadě se zde už student začíná zapojovat do diskuse v moodlu.

#### **Asistentská praxe 2 (2.ročník, 2. semestr)**

Jak název napovídá tato praxe je hodně obdobná. Opět se uskutečňuje v místě bydliště, a i zde je cílem 5 hospitačních archů a už se zde začínají zapojovat tzv. mikro výstupy, které mají být do 15. minut. Většina studentů si zde tedy zkouší už odučit svoje první hodiny.

#### **Bloková praxe v 1.ročníku základních škol, pedagogická praxe český jazyk, matematika (3. ročník, 1. semestr)**

Tato praxe začíná hned první týden v lednu, kdy budoucí učitelé dochází na základní školu v místě bydliště do první třídy. Zde vypracovávají opět hospitační archy a všímají si, co všechno je potřeba hned v první týdnu školy u nastávajících prvňáků stihnout. Potom praxe pokračuje v průběhu semestru, kdy navštěvují opět fakultní školy a na těch



chodí do hodin matematiky a českého jazyka. Zde si taky zapisují pouze hospitační archy a vyjadřují se opět do diskusního fóra v moodlu.

#### **Pedagogická praxe člověk a jeho svět (3. ročník, 2. semestr)**

Tato praxe probíhá na fakultních školách, kde studenti navštěvují i hodiny prvouky, přírodovědy nebo vlastivědy. Jedná se tedy o předměty, které zapadají do oblasti člověk a jeho svět. I zde si studenti píší hospitace a uskutečňují výstupy.

#### **Průběžná pedagogická praxe 1 (4. ročník, 1. semestr)**

Zde je student po celou dobu semestru na jedné z fakultních škol. Výstupem toho předmětu je splnění odučení 12 hodin a 10 hospitací. Na tuto praxi jsou studenti ve dvojicích. Cílem studenta by mělo být odučit všechny předměty, které se v ročníku učí.

#### **Průběžná pedagogická praxe 2 (4.ročník, 2. semestr)**

I tento semestr dochází student na jednu z fakultní škol. Požadavky pro splnění tohoto předmětu jsou zase úplně stejné jako v předchozím semestru. Výstupem tady jsou odučené hodiny, konkrétně 12 odučených hodin. A opět i 10 hospitací. I v tomto semestru se student snaží odučit všechny předměty, které se v ročníku učí.

#### **Závěrečná bloková praxe (5. ročník, 1. semestr)**

V závěrečné blokové pedagogické praxi student navštěvuje školu alternativní a školu nebo zařízení zřízené podle paragrafu 16 odstavce 9. Cílem této pedagogické praxe je poznat, jak fungují alternativní a školy pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. To, jestli se student zapojí do výuky záleží už na konkrétních možnostech při praxi a ochotě při návštěvě školy.

#### **Souvislá pedagogická praxe (5. ročník, 2. semestr)**

Tato praxe je poslední, kterou student na fakultě vykonává. Jedná se o měsíční praxi na běžné základní škole a týden na malotřídní škole. Tato praxe dává studentům dle mého názoru nejvíc. Výstupem je odučit 30 hodin a splnit 10 hospitací. Cílem této pedagogické praxe je sesbírat a přebírat povinnosti jako třídní učitel. A zdokonalovat své dovednosti z fakulty a ostatních praxí. Co se týče malotřídní školy, úkolem je opět učit a splnit i hospitovat.

## **Škola v přírodě**

Zde student poznává a získává dovednosti ohledně školy v přírodě, co všechno je potřeba zařídit a jak vlastně funguje mimo školu. Student se zde zapojuje do tvorby programu a podílí se celkově na organizaci.

## **Reflexe praxí**

Sama za sebe musím říct, že každá praxe byla přínosná. Z každé si něco odnáším, a z každé něco ve výuce použiju. Pro mě jako budoucího pedagoga to byla velká zkušenost a velká možnost, jak nasbírat spoustu aktivit nebo jen postupů při určitých situacích. Po celou dobu studia si student vede pedagogický deník ale od 3.ročníku se klade velký důraz na reflexi a sebereflexi. Studenti musí výuku reflektovat více a z většího úhlu pohledu.

Reflexe probíhá na těchto úrovních:

1. Studentova reflexe fakultním učitel
2. Studentova sebereflexe
3. Studentova reflexe didaktikem
4. Student provádí reflexi v diskusi v prostředí moodle.

## **Můj pohled na praxe během studia**

Podle mého názoru se zdá, že praxe postupně nabývala na náročnosti. Jako první jsem se naučila opravdu pořádně pozorovat a vést si své záznamy. Překvapilo mě, jak jsem si postupně začala všímat jiných věcí a hlavně, jak se měnily postupy zkušených učitelů. Každý z nich má jiný přístup i postup ve výuce. Sama jsem si nedovedla představit, jaké to asi bude až tam budu stát já. Od druhého ročníku jsem ale začala přicházet na to, že to zase tak těžké nebude. Čekaly mě první výstupy, a i když se strachem tak musím říct, že strach mě v první pěti minutách opustil a já si pomalu začínala užívat to, že před tabulí můžu stát. Učila jsem se reagovat na jednotlivé situace a přijímala jsem rady zkušených didaktiků a fakultních učitelů. Vzpomínám na svou první odučenou hodinu. Než jsem předstoupila před třídu hlavou mi běžela spousta otázek. Vyjde mi to na 45. minut, budou se mé aktivity dětem líbit, dokážu je zaujmout, budou mi děti rozumět, pochopí, co od nich chci. Postupem času ze mě všechny tyto starosti odpadly a já si začala hodiny užívat víc a víc. Naučila jsem pečlivě tvořit přípravy a samu sebe jsem si, už v roli učitele dokázala překvapit.

Během praxí jsem potkávala různé učitele a jak už jsem zmiňovala, každý z nich volil jiné postupy a měl jiné zkušenosti. U některých z nich šlo vidět, že některé předměty je baví víc a některé zase míň. Sama si často pokládám otázku, jestli by měl učitel učit

všechny hodiny? Já začínám zastávat názor, že pokud ho předmět opravdu nebaví ať ho neučí, protože pak se nejvíce přenáší na děti. Za tu dobu studia jsem potkala učitele, u kterých jsem si řekla, že taková opravdu být nechci. Někteří učitelé dokázali děti tak načíst, že jim nedělal problém hodinu dětem přizpůsobit, drželi se určité dynamiky.

Během studia jsem měla možnost navštívit všechny ročníky prvního stupně základní školy. Pro mě samotnou je důležité si vždy uvědomit s jakou věkovou skupinou děti pracuji. Toto je skutečnost, která mi dává komplexnější přehled o práci učitele na 1. stupni. Za mě jsou praxe nedílnou součástí celého studia oboru Učitelství pro 1.stupeň.

### 3 Analýza průběhu výuky

Musím souhlasit s tím, že analýza průběhu výuky je klíčovou součástí výzkumu zaměřeného na edukační proces. Zdůrazňuje to potřebu porozumění tomu, jak vzdělávací proces probíhá v praxi a jaké faktory na něj mohou mít vliv. Výzkum skutečně rozšiřuje naše poznání a přináší nové informace, což je klíčové pro další zdokonalování vzdělávacího procesu. Pro pedagogický výzkum je zvláště důležité porozumět procesům vzdělávání a jejich souvislostem s politickými, demografickými, ekonomickými a ideologickými faktory, jak naznačuje Průcha (2017). Při provádění pedagogického výzkumu je důležité mít na paměti, že výsledky mohou být ovlivněny mnoha proměnnými, a proto je důležité využívat různorodé metodologie a analytické přístupy. Takový přístup umožňuje komplexní porozumění vzdělávacímu procesu a přispívá k vytváření efektivnějších strategií a praktik ve vzdělávání. („Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe“, 2010)

„Pedagogický výzkum je vědecká činnost zaměřená na systematický popis, analýzu a objasňování edukační reality“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 297).

Tyto body podtrhují důležitost a specifika pedagogického výzkumu jako vědecké disciplíny.

1. Předmětem pedagogického výzkumu je edukační realita: To znamená, že se zaměřuje na zkoumání procesů, jevů a interakcí souvisejících s vzděláváním a výukou.
2. Účel pedagogického výzkumu: Systematicky popisovat, analyzovat a objasňovat edukační realitu. Tento účel nás vede k hlubšímu pochopení vzdělávacího procesu a jeho souvislostí.
3. Organizace pedagogického výzkumu: Probíhá v rámci vědeckých institucí a dalších specializovaných institucí, což podporuje jeho odbornost a rigoróznost.
4. Zaměření na praxi: Pedagogický výzkum se nezabývá pouze teoretickými aspekty, ale také aplikací svých výsledků do praxe. To znamená, že jeho výstupy mají praktické využití v reálném vzdělávacím prostředí.
5. Rozdělení části na praktickou a teoretickou: Pedagogický výzkum má jak praktickou, tak teoretickou složku, což podtrhuje jeho komplexnost a multidisciplinární povahu.

6. Etika v pedagogickém výzkumu: Je nezbytná pro zajištění morální integrity a správnosti prováděných studií. Respektování etických zásad je klíčové pro zachování důvěryhodnosti výzkumných výsledků a ochranu práv a důstojnosti účastníků výzkumu. (“Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe”, 2010)

První české pedagogické výzkumy jsou datovány od začátku dvacátého století. Je pozoruhodné, jaké široké spektrum témat se v současnosti v českém pedagogickém výzkumu zkoumá. Zaměření na problémy učitelské profese a přípravného vzdělávání učitelů je klíčové pro zlepšení kvality vzdělávacího procesu, neboť učitelé jsou klíčovými aktéry v tomto procesu. Psychosociální klima ve školních třídách a školách ovlivňuje výkon a chování žáků, a proto je také důležité téma pro výzkum. Školní učebnice hrají rovněž důležitou roli v procesu vzdělávání a jejich zkoumání může vést k jejich lepšímu designu a využití. (“Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe”, 2010)

Skutečnost, že více než polovina pedagogických výzkumů v České republice se zaměřuje na subjekty edukace, ukazuje, že výzkumníci věnují pozornost potřebám a problémům aktérů vzdělávacího systému. Tento přístup je zásadní pro vytváření efektivních politik a strategií v oblasti vzdělávání. (Havlová, 1996)

Mezinárodní asociace EERA (Evropská asociace pedagogického výzkumu) hraje důležitou roli v podpoře a koordinaci pedagogického výzkumu v Evropě. Její rozsáhlý systém kategorií ukazuje na pestrost a rozmanitost témat, která se v pedagogickém výzkumu zkoumají. To podtrhuje důležitost mezinárodní spolupráce a výměny poznatků v této oblasti. (Havlová, 1996)

### 3.1 Hospitace

V této kapitole budeme rozebírat hlavně pozorování, konkrétně hospitaci, která je základem pro mou praktickou část.

Jedná se o nejvýznamnější nástroj hodnocení, který nám v menší míře určuje i výsledky vzdělávání. Hospitace je velmi efektivní a nevyžaduje v podstatě žádné náklady, je relativně nenáročná na přípravu a umožňuje hodnocení činností, projevů a jednání učitele a žáků. Jde o specifickou formu pozorování, která je vedena záměrně jako cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání jevů, procesů, objektů a jednání osob, které odhaluje podstatné souvislosti a vztahy dané skutečnosti. Pozorování můžeme rozdělit na přímé a nepřímé, záměrné nebo nezáměrné. (Hospitace, 2006)

Pro pozorování jsou nezbytné pomůcky pro samotného pozorovatele. Může jít o záznamové archy, škály nebo bodovací stupnice. Pozorování je opravdu základní lidskou schopností, která nám umožňuje vnímat a porozumět světu kolem sebe, stejně jako procesům uvnitř nás samých. Je to klíčový prvek nejen v osobním rozvoji, ale i v kontextu vzdělávání a pedagogického výzkumu. (Rys, 1975)

Ve vzdělávacím prostředí se pozorování používá k sledování interakcí mezi žáky a učiteli, a to jak ve třídě, tak i mimo ni. Tato metoda umožňuje získat důležité poznatky o chování, reakcích a potřebách účastníků vzdělávacího procesu. Zároveň poskytuje možnost klíčových oblastí, které mohou být vylepšeny nebo které vyžadují další podporu. (Hospitace, 2006)

Pozorování může být buď strukturované, kdy je sledování řízeno určitými cíli a kritérii, nebo nestrukturované, kdy pozorovatel zachycuje širší škálu jevů a interakcí. V obou případech však pozorování přináší cenné informace pro pedagogický výzkum a pomáhá formovat efektivnější pedagogické strategie a praktiky. (Průcha et al., 2009)

*„Pozorování bývá definováno jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů atd.“ (Průcha, 2009, s. 815)*

Hospitace jsou součástí vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Celkově jsou hospitace využívány i v praxi, kdy na hospitaci chodí ředitelé, zástupce i kantoři sobě navzájem. Je to možnost, jak obohatit nejenom sebe samotného ale předávání zkušeností si navzájem. Díky hospitacím získáváme určitou zpětnou vazbu.

Hospitace, jako forma pozorování, je skutečně účinným nástrojem pro odhalování pedagogického průběhu a hlubší porozumění jeho podstatě. Oproti tradičnímu pozorování, které se často zaměřuje na popis edukačního procesu, je hlavním cílem hospitace právě lépe porozumět této podstatě. (Průcha et al., 2009)

Aby hospitace mohla odhalit i jevy, které nejsou zjevné na první pohled, je důležité ji provádět po dostatečně dlouhou dobu a na dostatečném množství případů. Tento přístup umožňuje získat komplexní a reprezentativní pohled na edukační proces. (Rys, 1975)

Je nezbytné, aby pozorovatelé během hospitace dbali na minimalizaci subjektivních názorů a vnějších ovlivňujících faktorů, aby zajistili objektivní sběr informací. Nicméně samotné objektivní informace by neměly být konečným cílem. Je také důležité tyto informace kriticky hodnotit, porovnávat a posuzovat z různých úhlů pohledu, aby bylo možné získat větší porozumění edukačnímu procesu a identifikovat oblasti pro případná zlepšení. (Rys, 1975)

### 3.2 Videozáznamy

Videostudie označuje výzkum, který je založený na analýze videozáznamu výuky. Jde o celistvý metodologický postup, v rámci, kterého se uplatňují různé metody a techniky sběru a analýzy videodat. V současné době jde o jednu z nejrozvíjenějších oblastí pedagogického výzkumu. Ty se zaměřovaly na analýzu nejrůznějších procesů vyučování a učení. Hlavním cílem je videografie je produkovat empirické analýzy pedagogických jevů postavené na zachycené a dobře popsané realitě.

Videostudie je využívána pro celou řadu účelů, například dokumentace výuky. Formou videozáznamu lze zkoumat jednotlivé pedagogické situace, ale i větší množství vyučovacích hodin. Může se jednat o tzv. mikroanalýzy, kdy analyzujeme menší časový úsek vyučovací hodiny. Díky nejnovějším technologiím je možnost analyzovat videozáznamy, které zaznamenávají několik desítek až stovek hodin. (Najvarová & Najvar, 2011)

Videostudii lze využít i v dalších oblastech pedagogiky jakou je plnění určitých standardů. Lze z videostudií udělat i samotné hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. To lze vždy zjistit jen při spojení s dalšími diagnostickými metodami jako jsou například diagnostické testy, dotazníky, rozhovory nebo samotné rozbory žákových výtvorů a mnohé další. (Janík, Míková, 2006)

Ve zkoumání pedagogické komunikace a interakce hraje hlavní roli zkoumání verbálního a neverbálního projevu učitele a žáků. Co se týče efektivnosti nebo kvality výuky jde o zkoumání vlivu určitého učitelova jednání na jednotlivé výsledky učení žáků. Do popředí vystupuje učivo a problematika jeho ztvárňování v procesu učení a vyučování. (Havlová, 1996)

Pedagogické výzkumy interakce a komunikace se zaměřují hlavně na procesy vzájemné výměny informací mezi účastníky výchovně – vzdělávacího procesu. (srov. Gavora 1988) Jde o zkoumání obsahové a formální stránky verbální komunikace a o zkoumání komunikace neverbální. U verbální komunikace zkoumáme délku projevu, to znamená, jak dlouho učitel mluví, jak dlouho mluví žáci), způsob předávání slova (pravidla komunikace), způsob kladení otázek (učitelem i samotným žákem) atd. Nedílnou součástí je i analýza učiva. (Najvarová & Najvar, 2011)



Výzkumy pedagogické komunikace a interakce mají bohatou historii i vývoj, jak v českém, tak světovém žebříčku. Při výzkumech pedagogické komunikace a interakce se využívá celá řada různých výzkumných postupů, metod, technik a nástrojů – od pozorovacích archů až po počítačové analýzy videozáznamů. Hlavní metodou je zde pozorování. Které je buď přímé, kdy zaznamenáváme jevy do pozorovacích archů. Pokud jde o nepozorované pozorování, můžeme mluvit o právě o videí. V obou případech lze pracovat s kategoriálním pozorovacím systémem. Jeho základem jsou kategorie, popř.: subkategorie, do nichž zařazujeme při výzkumu pozorované jevy. S ohledem na výzkumné otázky můžeme využít a modifikovat existující systém (např.: Flandersenův), popř.: vytvořit vlastní systém.

*„Videostudie tedy představuje komplexní metodologický postup, v jehož rámci se může uplatnit řada různých strategií, metod či technik sběru a analýzy videodat“ (Najvar a kol., 2011, s. 16).*

Obecně můžeme říct, že videostudie má 4 fáze

Příprava video studie

Fáze sběru dat

Fáze zpracování dat

Fáze vyhodnocení dat

**Přípravná fáze** probíhá ve dvou rovinách: teoretické a praktické. Teoretická rovina zahrnuje tvorbu teoretických základů, včetně pedagogických, psychologických, etnografických a dalších. Na základě těchto základů se výzkumník rozhodne, kterou oblast bude zkoumat a jaké konkrétní otázky budou předmětem jeho studie. Praktická příprava zahrnuje výběr zkoumaného souboru, domluvu se školami a učiteli, získání povolení k natáčení vyučovacích hodin a informování všech zúčastněných o videostudii. (Janík, Míková, 2006)

**Fáze sběru dat**, hovoříme o tom tehdy, kdy jsou videozáznamy hodiny pozorovány a jednotlivým jednotkám přiřazovány kódy podle kategoriálního systému. Kódování se tedy rozumí převod informací z jednoho systému znaků do jiného. Jedná se o proces, kdy výzkumník předává pozorované jevy do videozáznamu do jednotlivým kategoriím z kategoriálního systému. (Janík, Míková, 2006)

**Zpracování dat** zahrnuje několik kroků. Prvním z nich je digitalizace videozáznamu, což je dnes snadné a umožňuje nám dále pracovat s materiálem pomocí počítače. Po přenesení videozáznamu do počítače je nezbytné použít software pro jeho zpracování, tzv. kódování. Cílem kódování je registrovat a kategorizovat sledované jevy ve výuce. Osoba sledující videozáznam podle určeného kódu zaznamenává pozorované jevy. Existují dva typy kódování: časové a jevové. Při časovém kódování je stanoven přesný časový interval, kdy pozorovatel zaznamenává právě probíhající jev. Naopak při jevovém kódování pozorovatel zaznamenává daný jev v okamžiku, kdy ho zaznamená. Volba typu kódování závisí na vhodnosti pro daný sledovaný jev a celkovém zaměření výzkumu. (Janík, Míková, 2006)

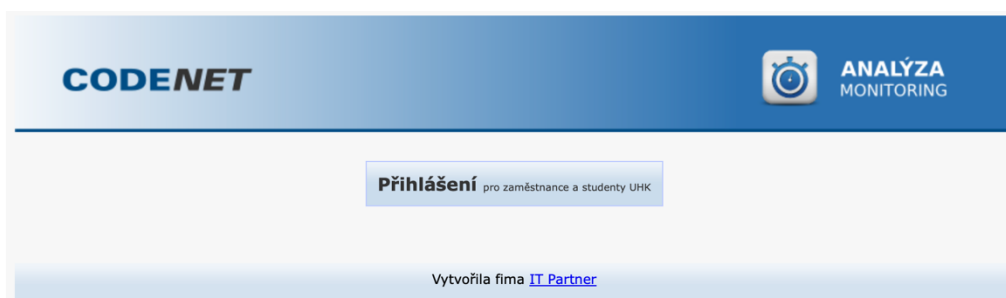
**V závěrečné fázi** vyhodnocování dat se konečně dozvíme, co jsme celým snažením zjistili. Zjištěné výsledky je třeba utřídit a dát dohromady výstupy celé práce. Je důležité nezapomínat na jejich sdílení, zejména s pedagogickými pracovníky, a propojit tak výzkum s praxí. Tím může výzkum pomoci při řešení edukačních otázek a problémů v reálném prostředí. (Janík, Míková, 2006)

### 3.3 Codenet

Tato práce využila speciální program nazývaný CodeNet, který vznikl na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. CodeNet slouží k analýze dat z videozáznamů vyučovacích hodin. Uživatel má možnost definovat až 20 libovolných sledovaných činnostních kategorií a nastavit kódovací interval. Výsledky kódování lze exportovat do MS Excelu pro další analýzu. CodeNet není přednastaven na konkrétní typ kategorizačního systému, což umožňuje uživatelům používat vlastní kategorie. I když videozáznam není přímo součástí softwaru, je možné pracovat s videem na dvou monitorech – jeden zobrazuje videozáznam a druhý umožňuje provádět kódování kategorií, což usnadňuje sledování a zaznamenávání činností.

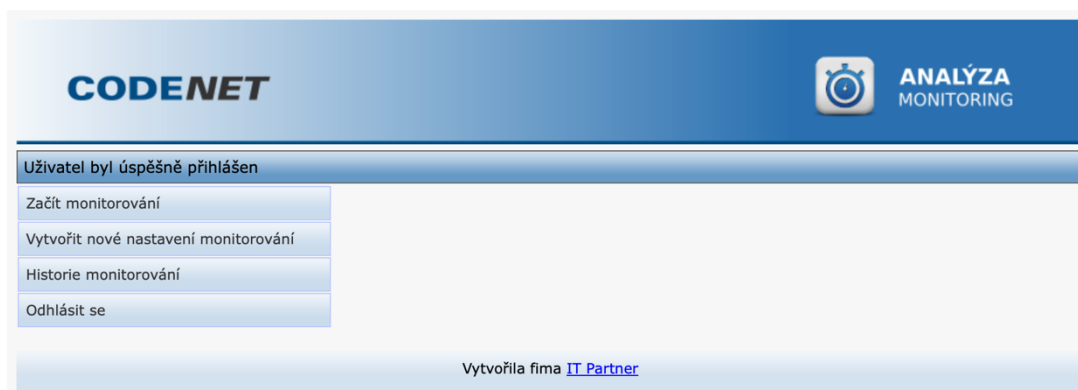
Zde je uvedena webová adresa, kde se je přihlašovací okno, které je propojeno s UHK sítí.

<https://edu.uhk.cz/codenet/index.php?00a8d289e7b6c4d4d231b5a3495f2a23=2a3681d526add7742b3f0ae7ed53dab7>



Obrázek 1: Přihlášení

Jakmile zadáme webový odkaz otevře se nám okno na přihlášení. (viz. obrázek 1)



Obrázek 2: Hlavní nabídka

Hned po přihlášení se dostaneme do hlavní nabídky, kde nalezneme sekci začít monitorování, vytvořit nové nastavení monitorování, historie monitorování a odhlásit se. (viz. obrázek 2)

**CODENET** ANALÝZA MONITORING

Vytvořit nové nastavení

Název nastavení monitorování

Délka intervalu  (sekundy)

Opakování intervalu Opakovat x krát  (x)

Aktivita 1:

Vytvořila firma [IT Partner](#)

Obrázek 3: Nové monitorování

Tento program, samotný software je schopný vytvořit několik typu analýz. Toto všechno je možné vytvořit v sekci vytvořit nové monitorování. Jakmile otevřeme sekci vytvořit nové monitorování je potřeba analýzu pojmenovat. Nastavit určitou délku intervalu. Ta se uvádí na 3 vteřiny. Poté si volíme opakování intervalu, buď opakovat x krát (zadááme konkrétní možnost) nebo neomezeno, kdy počet kliku je neomezený. V neposlední řadě je potřeba si nastavit si kategorie, které chceme sledovat. Vždy jsou kategorie vymezené na pedagoga a kategorie vymezené na žáka. Vše musíme uložit, abychom mohli monitorovat. (viz. obrázek 3)

**CODENET** ANALÝZA MONITORING

Začít monitorování

Název monitorování

Popis

Třída

Učitel

Nastavení monitorování Vyberte nastavení

Vytvořila firma [IT Partner](#)

Obrázek 4: Zahájení monitorování

Poté co budeme mít zadané kategorie vrátíme se zpět do menu a přejdeme do sekce začít monitorovat. I zde musíme zadat název monitorování, jednoduchý popis, třída, učitele a v hlavně nastavení monitorování. (viz. obrázek 4)

**CODENET ANALÝZA MONITORING**

**Rekapitulace**

Název monitorování zkouška

Popis x

Třída x

Učitel x

Použité nastavení DP-PTÁ?KOVÁ

Interval 1s

Opakování do nekonečna

**Aktivity**

- U?itel akceptuje žákovy pocity
- U?itel žáky hodnotí pozitivn?
- Akceptuje a využívá myšlenky navržené žáky
- U?itel klade otázky
- U?itel vykládá u?ivo, sdílí své názory
- U?itel dává pokyny, p?íkazy
- U?itel kritizuje výkony, odpov?dí žák?
- Žák klade dotazy, hledá oporu a pomoc u u?itele
- Žák uvádí dotazy, hledá oporu a pomoc u spolužák?
- Žák uvádí své názory pod p?sobením u?itelem
- Žák uvádí své názory z vlastní motivace
- Žák ?ídí ?innost druhých
- Žáci komunikuje s ostatními
- Probíhá celot?ídní diskuse
- Žák provádí samostatnou u?ební ?innost bez interakce
- Ticho nebo zmatek ve t?íd?, pauzy, chaos

START

Vytvořila firma [IT Partner](#)

Obrázek 5: Rekapitulace

Před začátkem samotného monitorování, nám systém ukáže ještě závěrečnou rekapitulaci, kde souhrn toho, co jsme si do samotné analýzy zadali. Jakmile klikneme na tlačítko start, spustí se monitoring. (viz. obrázek 5)

**CODENET ANALÝZA MONITORING**

Monitorování 00:00:40

U?itel akceptuje žákovy pocity U?itel žáky hodnotí pozitivn? Akceptuje a využívá myšlenky navržené žáky U?itel klade otázky

U?itel vykládá u?ivo, sdílí své názory U?itel dává pokyny, p?íkazy U?itel kritizuje výkony, odpov?dí žák? Žák klade dotazy, hledá oporu a pomoc u u?itele

Žák uvádí dotazy, hledá oporu a pomoc u spolužák? Žák uvádí své názory pod p?sobením u?itelem Žák uvádí své názory z vlastní motivace Žák ?ídí ?innost druhých

Žáci komunikuje s ostatními Probíhá celot?ídní diskuse Žák provádí samostatnou u?ební ?innost bez interakce Ticho nebo zmatek ve t?íd?, pauzy, chaos

Ukončit monitorování

Vytvořila firma [IT Partner](#)

Obrázek 6: Přehled zkoumaných jevů

Po spuštění monitorování, zahájení analýzy uvidíme všechny kategorie, kategorizační systém. Součástí monitorování je čas, který nám ukazuje a umožňuje včasné zaznamenávání odpovědí. (viz. obrázek 6)

|    | A  | B | C                     | D       | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S |
|----|--|---|-----------------------|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |  |   | 1                     | Cennost |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 2  | Uřitel akceptuje zakovy pocity                           |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3  | Uřitel hodnotí zaky pozitivně? chtěl je                  |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 4  | Uřitel vyzývá a objasňuje nejasnosti navazane zakem      |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 5  | Uřitel klade otázky                                      |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 6  | Uřitel vyklada uřivo, sdílí sve nazory                   |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 7  | Uřitel dava pokyny, příkazy                              | X |                       | 1       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 8  | Uřitel kritizuje výkon, odpovídi zak?                    |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 9  | Zak klade dotazy, hleda oporu a pomoc u uřitele          |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 10 | Zak klade dotazy, hleda oporu u spoluzak?                |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 11 | Zak uvodi sve nazory pod přaobením uřitelem              |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 12 | Zak uvodi sve nazory z vlastní motivace                  |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 13 | Zak řídí Třinost druhých                                 |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 14 | Zaci komunikuje s ostatními                              |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 15 | Problha celostřidni diskuse                              |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 16 | Zaci provedřijí samostatnou uřebni Třinost bez interakce |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 17 | Ticho nebo zmatek ve třídě, pány                         |   |                       | 0       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 18 | Název monitorování                                       |   | Simona                |         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 19 | Začátek monitorování                                     |   | 05.02.2024 - 16:36    |         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 20 | Konec monitorování                                       |   | 05.02.2024 - 16:51    |         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 21 | Popis  |   | Interakce pedagog zak |         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 22 | Třída  |   | 2                     |         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 23 | Učet   |   | Simona                |         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 24 | Uživatel   |   | Simona Pařkova        |         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

Obrázek 7: Tabulka výsledku analýzy

Po ukončení monitorování se nám z celé analýzy vytvoří tabulka v MS Excel, ve které vidíme celkové výsledky analýzy. V MS Excel vidíme četnost jednotlivých kategorií, které byli v průběhu hlavní činnosti vyučovací hodiny zaznamenávány. (viz. obrázek 7)

Celkově mi přijde software stručný a přehledný. Vytvořit tedy výzkum v systému Codenet není těžké. Základním krokem a klíčem k úspěchu je porozumět jednotlivým kategoriím. Jako jediné negativum Codenetu vidím jeho nestabilitnost, kdy se mi několikrát během monitorování stalo, že systém spadl, a tak jsem analýzu musela začít od začátku. Codenet mi ale přijde všestranný, a to myslím tak, že je možné zadávat různé kategorie a vytvořit tak nejrůznější analýzy.

### 3.3.1 Flandersův systém a FIAS

Metoda interakční analýzy, založená na Flandersově systému, je v praxi využívána k pozorování a hodnocení komunikace a interakce během výuky na prvním stupni základní školy. Flandersův přístup se opírá o myšlenku, že výuka se skládá ze série komunikačních a interakčních akcí, které se opakují jak ze strany učitele, tak i ze strany žáků. Vzájemný podíl těchto akcí během výuky odráží charakter výuky. Použité kategorie chování, odvozené z Flandersova systému, umožňují klasifikovat konkrétní aktivity učitelů a žáků. Díky tomu je možné sledovat videozáznam výuky a jednoznačně kategorizovat jednotlivé interakce. Tato metoda poskytuje systematický a objektivní pohled na interakce ve výuce, což umožňuje analyzovat a porozumět dynamice vyučování a případně identifikovat oblasti, které lze vylepšit nebo rozvíjet. (Svatoš, Doležalová, 2011)

Tento systém klasifikuje chování učitelů a žáků během výuky do různých kategorií, které nám poskytují náhled na interakce ve třídě. Zde jsou jednotlivé kategorie chování učitele a žáků:

#### Chování učitele

Akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem.

1. Chválí, povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žakovským výkonem.
2. Využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáků.
3. Klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky.
4. Vykládá, sděluje, přednáší, uvádí své názory.
5. Dává pokyny či příkazy, organizuje
6. k kritizuje, uplatňuje svou autoritu, chce změnit žakovu nevhodné chování nebo činnost.

#### Chování žáka

8. Odpovídá učiteli, ale kontakt inicioval učitel.
9. Žák sám začíná rozhovor, je aktivní a iniciativní v kontaktu s učitelem.
10. Ticho nebo zmatek ve třídě (nezřetelná komunikace).

(Svatoš, Doležalová, 2011,)

Tato klasifikace umožňuje systematicky sledovat a analyzovat interakce mezi učitelem a žáky během výuky a poskytuje nám nástroje k porozumění dynamice výuky a interakcím ve třídě.

Rozšíření původního Flandersova systému na modifikovanou verzi nazvanou FIAS je zajímavým krokem k vyvážení sledovaných parametrů mezi chováním učitele a chováním žáků. Tato modifikace vytvořená Svatošem a Doležalovou v roce 2011 zahrnuje skoro totožný počet kategorií pro obě skupiny, což umožňuje komplexnější a vyváženější pohled na interakce ve výuce. Vzhledem k časté skupinové práci žáků na prvním stupni základní školy byla přidána další, osmá kategorie, která popisuje tuto formu pedagogické interakce. Tento krok zohledňuje specifické potřeby a charakteristiky výuky na prvním stupni a umožňuje lépe zachytit různorodé formy interakcí mezi žáky a mezi žáky a učitelem. Přizpůsobení metody podle potřeb a kontextu konkrétního výzkumu je klíčové pro získání relevantních a užitečných dat. Tím, že se modifikuje a rozšiřuje stávající metoda, mohou badatelé lépe porozumět interakcím ve výuce a získat detailnější pohled na dynamiku vyučování na prvním stupni základní školy.

Flandersův systém:

- U1 – Učitel akceptuje žákovy pocity, žákovo chování, snaží se projevit sympatie konstruktivním způsobem.
- U2 – Učitel hodnotí žáky pozitivně, vyslovuje pochvalná hodnocení o žákově výkonu, odpovědi, činu, vlastnostech nebo chování, povzbuzuje ho, žertuje, obecně souhlasí s žákovým výkonem.
- U3 – Využívá, objasňuje, rozvíjí nebo akceptuje myšlenky navržené žáky. Učitel opakuje výrok žáka, aby zdůraznil jeho hodnotu a ostatní si ho mohli lépe zapamatovat. Učitel parafrázuje, modifikuje žákovu odpověď či komentář k danému tématu. Učitel shrnuje a upřesňuje žákovu repliku. Porovnává žákův výrok s jinými výroky (s vlastními nebo výroky žáků).
- U4 – Učitel klade žákům otázky, které se týkají probíraného tématu, způsobu práce nebo organizačních záležitostí. Učitel klade otázky, na které chce opravdu znát odpověď, nejde pouze o řečnické otázky. Učitel se otázkami snaží stimulovat žáky.
- U5 – Učitel vykládá, sděluje, vysvětluje učivo, uvádí své názory. Podává žákům informace nebo je seznamuje se svými postoji, hodnotovou orientací či názory. Učitel objasňuje, komentuje učivo. Do této kategorie jsme zařadili i ty části vyučovací hodiny, kdy učitel pustí žákům např. videoukázku či zvukovou nahrávku. Chápali jsme tuto činnost jako součást učitelova sdělení.
- U6 – Učitel dává pokyny, příkazy. Učitelovy repliky, kdy organizuje činnost žáků.



- U7 – Učitel kritizuje výkony, odpovědi, činy žáků či jejich chování. Učitel zdůvodňuje vlastní postupy, proč je třeba takto postupovat nebo se takto chovat, dodržovat stanovená pravidla. Učitel uplatňuje svou autoritu, chce změnit žákovo nevhodné chování nebo činnost.
  - Z1 – Žák klade dotazy, hledá oporu a pomoc u učitele.
  - Z2 – Žák klade dotazy, hledá oporu a pomoc u spolužáků.
  - Z3 – Žák sděluje, vysvětluje, uvádí své názory – „tlakem“ a působením učitele. Jedná se o odpovědi nehlásícího se žáka, jehož vyvolal učitel.
  - Z4 – Žák sděluje, vysvětluje, uvádí své názory – z vlastní aktivity a motivace. Jedná se o odpověď hlásícího se žáka nebo spontánní řeč žáka k danému tématu (např. sdělení vlastní zkušenosti, vlastního názoru).
  - Z5 – Žák řídí, modifikuje činnost druhých, poskytuje pomoc při činnosti druhého, druhých. Do této kategorie jsme zařadili např. předvedení prezentace žákem, činnost u tabule, kdy žák „učí“ spolužáky.
  - Z6 – Probíhá zřejmá skupinová práce, kdy žáci komunikují mezi sebou.
  - Z7 – Probíhá celotřídní diskuse.
  - Z8 – Žáci provádějí samostatnou učební činnost bez zjevné interakce.
  - O1 – Ticho nebo zmatek ve třídě, pauzy (nezřetelná komunikace).
- (Svatoš, Doležalová, 2011, s. 11)

### 3.4 Pedagogická praxe

V dnešní době se hodně mluví o podstatě učitelské profese a o samotné profesionalizaci v přípravě budoucích učitelů. Důležitá je změna profesionalizace pojetí učitele jako podporovatel žákova učení a výchovy a dosažení maximálního osobního rozvoje každého žáka. Tak se zvedají nároky na připravující budoucí učitele. (Čabalová, 2011)

Problematiku praxe nelze řešit jako otázku samostatné praxe ale jako otázku praxe samotné, jejího obsahu, organizace, metod a řízení. Je potřeba jí chápat jako otázku teorie a praxe ve výchově učitele. Požadavky kvalitních profesionálních dovedností budoucího učitele je bez důkladně promyšlený systém praktické přípravy. Pedagogická praxe slouží jako spoj mezi teorií a budoucí samostatnou prací ve škole, realizaci přípravy studenta k činnosti učitele, vyzbrojuje ho komplexními dovednostmi a návyky k tvořivému uskutečňování všech úkolů výchovně – vzdělávací praxe. (Průcha, 1997)

V průběhu pedagogických praxí nejde jen o opakování teorie a praktické přípravy budoucích učitelů, ale také o rozvoj tvůrčího potenciálu. Dobře strukturované pedagogické praxe by měly umožnit prostor pro tvořivost a samostatnou práci studentů. To vyžaduje efektivní zvládnání různorodých výukových a výchovných úkolů a spolupráci mezi různými katedrami. (Čabalová, 2011)

Diskuse mezi učiteli na katedrách často vznikají kvůli rozdílným požadavkům a otázce, zda je nezbytné splnit všechny úkoly, nebo zda stačí ty, které studenti praktikanti považují za důležité. Dokonce i po ukončení pedagogické praxe se mnohdy nebere v potaz získané zkušenosti studentů ze školní praxe. (Šťava, 2004)

Program pedagogické praxe by měl studenty vést k různým druhům výzkumné práce, jako je provádění pedagogicko-psychologické analýzy výukových hodin, komplexní analýza výukových hodin či třídního kolektivu žáků, a experimentální práce se žáky. Bohužel, zkušenosti z kontroly studentů během pedagogické praxe naznačují, že mnozí plní pouze minimum plánovaných praktických prací. Tyto činnosti, často označované jako asistentské, často mají spíše ilustrativní charakter a nevyvolávají u studentů aktivní zájem. (Šťava, 2004)

Nejslabším prvkem v struktuře pedagogických činností studentů bývá často příprava výchovné práce. Většinou se výchovné činnosti provádějí s nedostatečnou pozorností ze strany vedoucích pedagogických praxí. Studenti by v průběhu pedagogické praxe měli

vykonávat činnosti s tvořivým a aktivním přístupem, protože učitelé jsou zodpovědní za kvalitu výchovy a výuky svých žáků. (Čabalová, 2011)

Úspěch v této práci může být dosažen pouze tehdy, jestliže studenti systematicky vyhledávají efektivní formy a metody řešení pedagogických úkolů. Profesionální pedagogická činnost vyžaduje neustálé zdokonalování, a proto je důležité, aby budoucí učitelé byli připraveni k samostatné práci, samostatnému získávání nových vědomostí, tvořivému používání získaných dovedností a k analýze výsledků pozorování a experimentů. Takoví učitelé pak budou od samého začátku své pedagogické kariéry usilovat o aktivní a tvořivé formy výuky a výchovy svých žáků. (Gavora, 1988)

Možnosti zkvalitnění přípravy budoucích učitelů spočívají především v naplánování tzv. profesního standardu učitele, který by měl být zaveden zákonem o pedagogických pracovnících. Zavedením profesního standardu učitele by byly jasně definovány požadavky na kvalifikované vykonávání této profese a vytvořily by se požadavky na rozsah a kvalitu pregraduální přípravy budoucích učitelů. Profesionální standard by určil strukturu činností, povinností a zodpovědností odpovídajících kompetencím nezbytným pro výkon učitelské profese. (Čabalová, 2011)

Profesionální kompetence pro výkon učitelského povolání zahrnují komplexní strukturu pedagogických činností, která integruje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Tyto pedagogické činnosti jsou vysoce odborné a stávají se pracovními povinnostmi učitelů. Mezi ně patří například diagnostikování výchovných a vzdělávacích potřeb žáků, analýza podmínek výchovy a vzdělávání, projektování a hodnocení pedagogických procesů, hodnocení výsledků učení a rozvoje osobnosti žáků, rozhodování o optimalizaci řízení výuky, pedagogická komunikace se žáky, rodiči a dalšími učiteli, utváření hodnotového systému a postojů žáků, vytváření příznivého sociálního klimatu a prostředí pro výchovu a vzdělávání, a řešení výchovných problémů a situací. (Průcha, 1997)

Při inovaci učitelské přípravy, zejména pedagogické praxe, je třeba brát v úvahu uvedené standardy učitelské profese a zároveň vycházet z předpokladů a vizí, jakou společností bude škola vychovávat žáky v 21. století. Zvýší se role školy v oblasti sociálního začleňování a poradenství.

Ve většině vyspělých zemí Evropy je věnována velká pozornost přípravě budoucích učitelů, ale systémy a modely této přípravy se liší. Nicméně společné je zvýšené množství času věnovaného pedagogické praxi a její důležitost v přípravě budoucích učitelů. V mnoha zemích se školské úřady podílejí na zajištění a evaluaci pedagogické praxe, často je její rozsah a kvalita podmínkou získání učitelské kvalifikace. (Průcha, 1997)

### 3.5 Pedagogická komunikace a interakce

Pojem pedagogická komunikace má mnoho definic a je chápán z mnoha hledisek. „*Jestliže pedagogickou komunikaci považujeme za zvláštní případ sociální komunikace, můžeme říci, že jde o komunikaci jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle.*“ (Nelešová, s. 25, 2002). Pedagogická komunikace je interaktivní proces, během něhož učitel a žák komunikují prostřednictvím verbálních a neverbálních prostředků s cílem přenést vzdělávací obsah, podnítit učení a rozvoj schopností žáka. Představuje základní pilíř vzdělávacího prostředí, kde se odehrává interakce mezi učitelem a žákem. Je to proces, který zahrnuje nejenom verbální, ale i neverbální prvky komunikace. Cílem této komunikace je nejen přenášet vzdělávací obsah, ale také podněcovat učení a aktivně podporovat rozvoj schopností žáka. V průběhu pedagogické komunikace vyučující předává informace žákům skrze jasně strukturované výklady, otázky a interaktivní diskuse. Verbální projevy vyučujícího hrají klíčovou roli v přenosu znalostí a vytváření prostoru pro dialog. Současně je ale nutné brát v úvahu i neverbální komunikační signály, jako jsou gesta, mimika a tón hlasu, které obohacují komunikační kontext a přispívají k lepšímu porozumění. (Nelešovská, 2005)

Během pedagogické komunikace je potřeba dodržovat určitá pravidla. Neznamená to, že sem patří pouze školní řád, ale je zde více aspektů, které se musí dodržovat. Komunikační pravidla uvádí J. Mareš a zmiňuje se o třech následujících (1995, s. 32):

Škola

1. daná společnost,
2. výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky.

Ve větší podstatě má škola svá pravidla zformulovaná ve školním řádu. Největším problémem je celý seznam povinností, které si žáci nechtějí a nemohou zapamatovat. Napadá mě tak, že je to vlastně jen vhodný text pro žáky, kteří zlobí. (Nelešovská, 2005)

Společnost nám také udává určitá pravidla, která se nemusí jevit jako významná. Opravdu zkušený pedagog dokáže dle mého názoru rozpoznat i ty nejmenší rozdíly v chování žáků např.: odlišná kultura, náboženství a další. (Linhartová, 2001)

Poslední složkou pro pravidla je výsledek procesu střetu zájmů mezi samotným učitelem a žáky. Jde tedy o proces vzájemného poznávání, když žáci dostanou nového učitele. Děti vždy zkusí, co učitel vydrží, co si k němu můžou dovolit a jaká pravidla nastaví. Tyto pravidla jsou do určité míry ovlivněna benevolencí učitele. (Nelešovská, 2005)

Co se týče pravidel platí zde „čím méně, tím lépe“. Pravidla potom ztrácí na funkčnosti. Žáky nezajímají a vůbec je nerespektují. Velice složité a těžké je vymezení jednotlivých pravidel. Učitel musí dbát na to, aby pravidla nebyla vymezena úzce anebo naopak do velké míry. Potom totiž pravidla, jak už jsem zmiňovala ztrácí hodnotu. Podle Nelešovské lze vymežit tři způsoby, jak pravidla tvořit:

1. Pravidla stanoví pouze učitel
2. O pravidlech rozhodují žáci
3. Společně vytvářejí pravidla žáci s učitelem

Dle mého názoru si myslím, že možnost číslo tři je pro děti i samotného učitele nejlepší. Děti se na pravidlech podílí a potom mají tendenci je dodržovat. Názory jsou ale nestranné a každý z učitelů to může vidět jinak. Důležité je se vyvarovat zbytečným pravidlům. Žáky to potom může vést k tomu, že když toto pravidlo není důležité nejsou důležitá i ostatní pravidla.

Proč je ale důležitá pravidla zavádět? Určitě to vede k tomu, že se žáci mezi sebou dokážou chovat a respektovat se. Nabízí nám určitý pocit bezpečí a pohodlnosti.

Velkou roli v pedagogické komunikaci hraje i prostředí, klima a atmosféra. Jako první jsem uvedla prostředí, jednak proto, protože si myslím, že hraje velkou roli. Prostor pro žáky nezahrnuje pouze materiální věci jako je nábytek a jeho rozmístění ve třídě ale i hygienické aspekty jako je teplota ve třídě, další zajímavým aspektem jsou i akustické aspekty. Sem řadíme šum, hluk a další. Co se týče atmosféry neustále se mění. Jde o krátkodobý jev. Jde například o to, jak děti pracují první hodinu a jak pracují poslední hodinu. Jaká je atmosféra ve třídě před písemkou a po písemce. Poslední, co stojí za zmínku je klima ve třídě. Jde o dlouhodobý jev, který je typický pro učitele i skupinu

žáků. I tyto tři aspekty jsou důležité a je potřeba o nich vědět, protože mají velkou roli ve výchovně vzdělávacím procesu. (Nelešovská, 2005)

Pedagogickou komunikaci můžeme rozdělit na verbální a neverbální. Na prvním místě je mluvení – řeč. Základní jednotkou je slovo, proto tedy můžeme říct, že se jedná o verbální komunikace. Verbální komunikace v pedagogickém procesu má několik částí. První důležitá fáze je záměr. Snažíme se dětem něco sdělit. Další fází je vlastní sdělení, to už směřuje konkrétnímu příjemci nebo celé skupině. Poslední částí je dekodování sdělení, kdy se žáci snaží odhalit smysl. Pokud smysl není odhalen dochází k rozhovoru, lépe řečeno k dialogu. (Linhartová, 2001)

Neverbální komunikace neboli nonverbální komunikace je komunikace mimoslovní. Jde o celkový komplex mimoslovních signálů, jde tedy o samotnou řeč těla. Při nonverbální komunikace se soustředíme na (Nelešovská, 2005):

1. Mimiku (výrazy obličeje)
2. Gesta
3. Kineziku (pohledy očí)
4. Pohledy očí
5. Haptiku (doteky)
6. Fyzický postoj (jak funguje celé naše tělo)
7. Proxemiku (přiblížení či oddálení)
8. Tón řeči
9. Úpravou zevnějšku a životního prostředí

Myslím si, že je důležité zmínit i mimoslovní komunikaci. Spoustu věcí si totiž dokáže sdílet beze slov. Mimoslovně dokáže také sdělovat:

1. Emoce – sem řadíme pocity, nálady, afekty
2. Zájem o sblížení
3. Snažíme se vytvořit dojem v tom druhém o tom, kdo jsem já

### 3.6 Klima třídy

Klima třídy, tedy atmosféra a vztahy mezi učitelem a žáky ve třídě, je často formováno prostřednictvím pedagogické komunikace a interakce. Způsob, jakým učitel komunikuje se žáky, jakým reaguje na jejich potřeby a jakým podporuje jejich zapojení do vzdělávacích aktivit, má významný vliv na vytvoření pozitivního klimatu ve třídě. Například pozitivní a podporující komunikace ze strany učitele může vést k vytvoření důvěry mezi učitelem a žáky, což může vytvořit prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a motivováni k učení. (Lašek, 2007)

Naopak, nedostatečná komunikace nebo negativní interakce mohou vést k nepříznivému klimatu ve třídě, což může ovlivnit žákovskou angažovanost, motivaci a výsledky učení. Například nedostatečná pozornost k potřebám žáků nebo nedostatečné jasné instrukce mohou vést k nedorozuměním a frustraci, což může negativně ovlivnit prostředí ve třídě.

Z tohoto důvodu je důležité, aby učitelé byli schopni efektivně komunikovat se svými žáky a vytvářet pozitivní interakce, které podporují učení a rozvoj žáků. Zároveň je důležité, aby učitelé byli citliví k potřebám svých žáků a aktivně pracovali na vytváření inkluzivního prostředí, ve kterém se každý žák cítí respektován a podporován ve svém učení. Takto propojené téma může poskytnout učitelům užitečné nástroje a strategie pro vytváření pozitivního a podpůrného vzdělávacího prostředí ve třídě. (Školní třída, 2020)

Třídní klima je klíčovým prvkem školní atmosféry a kultury. V pedagogické praxi se mu věnuje zvláštní pozornost, protože jak učitelé, tak i školní vedení a rodiče chtějí, aby se žáci cítili dobře a dosahovali úspěchů. J. Lašek (2007, s. 40) definuje třídní klima jako trvalé sociální a emocionální prostředí ve třídě, které vzniká interakcí mezi učiteli a žáky.

Vliv sociálního kontextu na jedince od útlého věku je bezpochyby významný. Jednotlivci, zvláště žáci, jsou podstatně ovlivněni prostředím, ve kterém žijí. Kvalita těchto prostředí pak má značný dopad na vývoj jedince. Rodinné prostředí patří mezi klíčové faktory, které formují chování, učení a vnímání světa jedince. Dále je důležité školní prostředí, přičemž atmosféra ve třídě hraje zvlášť významnou roli. (Lašek, 2007)

Výzkum klimatu třídy může zahrnovat různé terminologické varianty, jako je klima třídy, učební (vyučovací) klima, nebo učební prostředí. Tyto pojmy jsou používány s různými přívlastky a ve širším či užším slova smyslu v odborné literatuře (viz Mareš, 2001; Ježek, 2006). Obecně je klima třídy chápáno jako "vztahy, které existují mezi učiteli a žáky a

mezi žáky navzájem" (Pickett & Fraser, 2010, s. 322). V českém kontextu autoři Mareš, Lašek a Křivohlavý (Mareš & Lašek, 1991; Mareš & Křivohlavý, 1995) rozlišují mezi těmito pojmy. Prostředí je chápáno v širším smyslu a zahrnuje nejen sociálně psychologické aspekty, ale i architektonické, hygienické a akustické faktory. Atmosféru třídy pak definují jako sociálně psychologickou dimenzi, která je proměnlivá a má krátké trvání. Sociální klima třídy podle těchto autorů představuje dlouhodobý jev, který zahrnuje ustálené postupy vnímání, hodnocení a reakcí, typické pro danou třídu a učitele po delší dobu, například po několik měsíců či let.

Pro naše pojetí klimatu třídy jsou klíčové definice, které kladou důraz na interpersonální vztahy mezi účastníky ve třídě, komunikaci a dlouhodobé emoční naladění těchto aktérů. Podobně chápou klima třídy, nebo vyučovací klima, například autoři Lašek (2001) a Spilková (2003). Grecmanová (2004) zdůrazňuje, že vyučovací klima významně ovlivňuje vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Klíčový je podle této autorky způsob a intenzita mezilidských interakcí, zejména vztahy sympatie mezi žáky a učitelem a mezi žáky navzájem.

Velkým spolutvůrcem je učitel, který je si dobře vědomí svého vlivu na třídní klima. Podle Vykopalové (Vykopalová, 1992) je utváření klimatu základní úlohou učitele. Pokud se jedná o třídního učitele, tak právě ve „své“ třídě by měl pedagog vynaložit největší úsilí. Měl by poznat své žáky, vědět co na ně platí a jak s nimi jednat, rozvíjet jejich schopnosti, umět je pobízet ale i brzdit. Třídní učitel je obhájce svých žáků, je jejich motivátorem a v neposlední řadě sociálním vzorem. Celkově říct, že je důležitým dospělým v jejich životě. Je potřeba, aby učitel měl dostatek výukových hodin ve své třídě a aby tak mohl mít dostatek prostoru pro jeho klíčové působení.



## **4 Pedagogická komunikace a interakce v průběžné pedagogické praxi**

### **4.1 Výzkumný cíl**

Výzkumný cílem je sledovat studenty a jejich posun během studia. Prováděla jsem tedy kvalitativní výzkum, který mě dovedl k určitým výsledkům. Zaměřila jsem se na sledování interakce mezi budoucími učiteli a žáky v průběhu pedagogických praxí. Mé očekávání spočívalo v tom, že studentky projeví zřetelný pokrok a zdokonalení ve své schopnosti komunikovat a navazovat interakce s žáky během praxe.

Během výzkumu jsem sledovala a analyzovala interakce studentek s žáky prostřednictvím videí. Mým záměrem bylo zhodnotit jejich schopnosti a pokrok v komunikaci a interakci s ohledem na jejich předchozí stav a rozvoj v průběhu pedagogických praxích.

Věřím, že výsledky mého výzkumu poskytnou důležitá data o tom, jak se studentky vyvíjejí a zdokonalují ve svých pedagogických dovednostech, zejména v oblasti komunikace a interakce s žáky. Tyto poznatky mi umožní lépe porozumět procesu profesního rozvoje budoucích učitelů a mohou sloužit k optimalizaci jejich pedagogické přípravy a praxe.

### **Výzkumná otázka**

Během celého výzkumu nás bude provázet výzkumná otázka, která by měla být na konci výzkumu zodpovězena. Jaký udělají respondenti posun díky praxi? Jak se liší komunikace a interakce před a po praxi? Zlepšila se komunikace během roku během průběžných pedagogických praxí?

### **Metodologie**

Proto, abych mohla naplnit cíl jsem zvolila kvantitativní výzkum. Celý výzkum jsem zpracovala pomocí video analýzy, které jsem získávala od svých kolegyň. Pro to, abych měla podrobné výsledky, rozřadila jsem si videa podle semestrů, na letní a na zimní. Potom se jednotlivá videa mezi sebou budou porovnávat. Jednotlivé výsledky budou znázorněny v grafech. Ty se potom mezi sebou zprůměrují a dají nám jasná fakta a tom, jak se komunikace a interakce mezi žákem a učitelem po dobu praxí měnila.

Praktická část diplomové práce se bude skládat z výzkumu, který se bude průběžnými pedagogickými praxemi. Bylo mi nabídnuto, abych pro analýzu jednotlivých videí použila program Codenet, který patří univerzitě Hradec Králové. Během čtvrtého ročníku jsem tedy od svých spolužaček začala sbírat videa, která studentky během plnění praxe

natáčela. Každé video bylo důkladně analyzováno a odpovědi byly zadány do systému Codenet. Vždy se ve videí jedná o 15 minut, o výklad nového učiva nebo zopakování látky. Tyto dva semestry měli studenti možnost učit celou hodinu a některé dokonce i celé dny. Musím ale říct, že jsem byla mile překvapena, na některý z videích jde opravdu vidět, že kolegyně udělaly velký pokrok a že pro ně bylo jednoduché ať už s dětmi kontakt navázat nebo je zaujmout.

Sbírání videí a jejich analýza představuje velký kus práce, který má potenciál poskytnout hlubší porozumění průběhu výuky a pedagogických postupů. Důležité je, aby se v analýze zohlednila různorodost pedagogických situací, od výkladu nového učiva po zopakování látky. Vstup do světa analýzy průběžných pedagogických praxí nás zavádí do dynamického prostředí vzdělávání, kde pedagogové zohledňují neustálé změny ve společnosti a potřeby svých žáků. Průběžné pedagogické praktiky představují klíčový prvek moderního vzdělávacího procesu, v němž se kombinuje odbornost pedagogů s individualizací výuky a aktivním zapojením studentů. Během této analýzy budeme zkoumat, jak průběžné hodnocení ovlivňuje učební proces, jakým způsobem podporuje personalizaci výuky a jak přispívá ke kvalitě vzdělávacího prostředí.

### **FIAS a jeho využití**

Pro analýzu videí jsem použila program FIAS, tzv. Flandersův systém. Jeho hlavní výhodou spočívá v rovnováze počtu činnostních kategorií mezi učitelem a žáky, což umožňuje výpočet indexu interakce. Dění ve třídách 1. stupně základní školy velmi dobře odpovídá jednotlivým kategoriím systému, proto je FIAS vhodným nástrojem pro získání kvantitativních dat v rámci daného výzkumu.

### **Zpracování dat**

Pro snadné zpracování a získání konkrétních dat jsem využil software CodeNet, který jsem již dříve popsala. Definovala jsem v něm 16 činnostních kategorií s frekvencí zaznamenávání každou vteřinu. Výsledkem jsou přehledná kvantitativní data, která jsou evidována v tabulce programu MS Excel, kam je software automaticky exportuje. Následně je možné provádět výpočty, abychom mohli sledovat průměrný počet jednotlivých činnostních kategorií za jednotlivé semestry praxe, počty činnostních kategorií v jednotlivých předmětech a další informace.

Pro výpočet celkového indexu interakce byly aktivity spojeny do osmi skupin. (viz tabulka 1) Statistickým zpracováním jednotlivých indexů se získají hodnoty, které jsou použity k výpočtu celkového indexu interakce. Tím je umožněno detailně zkoumat a popisovat celkovou úroveň komunikace a interakce v jednotlivých semestrech praxe nebo jako celek, což umožňuje zachytit průběžné změny.

*Tab.1 činnosti kategorie (Maněnová,2012, s. 53-54)*

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>1. Kategorie</b>  | Učitel akceptuje žákovi pocity                    |
| <b>2. Kategorie</b>  | Učitel akceptuje a využívá myšlenky navržené žáky |
| <b>3. Kategorie</b>  | Učitel žáky hodnotí pozitivně                     |
| <b>4. Kategorie</b>  | Učitel klade otázky                               |
| <b>5. Kategorie</b>  | Učitel vykládá učivo, sdílí své názory            |
| <b>6. Kategorie</b>  | Učitel dává pokyny, příkazy                       |
| <b>7. Kategorie</b>  | Učitel kritizuje výkony, odpovědi žáků            |
| <b>8. Kategorie</b>  | Žák klade dotazy, hledá oporu a pomoc u učitele   |
| <b>9. Kategorie</b>  | Žák uvádí dotazy, hledá oporu a pomoc u spolužáků |
| <b>10. Kategorie</b> | Žák uvádí své názory pod působením učitele        |
| <b>11. Kategorie</b> | Žák uvádí své názory z vlastní motivace           |
| <b>12. Kategorie</b> | Žák řídí činnost druhých                          |
| <b>13. Kategorie</b> | Žák komunikuje s ostatními                        |
| <b>14. Kategorie</b> | Probíhá celotřídní diskuse                        |
| <b>15. Kategorie</b> | Žák provádí samostatnou činnost bez interakce     |
| <b>16. Kategorie</b> | Ticho nebo zmatek ve třídě, pauzy, chaos          |

Tab. 2 Indexy a jejich složení (Svatoš, Doleželová, 2011, s.11)

| Činnostní index | Celý název                                | Složení                 |
|-----------------|---|-------------------------|
| $I_i$           | <b>Celkový index interakce</b>            | $I_i = \frac{A_z}{A_U}$ |
| $A_z$           | <b>Index aktivity žáka</b>                | $(Z_o + Z_a + Z_p)$     |
| $A_U$           | <b>Index aktivity učitele</b>             | $U_a + U_v + U_r$       |
| K               | <b>Celkový počet kódování</b>             | <b>kategorie 01</b>     |
| $Z_o$           | <b>Index žákova hledání opory</b>         | $(Z1 + Z2) / k$         |
| $Z_a$           | <b>Index žákovy aktivity</b>              | $(Z3+Z4+Z8) / k$        |
| $Z_p$           | <b>Index z žákova prosazení ve výuce</b>  | $(Z5+Z6+Z7) / k$        |
| $U_a$           | <b>Index učitelovy akceptace žáka</b>     | $(U1+U2+U3) / k$        |
| $U_v$           | <b>Index učitelovy vyučovací aktivity</b> | $(U4+ U5) / k$          |
| $U_r$           | <b>Index učitelova řízení vyučování</b>   | $(U6+U7) / k$           |

Rozhodující hranicí pro celkový index interakce je hodnota 1. Pokud je index přesně 1, znamená to, že aktivita učitele a žáků je vyrovnaná. Pokud je interakční index vyšší než 1, pak během výuky byla vyšší aktivita žáků. Naopak, pokud je nižší než 1, je patrné, že převažovala aktivita učitele. Celkový index interakce, označený jako  $I_i$ , je klíčovým ukazatelem celkových výsledků výzkumu.

## 4.2 Postup výzkumu

Pro získání dostatečného materiálu bylo potřeba, aby se studentky natáčely po dobu dvou semestru. Studentky se natáčely ve 4. ročníku. Vždy bylo potřeba z hodiny zachytit hlavní část, která potom slouží k samotné analýze videí. V první řadě je potřeba dbát na práva žáků a vše si domluvit s vyučujícími, potažmo fakultními učiteli. Průběžně jsem prováděla analýzu videí pomocí nástroje strukturovaného pozorování v programu CodeNet, čímž jsem získala kvantitativní data. Nadále jsem data vyhodnocovala po semestrech, díky kterým jsem měla možnost data mezi sebou porovnávat. Je potřeba zmínit, že data jsou sbírána v delším časovém úseku, jinak by totiž nebylo možné porovnávat jednotlivé semestry mezi sebou. Na tomto základě bylo možné analyzovat vývoj pedagogické komunikace a interakce v průběhu praxe studentů a poskytnout odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

Studentky natáčeli videa na čtyřech školách. Dále je budou zmiňovány pouze písmeny. Všechny školy jsou fakultními školami pro univerzitu Hradec Králové. Každá škola má své vlastní klima, které jednotlivé třídy ovlivňuje. Proto je důležité do výzkumu zařadit několik základních škol, aby bylo dosaženo širšího spektra výzkumného souboru. Zaznamenáno a analyzováno bylo celkem 70 videí, kdy jich vždy bylo pět ze zimního semestru a pět z letního semestru během 4.ročníku studia. Zahrnutí více základních škol do výzkumu zpřesňuje pohled na vývoj pedagogické komunikace a interakce tím, že umožňuje získat rozmanitější a komplexnější data, která lépe zachycují různorodost klimatu a prostředí ve školách. Takový přístup umožňuje lépe porozumět proměnlivým dynamikám komunikace a interakce v pedagogickém prostředí.

Analyzovány byli převážně hodiny českého jazyka a matematiky, ve kterých šla interakce mezi žákem a učitelem vidět nejvíce. Během analýzy jsem se soustředila nejvíce na samotnou práci učitele i na samotnou interakci žáka. Podle mých výpočtů bylo analyzováno zhruba 21 vyučovacích hodin. Jedná ale vždy pouze o 15 minut z hodiny, na kterém je zaznamenána hlavní část hodiny.

Pro to, abych nasbírala všechna data oslovila jsem sedm studentek z ročníku. Musím říct, že si myslím, že 4.ročník je nejlepší ročník pro samotnou analýzu, jelikož studentky mají opravdu velkou možnost učit. Celkově sběr dat hodnotím velice kladně i když pro mě samotnou to byl velký strašák. Bylo náročné získat alespoň sedm studentek. Musím říct, že jsem se během oslovení jich setkala i s negativním názorem. Jejich rozhodnutí ale

respektuji. Za mě si ale myslím, že si později sami uvědomily, že udělaly chybu, jelikož my, které jsme se natáčely jsme to od poloviny sbírání dat braly velice pozitivně, jelikož nám to dala zpětnou vazbu a spousta z nás na své hodině viděla chyby. Chtěla bych zde i zmínit to, že po nástupu do praxe si videa občas točím taky, abych viděla, jaký pokrok jsem udělala a v čem je potřeba se neustále zlepšovat. Dle mého názoru je to jedna z možností, jak se stát dobrým učitelem.

Do analýzy videí jsou zapojeny všechny ročníky prvního stupně základních škol. Jedná se o fakultní školy. Každá studentka měla mít možnost jeden semestr působit v nižším ročníku a další semestr ve vyšší. Nebo obráceně. V následující tabulce uvádím přehled, ve kterých třídách v obou semestrem studentky působily.

*Tab. 2 Přehled studentek v jednotlivých ročnících*

| Ročník    | Počet studentek LS | Počet studentek ZS |
|-----------|--------------------|--------------------|
| <b>1.</b> | <b>3</b>           | <b>0</b>           |
| <b>2.</b> | <b>2</b>           | <b>0</b>           |
| <b>3.</b> | <b>0</b>           | <b>3</b>           |
| <b>4.</b> | <b>0</b>           | <b>4</b>           |
| <b>5.</b> | <b>2</b>           | <b>0</b>           |

### **4.3 Popis jednotlivých studentek**

#### **Studentka A**

Studentka A působila v letním semestru ve čtvrtém ročníku a v zimním semestru ve třídě druhého ročníku. Je zjevné, že se na hodiny pečlivě připravovala a aktivně využívala různé didaktické pomůcky, což naznačuje její angažovanost a snahu o efektivní výuku. Během výuky projevovala velký zájem o práci s dětmi, což se odráželo v tom, že práce s nimi jí bavila. Dokázala vést hodiny bez větších problémů a aktivně komunikovat s žáky, přičemž využívala různé formy komunikace, jako jsou gesta, mimika a haptika, což přispívalo k lepšímu porozumění učiva a zapojení žáků. Jediný problém vidím v nářečí, které studentka má a děti pak nemusí všemu rozumět. Přestože má studentka A určité nedostatky, zejména v oblasti komunikace, její vášeň a zájem o práci s dětmi jsou zřejmé a poskytují dobrý základ pro další rozvoj v pedagogické praxi.

#### **Studentka B**

Studentka B se v zimním semestru nacházela ve druhém ročníku, zatímco v letním semestru ve čtvrtém ročníku. Podobně jako studentka A, i ona projevovala výrazný zájem o práci s dětmi a měla v obou případech možnost pracovat s různými věkovými skupinami. Je patrné, že studentka B dokázala úspěšně podněcovat motivaci dětí, což vedlo k tomu, že s ní žáci pracovali s nadšením po celou hodinu. Tato schopnost může být důležitá pro efektivní výuku a dosažení vzdělávacích cílů. Dále je významné, že studentka B si dokázala udržet disciplínu ve třídě. To znamená, že dokázala vést hodiny s pořádkem a bez větších problémů s chováním žáků. Studentka B rovněž prokázala schopnost vytvářet prezentace a využívat didaktické pomůcky ve výuce. Tato variabilita metod a materiálů může přispět k lepšímu porozumění učiva a zajímavějšímu způsobu výuky pro žáky. Celkově lze říci, že studentka B vykazuje pozitivní znaky jako podněcování motivace žáků, udržení disciplíny ve třídě a schopnost vytvářet atraktivní výukové materiály. Tyto vlastnosti jsou klíčové pro úspěšnou pedagogickou praxi a naznačují dobrou perspektivu pro další rozvoj v pedagogickém oboru.

### **Studentka C**

V zimním semestru byla studentka C v čtvrtém ročníku a v letním semestru v prvním ročníku. Studentka projevovala schopnost udržovat klid ve třídě, což se projevovalo klidnou atmosférou a motivovanými žáky. Její schopnost klidně a efektivně řešit situace, kdy bylo potřeba žáka napomenout, naznačuje autoritu a respekt. Studentka C se na své hodiny důkladně připravovala a neustále se snažila o inovaci a obměnu výukových metod. Tato snaha o různorodost a dynamiku ve výuce může přispět k zaujetí žáků a efektivnějšímu přenosu učiva. Celkově lze tedy říci, že studentka C vykazuje schopnost udržet klid ve třídě, má motivované žáky a projevuje iniciativu a snahu o neustálé zdokonalování v pedagogické praxi. Takové vlastnosti jsou klíčové pro efektivní výuku a vytváření podnětného vzdělávacího prostředí pro žáky.

### **Studentka D**

Studentka D absolvovala praxi ve čtvrtém ročníku, avšak v letním semestru se nacházela ve prvním ročníku. Během svého působení ve třídě se studentka převážně kladla otázky, poskytovala pokyny v roli pedagoga. To naznačuje, že měla aktivní úlohu v řízení výuky. Je patrné, že samostatná činnost žáků byla v její třídě nižší a většinou potřebovali pomoc pedagoga. Toto může odrážet potřebu větší podpory a usměrňování ze strany učitele, zejména u mladších dětí. Přestože se vyskytovaly rušivé momenty, žáci stále aktivně vyjadřovali své názory, což naznačuje, že studentka podporovala otevřenou diskusi a zapojení žáků, i když prostředí nebylo zcela klidné. Celkově lze říci, že studentka D vykazovala aktivní pedagogickou roli a podporovala interaktivní výuku, i když se musela potýkat s rušivými momenty ve třídě.



### **Studentka E**

Studentka E se v prvním ročníku vyznačovala převážnou komunikací ze strany učitele, kdy žákům neustále zadával pokyny a většinu práce prováděli společně. Je patrné, že studentka pečlivě připravovala své hodiny a disponovala širokou škálou didaktických pomůcek, což přispívalo k pestrosti výuky. Je zajímavé pozorovat, že hodiny studentky E byly velmi přitažlivé a zajímavé, dokonce i pro dospělého pozorovatele. Tato skutečnost naznačuje, že studentka dokázala efektivně zapojit žáky a zajistit, aby výuka byla pro ně inspirativní a přínosná. Celkově lze říct, že studentka E měla schopnost připravit zajímavé a interaktivní aktivity ve výuce, což přispělo k tomu, že hodiny byly pro žáky přitažlivé a plné zážitků. Takový přístup může být klíčem k úspěšnému vedení výuky a podpoře motivace žáků k učení.

### **Studentka F**

Studentka F si v zimním semestru vyzkoušela praxi ve čtvrtém ročníku a v letním semestru pracovala s dětmi ve třídě pátého ročníku. Všimla jsem si, že občas působila na děti až příliš přísně, což mohlo ovlivnit atmosféru ve třídě. Nicméně, bylo zřejmé, že měla své hodiny připravené a podobně jako ostatní studentky, také ona si vytvářela různé didaktické pomůcky. I přes občasnou přísnost studentky F bylo patrné, že si své hodiny pečlivě plánovala a snažila se poskytnout žákům zajímavé a efektivní výukové zážitky. Fakt, že si vytvářela didaktické pomůcky, svědčí o její snaze o interaktivní výuku. Celkově lze tedy říci, že i když studentka F působila občas přísněji, stále projevovala zájem o kvalitní výuku a snažila se o aktivní zapojení žáků prostřednictvím různých výukových metod a pomůcek

### **Studentka G**

Studentka G měla praxi ve čtvrté třídě v zimním semestru a v páté třídě v letním semestru. Z videí a pozorování je patrné, že studentka G působila příjemným dojmem. Projevovala zájem o kvalitní výuku a vždy měla své přípravy pečlivě připraveny. Z videí je jasné, že studentka G se vždy snažila vysvětlit dětem učivo a motivovat je k samostatné práci. V jejich hodinách se objevovaly různé metody a pomůcky, jako jsou prezentace, kartičky a další didaktické prostředky. Tyto prvky přispívaly k pěkně připraveným a efektivním hodinám, které podporovaly aktivní zapojení žáků a jejich zájem o učení. Celkově lze tedy konstatovat, že studentka G předváděla schopnost vést výuku s empatií a pečlivou

přípravou. Její hodiny byly nejen zajímavé a motivující pro žáky, ale také ukazovaly na kvalitní pedagogický přístup a snahu o efektivní vzdělávání.

#### 4.4 Grafické záznamy, porovnání

Pro vytvoření všech 16 grafů jsem provedla analýzu videí, která byla provedena pomocí programu CodeNet. (viz kapitola 2.6) Při této analýze jsem se řídila kategoriemi z Flandersova systému, abych zajistila konzistentní a systematický přístup k hodnocení obsahu videí.

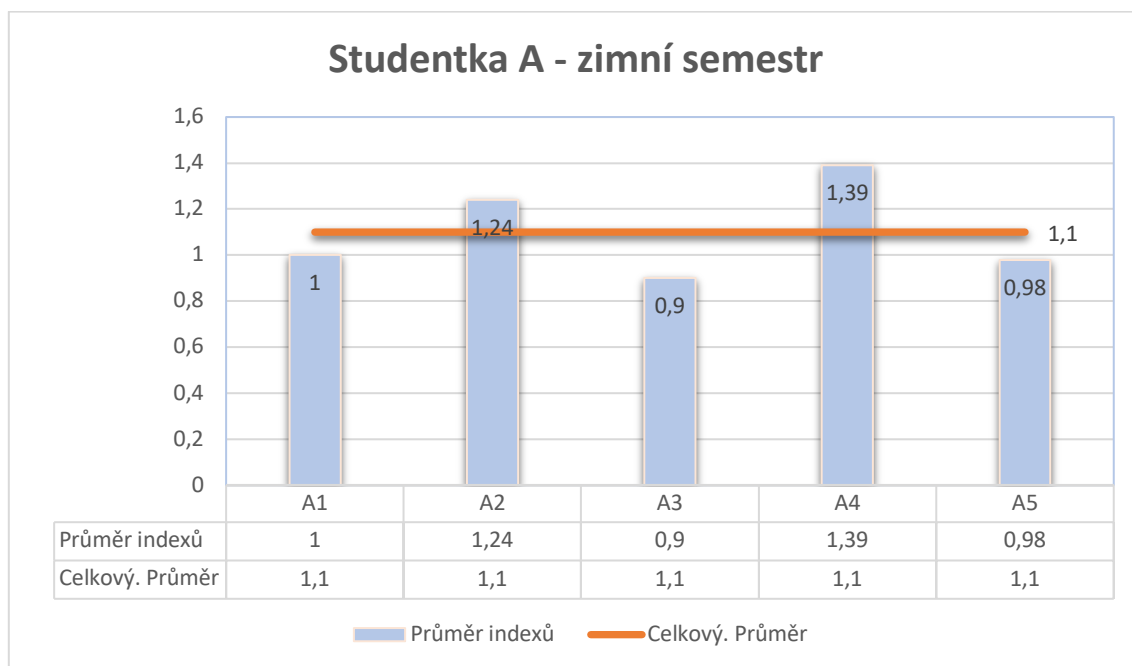
Pro každou ze sedmi studentek jsem vytvořila dva grafy. První graf zobrazuje průměrné hodnoty jednotlivých indexů ze zimního semestru a druhý graf zobrazuje průměrné hodnoty indexů z letního semestru. Každý z těchto grafů je výsledkem analýzy minimálně pěti videí z každého semestru. Kromě toho jsem vytvořila grafy zobrazující finální index pro každý semestr pro každou studentku. Tyto indexy slouží jako celkové zhodnocení výkonnosti studentek na základě analýzy jejich videí.

Pro úplnost jsem také vytvořila grafy zobrazující celkový průměr indexů ze zimního a letního semestru pro všechny studentky. Tyto grafy poskytují přehled o tom, jak si studentky vedly v jednotlivých semestrech v porovnání s ostatními.

Každý graf je doprovázen tabulkou, která obsahuje detailní data, jež přispívají k lepšímu porozumění výsledků analýzy videí a hodnocení studentek. Takto prezentovaná data poskytují ucelený pohled na výkonnost studentek během zimního a letního semestru, jak individuálně, tak i v celkovém kontextu.

## Studentka A

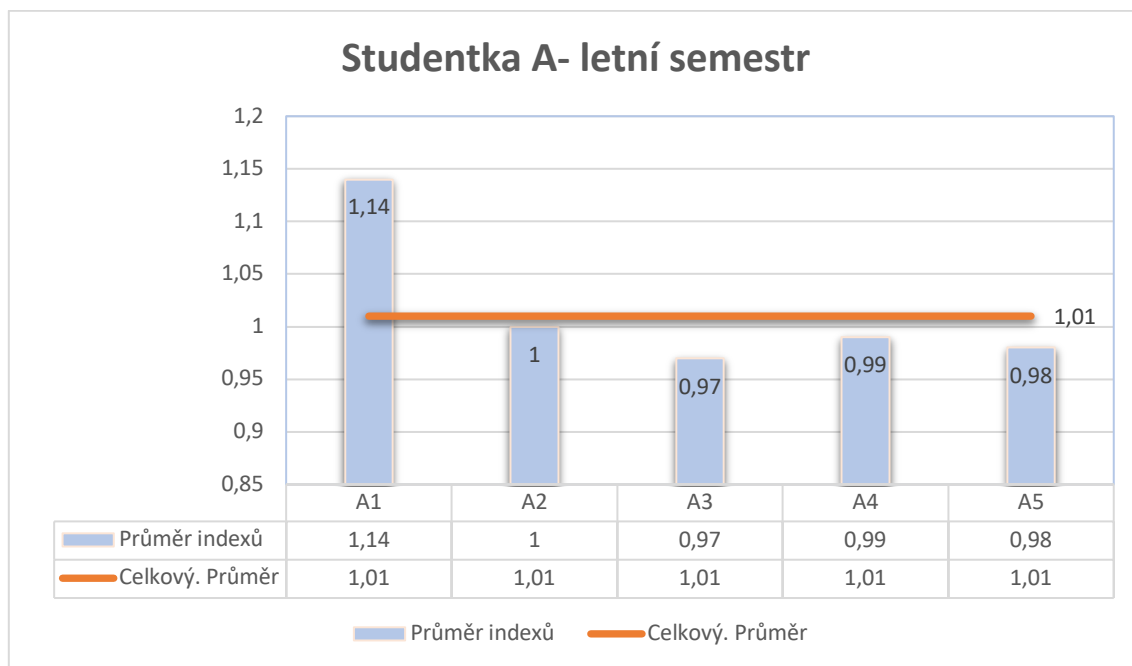
Co se týče studentky A, v letním semestru působila ve čtvrtém ročníku a v zimním semestru ve druhém ročníku. Již podle prvního pohledu jde vidět, že u studentky byl úspěšnější zimní semestr, kde působila u starších dětí. Průměry indexů jsou ale velice podobné, takže grafy se od sebe dle mého názoru budou lišit minimálně.



*Graf 1, Studentka A zimní semestr*

Celkový průměr indexů interakce ve zimním semestru byl vyšší než v letním období. To znamená, že průměrná úroveň zapojení ve výuce byla v zimním semestru větší. V zimním semestru bylo celkově pozorováno větší zapojení žáků. To naznačuje, že žáci byli aktivnější během výuky a více se zapojovali do diskusí a aktivit. Pouze ve dvou případech se stalo, že učitel dominoval v interakci. To znamená, že většinou se interakce odehrávala na straně žáků, což může být považováno za pozitivní pro aktivní zapojení žáků do výuky. Celkový průměr indexů interakce byl nad hodnotou 1. Tento výsledek indikuje, že průměrná míra zapojení byla vyšší u žáků než u učitele, což opět podtrhuje jejich aktivnější účast ve výuce. Ve třetím videu (označeném jako A3) byl učitel hlavní iniciátorem interakce a aktivity ve třídě, zatímco žáci spíše zaujímali pasivní roli. Mohlo by to naznačovat, že v daném okamžiku byla výuka více zaměřena na vedení učitele a méně na zapojení žáků do aktivit. Nicméně, zbytek videí (označených jako A1, A2 atd.) nám ukazuje, že ve zbývajícím čase byli žáci mnohem aktivnější. To znamená, že ve zbytku

výuky bylo více prostoru pro interaktivní metody výuky, skupinovou práci, diskuse nebo individuální projekty, které umožňovaly žákům aktivnější účast a zapojení. Ve třetím videu byla použita jiná výuková metoda nebo prostředí, které více podporovalo centrální roli učitele. Avšak ve zbytku času se zdá, že byly používány metody, které dávaly žákům více prostoru k aktivnímu učení a interakci.

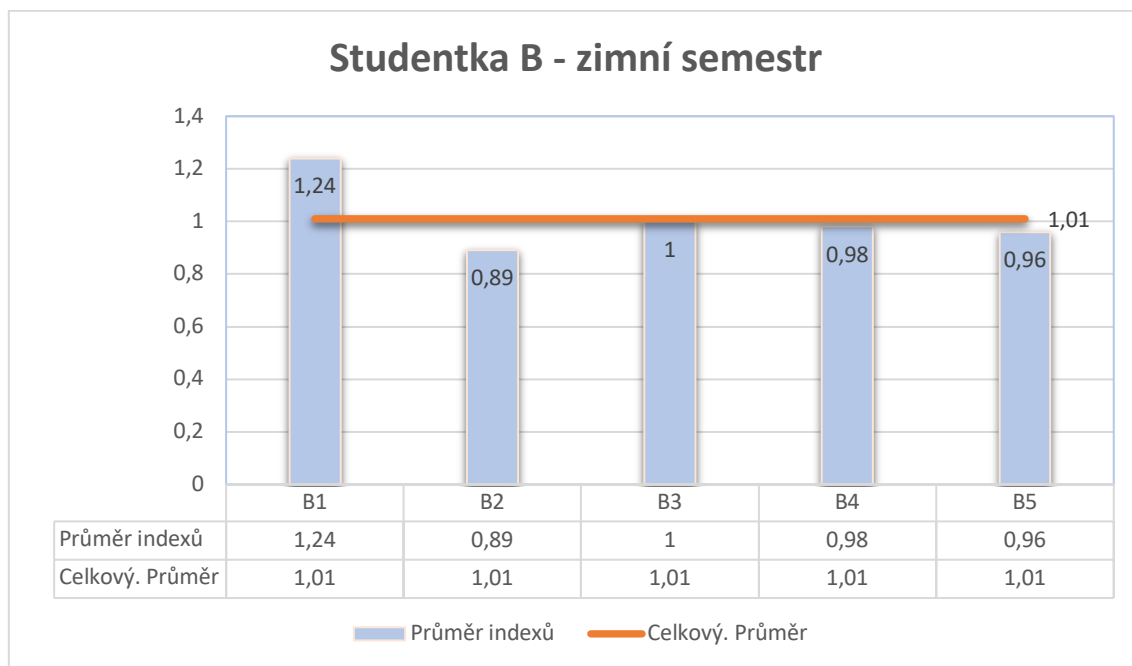


*Graf 2, Studentka A letní semestr*

Z grafů je zřejmé, že studentka A měla největší míru interakce v prvním videu. Je zjevné z výsledků, že veškerá interakce se studentkou probíhala velmi podobně. Nicméně většina interakcí byla menší než 1, což naznačuje, že učitel byl dominantnější než žáci. Přestože většina průměrné interakce byla pod hodnotou 1, celkový průměr přesahuje tento limit. V celkovém průměru všech videí je patrné, že interakce byla větší u žáků než u učitele. Zdá se, že výsledek, kdy studentka má v letním semestru horší průměr než v zimním semestru, je nečekaný, s ohledem na obvyklá očekávání. Typicky bychom předpokládali, že v letním semestru by měli studenti dosahovat lepších výsledků.

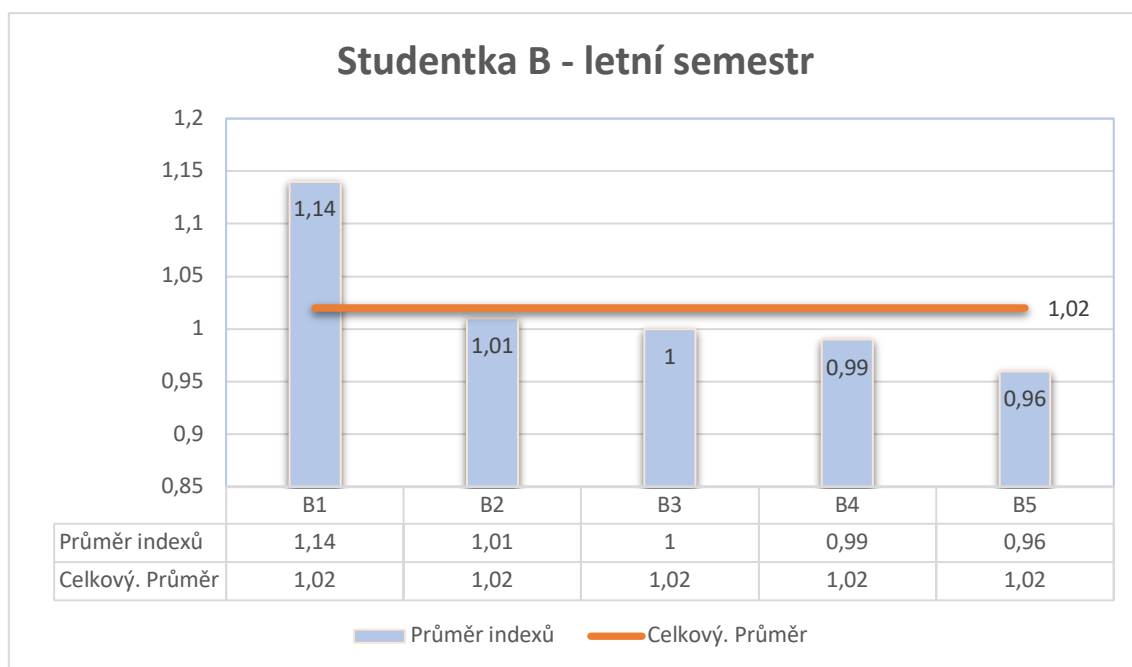
## Studentka B

Zdá se, že studentka B prokázala zlepšení ve svých výsledcích v průběhu letního semestru ve srovnání se zimním semestrem. I když bylo zlepšení pouze mírné, může to naznačovat, že se studentka možná lépe adaptovala na požadavky čtvrtého ročníku nebo že se jí podařilo lépe zvládat materiál. Takový pokrok je vždy povzbuzující a může být důležitým faktorem pro další úspěch studentky v školním prostředí.



*Graf 3, Studentka B zimní semestr*

Zdá se, že ve větší části výuky v tomto semestru měl učitel dominující roli, což naznačuje, že se pravděpodobně jednalo o formu frontální výuky, kde učitel převzal hlavní iniciativu a směřování výuky. Nicméně, první video ukazuje vysokou míru interakce ze strany žáků, z čehož jasné vyplývá, že v daném okamžiku žáci pracovali ve skupinách s minimální podporou učitele. Rozdíl mezi prvním a druhým indexem videa, který klesl o 0,35, je poměrně značný a naznačuje významný posun ve formě výuky. Pravděpodobně se jednalo o přechod do formy výuky, kde žáci nepracovali samostatně nebo ve skupinách na projektech. Došlo tedy k formě frontální výuky, kde učitel převzal větší kontrolu nad průběhem výuky a aktivitami žáků. Celkově tedy zdůrazňujete, že ve druhém videu probíhala frontální výuka, což vysvětluje větší interakci u učitele. To naznačuje, že forma výuky může mít vliv na míru interakce mezi učitelem a žáky, přičemž různé formy výuky mohou vést k odlišným úrovním zapojení žáků.

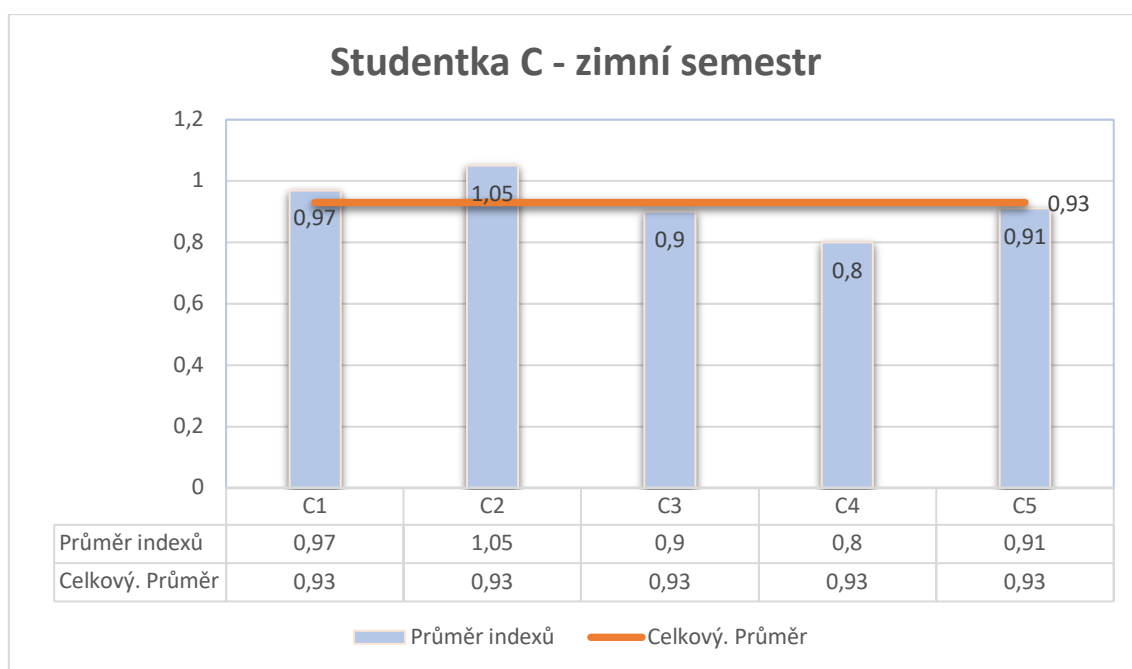


*Graf 4, Studentka B letní semestr*

Z popisu vyplývá, že sledovaný graf ukazuje na významné rozdíly v interakcích mezi žáky a učitelem. Zdá se, že ve zkoumaném období došlo k proměně, kdy se dominantní roli ve výuce stal učitel. Tento fakt naznačuje, že v posledních dvou videích byl učitel hlavním iniciátorem interakcí a vedl výuku. Nicméně, přestože učitel převzal dominující roli, celkový průměr interakcí je vyšší než v předchozím zimním semestru. Tato skutečnost naznačuje, že i přes změnu ve vedení výuky zůstali žáci nadále aktivní. Lze tedy usoudit, že v tomto sledovaném období byli žáci zapojení do výuky a interagovali častěji než učitel. Tento vývoj může být interpretován jako pozitivní, neboť naznačuje vyšší míru aktivní účasti žáků ve výuce. Možná se ve školním prostředí prosadily metody podporující studenty k aktivní účasti a zapojení do výuky, což může vést k hlubšímu porozumění a efektivnějšímu učení.

## Studentka C

Z analýzy výsledků studentky C je patrné, že v letním semestru prokázala výrazný pokrok, což je dobře zřetelné z grafů. Tento nápadný posun je povzbudivým signálem a naznačuje, že studentka úspěšně zdokonalovala své dovednosti v oblasti komunikace a interakce s žáky během své praxe. Porovnáním průměrných hodnot indexů mezi zimním a letním semestrem je patrné, že hodnoty v letním semestru jsou výrazně vyšší. Tento trend naznačuje, že studentka aktivně pracovala na svém rozvoji a přijala konstruktivní zpětnou vazbu a doporučení získaná z předchozího období.

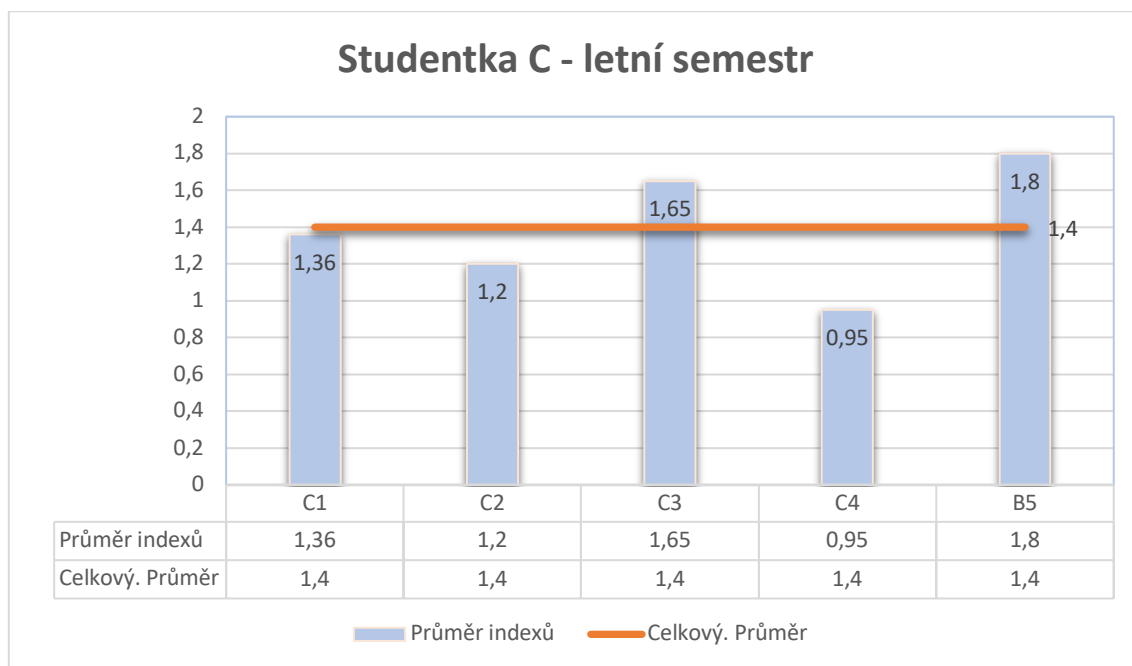


*Graf 5, Studentka C zimní semestr*

Zdá se, že v zimním semestru se studentka většinu času umístila pod hodnotou jedna, což naznačuje, že byla dominantní postavou ve třídě, a to hlavně vzhledem k tomu, že hodnota jedna je maximální a znamená, že si je učitel se žáky rovný a hodina tak byla co se týče interakce vyvážená. Tento fakt naznačuje, že studentka byla aktivní a zapojená do výuky a pravděpodobně měla vliv na směřování a dynamiku hodin. Analýza jednotlivých indexů ukazuje, že průměrná hodnota indexů je nižší než jedna, což je důsledek zvýšené míry dominance studentky. Zajímavostí je, že podle analýzy videa studentka dosáhla hodnoty nižší než 0,90, což se u ostatních studentů nepozoruje. Tento jev naznačuje, že v daném okamžiku byla studentka více aktivní nebo zapojená, což mohlo vést k větší dominanci



učitele v této konkrétní situaci. Celkově tedy v zimním semestru vypadá, že dominance studentky byla zřejmá, a pouze v jednom případě byly aktivnější za tento semestr žáci.

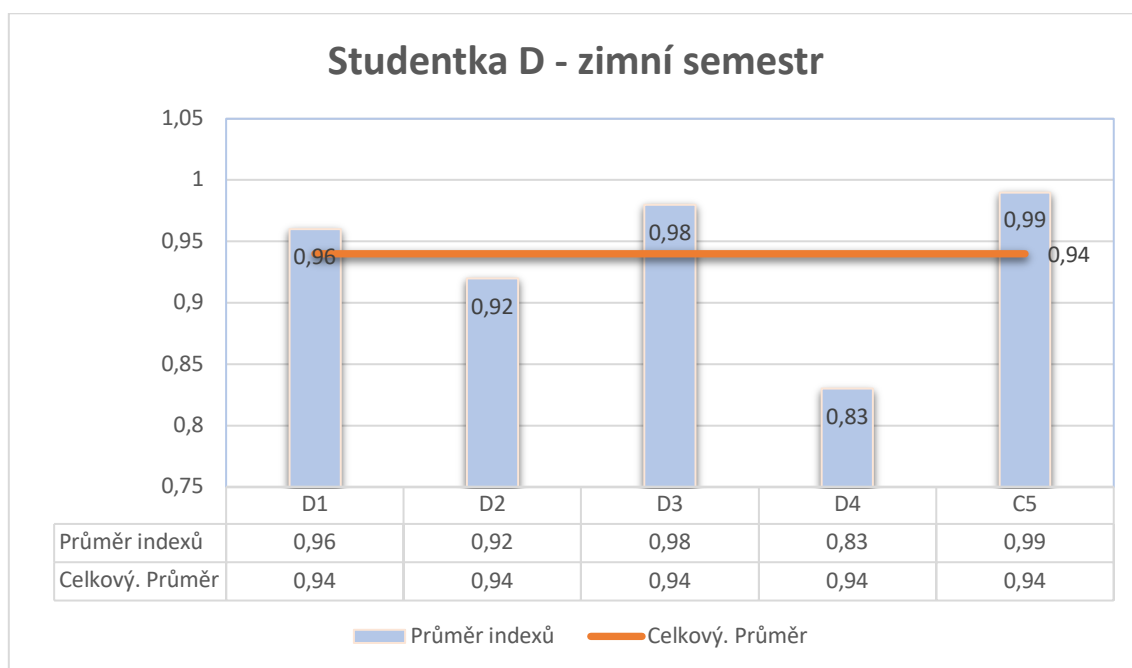


*Graf 6, Studentka C letní semestr*

Z letního semestru je patrný zřejmý pokrok u studentky C, což naznačuje pozitivní vývoj v interakci mezi žáky. Celkový průměr přesáhl hodnotu 1, což naznačuje, že zde byla větší interakce mezi žáky. Studentka C pravděpodobně zadávala více samostatných úkolů a více motivovala žáky k práci. Celkový průměr je zde viditelně vyšší než v zimním semestru, což ukazuje na pozitivní vývoj, a i na efektivitu metod, které studentka používala k podpoře samostatné práce žáků. Tento vývoj může být důsledkem lepšího porozumění potřebám a preferencím žáků, stejně jako použití různých metod, které podporují jejich aktivní účast a zapojení. Je to vývoj, který naznačuje, že studentka C byla schopná vést výuku takovým způsobem, který podporoval individuální práci a zapojení žáků, což nakonec vedlo k pozitivnímu výsledku a vyššímu celkovému průměru.

## Studentka D

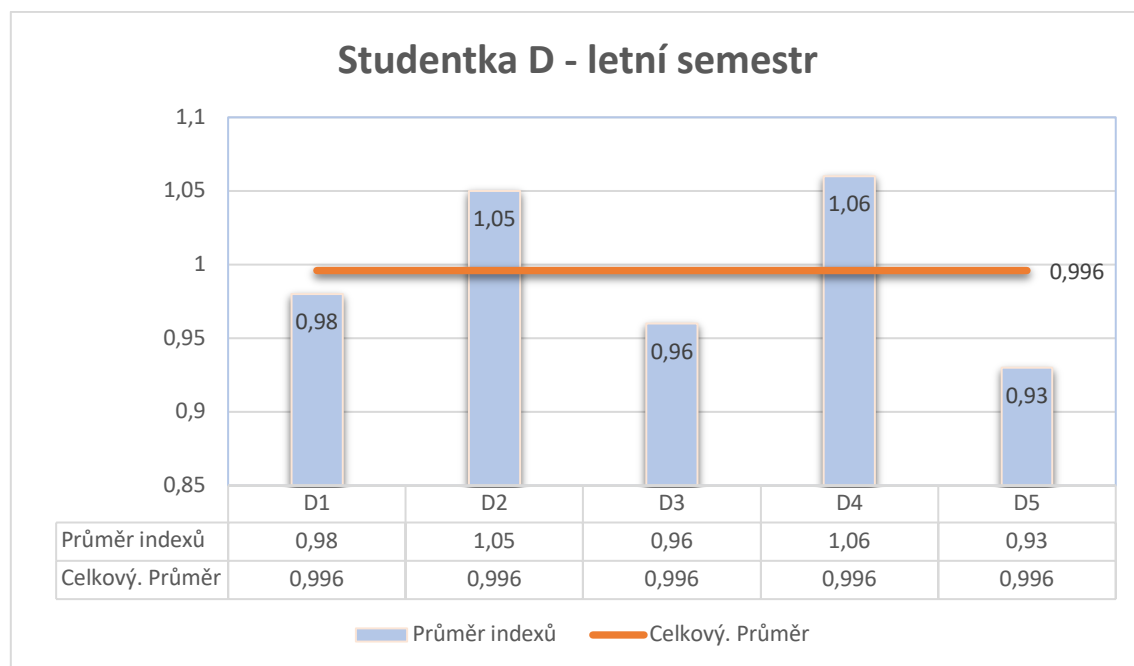
Z analýzy výsledků studentky D je zřejmé, že nedošlo k výraznému pokroku mezi oběma sledovanými obdobími. Průměrné hodnoty indexů zimního a letního semestru jsou téměř shodné, což ztěžuje porovnání a vyhodnocení grafů. Tato skutečnost představuje určitou výzvu jak pro interpretaci výsledků, tak i pro samotnou studentku. Je patrné, že potenciální změny v komunikaci a interakci studentky s žáky nebyly výrazně zaznamenány nebo se významně nepromítly do hodnocených aspektů. Pro studentku D je tak nutné provést důkladnější analýzu a zhodnocení konkrétních situací a faktorů, které mohly ovlivnit její výkon a pokrok. Je možné, že se některé změny neodrážely v měřených indexech, a proto je důležité provést hlouběji zaměřenou reflexi a identifikovat oblasti, ve kterých by mohla studentka zlepšit své dovednosti a přístup. Tato individuální analýza je klíčová pro poskytnutí konstruktivní zpětné vazby a podpory studentky na cestě k dalšímu profesnímu rozvoji.



*Graf 7, Studentka D zimní semestr*

Průměrný index videí v zimním semestru kolem hodnoty 0,90 naznačuje, že většina času ve videích byla dominována rolí učitele. Tento údaj ukazuje, že v daném prostředí pravděpodobně dominuje role učitele, což potvrzují i hodnoty indexů, které nepřesáhly hodnotu 1, což znamená, že žádný z žáků nebyl dominantní v průběhu výuky. Zajímavostí je video D4, kde index studentky dosáhl pouze hodnoty 0,83. Z tohoto videa je zřejmé,

že studentka vedla frontální výuku a žáci zde byli většinu času pasivní. Tento údaj podtrhuje fakt, že ve výuce, kde převažuje frontální vedení ze strany učitele, může být interakce žáků nižší a jejich aktivita omezenější. Celkově tedy stojí za zmínění, i to, že průměrný index videí ukazuje dominanci role učitele, existují situace, jako je video D4, které ukazují, že pasivita žáků může být v případě frontální výuky výrazná.

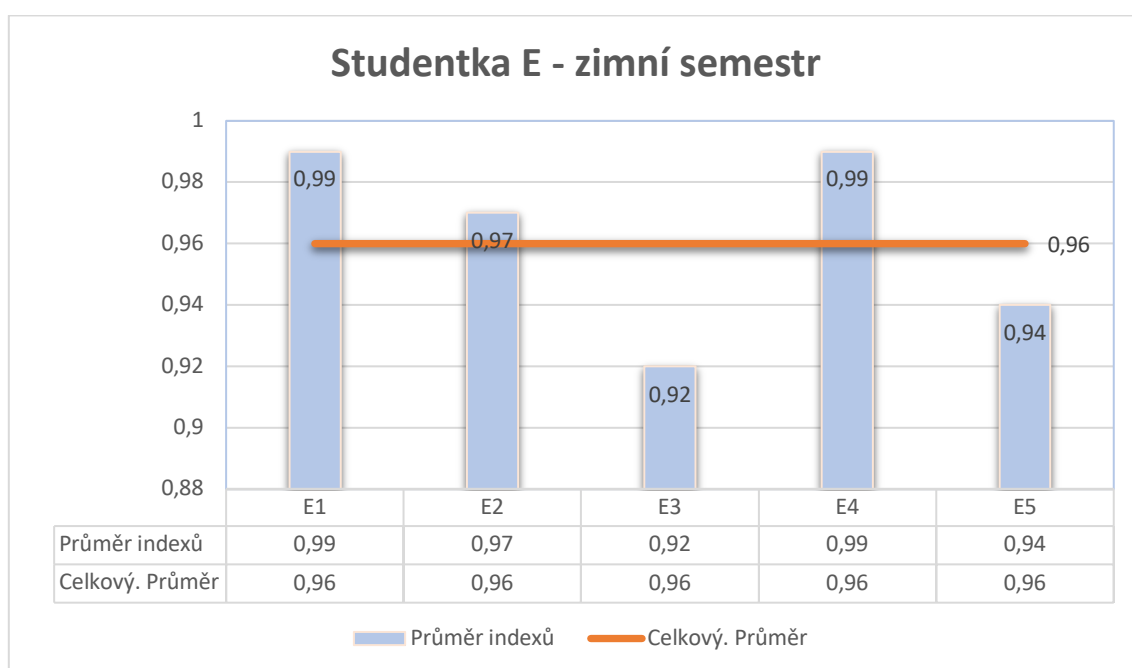


*Graf 8, Studentka D letní semestr*

Je zřejmé, že i v letním semestru u studentky D vyšla dominance učitele, což naznačuje pokračování v interakci ve třídě. To znamená, že i když se studentka pravděpodobně snažila vést žáky k samostatné práci, stále převládala role učitele v průběhu výuky. Přestože se zdá, že analýza pokroku studentky D může být obtížná kvůli podobnému průměrnému indexu v letním a zimním semestru, je důležité zdůraznit, že některé jednotlivé indexy dosáhly hodnoty přes jedna. To naznačuje, že studentka se posunula směrem k vedoucí žáky k samostatné a pozitivní práci.

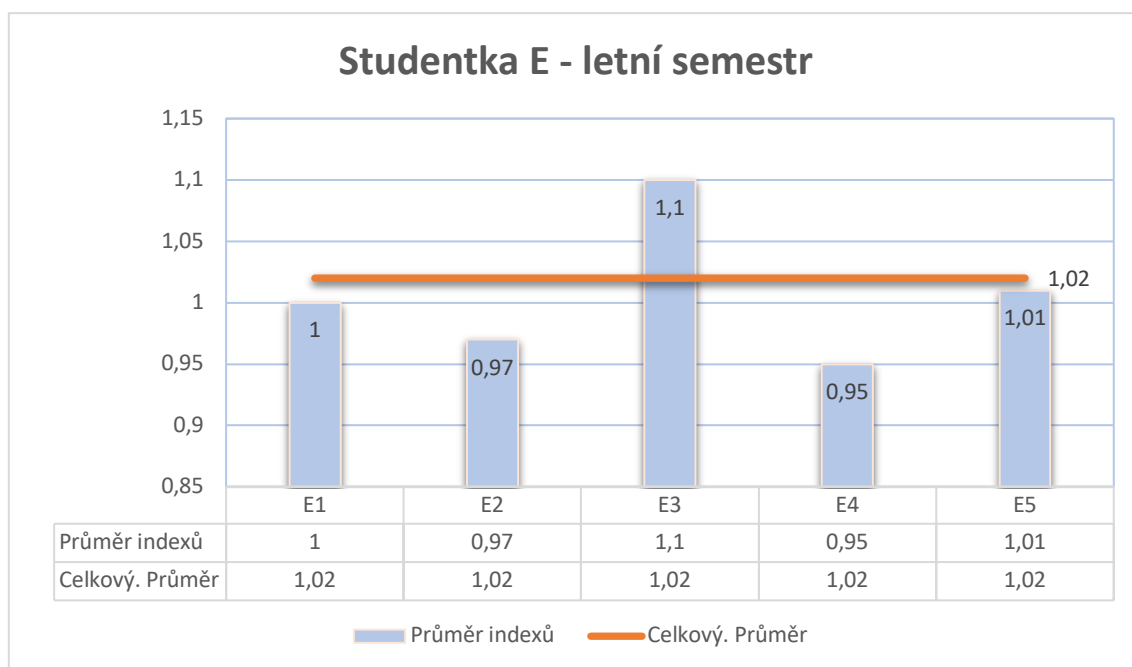
## Studentka E

Studentka E prokázala v průběhu studia významný pokrok, což je patrné z analýzy jejích výsledků. V zimním semestru se ukázalo, že její indexy nepřesáhly hodnotu 1, což naznačuje, že většina interakce ve sledovaných situacích byla iniciována učitelem. Tato skutečnost naznačuje, že studentka E pravděpodobně ještě hledala své místo a roli v učebním procesu během prvního semestru. Nicméně, v letním semestru došlo k pozoruhodné změně. Většina průměrných hodnot indexů byla vyšší než hodnota jedna, což ukazuje na to, že ve sledovaných situacích začala dominovat interakce ze strany studentky E.



*Graf 9, Studentka E zimní semestr*

U studentky E v zimním semestru index nepřekročil hodnotu 1, což naznačuje, že ve všech videích převládala dominance učitele. Nejmenší interakce žáků byla zaznamenána ve videu číslo 3, kde index klesl na 0,90. Ostatní indexy se příliš nelišily. Celkový průměr indexů dosáhl hodnoty 0,96, což naznačuje, že po celou dobu semestru byla větší interakce ze strany učitele. Důrazněji se potvrdilo, že i v tomto semestru byla přítomna dominance učitele, což je patrné z analýzy jednotlivých indexů a celkového průměru. Tato informace poskytuje důležité poznatky o dynamice výuky a interakci ve třídě.

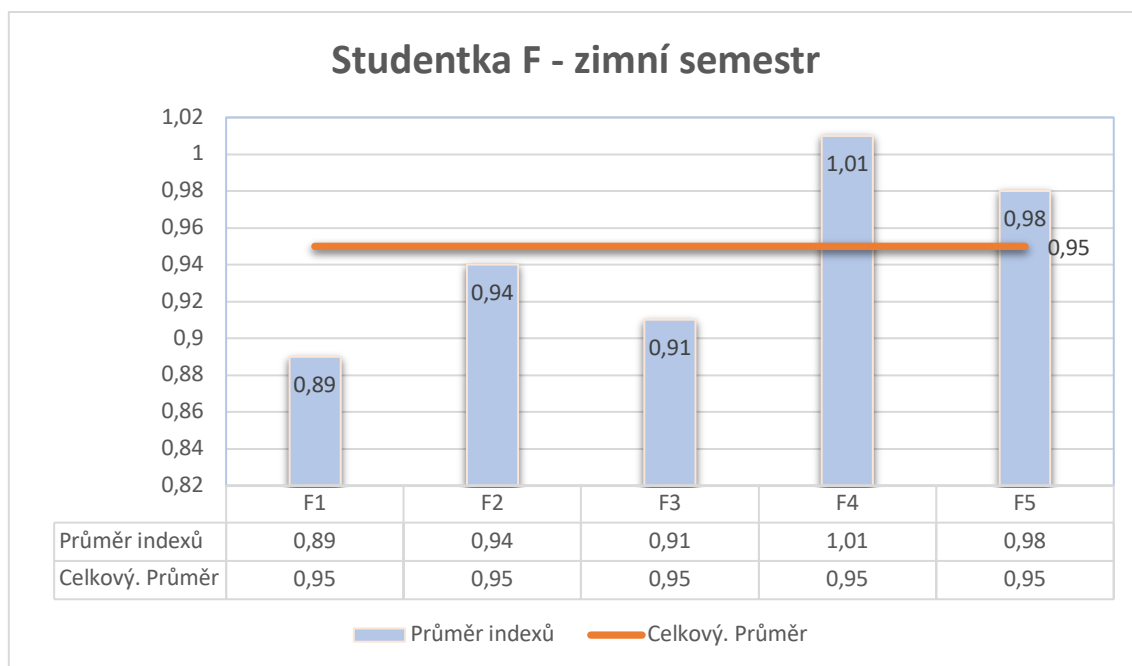


*Graf 10, Studentka E letní semestr*

Z analýzy grafů je patrné, že v letním semestru došlo k zásadnímu obratu ve vzorcích interakce mezi učiteli a žáky ve srovnání se zimním semestrem. V letním období byla pozorována větší účast a aktivita ze strany žáků, což naznačuje, že se role ve třídě změnily. Tento pokrok je zřejmý zejména v případech, kdy se významněji projevila iniciativa a zapojení ze strany žáků ve více než dvou videích. Tento obrat je důsledkem různých faktorů, jako je například změna dynamiky ve třídě, nové přístupy k výuce nebo osobní růst studentů. Celkově je tato změna v interakci mezi učiteli a žáky v letním semestru povzbudivým signálem a naznačuje, že se studenti adaptují na nové situace a rozvíjejí své dovednosti v učení a spolupráci ve třídě. Tento vývoj je důležitým krokem směrem k vytváření prostředí, které podporuje aktivní zapojení žáků a jejich účast na vlastním učení.

## Studentka F

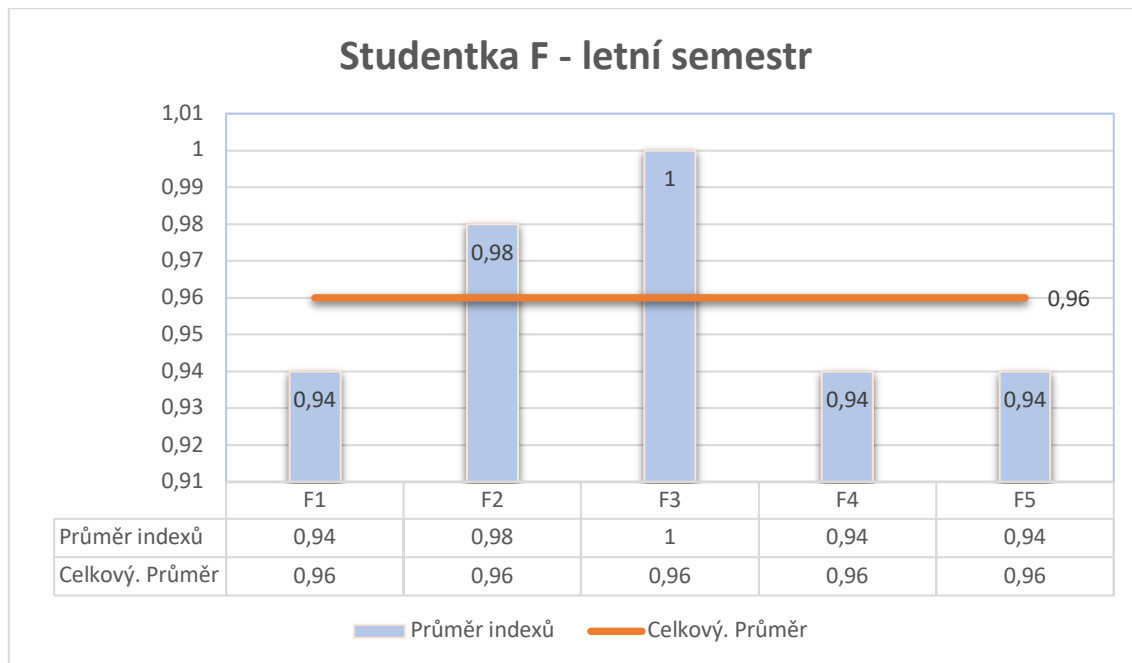
Z analýzy výsledků studentky F vyplývá, že rozdíl mezi zimním a letním semestrem je minimální. V obou semestrech jsou zaznamenány průměrné hodnoty indexů, které nepřesáhly hodnotu 1. Z grafů je patrné, že studentka F pravděpodobně stále pochybuje a hledá správnou cestu. Nedostatek výrazných změn mezi oběma semestry může znamenat potřebu dalšího osobního rozvoje, zejména v oblasti aktivní komunikace a interakce s žáky.



*Graf 11, Studentka F zimní semestr*

Z analýzy výsledků tohoto semestru vyplývá, že se objevila větší interakce ze strany učitele, přičemž pouze jedno video odpovídalo větší aktivitě ze strany žáků. Překvapivým zjištěním je, že průměrný index klesl dokonce pod hodnotu 0,90. Toto zjištění ukazuje, že i přes zjevné úsilí ze strany žáků se většina interakce stále soustředila kolem role učitele. Je důležité důkladně zkoumat a porozumět faktorům, které vedly k tomuto poklesu indexu. Tento výzkum by mohl sloužit jako základ pro další reflexi a diskusi o tom, jak optimalizovat pedagogické prostředí a podpořit rovnováhu mezi aktivní účastí žáků a efektivním vedením učitele. Za povšimnutí stojí video F, kde se v hodině jednalo o skupinovou práci, a proto celkový výsledek překročil číslo 1. To znamená, že tuto hodinu byli aktivnější žáci než samotný pedagog. Tato situace je zajímavým příkladem

toho, jak různé metodiky a přístupy k výuce mohou ovlivnit úroveň interakce a aktivitu ve třídě.

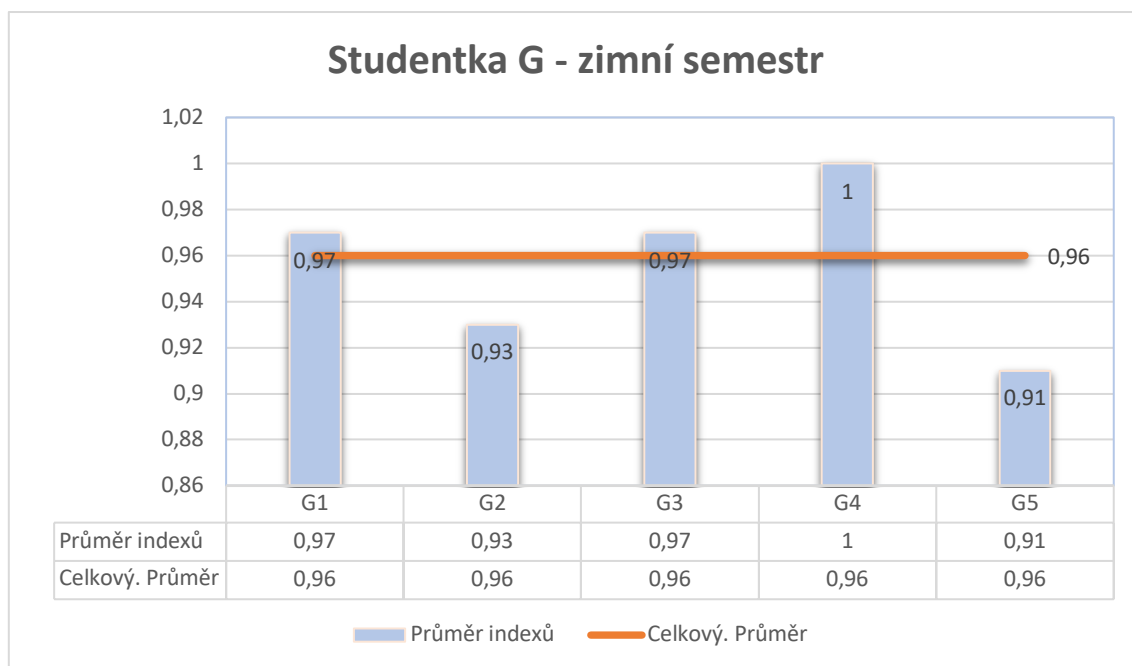


*Graf 12, Studentka F letní semestr*

Z analýzy výsledků zimního semestru opět vyplývá, že se pedagogické prostředí převážně zaměřovalo na interakci učitele. I přesto, že průměrný index stoupl o pouhých 0,01, což je nepatrná změna, zůstala interakce ve sledovaných videích primárně řízena učitelem. Z dat je patrné, že se pouze v jednom případě průměrný index vyšplhal na číslo 1, což signalizuje vyrovnanou roli mezi učitelem a žáky. Zbývající data potvrzují, že ve většině sledovaných situací dominovala role učitele. Tento vývoj je v souladu s průběžnými situacemi a naznačuje, že i přes určité rozdíly ve vzorcích interakce, zimní semestr byl stále z velké části řízen aktivitami a iniciativou ze strany učitele. Tento kontext poskytuje cenné informace pro reflexi a diskusi o tom, jak lépe vyvážit interakci mezi učitelem a žáky a podpořit větší angažovanost žáků ve výuce. I přesto byl letní semestr pro studentku přínosnější.

## Studentka G

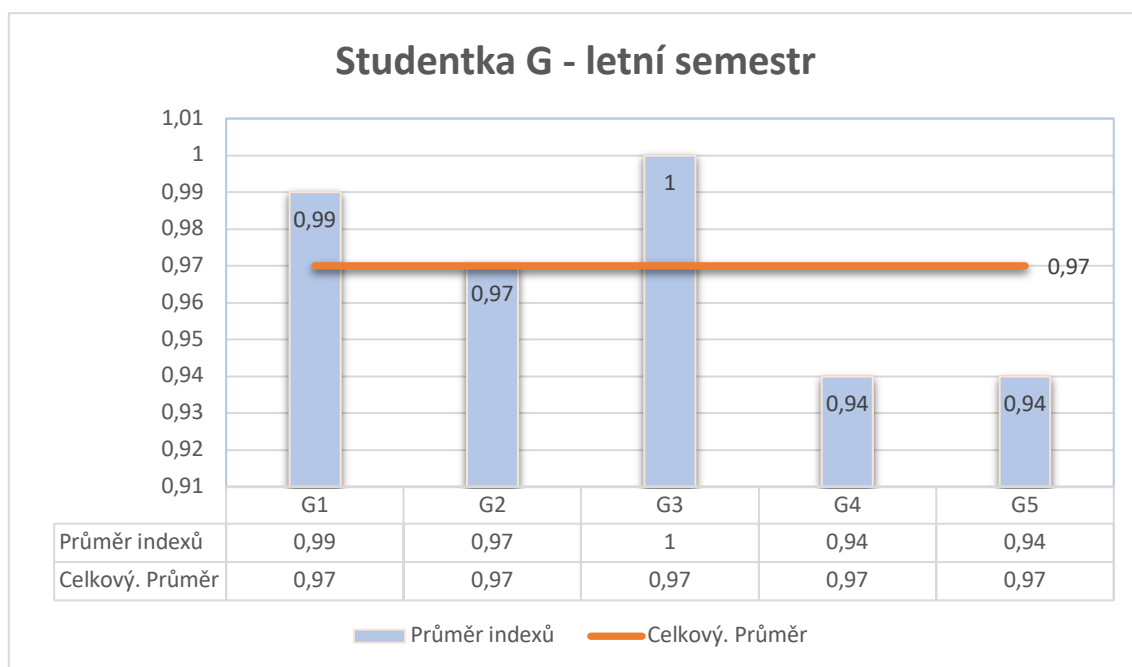
Z celkových výsledků a prvním pohledem na grafy je jasně patrné, že studentka neprokázala výrazný pokrok během sledovaného období. Celkově se její indexy převážně pohybovaly kolem hodnoty 1, což naznačuje, že ve většině situací zůstala interakce ve třídě na podobné úrovni. Tento proces reflexe a individuálního rozvoje může studentce pomoci identifikovat oblasti potřebující zlepšení a vytvořit plán pro její další profesní růst.



*Graf 13, Studentka G zimní semestr*

Z analýzy zimního semestru vyplývá, že nejnižší hodnota indexu dosáhla 0,91. Tato hodnota naznačuje, že ve sledovaném videu byla velká interakce ze strany učitele. Když se podíváme na analýzu konkrétního videa G4, je zřejmé, že v této hodině došlo k rovnocenné interakci mezi žákem a učitelem. Rovnocenná interakce naznačuje, že oba účastníci, jak žák, tak učitel, se aktivně zapojovali do dialogu, aktivit, výměny názorů i samotné motivace. Tento typ interakce může být známkou efektivního vedení učitele a zapojení žáků do učebního procesu. Tato pozitivní zkušenost může sloužit jako vzor pro další pedagogickou praxi a podporovat vytváření inkluzivního a participativního učebního prostředí.



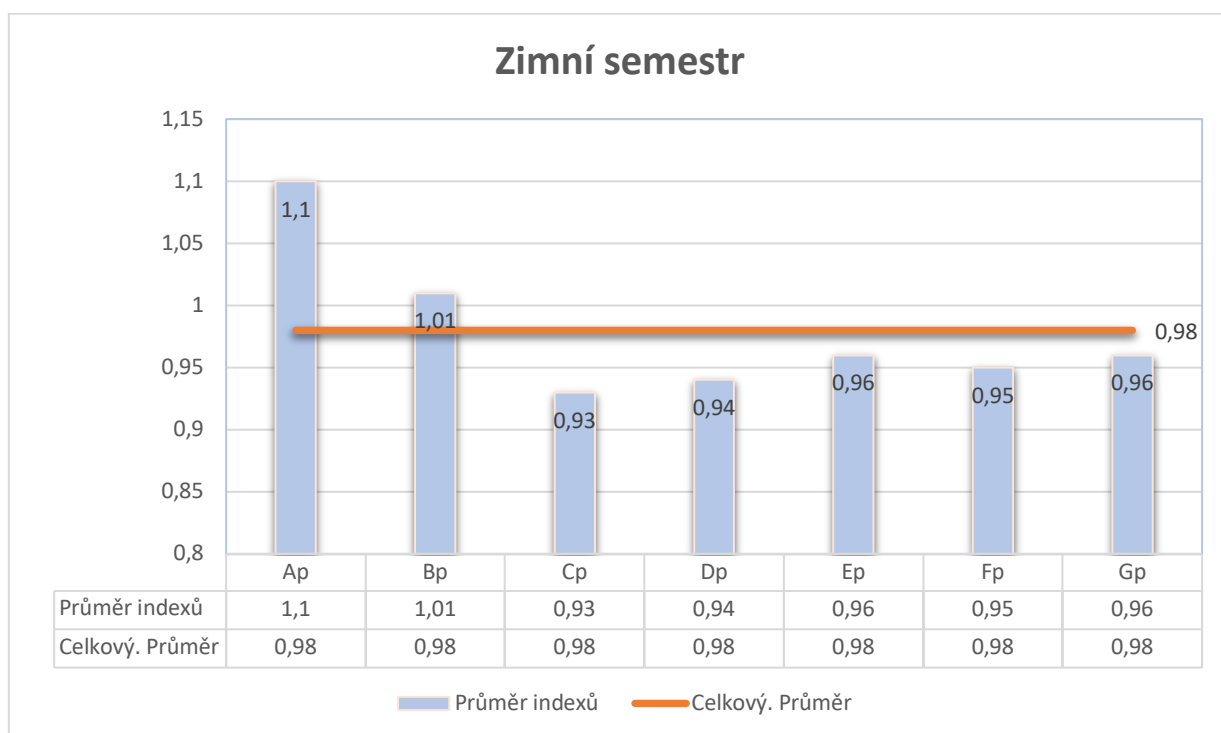


*Graf 14, Studentka G letní semestr*

V tomto semestru se opět potvrdila dominující role učitele u studentky. Všechny indexy se opět pohybovaly pod hodnotou 1, přičemž většina z nich dokonce klesla pod tuto hodnotu. Tento fakt naznačuje, že ve sledovaných situacích byla interakce ve třídě opět převážně řízena učitelem. Je zajímavé poznamenat, že pouze jeden jediný graf ukázal rovnocennou interakci mezi učitelem a žákem, a to v analýze videa G3. Tento výsledek naznačuje, že ve zvláštním případě tohoto videa došlo k situaci, kdy se žák účastnil interakce s učitelem srovnatelným způsobem. Tento jedinečný příklad může být důležitým bodem reflexe pro další vývoj v pedagogické praxi a pro zkoumání možných metod, jak podporovat více rovnocennou interakci ve třídě.

## Porovnání letního a zimního semestru

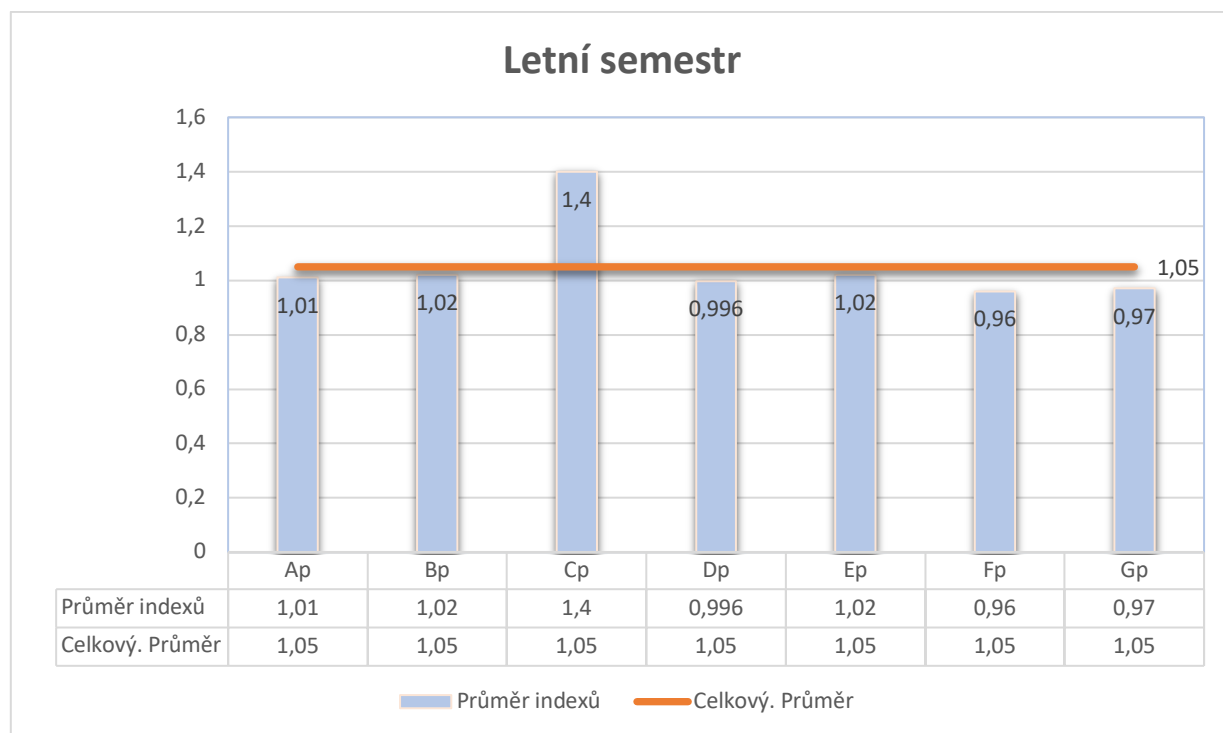
V poslední fázi praktické části jsem provedla srovnání výkonu studentek mezi letním a zimním semestrem. V grafu číslo 15 jsem uvedla průměrné indexy všech sedmi studentek pro zimní semestr a následně jsem vypočítala celkový průměr těchto hodnot. Stejný postup jsem aplikovala i pro letní semestr, kde jsem opět vypočítala průměrné indexy pro všech sedm studentek a následně i celkový průměr. Tyto grafy poskytují přehled o tom, jak si jednotlivé studentky vedly v průběhu obou semestrů a umožňují porovnání jejich výkonu mezi oběma obdobími. Zahrnutí průměru všech sedmi studentek a celkového průměru umožňuje získat komplexní přehled o tom, jak se studentky vyvíjely a jaký pokrok dosáhly v průběhu své přípravy na učitelskou profesi.



*Graf 15, Průměr zimního semestru*

Ve zimním semestru se nejlépe vedla studentka A, jejíž index překročil hodnotu jedna, což signalizuje, že ve sledovaných videích převažovala interakce ze strany žáků. Těsně za ní následuje studentka B. Zajímavostí je, že indexy zbývajících pěti studentek se pohybovaly velmi podobně, v rozmezí od 0,90 do 1. Přestože byly drobné rozdíly mezi indexy ostatních studentek, výsledkem bylo, že ve zimním semestru za všech sedm studentek převládala interakce ze strany učitele. I přes určité rozdíly v individuálním výkonu studentek, byla většina sledovaných situací stále řízena a dominována aktivitami

učitele. Tato reflexe může vést k optimalizaci pedagogické praxe a vytvoření prostředí, které podporuje rovnováhu mezi aktivní účastí žáků a efektivním vedením učitele. Důkladné zkoumání těchto dynamik a rozdílů mezi jednotlivými studentkami může poskytnout cenné poznatky pro další plánování výukových aktivit a podporu rozvoje pedagogického procesu.



*Graf 16, Průměr letní semestr*

V letním semestru si nejlépe vedla studentka C, jejíž index dosáhl hodnoty 1,4. Tento index je nejvyšší ze všech analýz a naznačuje, že ve sledovaných situacích v tomto období převažovala aktivní účast a interakce ze strany žáků. Výsledek Cp je pozitivním signálem a naznačuje, že studentka C úspěšně zapojovala žáky do učebního procesu. Zbytek indexů se opět pohyboval podobně, převážně v rozmezí od 0,90 do 1. Tato skutečnost naznačuje, že i přes určité rozdíly v jednotlivých výkonech studentek, ve většině sledovaných situací byla interakce řízena ze strany žáků, i když se tato skutečnost minimálně lišila. Dle mého názoru je důležité ocenit výkon studentky C a použít ji jako příklad pro další inspiraci a motivaci ostatních studentů. Tento výsledek může také poskytnout důležité poznatky o úspěšných strategiích zapojení žáků do učebního procesu, které lze aplikovat i v dalších situacích. Celkově se ukazuje, že aktivní účast žáků může přispět k efektivnímu učení a zapojení ve třídě.

#### 4.5 Zhodnocení výzkumu a diskuse

Analyzování videí, které jsem použila pro svou diplomovou práci, mě obohatilo v mnoha ohledech. Měla jsem možnost vidět své spolužačky, které jsem obvykle vnímala pouze jako studentky, tentokrát v roli učitelek. Byla jsem opravdu mile překvapená, jak si vedly. Kolikrát jsem si řekla „Tohle byla skvělá hodina“. Myslím si, že z většiny z nich budou jednou opravdu skvělé učitelky.

Výsledkem mého výzkumu bylo to, že se opět většina z nich posunula a jejich index se vždy otočil ve prospěch žáků. To znamená, že ve většině případů byl pro mé kolegyně lepší letní semestr. Jenom u studentky A došlo k opaku. Musím říct, že samotnou mě to překvapuje, protože pod studentkou A jsem byla zrovna já. Sama nevím, jestli je to dobře nebo špatně. Sama si ale nedokážu vysvětlit proč to tak bylo. Možná by bylo lepší, kdybych opravdu dětem dala více času na projev. Možná by se zapojili víc a potom by oba semestry vyšli stejně. V ostatních případech to vyšlo vždycky tak, že studentky udělaly pokrok a byly lepší v letním semestru, kdy byla právě větší interakce ze strany učitelů. Což se od mého výzkumu očekávalo.

Musím říct, že jsem byla velice překvapená, když jsem se viděla na videích jako budoucí učitelka. Při sledování jsem si uvědomila, že mám stále hodně nedostatků, které jsem si nikdy neuvědomovala. Vidět se v roli pedagoga mi přineslo nový pohled na to, jak před dětmi vystupuji a jakým způsobem komunikuji. Překvapilo mě, že některé věci, které jsem dětem vysvětlovala, byly pro ně složitější, než jsem si myslela a některé byli naopak jednodušší. Bylo zajímavé zkoumat, jak efektivně dokážu motivovat děti k jednotlivým činnostem, a také jsem se zamyslela nad tím, jak vypadá moje neverbální komunikace, zda se pohybuji po třídě nebo zůstávám za katedrou. I zde mám pořád co zlepšovat. Po třídě jsem se pohybovala, ale musím říct, že by bylo lepší se pohybovat ještě víc. Od doby, co jsem nastoupila musím říct, že jsem se na tuto část zaměřila a pohyb po třídě je výraznější. Snažím se také u dětí více rozvíjet jejich názor. Tím myslím to, že se snažím o to, aby děti mluvily z vlastní zkušenosti.

Za zmínění stojí i práce Jakuba Diblíka, který se toto téma také zpracovával. Práce Jakuba Diblíka, a i moje práce obsahuje sebereflexi a uvědomění si vlastních nedostatků, a zdůrazňují význam přístupu a přípravy na pedagogickou praxi. Jeho závěr se zaměřuje obecně na různé aspekty výuky, včetně práce s třídními kolektivy a různorodými žáky, zatímco můj výsledek konkrétně porovnává pokrok mezi semestry a zmiňuje i mojí

osobní zkušenost při sledování sebe samé na videích a mé konkrétní kroky ke zlepšení. Můj závěr narozdíl od Jakuba se více zaměřuje na srovnání pokroku spolužaček a konkrétní případy, zatímco Jakubův závěr hodnotí obecně přístup a přípravu studentů. Celkově oba výzkumy ukazují, jak analýza videí přispěla k hlubšímu pochopení pedagogické praxe a osobnímu růstu, každý se však zaměřuje na trochu jiné aspekty tohoto procesu.

## 5 Závěr

Reflexe a učení se z pedagogické praxe pro mě představují skutečně inspirující proces. Během něj jsem objevil, jak důležité je neustále se zamýšlet nad tím, jak efektivně předávám znalosti a jak mohu svou pedagogickou činnost ještě zlepšit. Sledování nahrávek svých vlastních lekcí mi přineslo mnoho poznatků. Přestože to může být náročné, je to vynikající způsob, jak získat objektivní pohled na svou práci a identifikovat oblasti, na kterých je prostor ke zlepšení.

Být svědkem svých vlastních interakcí s žáky mi umožnilo lépe porozumět tomu, jak komunikace ovlivňuje učení. Zajímalo mě, jaké vlivy má můj projev a jakým způsobem se dokážu přizpůsobit potřebám jednotlivých žáků. Tento proces zkoumání a analyzování mi pomohl identifikovat moje silné stránky i oblasti, na kterých je třeba ještě pracovat.

Mým cílem je neustále se zlepšovat, abych mohl poskytovat co nejlepší vzdělávací zážitek svým studentům. Tyto reflexe mě nejen posunuly vpřed jako učitele, ale také mě osobně obohatily a pomohly mi lépe pochopit důležitost pedagogické práce.

Práce na mé diplomové práci mi otevřela oči a začala jsem uvažovat o tom, že bych se mohla občas natočit i při praxi, abych lépe pochopila své silné a slabé stránky. Jako studentka A jsem si uvědomila, že jsem jako jediná nedosáhla pokroku v letním semestru. Dokonce se mi zdá, že můj výkon se podle indexů dokonce zhoršil. Je to pro mě zajímavý fakt a vlastně teď sama nevím, jestli je to dobře nebo špatně. Doufám, že se ale stále posunuji, a ještě se dlouho posunovat budu.

Při analýze videí jsem si všimla, že všechny začínají hlavní částí hodiny, a některá z nich ukazují i samotnou motivaci. Studenti na videích působí většinou klidně a sebejistě, ačkoli v několika málo případech byla vidět nervozita a improvizace. Improvizace je nedílnou součástí učitelů a myslím si, že je dobře, když se s ní učí budoucí pedagogové pracovat. Některé studentky měly problémy s kázní, ale zvládly si s tím poradit, v některých případech se stalo, že musel zasáhnout fakultní učitel, ale to opravdu v minimálních případech. Nikdy jsem nezaznamenala, že by některá studentka nebyla připravená do hodiny. Celkově jsem si z analýzy videí odnesla hodně poznatků o vlastním výkonu a jsem rozhodnuta pracovat na svém profesním rozvoji.

## 6 Zdroje

Auler, P. (2014). *Jazyková interakce* (1st ed.). Nakladatelství Lidové noviny.

Čabalová, D. (2011). *Pedagogika* (1st ed.). Grada.

*Činnosti učitele a žáka ve výuce.* (2011AD). Retrieved April 18, 2024, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/12771/CINNOSTI-UCITELE-A-ZAKA-VE-VYUCE.html>

Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (1st ed.). Veda.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu* (1st ed.). Paido.

Gordoon, T. (2015). *Škola bez poražených* (1st ed.). Malvern.

Havlová, D. (1996). Analýza záznamu pedagogické komunikace. In *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity* (1996 ed., Vol. 1, p. 121). MUNI.

HENDL, J. (2006). Kvalitativní výzkum v pedagogice. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu* (Vol. 5, No. 7).

Hlinková, M. (2017). *Klima školní třídy.*

*Hospitace.* (2006). NPI metodický portál RVP.cz. Retrieved April 21, 2024, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/933/hospitace.html>

*Informační a komunikační technologie a didaktika ICT.* (2012). (doc. I. Č. Serafín, Dr. Ing-Paed.), *Trendy ve vzdělávání.* Retrieved April 14, 2024, from <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2012/01/122.pdf>

Ježek, S. (2006). *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.

Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. (2010). *Pedagogika*, 60(5), 18.  
[https://www.researchgate.net/publication/281331571\\_Konceptova\\_analyza\\_tvorivych\\_uloh\\_jako\\_nastroj\\_ucitelske\\_reflexe](https://www.researchgate.net/publication/281331571_Konceptova_analyza_tvorivych_uloh_jako_nastroj_ucitelske_reflexe)

- Košek Bartošek, I. (2014). *Pedagogický sešit ( pro 1. a 2.ročník studia oboru učitelství 1.stupeň ZŠ)* (1st ed.). Gaudeamus.
- Košek Bartošek, I. (2014). *Pedagogický sešit ( pro 3. a 5. ročník studia oboru Učitelství 1.stupeň ZŠ)* (1st ed.). Gaudeamus.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (2nd ed.). Gaudeamus.
- Linhartová, D. (2001). *Pedagogická komunikace pro učitele* (1st ed.). Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
- Maněnová, M. (2012). *Vliv ICT na práci učitele 1. stupně základní školy* (1st ed.). Praha: ExtraSYSTEM.
- Mareš, J. Sociální klima školy. In Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 581–596.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., & Lašek, J. (1991). Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělávání*, 1(8), 173–176.
- Molinari, L., & Marni, C. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 20(3), 7-19.d
- Najvarová, V., & Najvar, P. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu* (332nd ed.). Paido.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace a interakce v praxi*. Grada.
- Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. (2011). *Studia paedagogica*, 16(1), 190.
- Pickett, L. & Fraser, B. (2010). Creating and Assessing Positive Classroom learning Environments. *Childhood Education* 86 (5), 321–326.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika* (6 ed.). Portal.

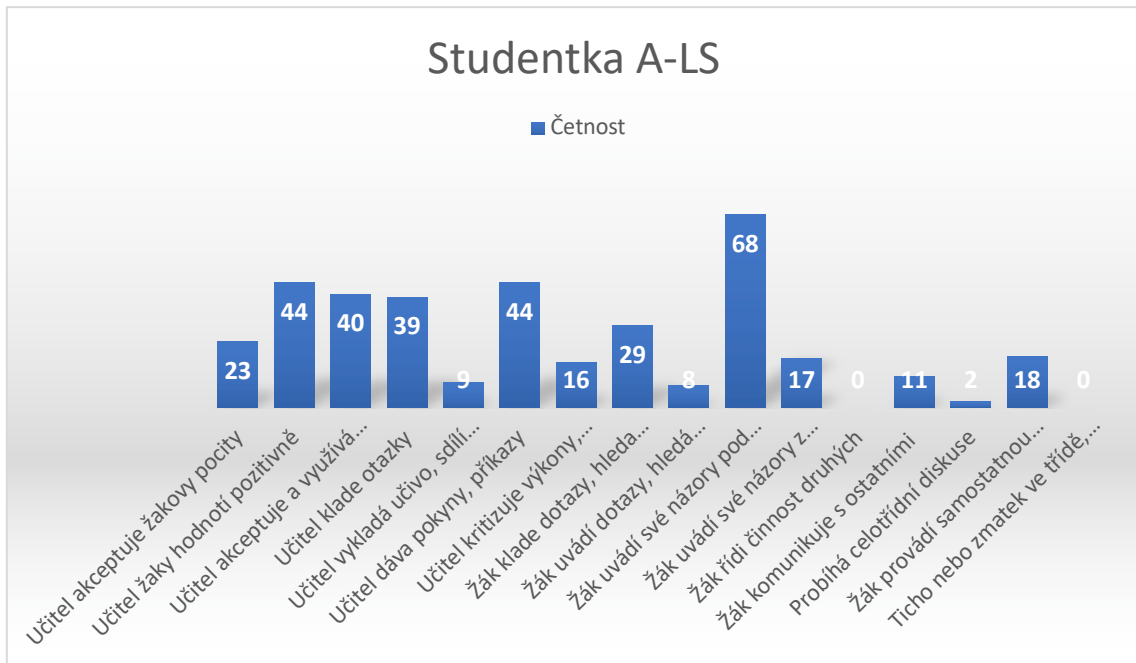


- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie* (1st ed.). Portal.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky* (4 ed.). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (1995 ed.). Portál.
- PRŮCHA, Jan (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- Rosenberg, M. B. (2023). *Nenasilná komunikace ve škole* (1st ed.). Portál.
- Robert, Č. A. P. E. K. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada Publishing as.
- RYS, Slavomír (1975). *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha: SPN.
- Spilková, V. (2003). Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání. In M. Chrástka, D. Tomanová, & D. Holoušová (Eds.), *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. Konference ČPdS* (s. 117–123). Brno: Masarykova univerzita.
- SVATOŠ, T. (2013). Kategoriální systém podle Flanderse při evaluaci výuky v současné základní škole. *Pedagogika*, 2, 111-127.
- Školní třída*. (2020). (A. tým A. P. I. V. B.), Zapojme všechny. Retrieved April 14, 2024, from <https://zapojmevsechny.cz/clanek/skolni-trida>
- Šťáva, J. (2004). Pedagogická praxe v systému vzdělávání budoucích učitelů. In *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. Sborník z mezinárodní konference* (pp. 45-50).
- Tomáš, J., & Marcela, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu* (237 ed.). MUNI.
- Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177-199.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2nd ed.). Grada.
- VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

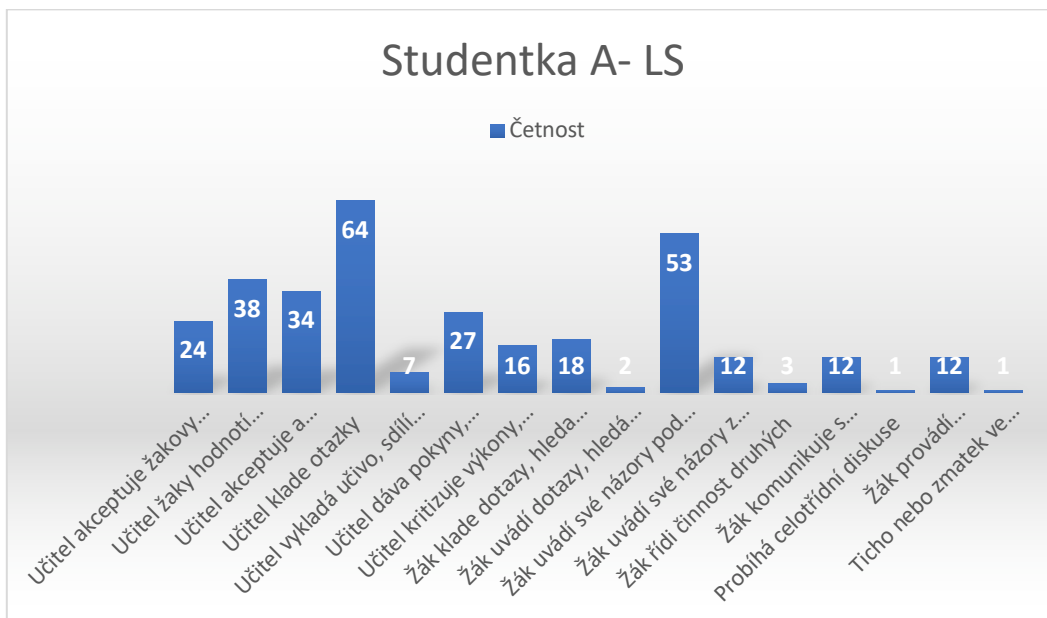
## 7 Přílohy

### Studentka A

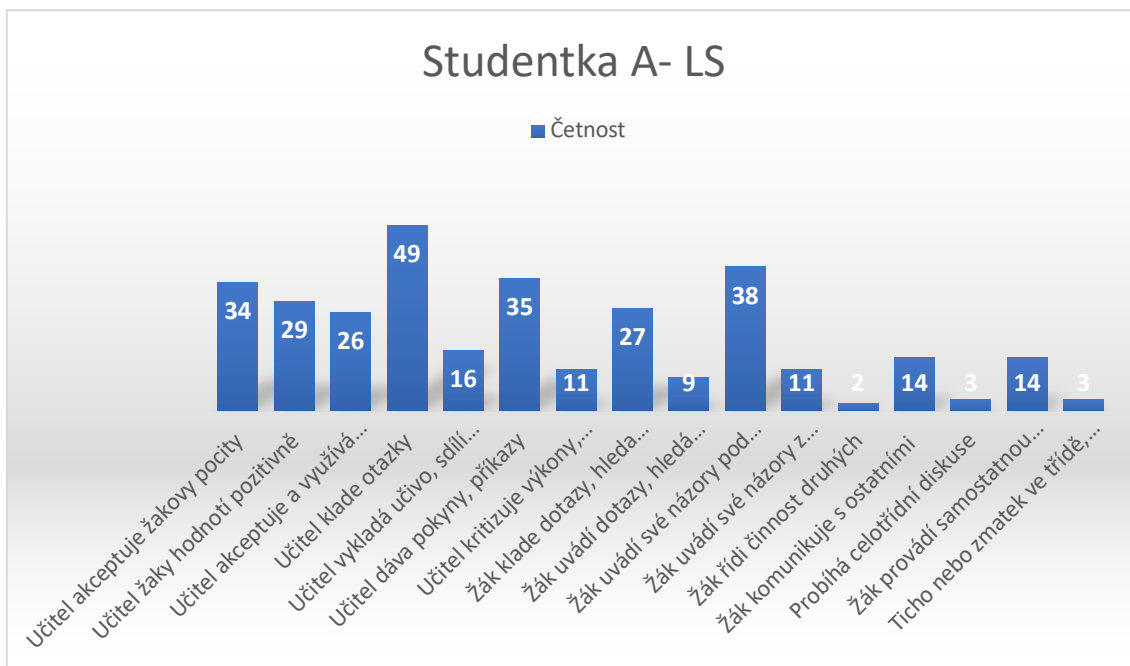
Letní semestr



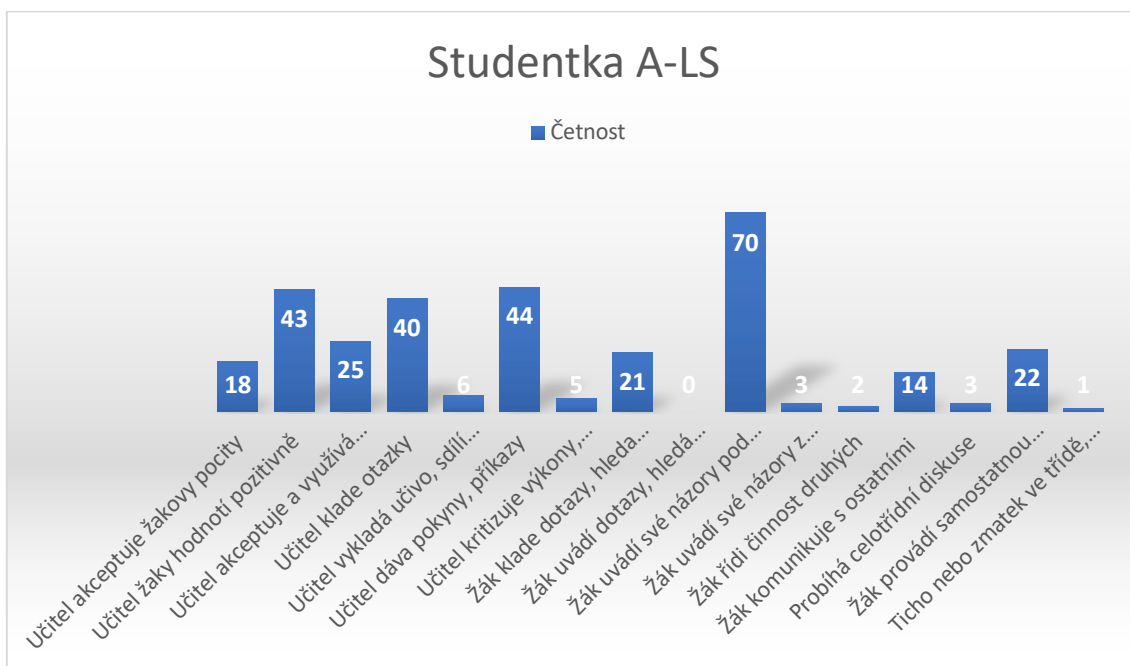
Index= 1,14



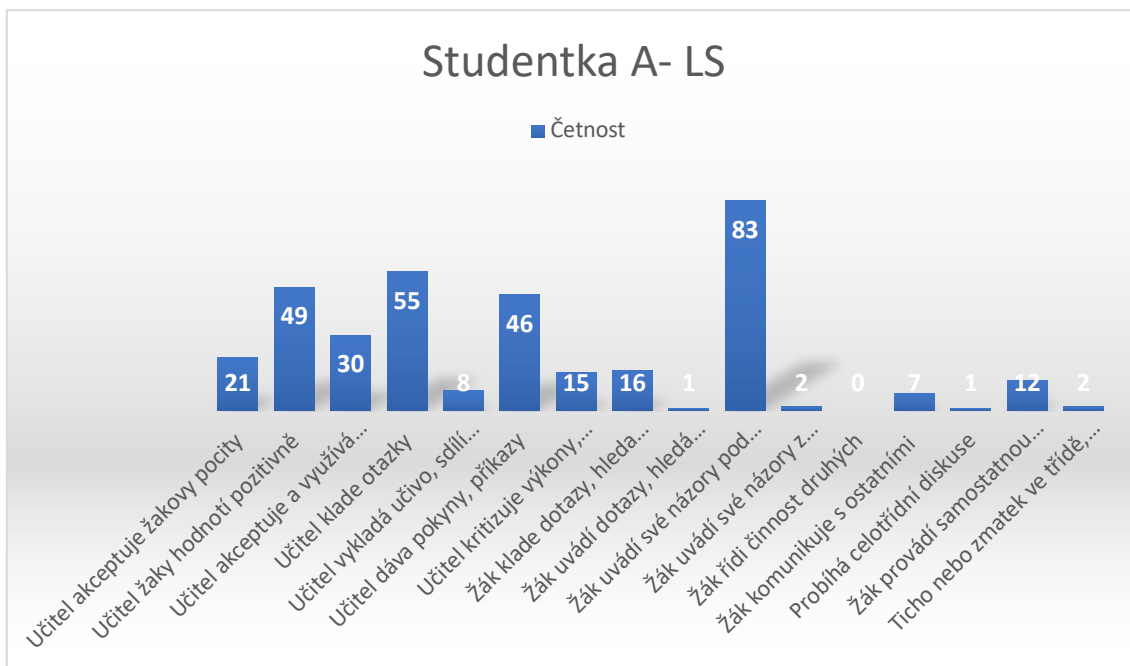
Index= 1



Index= 0,97



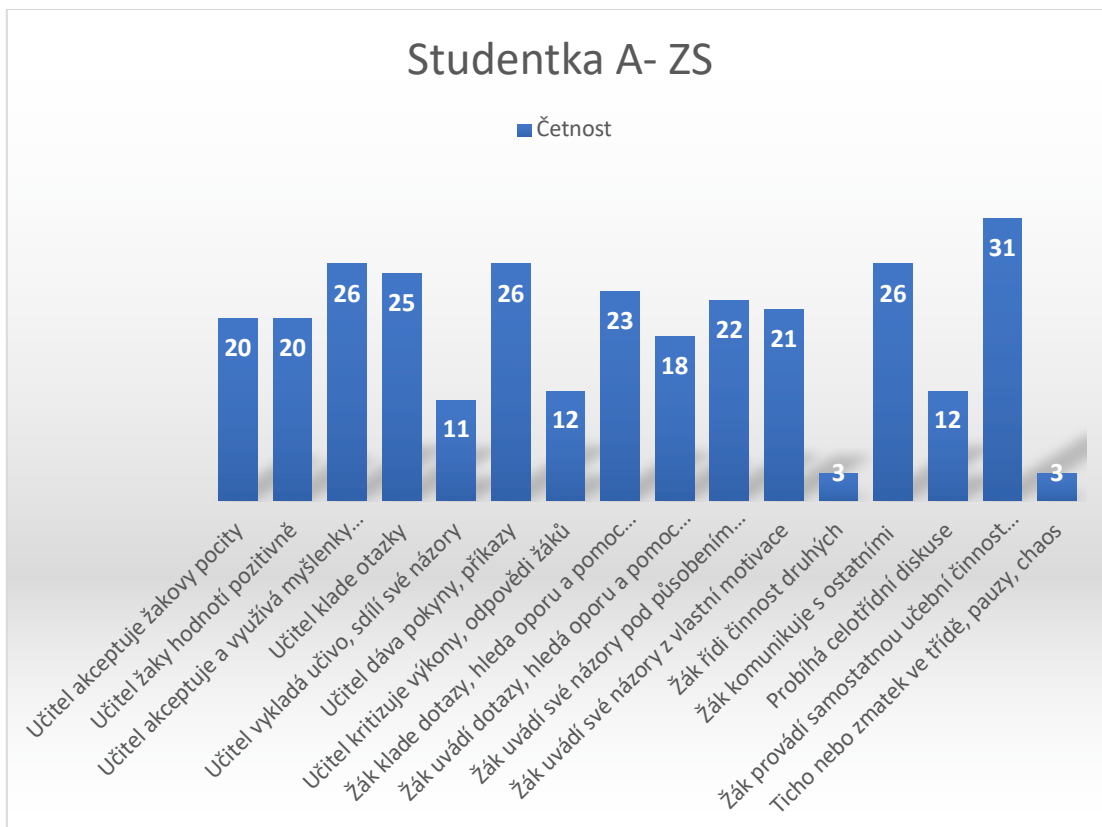
Index= 0.99



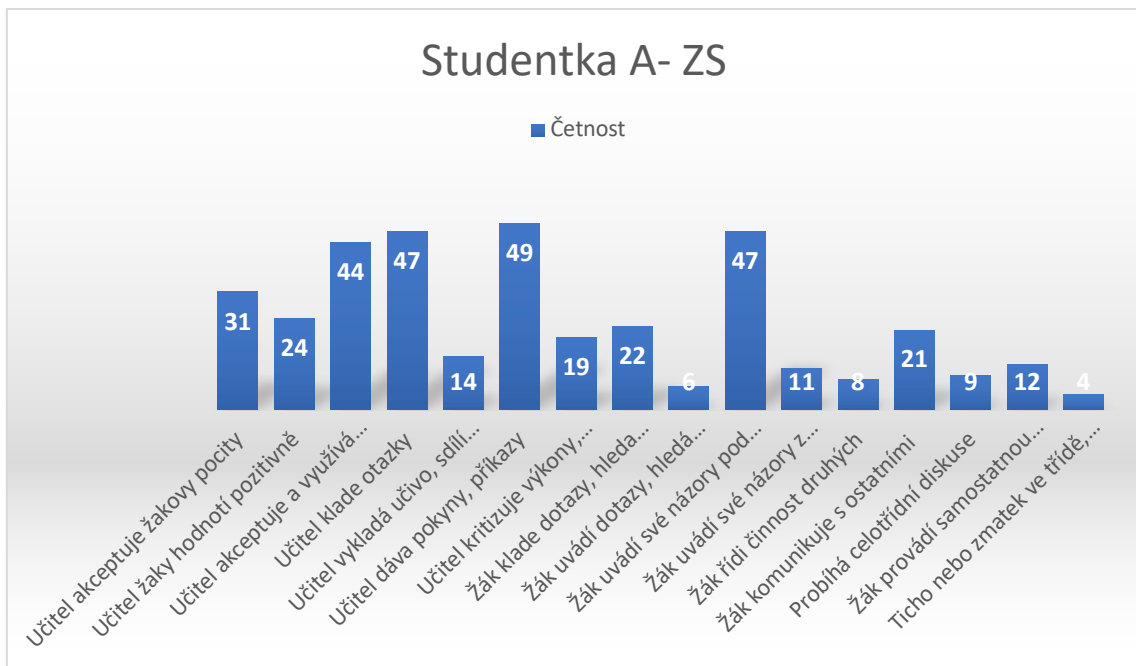
Index= 0,98

Celkový průměr indexů LS – 1,01

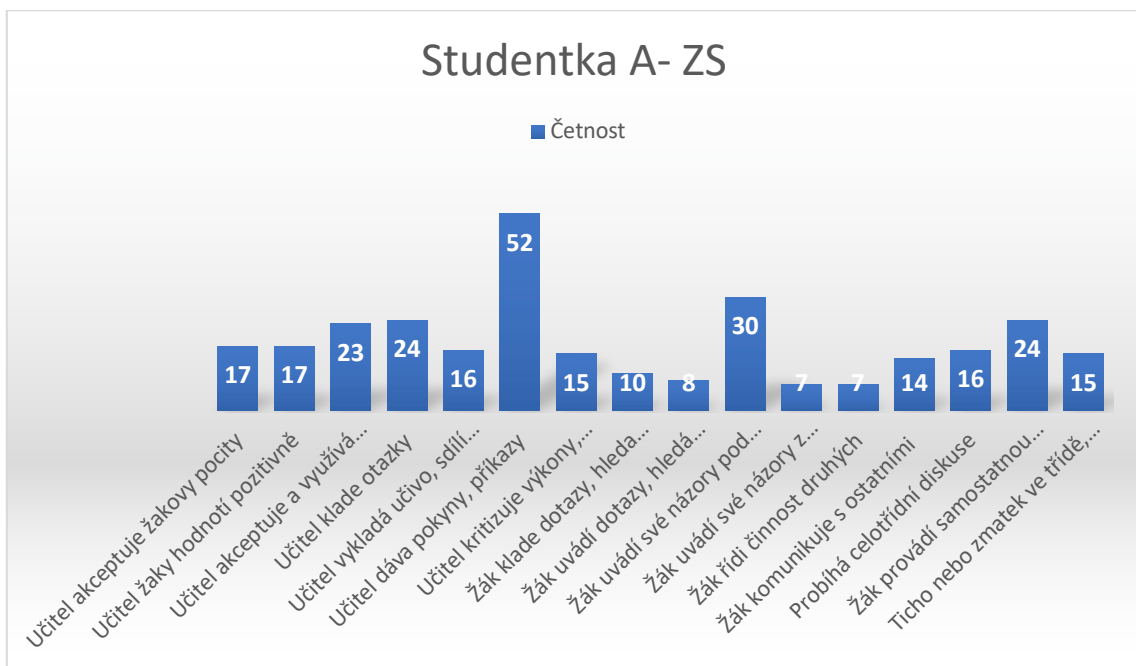
Zimní semestr



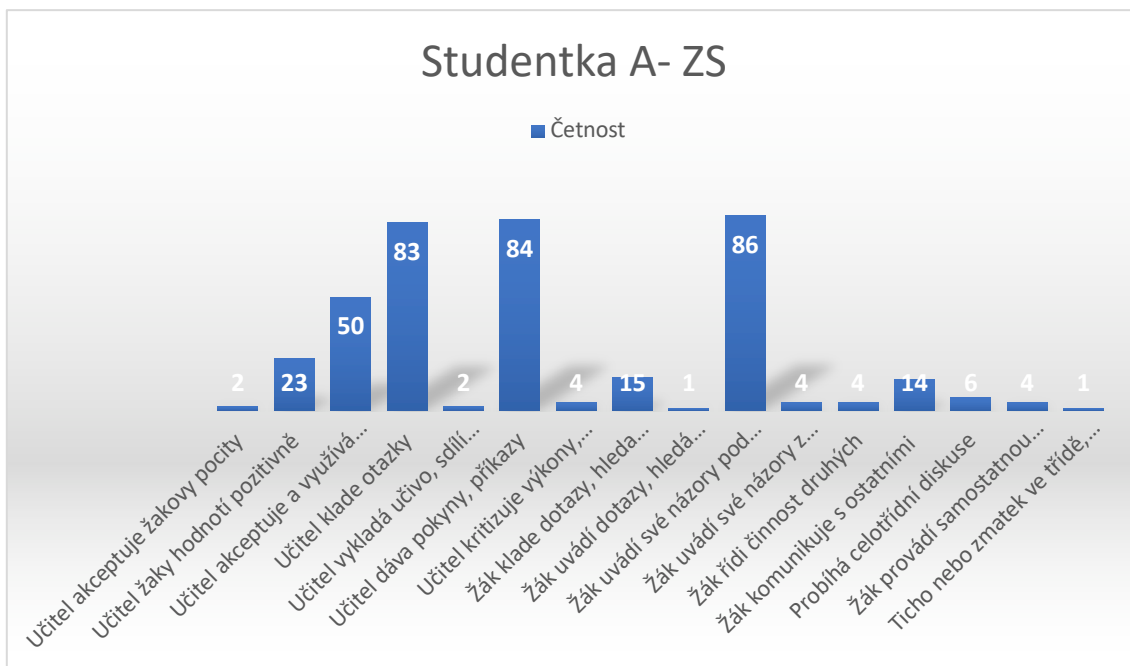
Index= 1



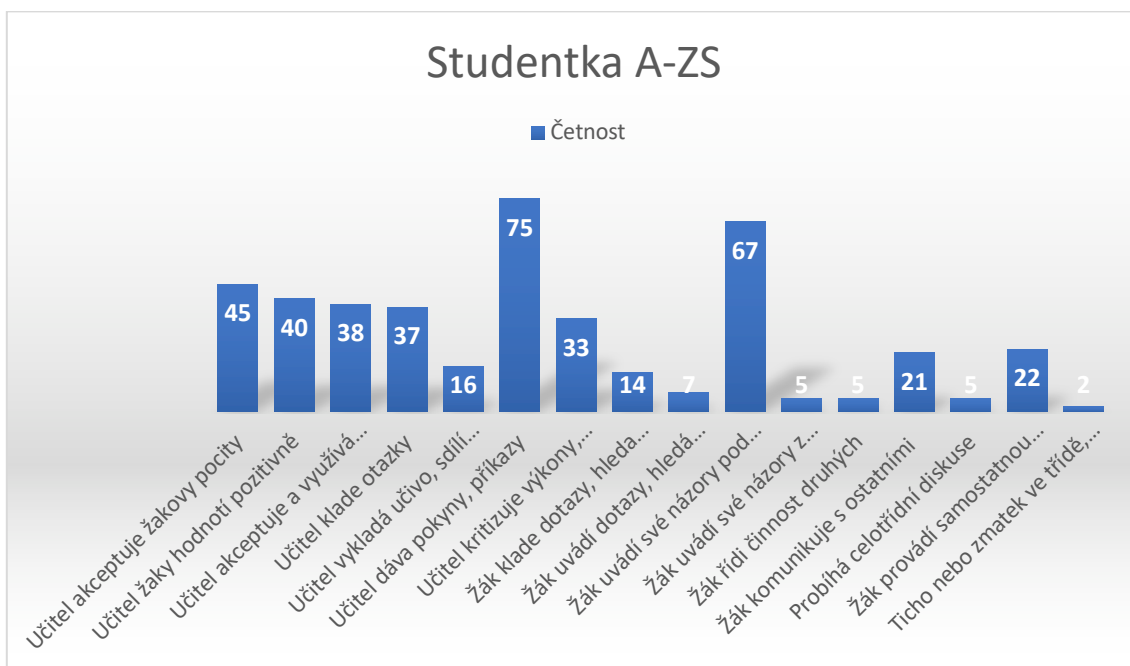
Index= 1,24



Index = 0,9



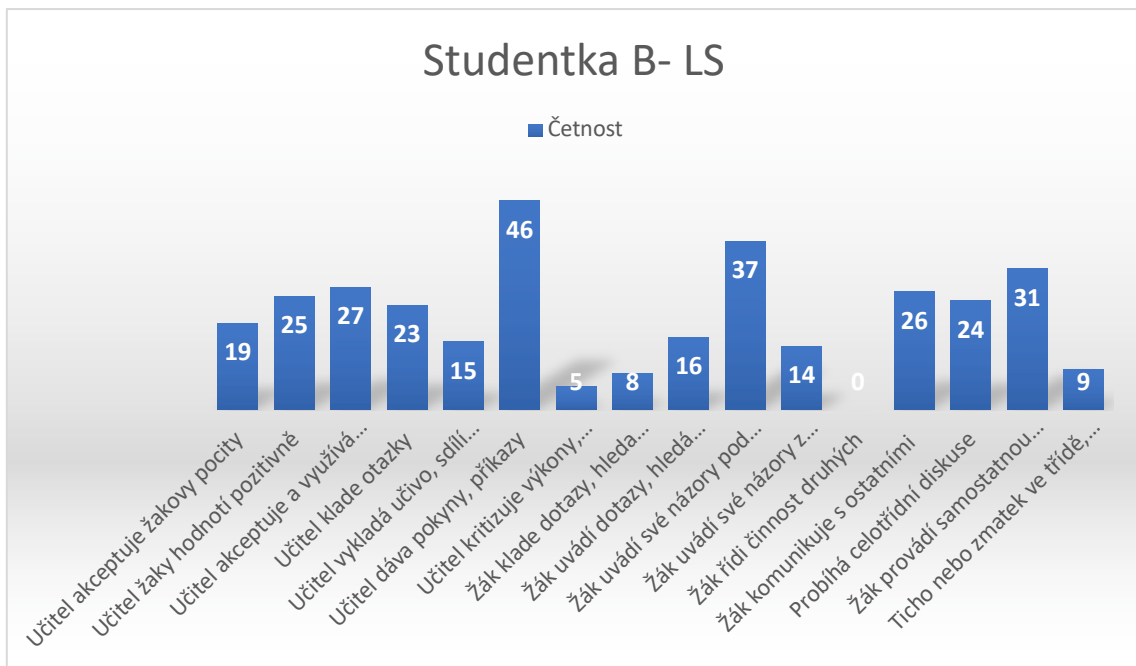
Index= 1,39



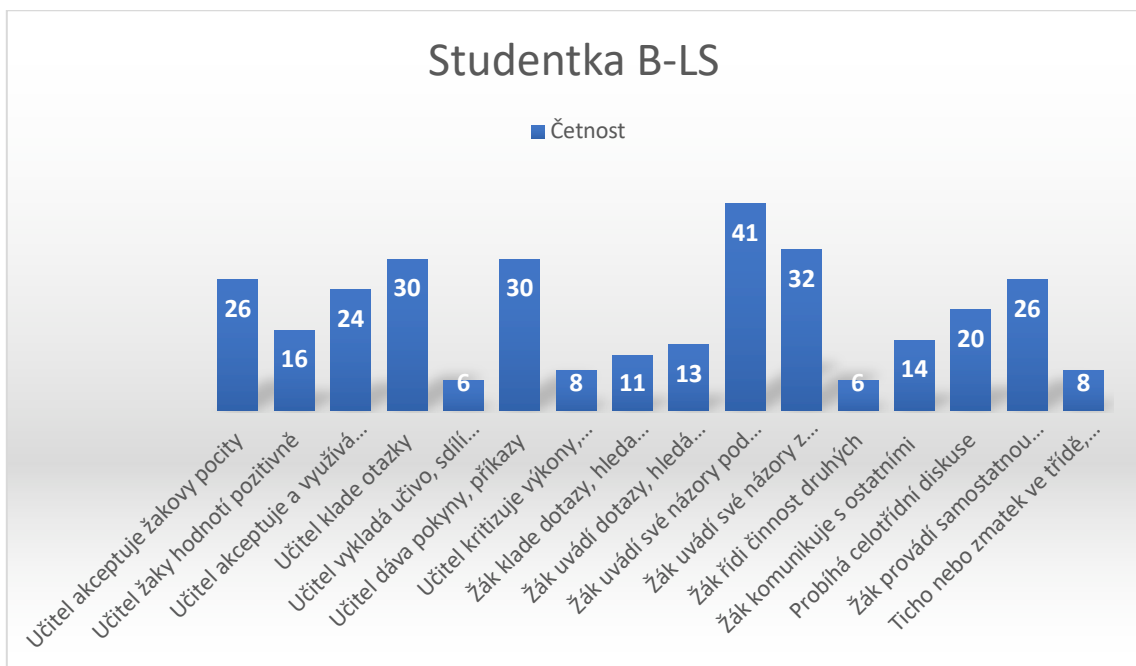
Index= 0,98

Celkový průměr indexů= 1,1

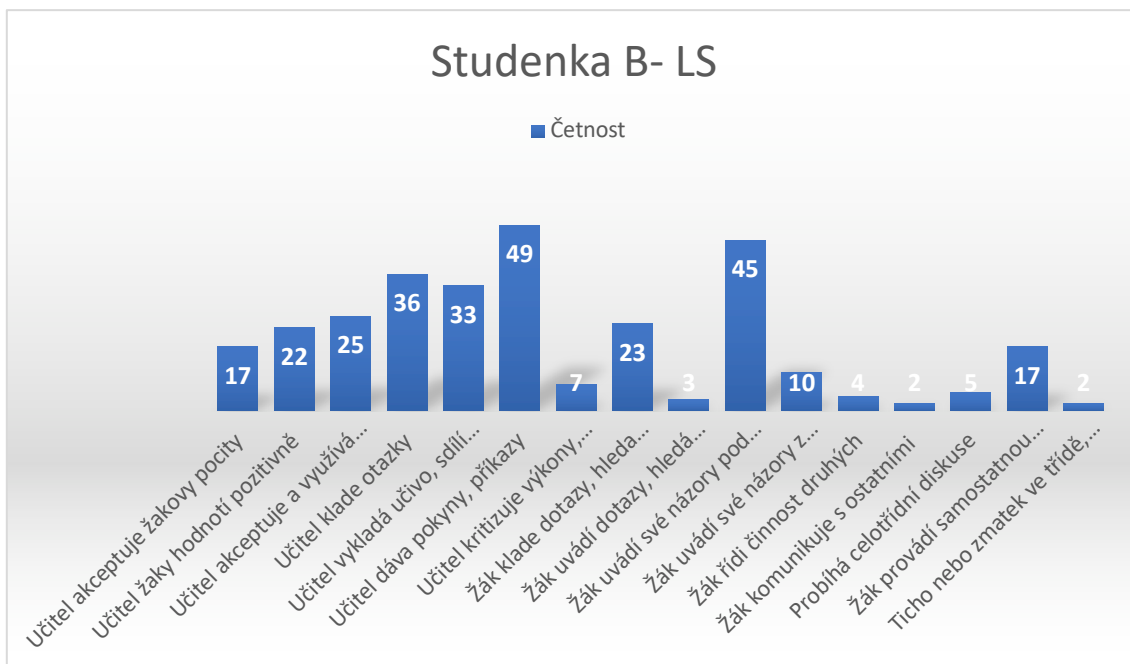
## Studentka B



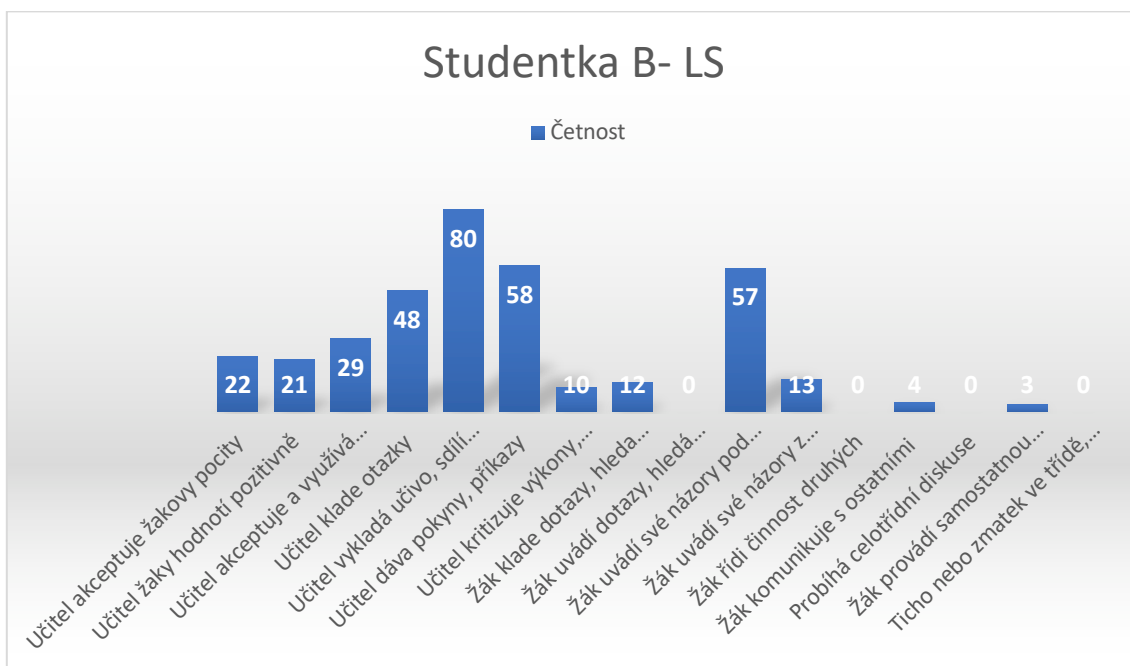
Index= 1,14



Index= 1,01

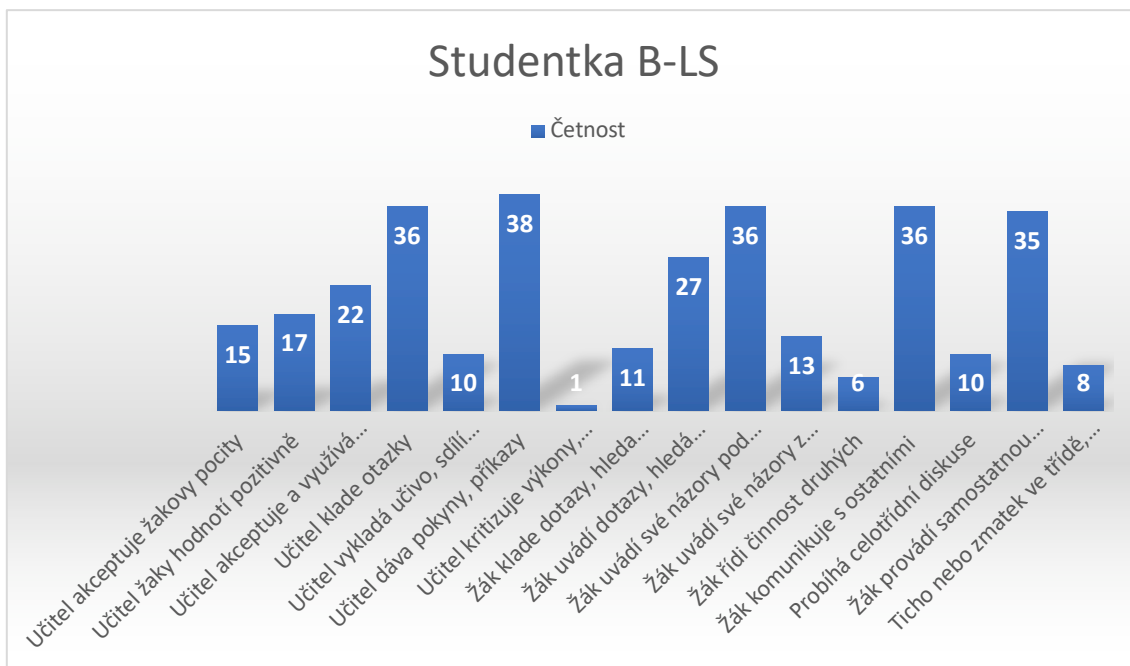


Index= 1



Index= 0,99

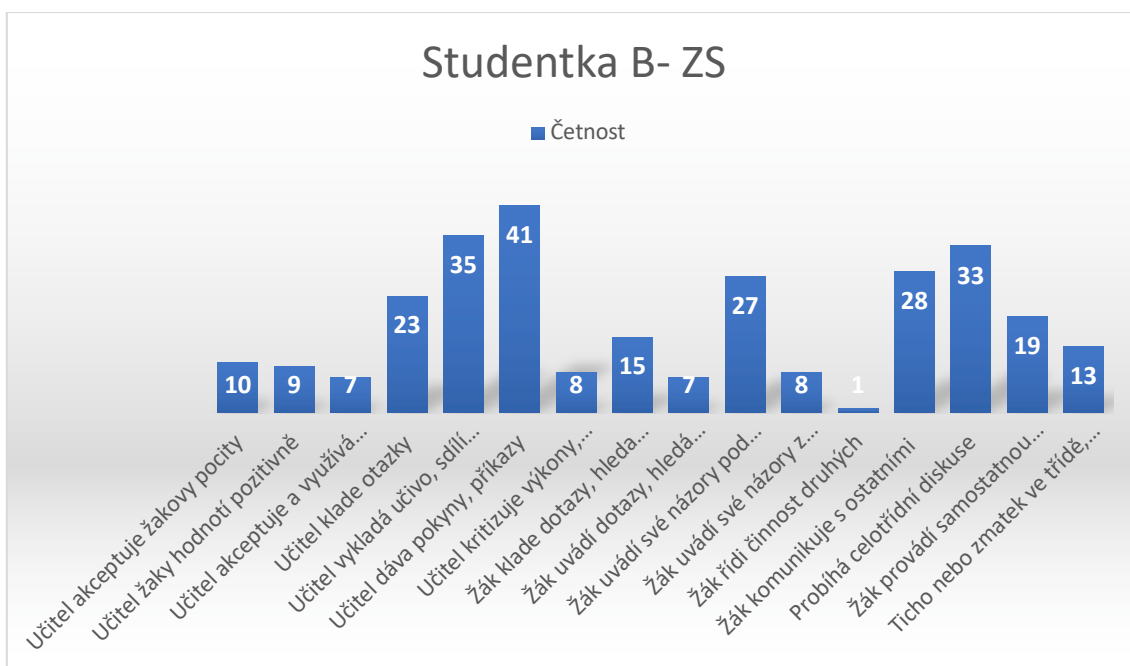




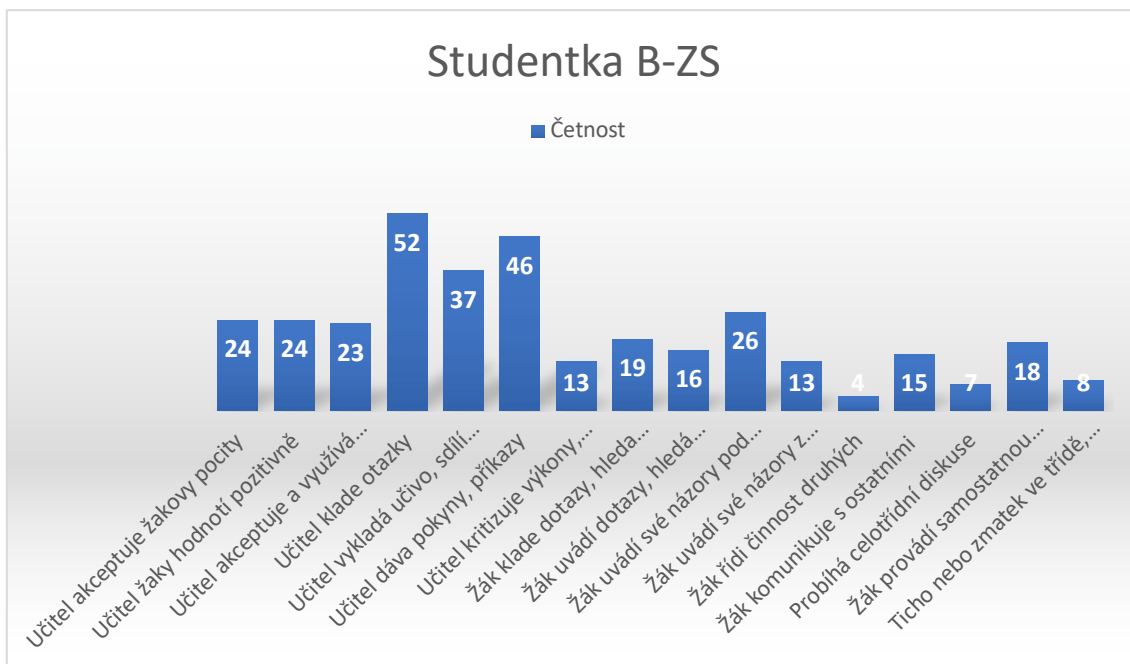
Index= 0,96

Celkový průměr indexů= 1,02

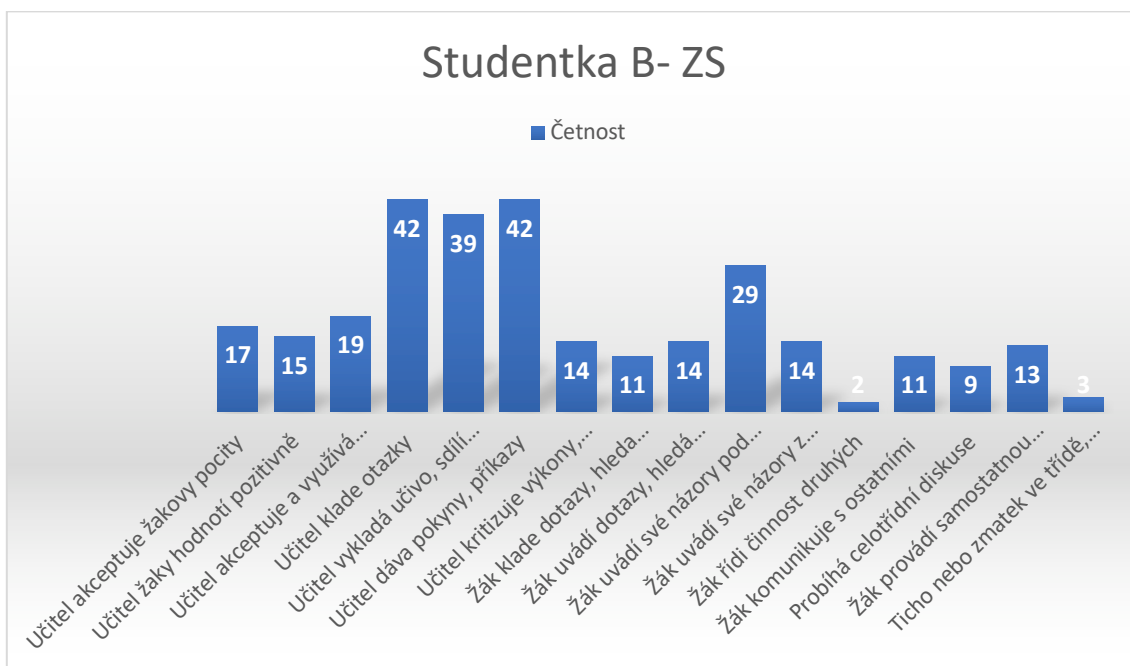
Zimní semestr



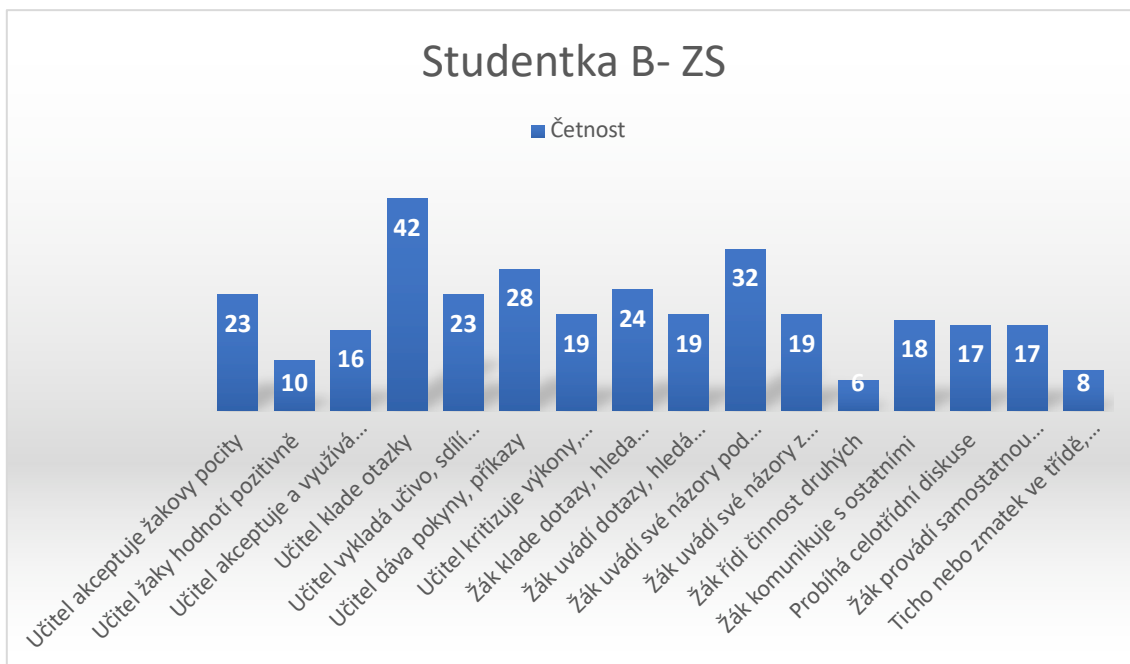
Index = 1,24



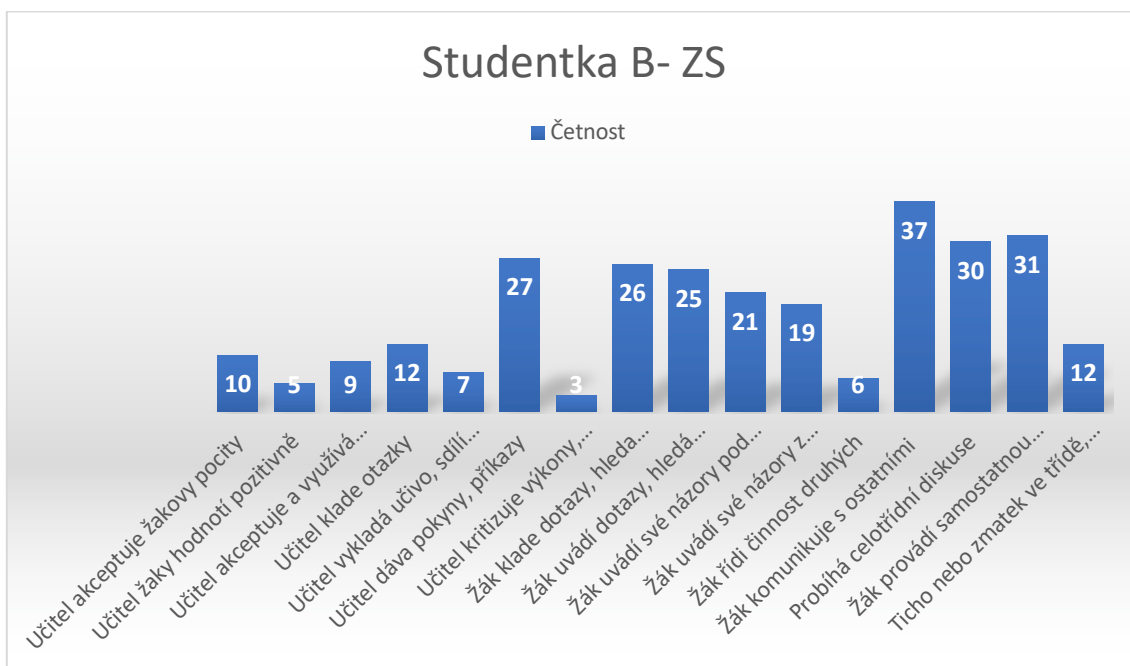
Index= 0,89



Index= 1



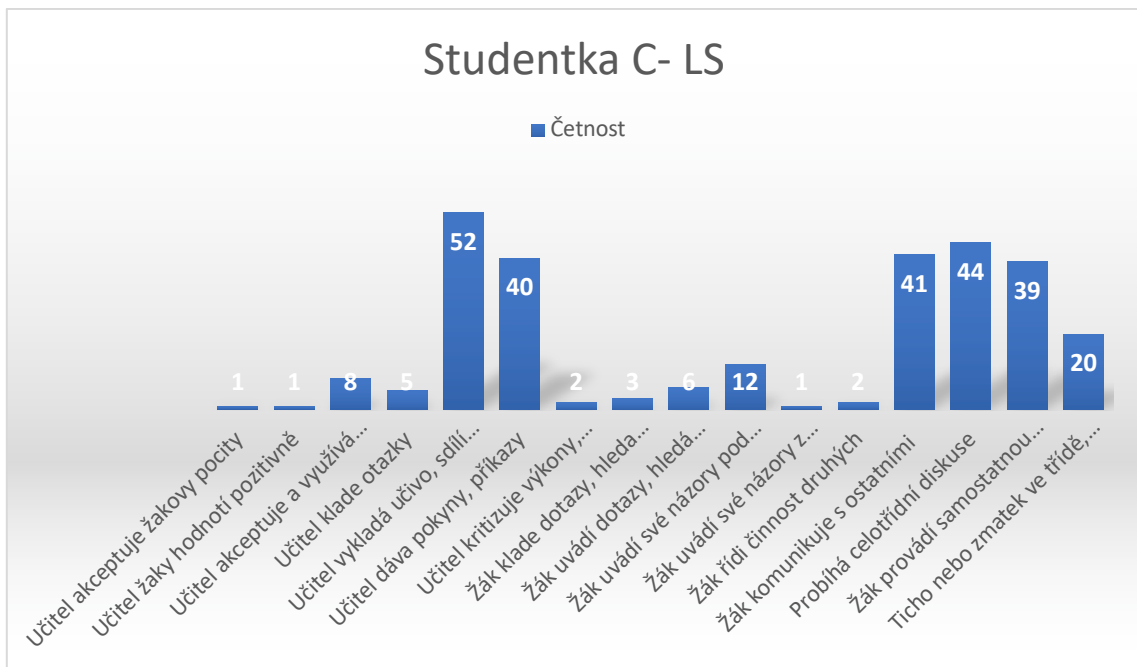
Index= 0,98



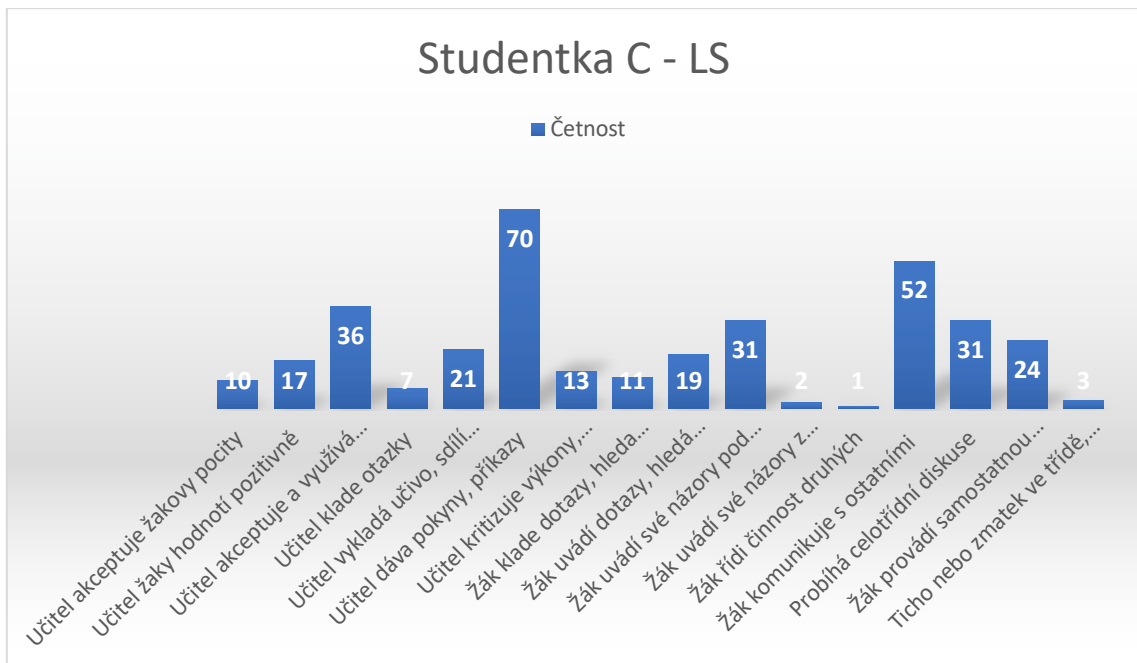
Index= 0,96

## Studentka C

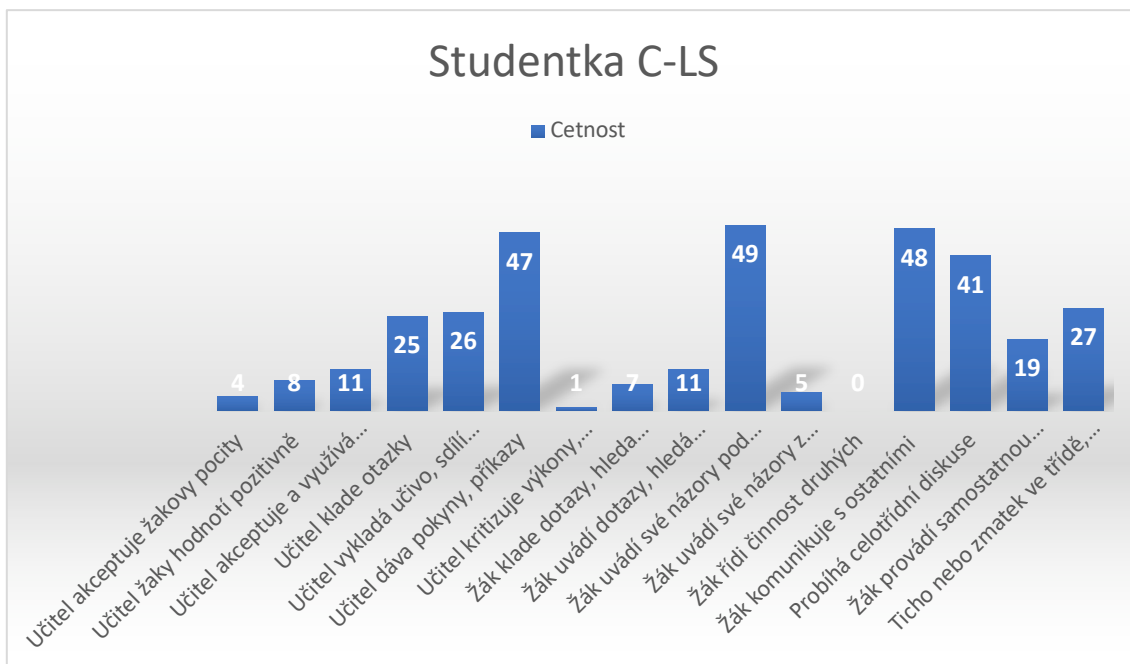
Letní semestr



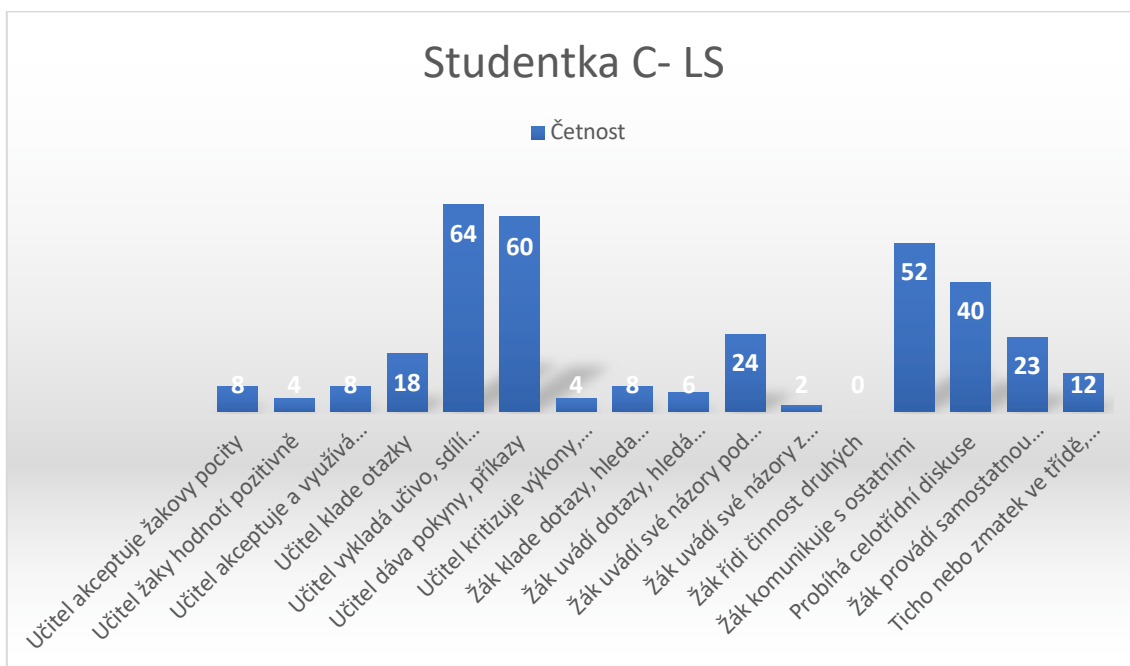
Index= 1,36



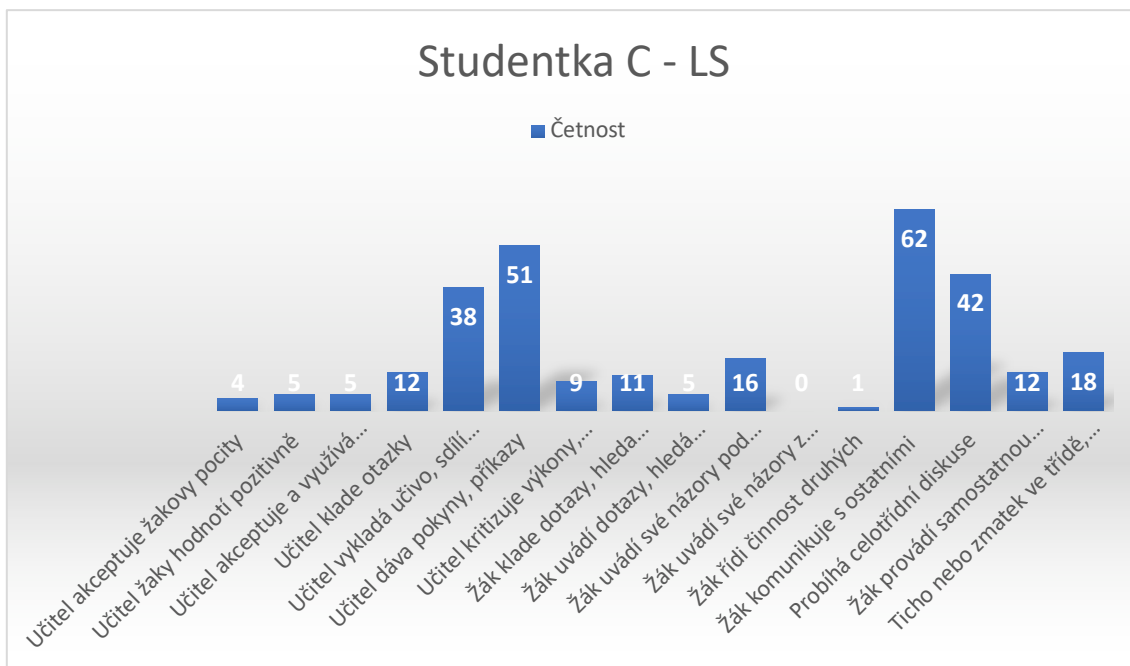
Index = 1,2



Index = 1,65



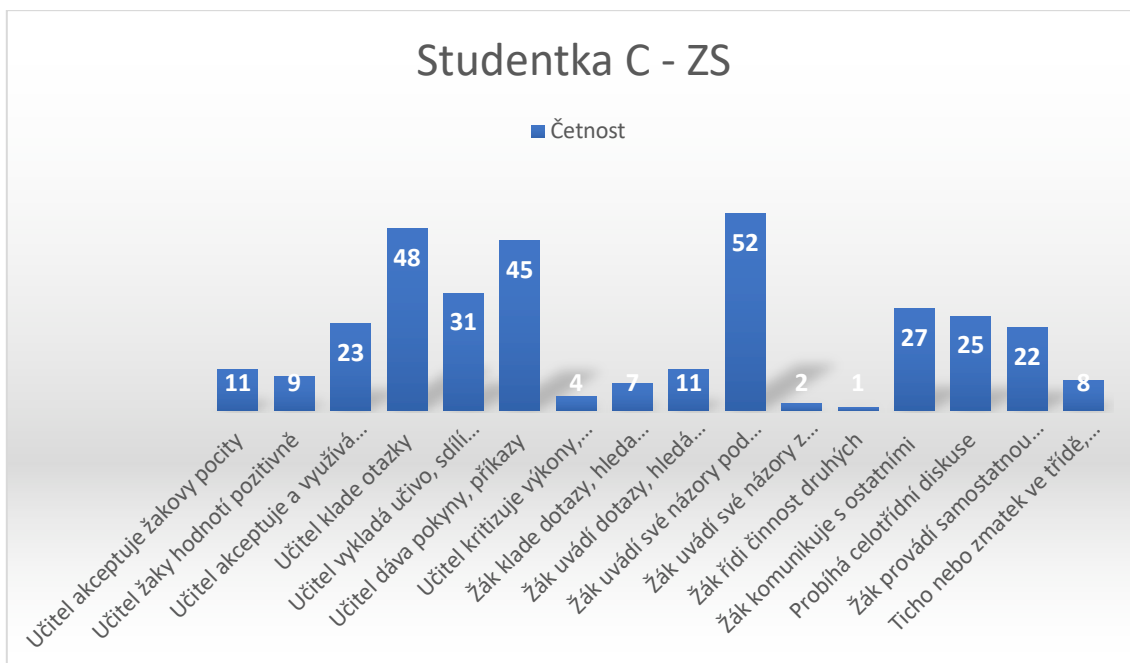
Index = 0.95



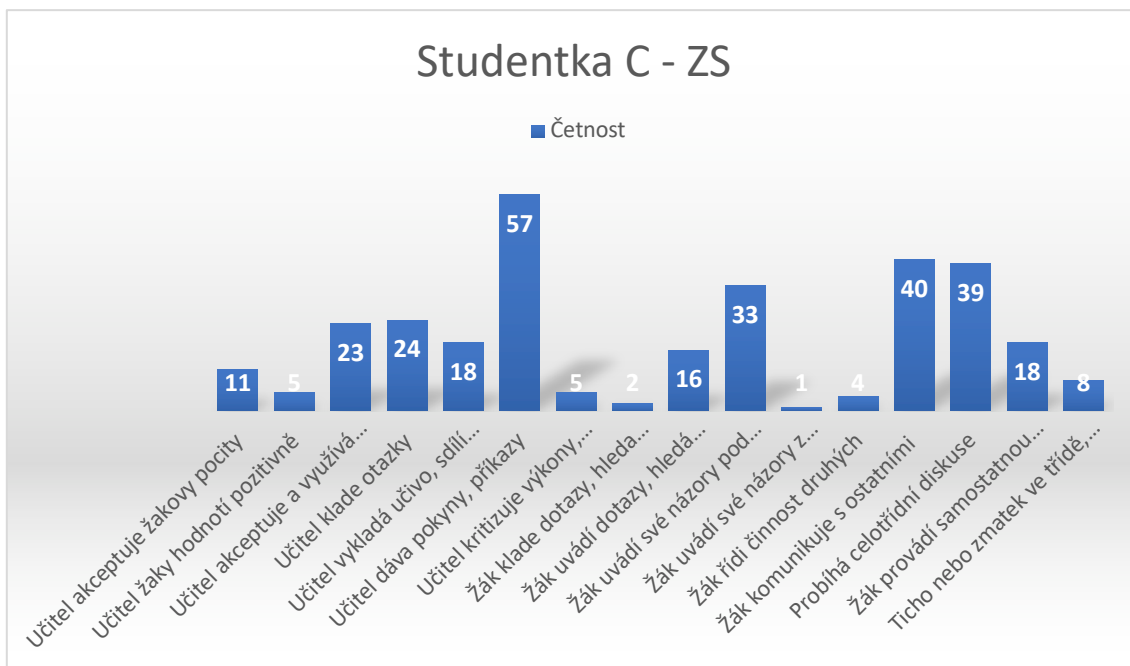
Index= 1,8

Celkový průměr indexu je 1,40

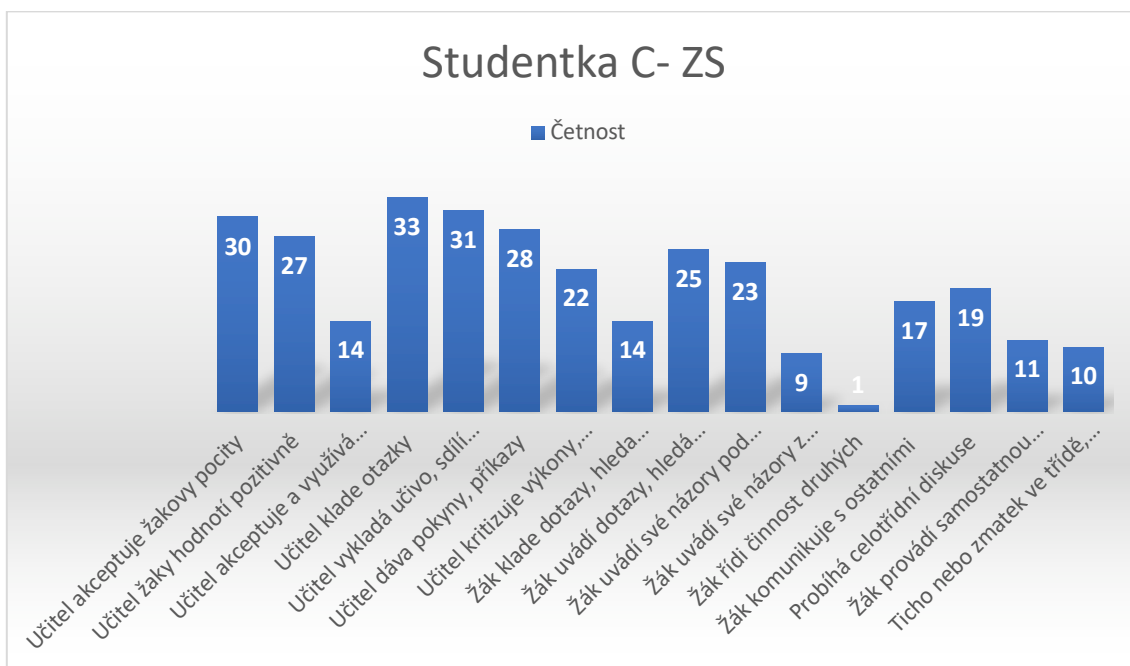
Zimní semestr



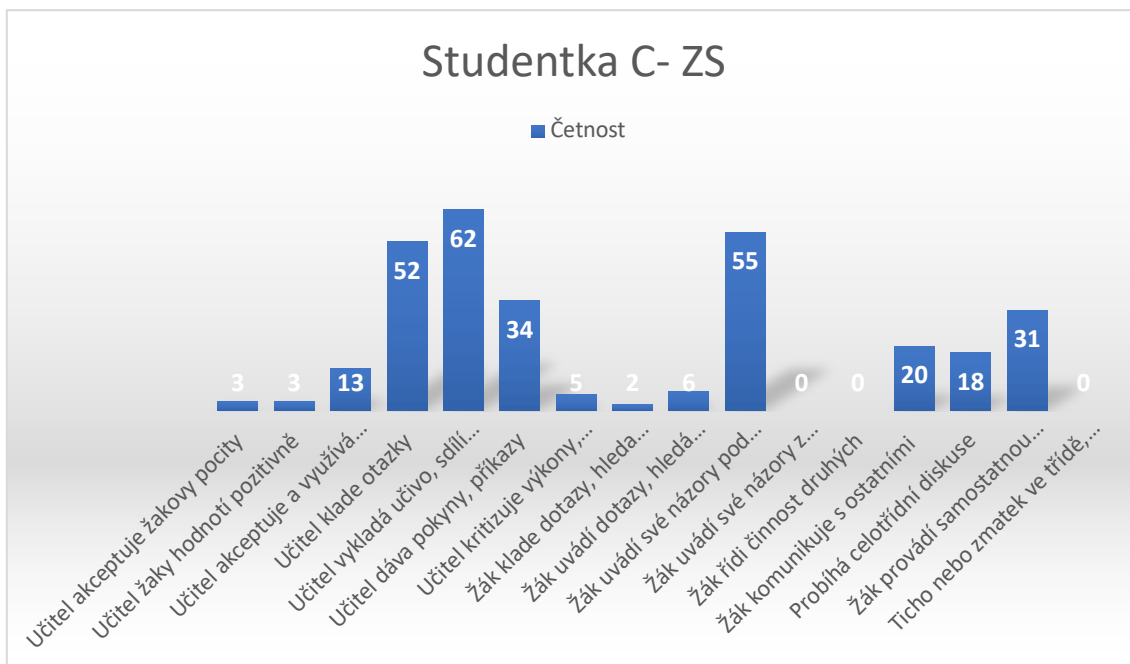
Index= 0,97



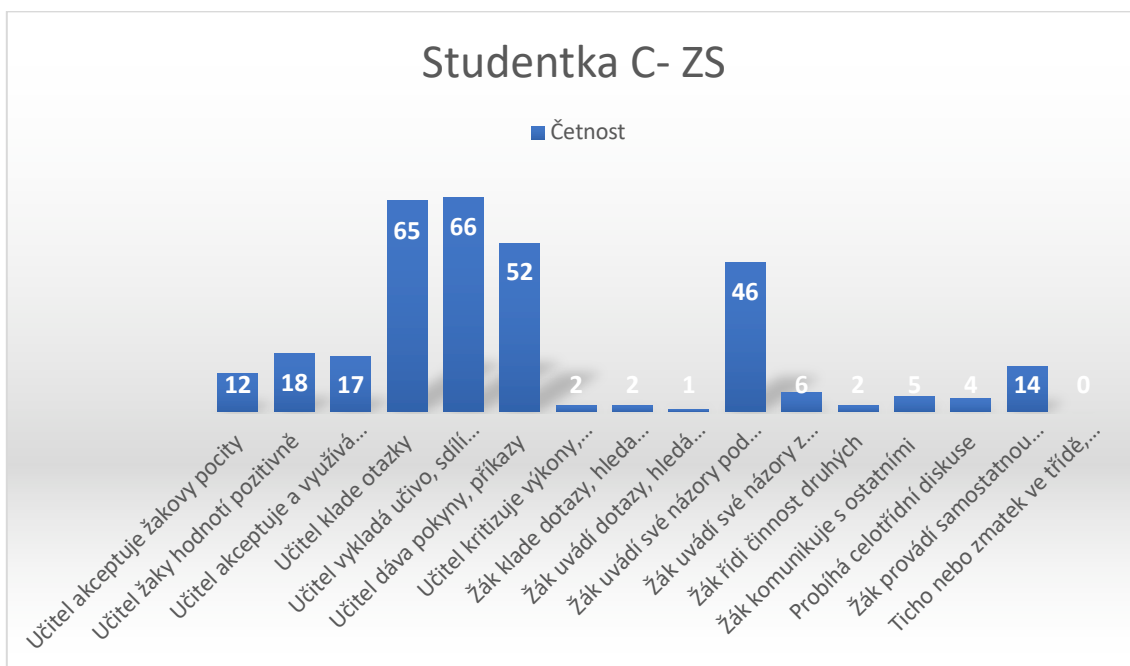
Index = 1,05



Index= 0.90



Index= 0,80



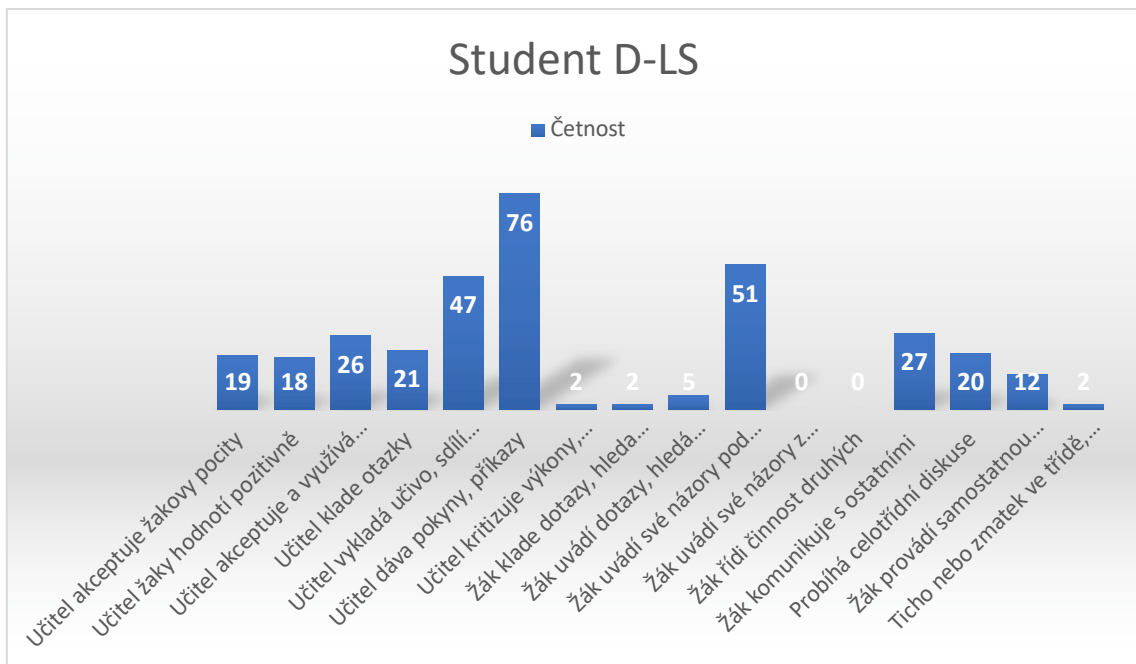
Index= 0,91

Celkový průměr 0,93

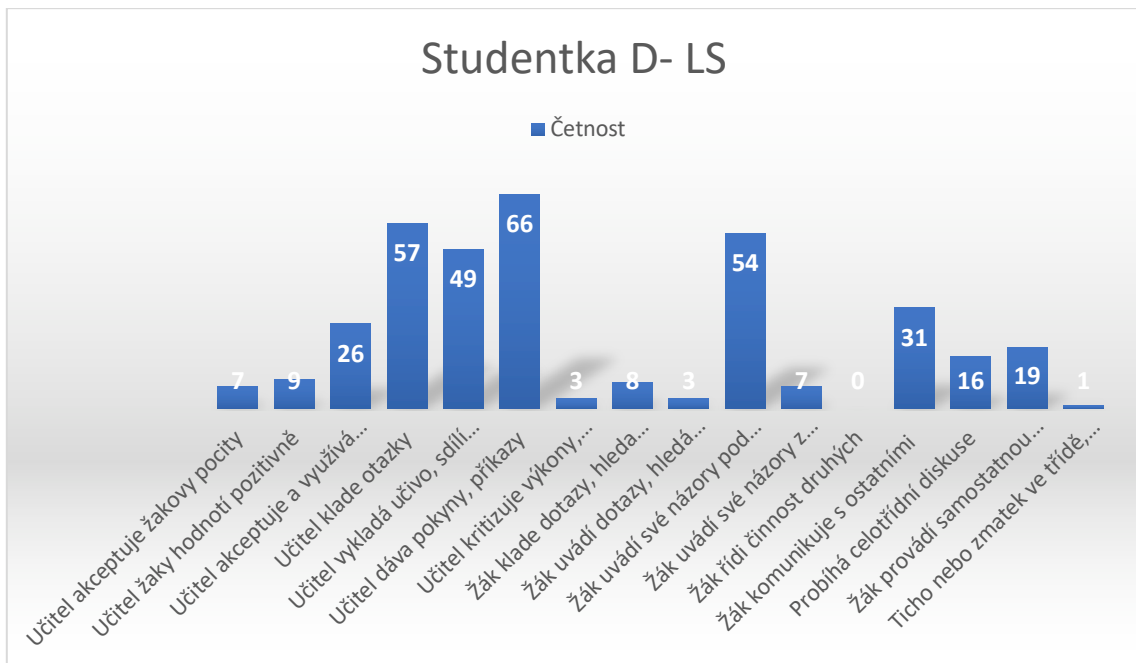


## Studentka D

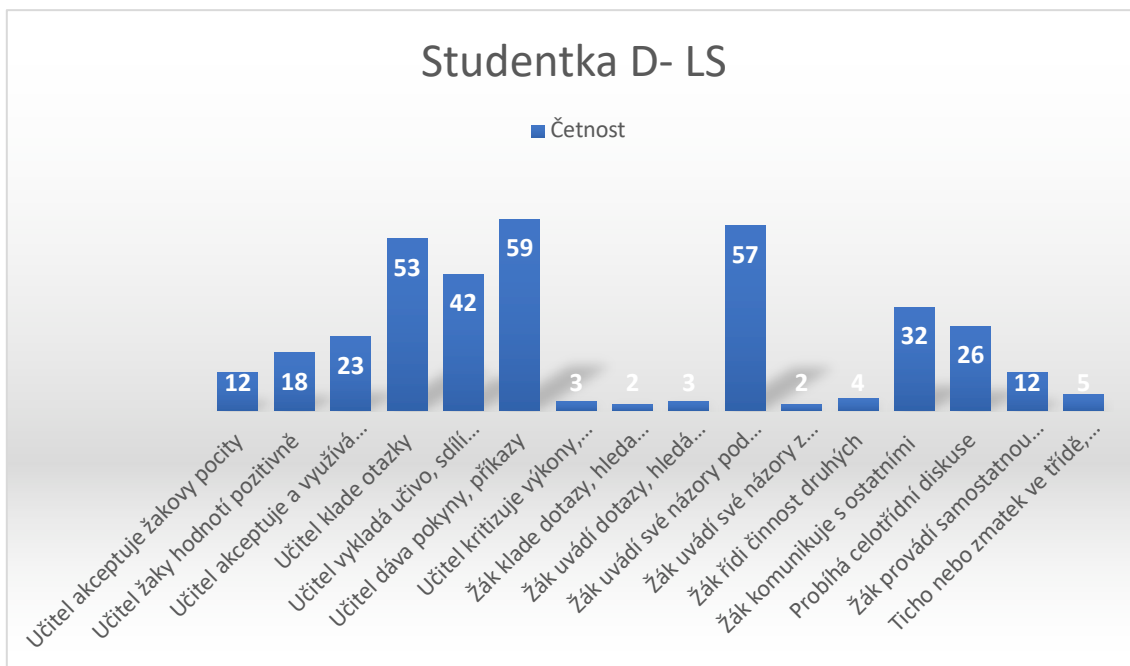
Letní semestr



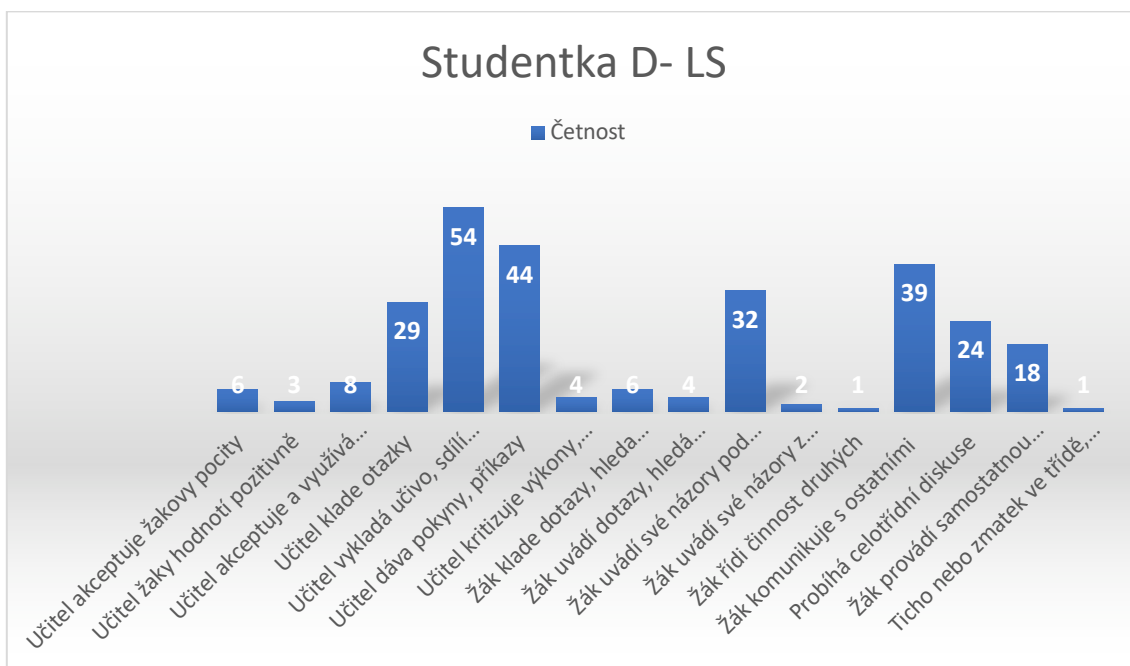
Index= 0,98



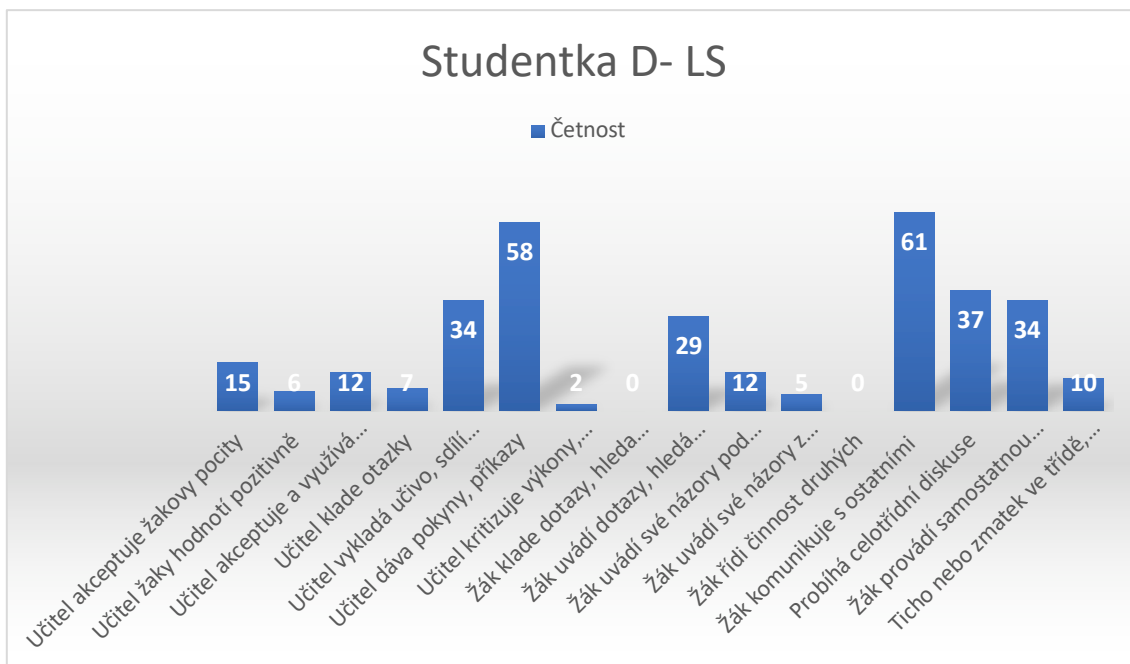
Index= 1,05



Index= 0,96



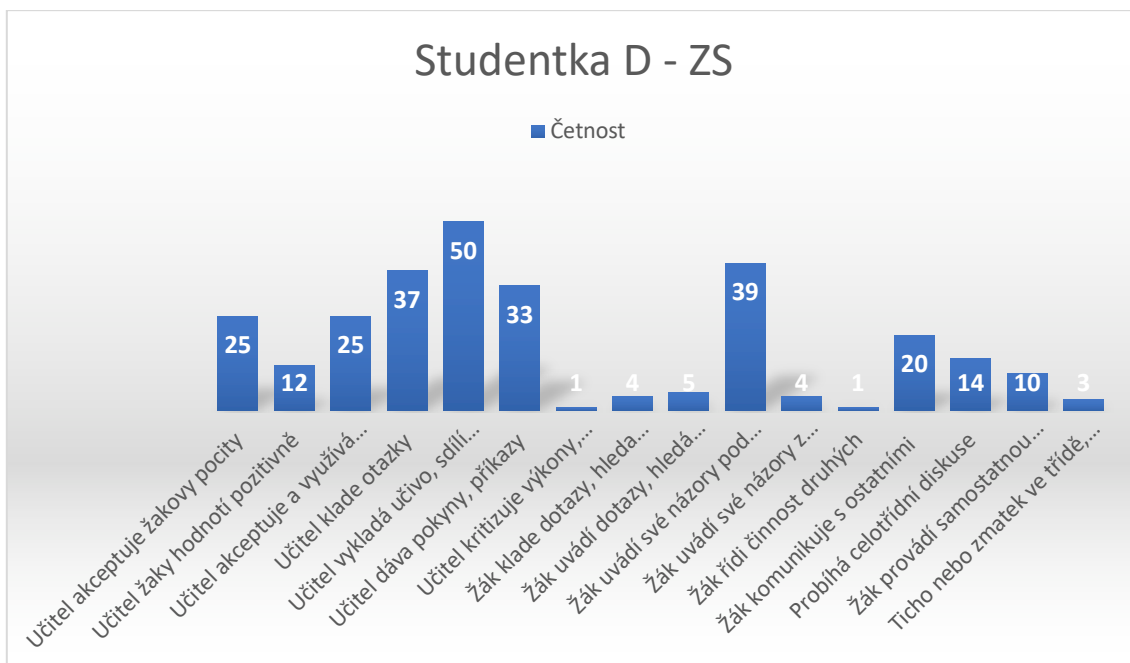
Index= 1,06



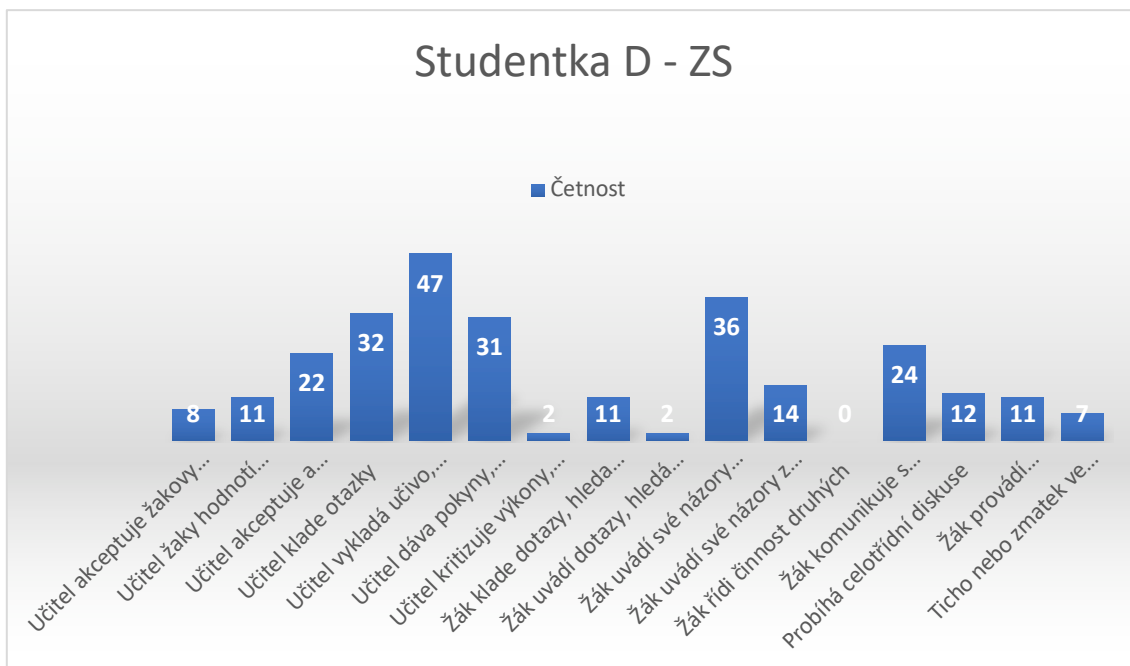
Index= 0,93

Celkový průměr indexů je 0,996

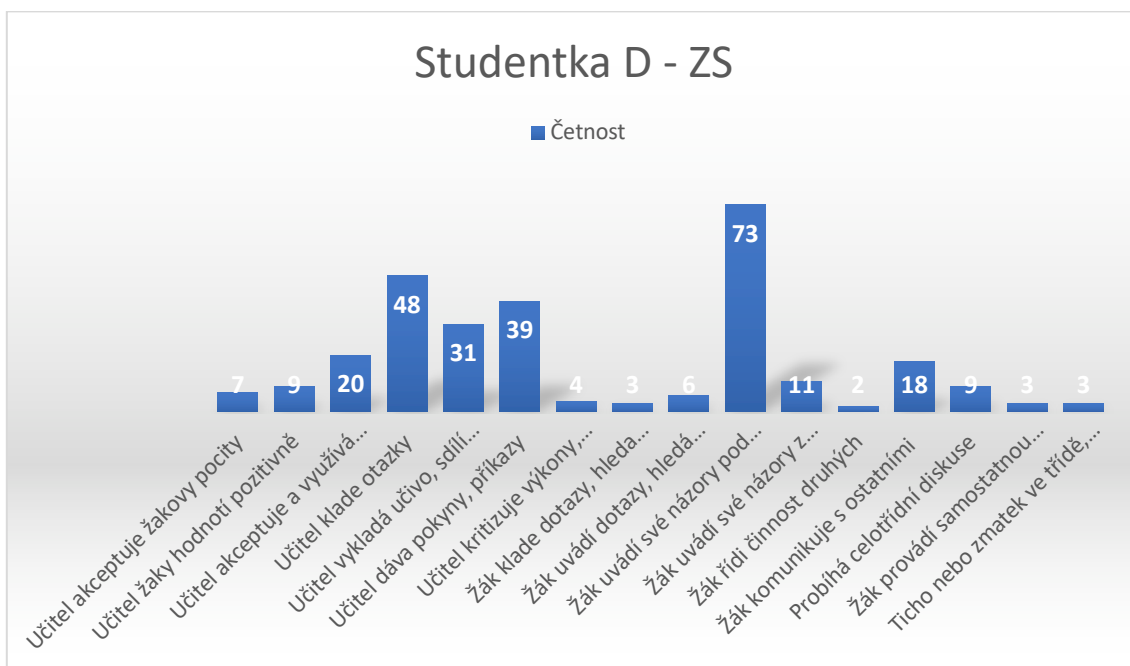
Zimní semestr



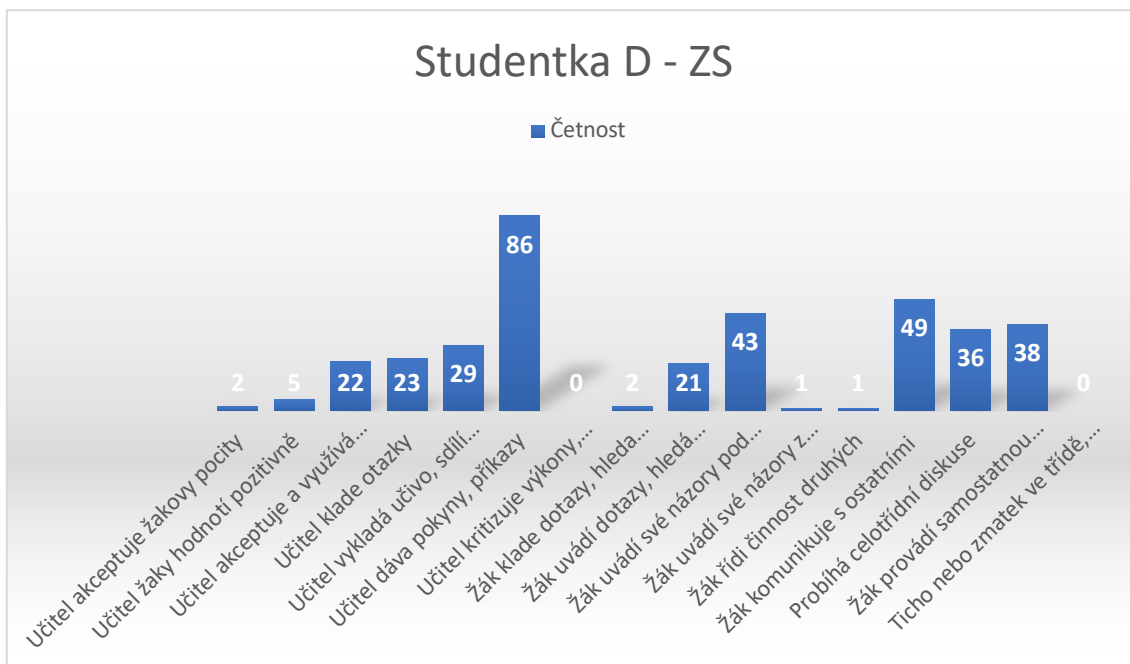
Index= 0,96



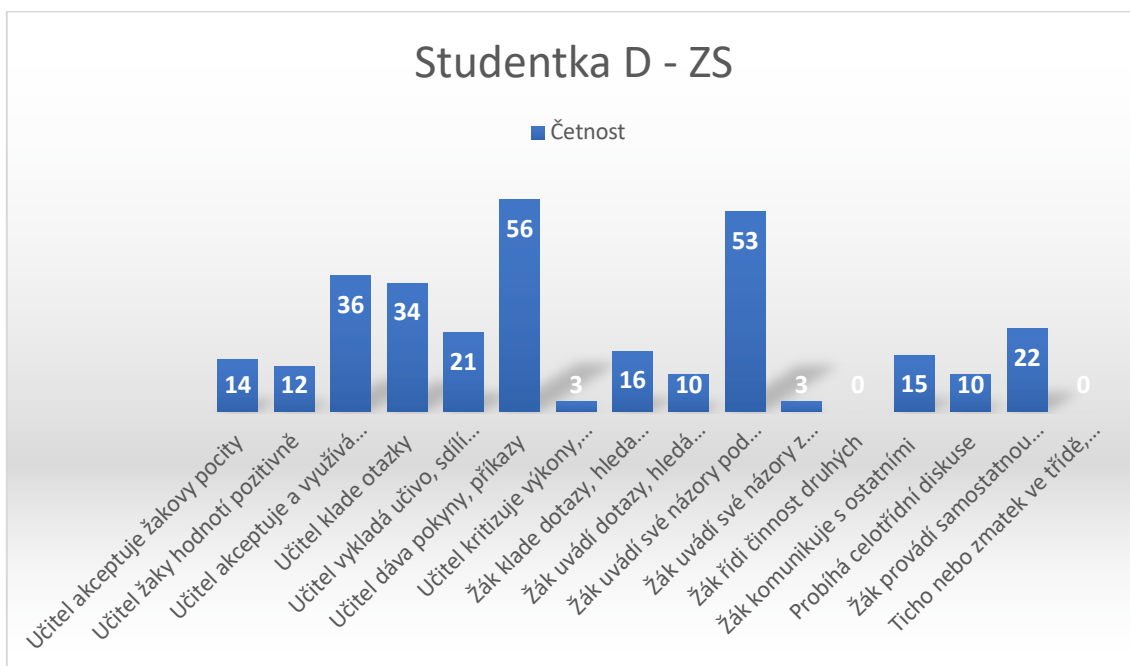
Index= 0.92



Index= 0.98



Index= 0,83

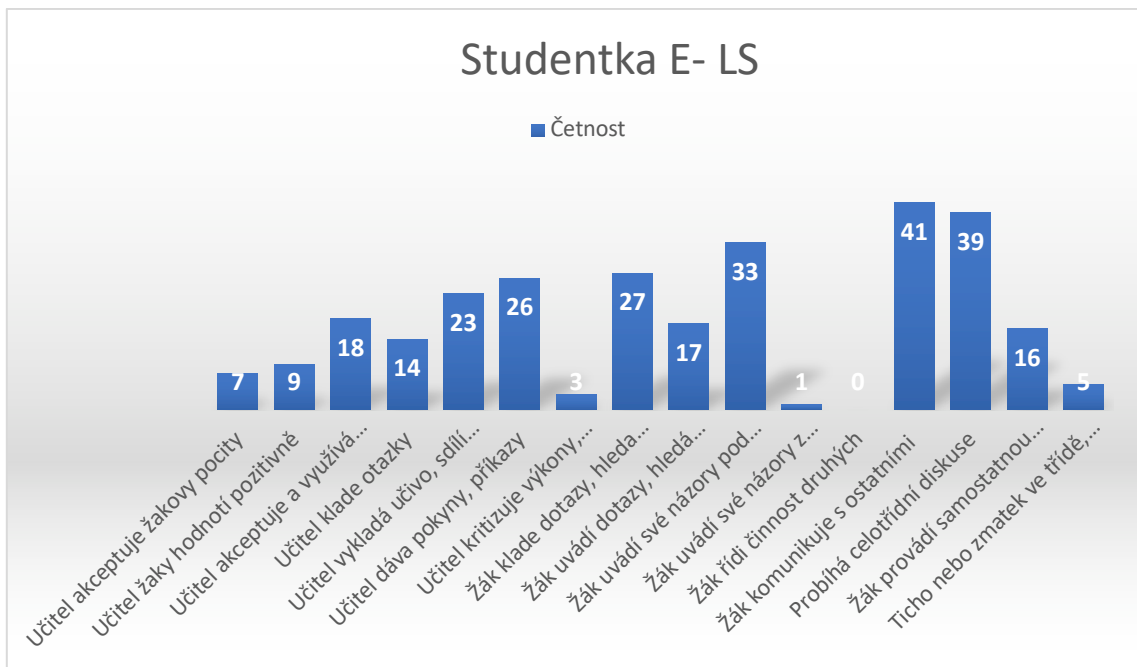


Index= 0,99

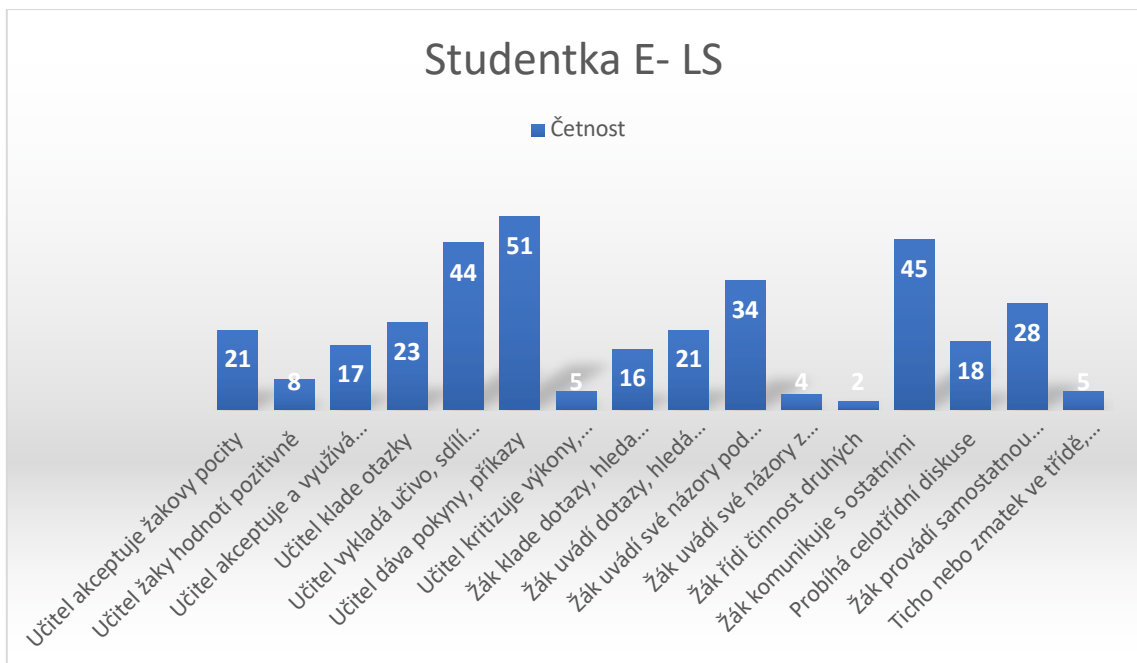
Celkový průměr indexů = 0.94

## Studentka E

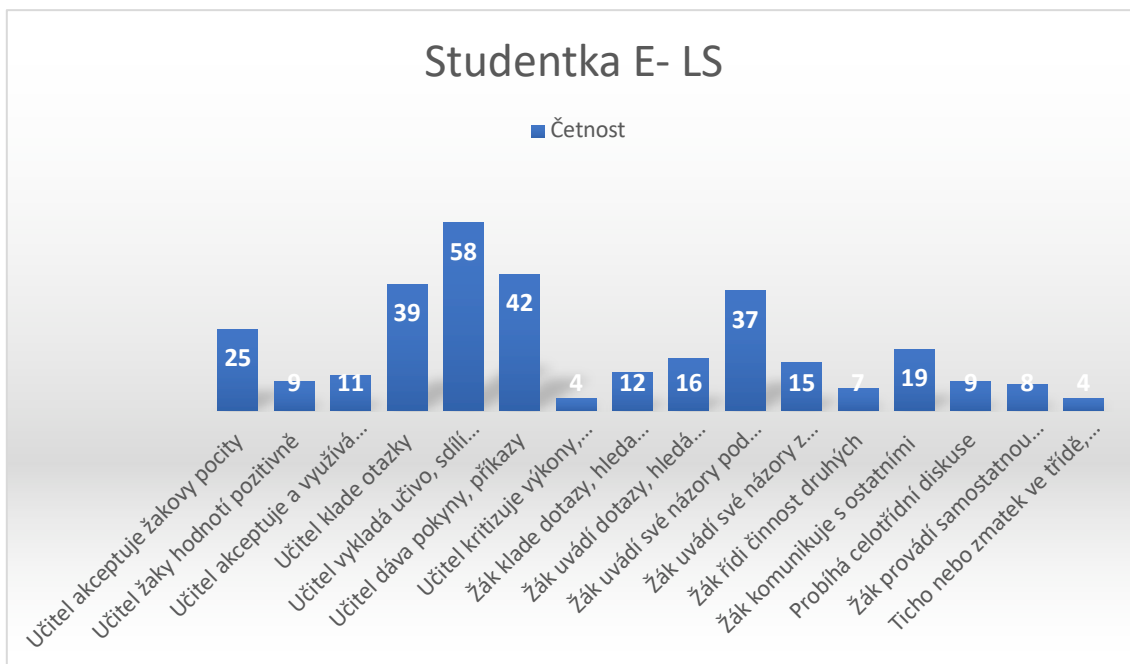
Letní semestr



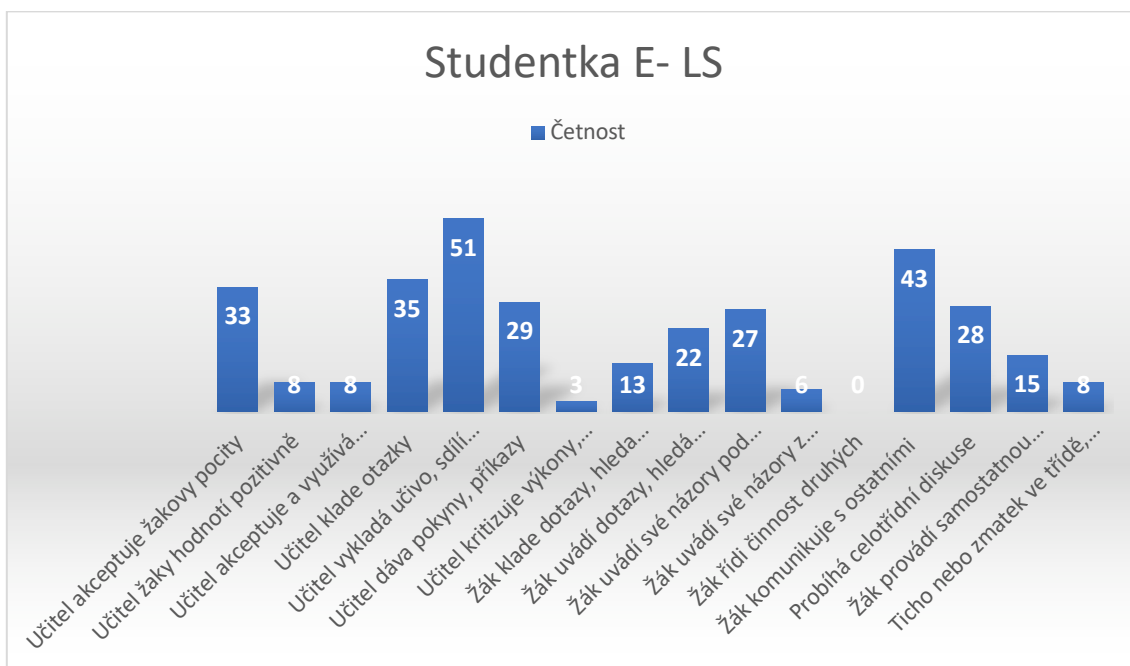
Index= 1



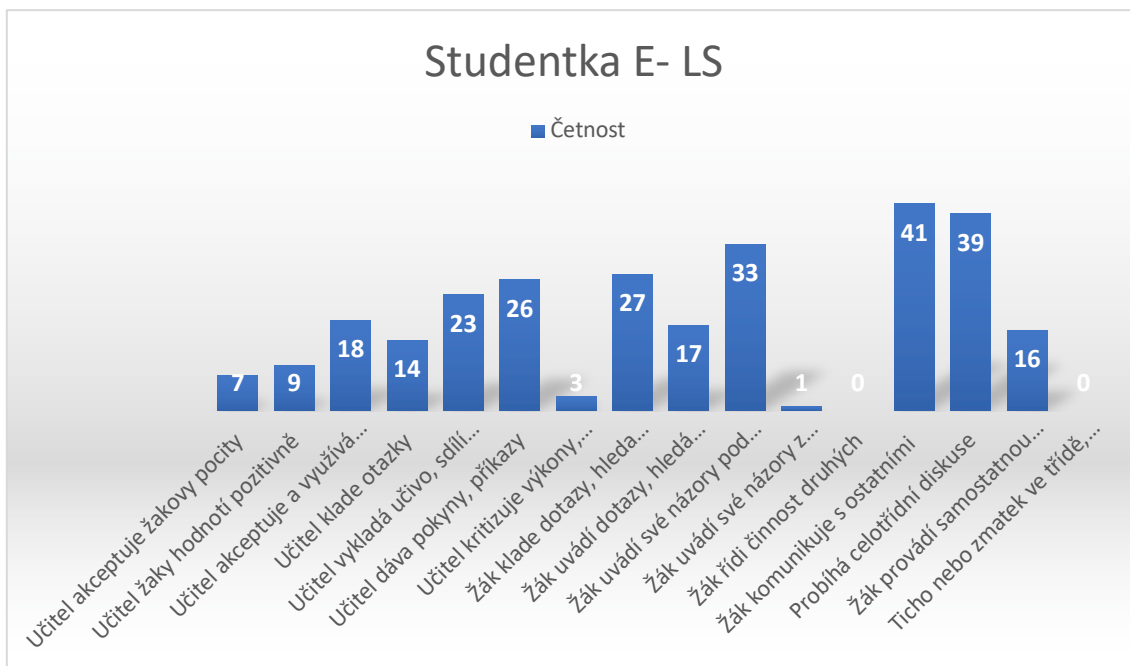
Index=0,97



Index= 1,10



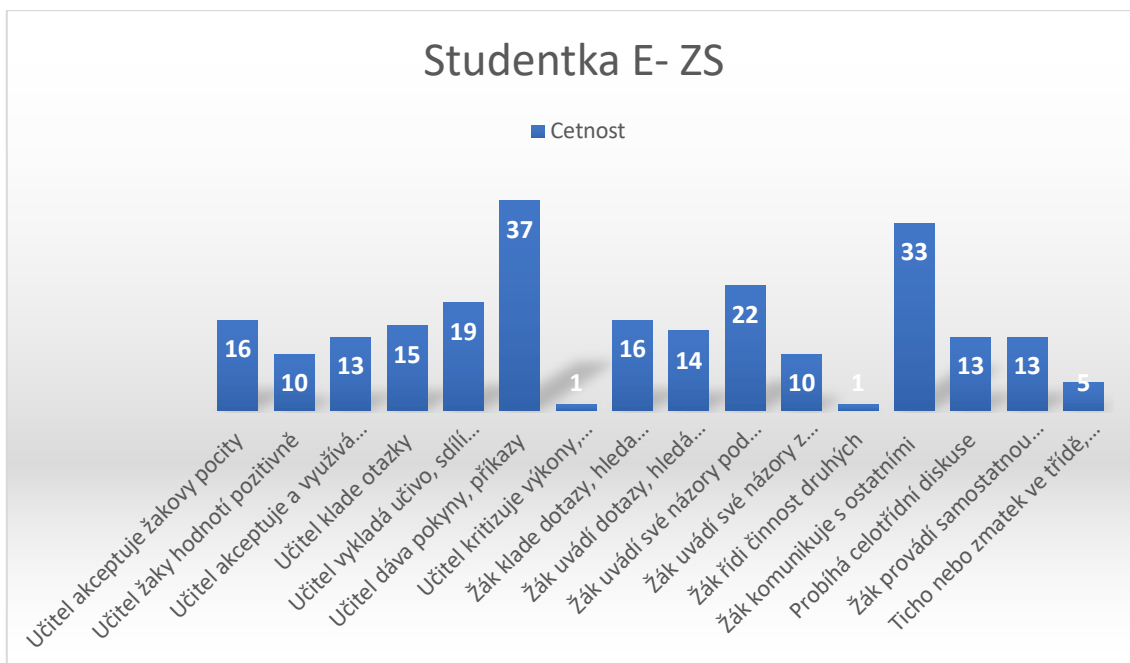
Index= 0,95



Index= 1,09

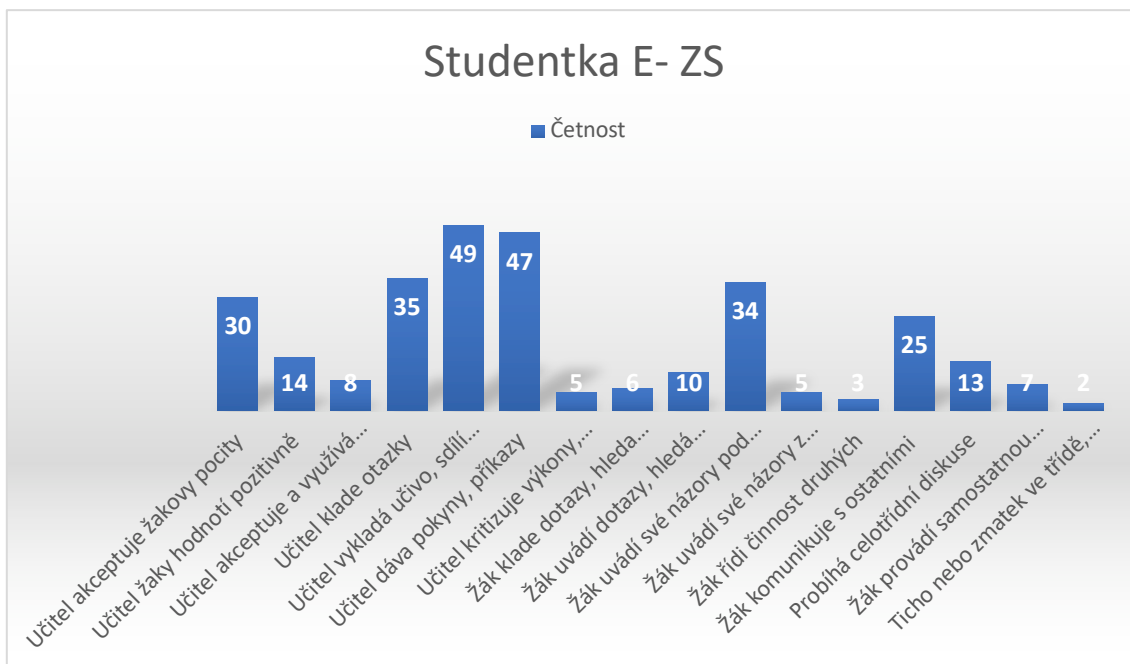
Celkový průměr indexů 1,02

Zimní semestr

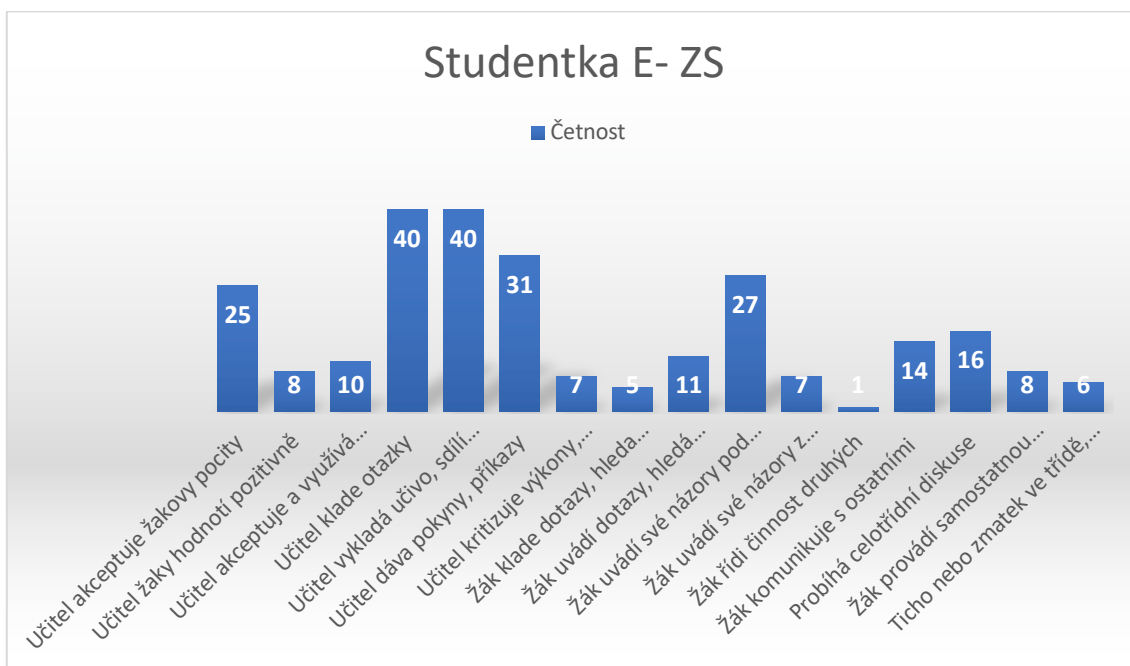


Index= 0,99

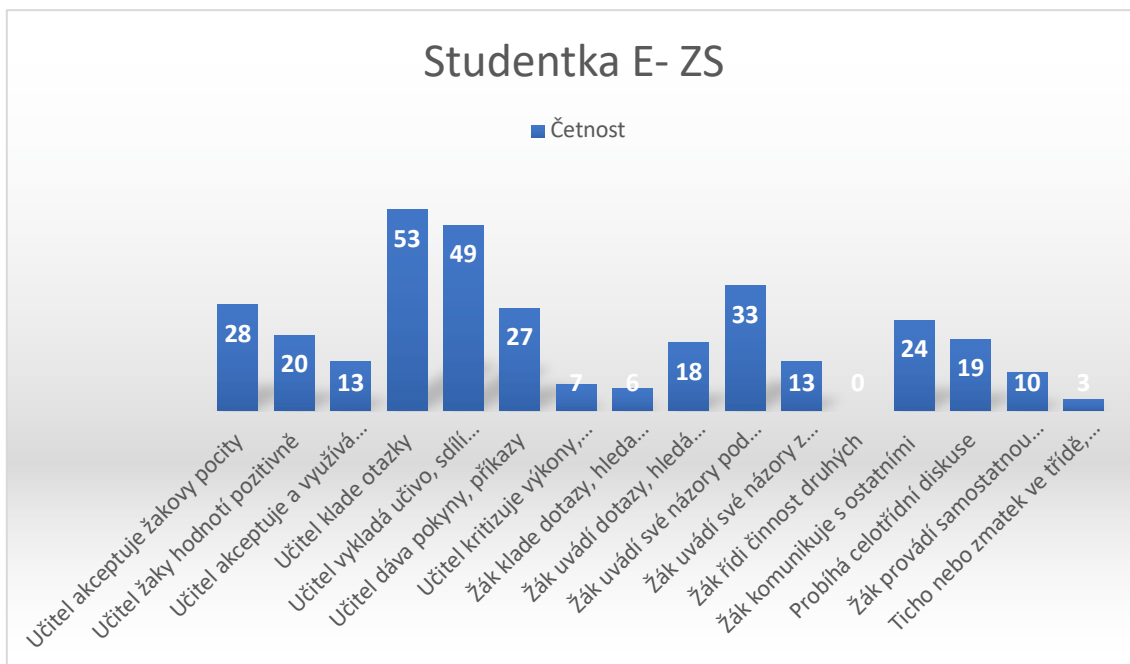




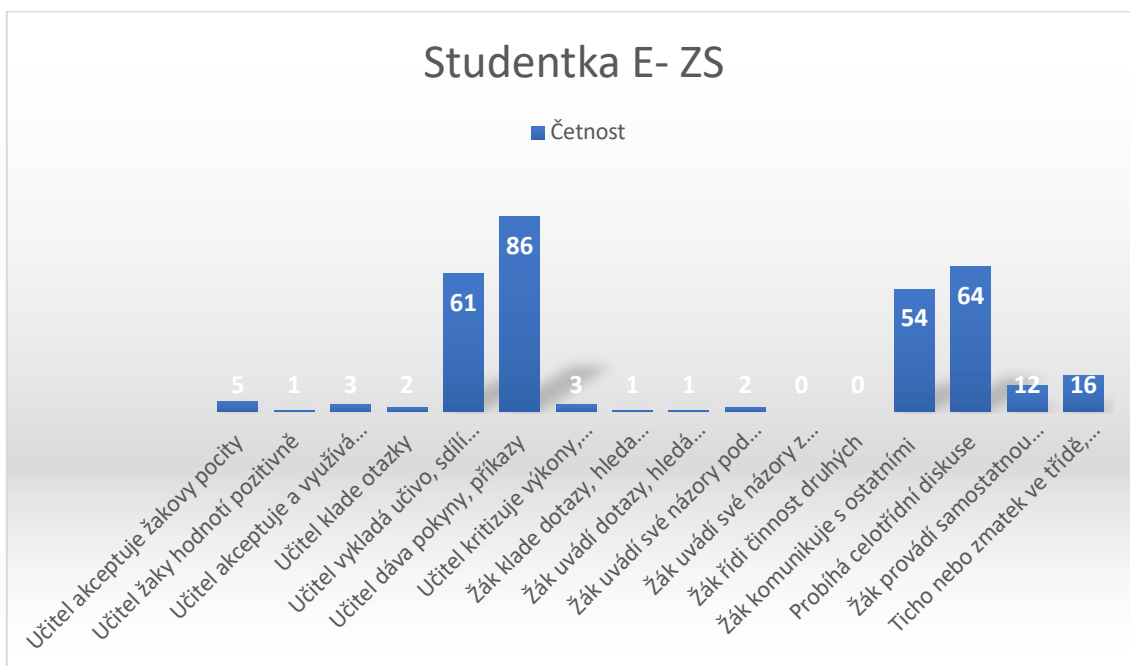
Index= 0,97



Index= 0,92



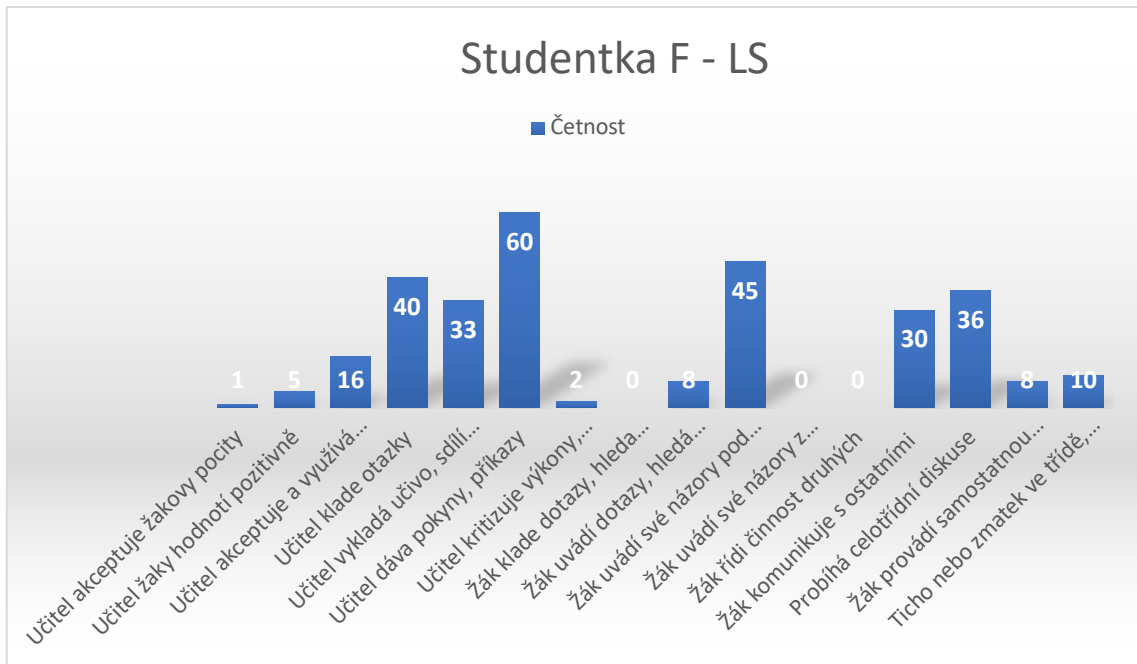
Index= 0,99



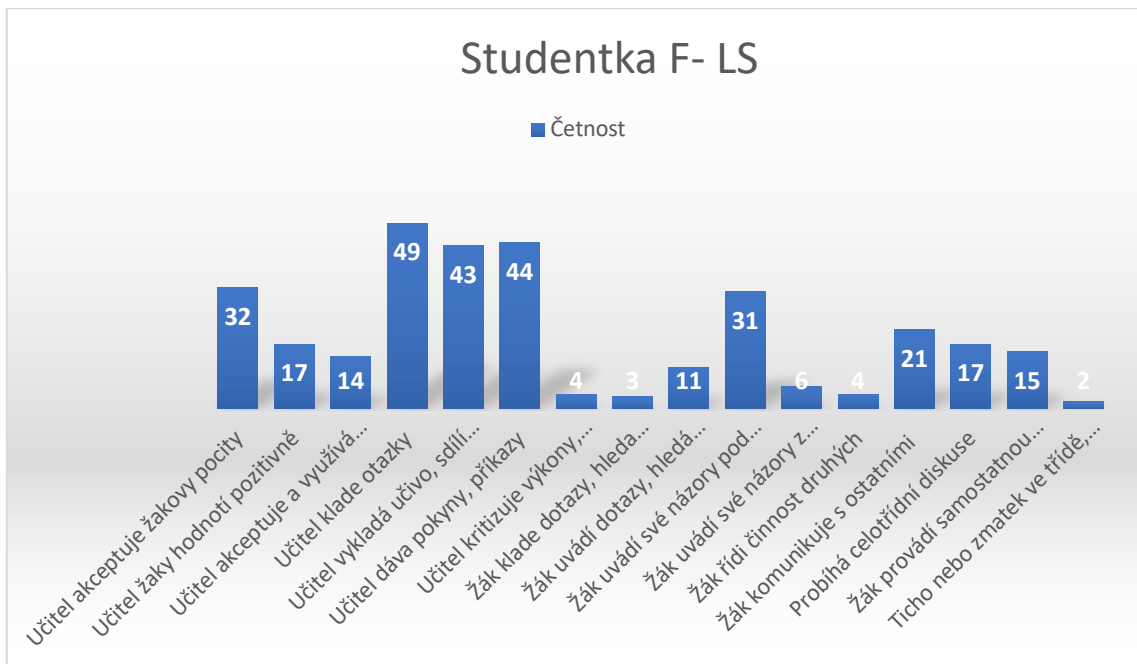
Index= 0,94

Celkový průměr indexů= 0,96

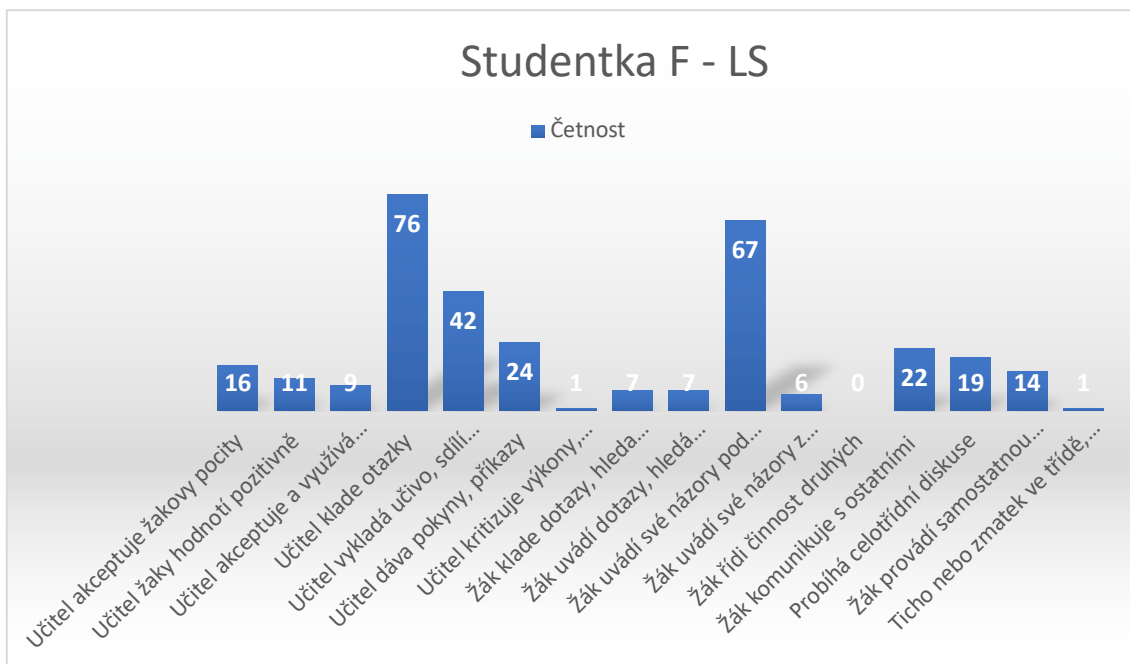
## Studentka F



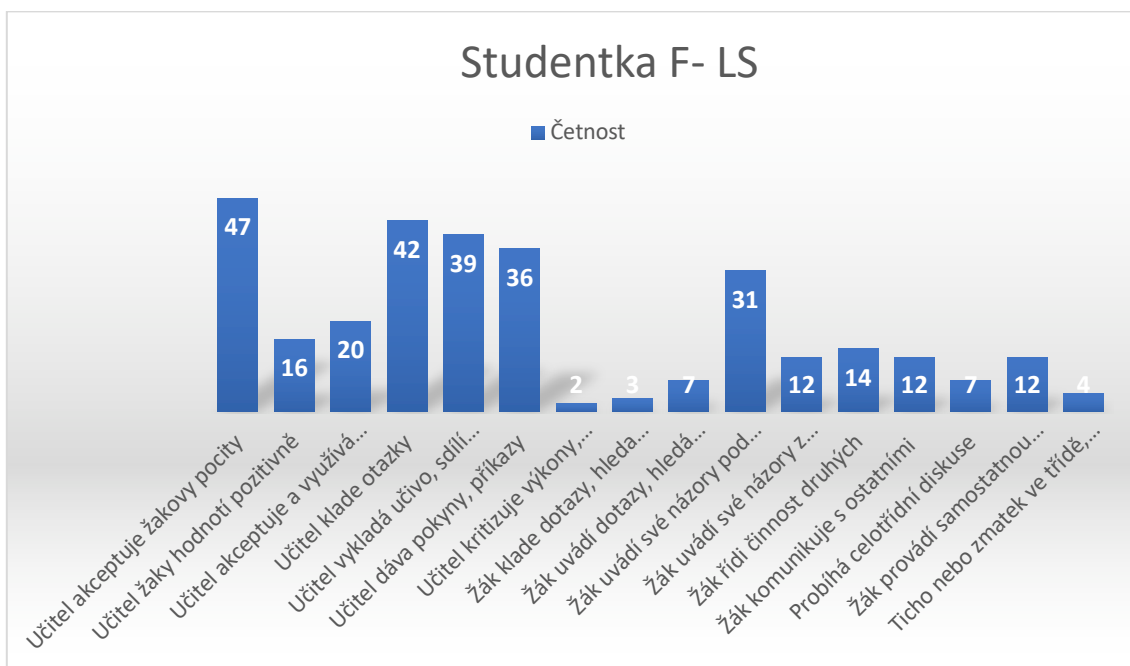
Index= 0,94



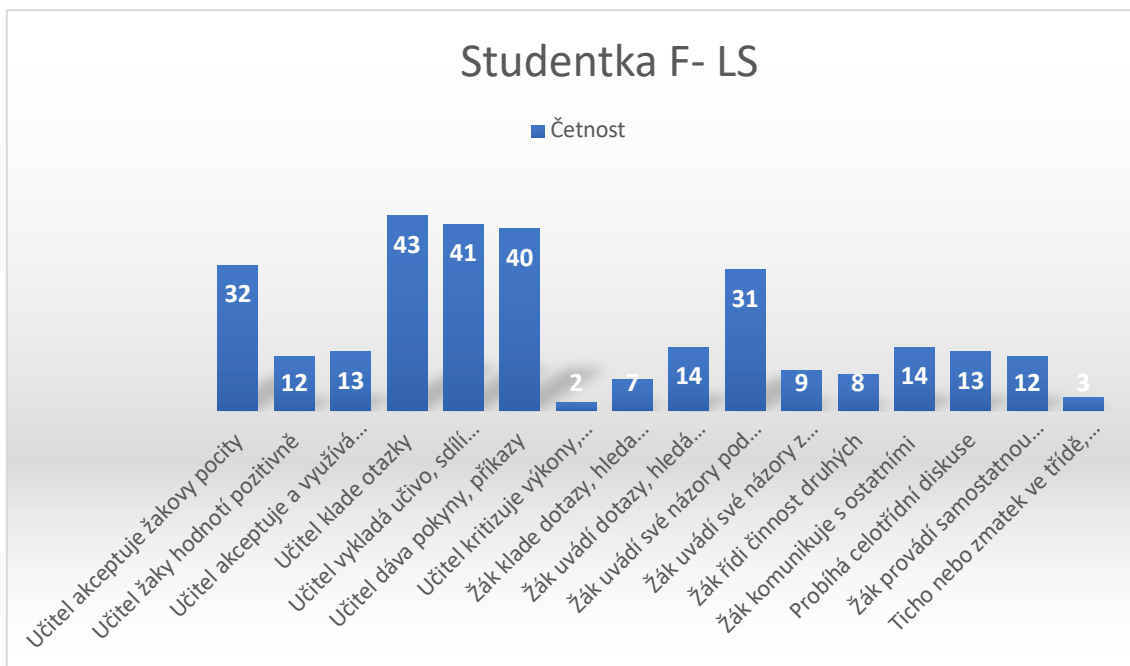
Index= 0.98



Index= 1



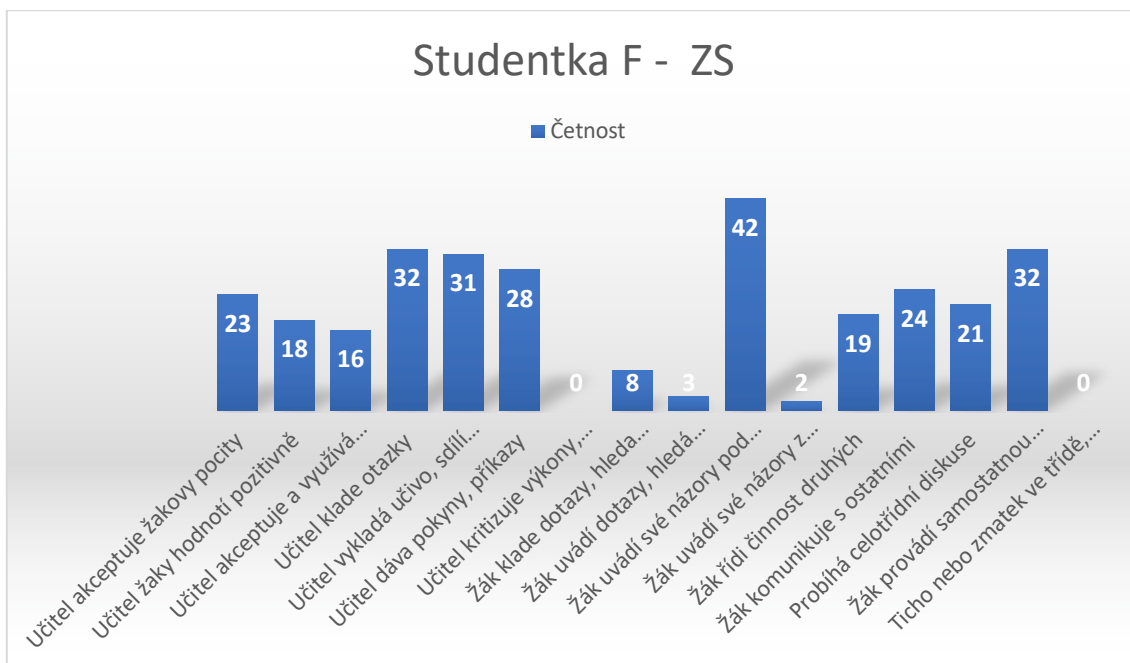
Index= 0,94



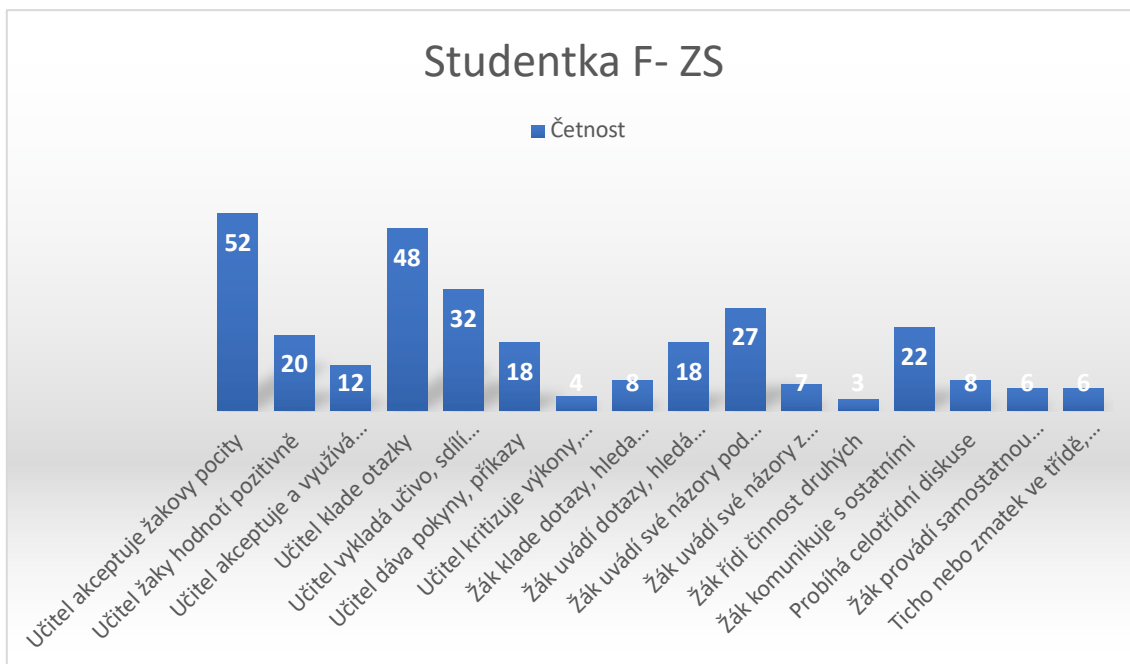
Index=0,94

Celkový průměr indexů – 0,96

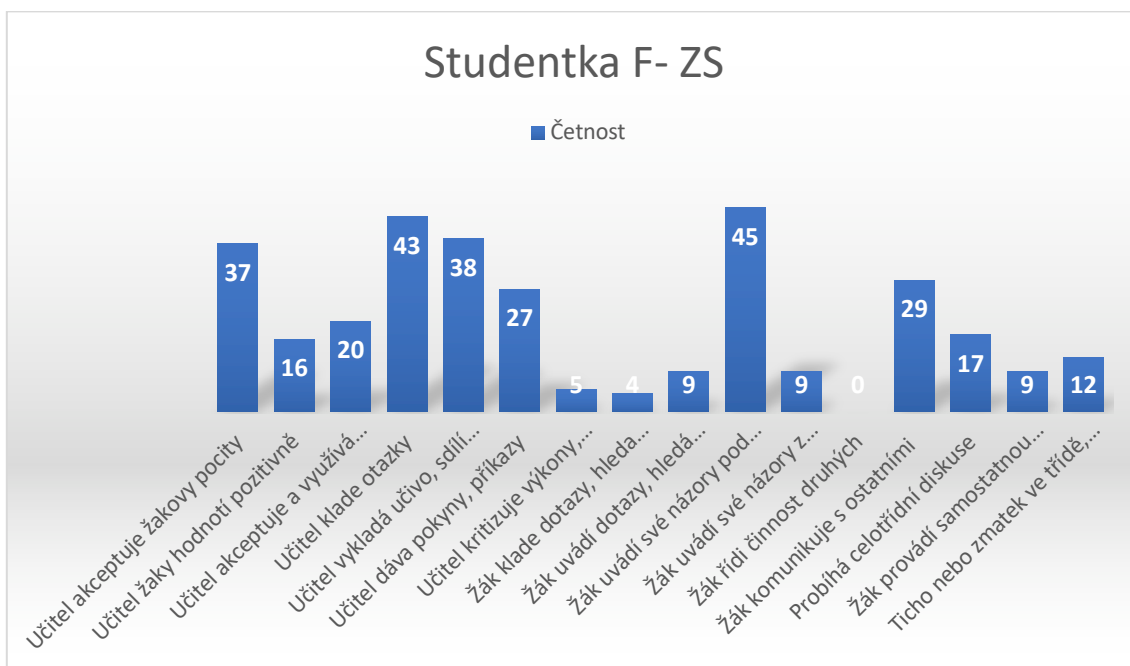
Zimní semestr



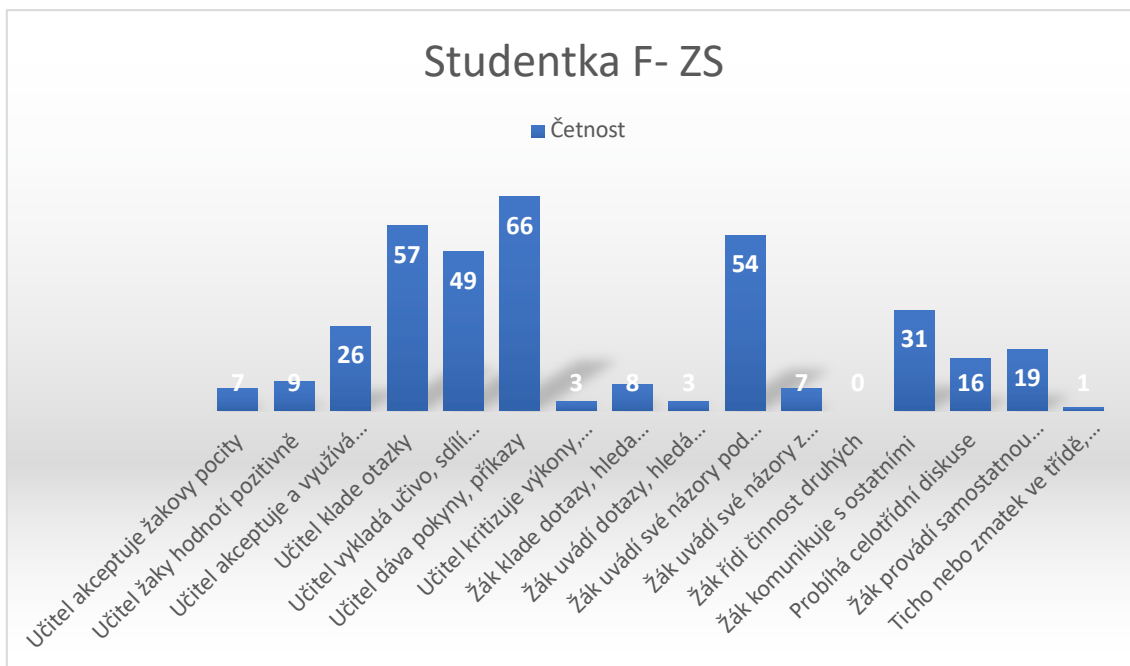
Index=0,89



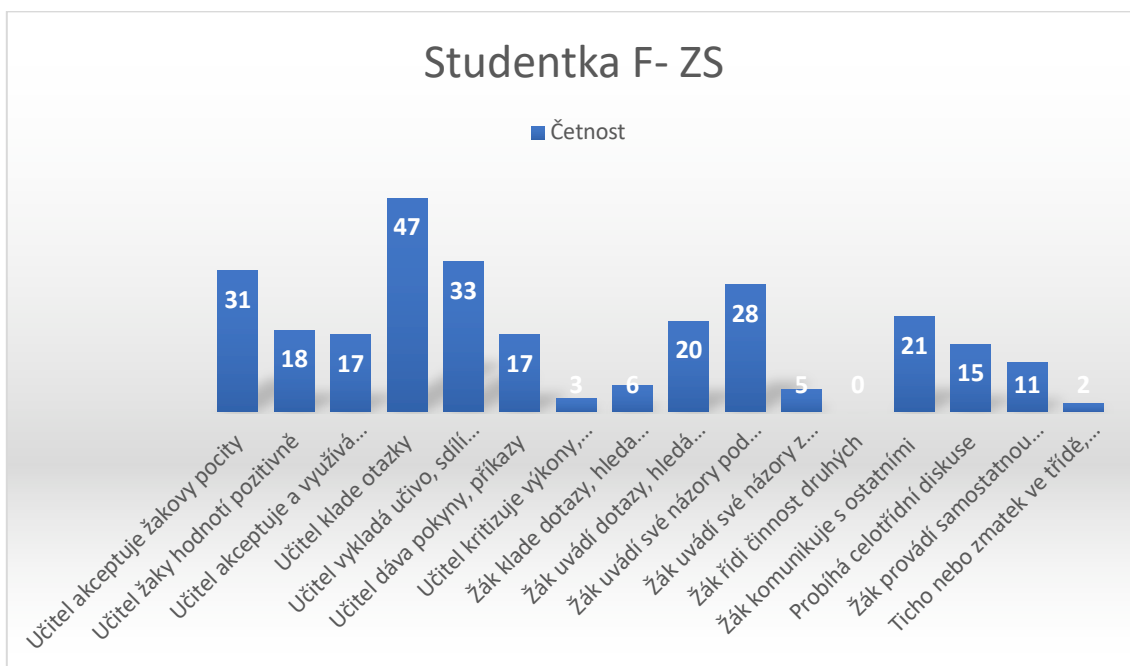
Index= 0,94



Index= 0,91



Index = 1,01

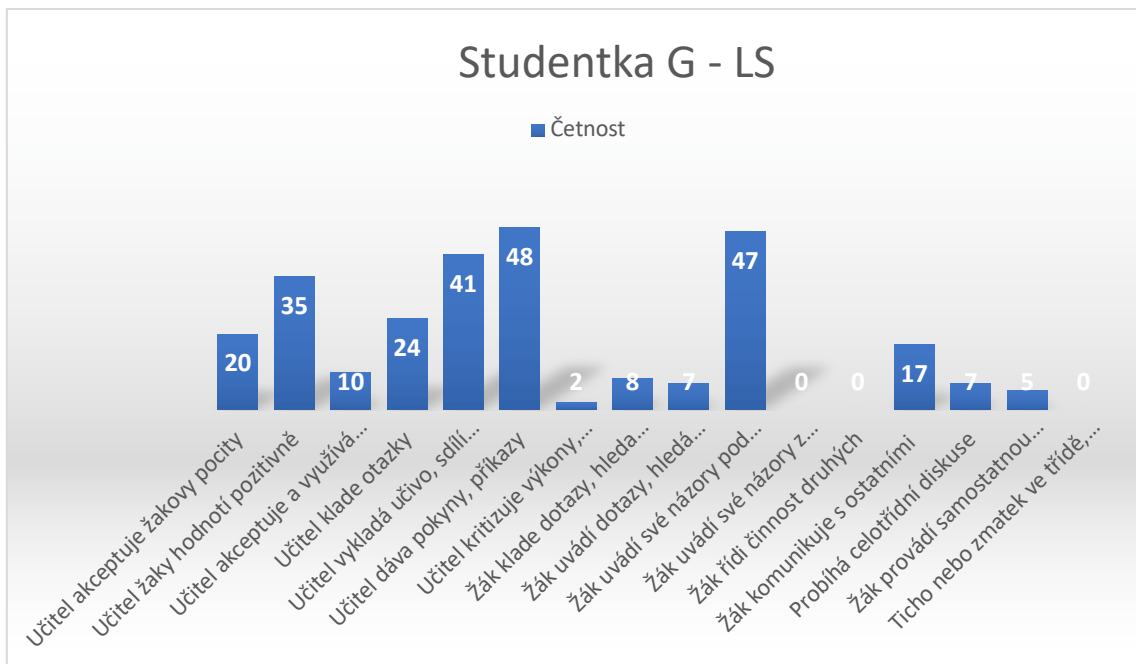


Index= 0,98

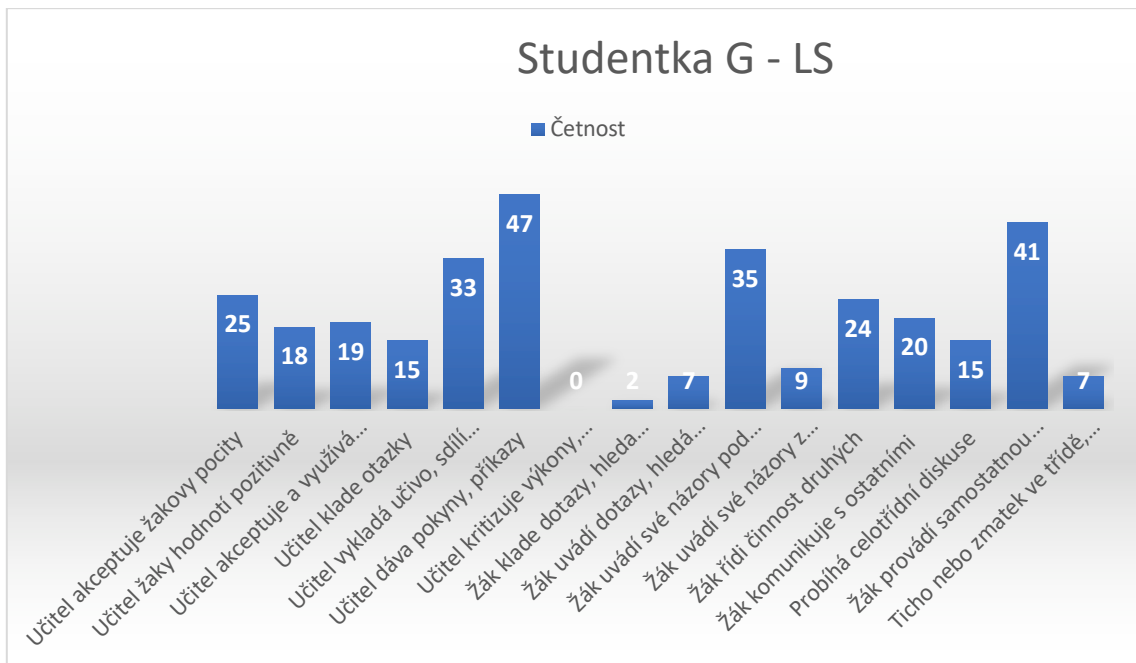
Celkový průměr indexů – 0,95

## Studentka G

Letní semestr

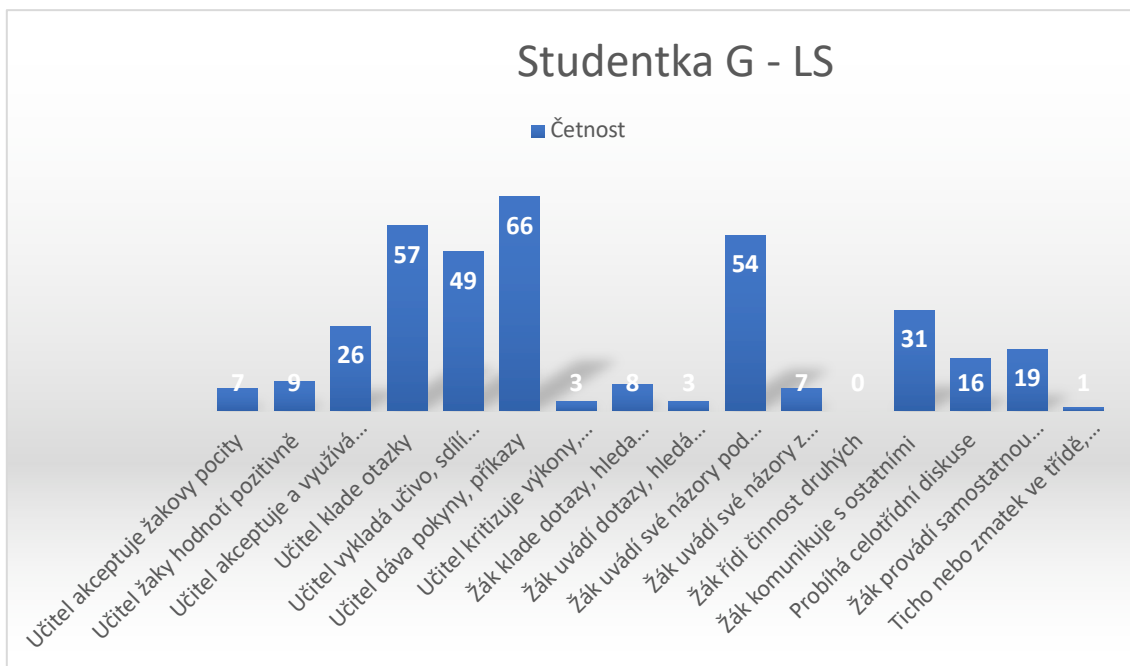


Index= 0,99

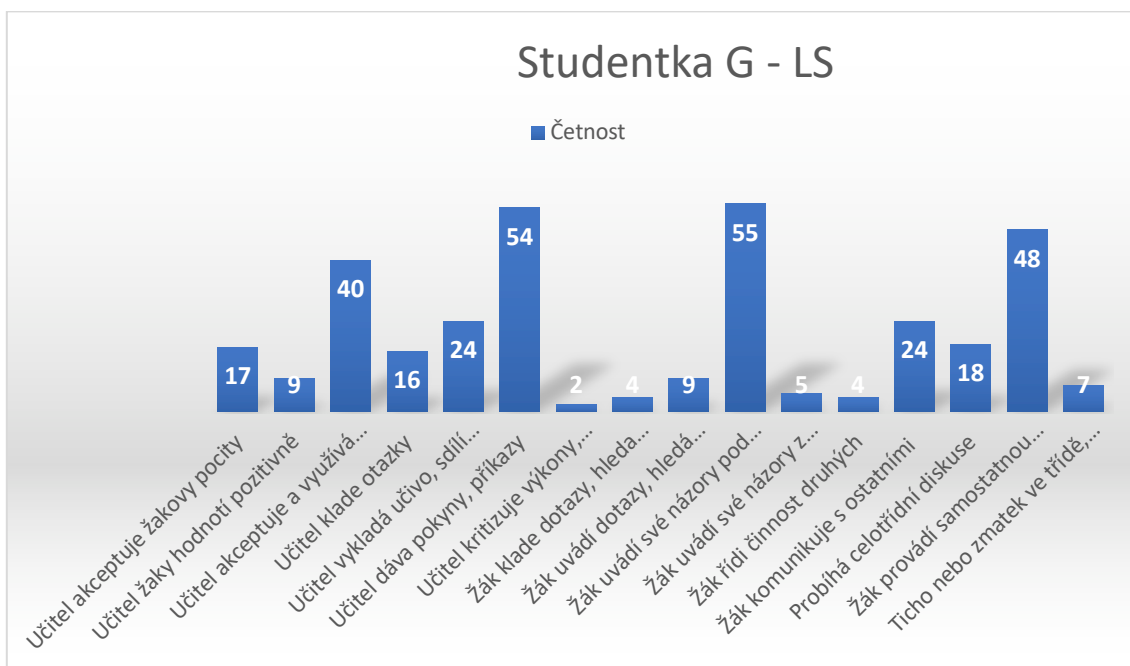


Index= 0,97

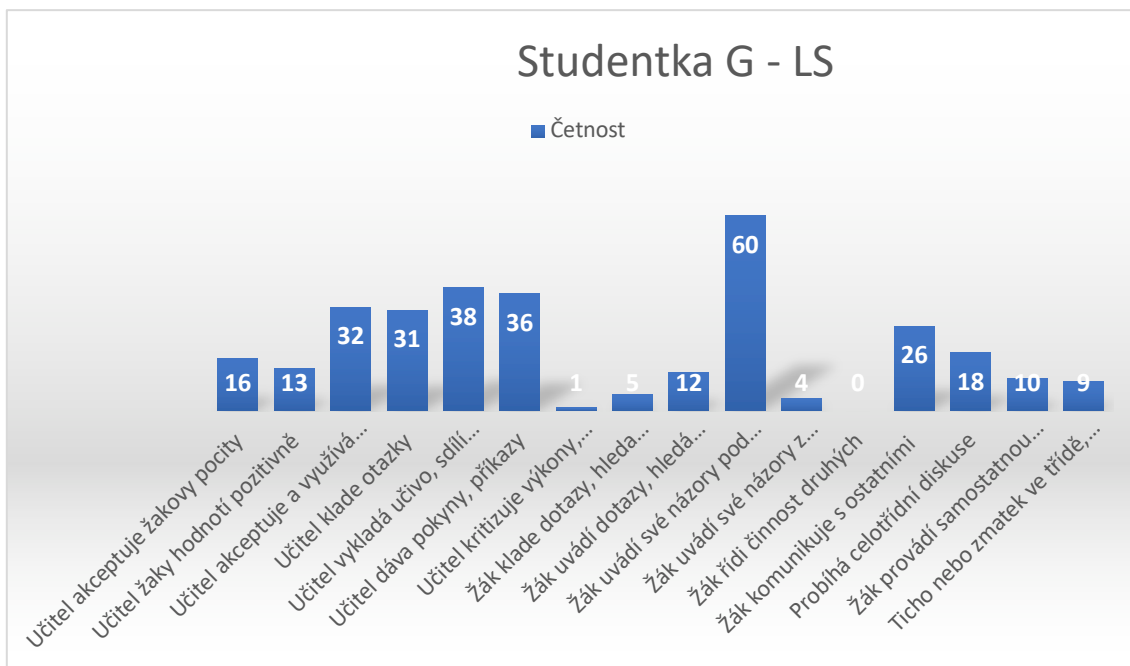




Index=1



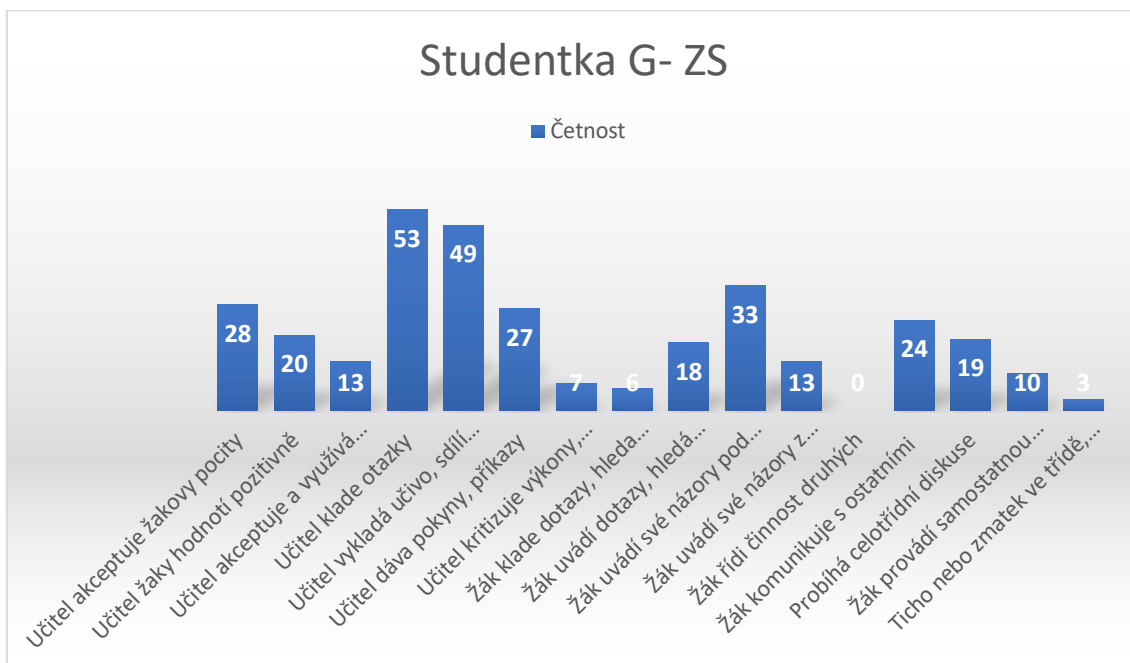
Index= 0,94



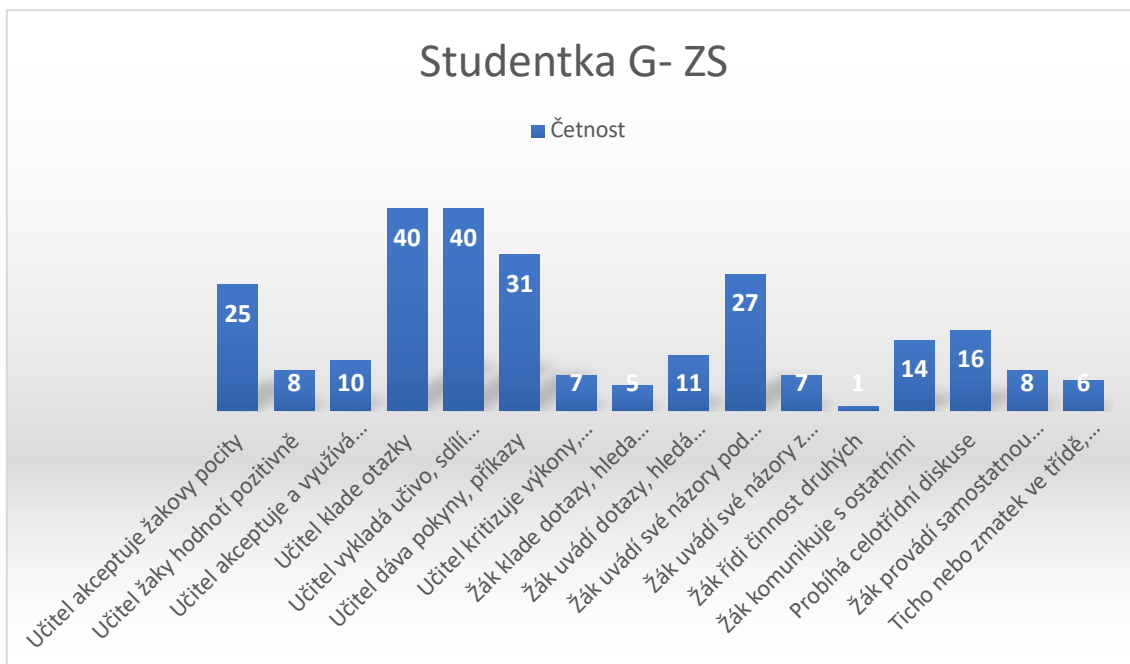
Index= 0,94

Celkový průměr indexů = 0,97

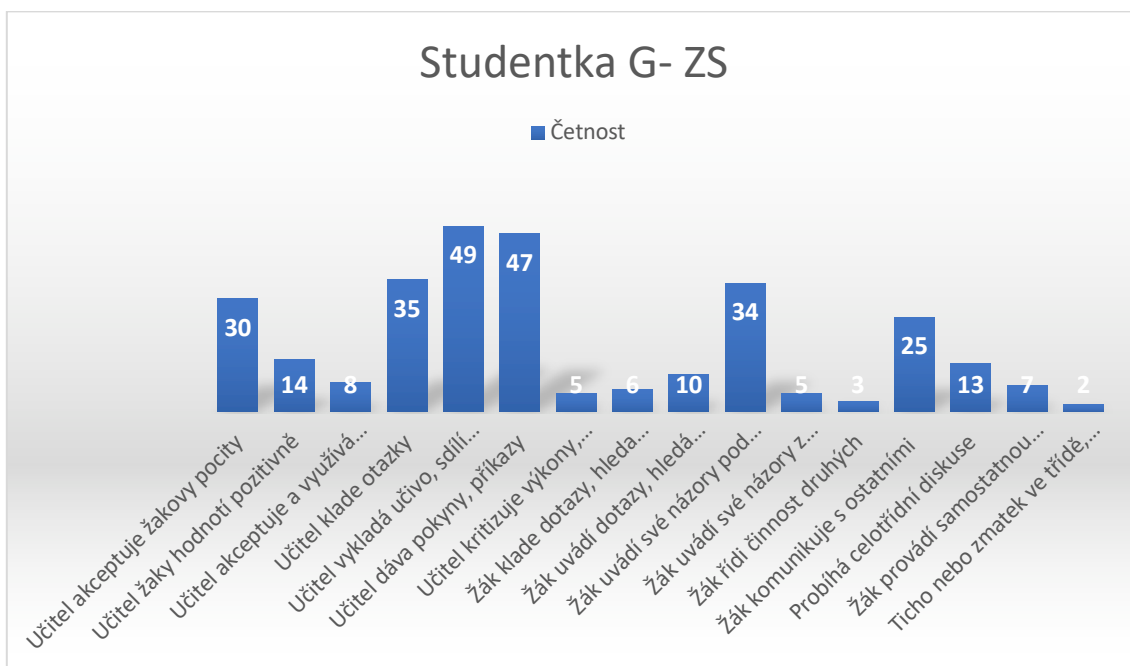
Zimní semestr



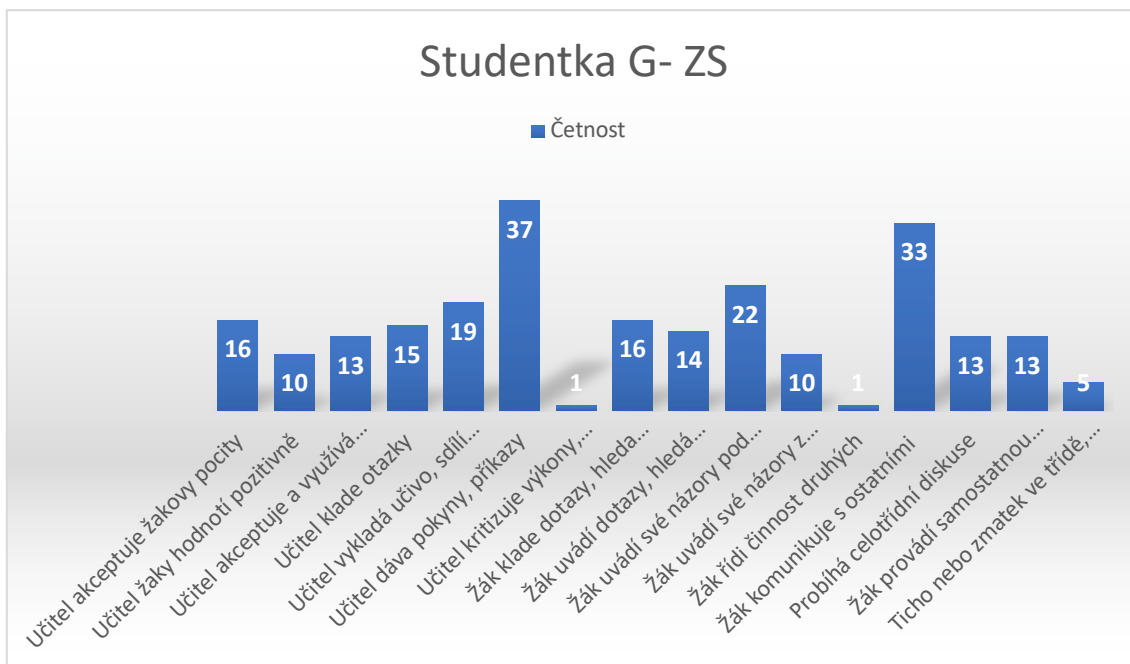
Index= 0,97



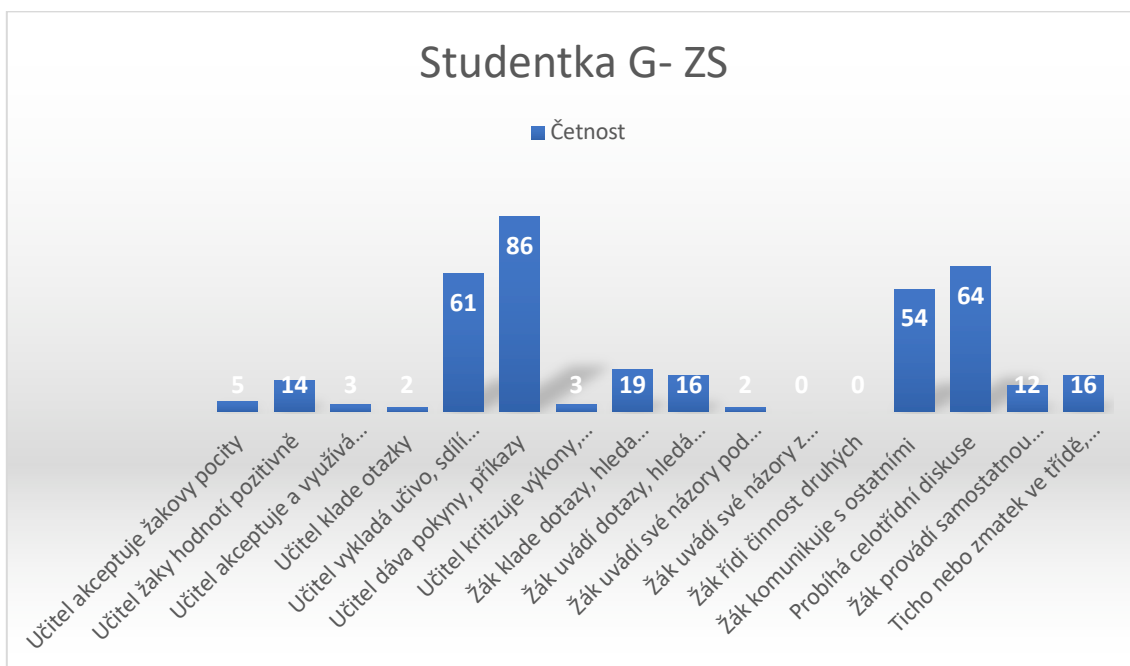
Index= 0,93



Index= 0,97



Index= 1



Index= 0,91

Celkový průměr indexů- 0,96

